

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Rogério Schlegel

**EDUCAÇÃO E
COMPORTAMENTO POLÍTICO**

**OS RETORNOS POLÍTICOS DECRESCENTES DA
ESCOLARIZAÇÃO BRASILEIRA RECENTE**

São Paulo

2010

Rogério Schlegel

**EDUCAÇÃO E
COMPORTAMENTO POLÍTICO**

**OS RETORNOS POLÍTICOS DECRESCENTES DA
ESCOLARIZAÇÃO BRASILEIRA RECENTE**

**Tese apresentada ao Departamento de
Ciência Política da Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para obtenção
de título de Doutor em Ciência Política**

Área de concentração: Ciência Política

Orientador: Prof. Dr. José Álvaro Moisés

São Paulo

2010

Autorizo a reprodução parcial deste trabalho para fins acadêmicos, desde que citada a fonte. É vedada a reprodução com fins comerciais.

Nome: SCHLEGEL, Rogerio

Título: Educação e Comportamento Político – Os retornos políticos decrescentes da escolarização brasileira recente

Tese apresentada ao Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção de título de Doutor em Ciência Política

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao povo brasileiro,
cuja felicidade é o fim último dessa investigação

À cidade de Oxford,
por servir de inspiração

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Isabelle Somma, pelo estímulo, companheirismo e trabalho que viabilizaram a conclusão desta tese.

Ao Nuppes (Núcleo de Estudos em Políticas Públicas), da Universidade de São Paulo, e ao prof. dr. José Álvaro Moisés, pela cessão de bancos de dados que viabilizaram esta pesquisa.

Ao Cesop (Centro de Estudo de Opinião Pública), da Universidade Estadual de Campinas, e à profa. dra. Rachel Meneguello, pela cessão de bancos de dados igualmente indispensáveis para este estudo.

Ao Instituto Paulo Montenegro e à Ação Educativa, pela cessão dos bancos de dados do Índice de Alfabetismo Funcional.

Ao Nuffield College, da Universidade de Oxford, na figura do professor Laurence Whitehead, por me acolher como junior visiting scholar.

À Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela bolsa concedida no Brasil e para estágio doutoral no exterior.

Aos amigos Renata Bichir, João Resende e Rosi Rosendo, pela ajuda e troca de idéias que contribuíram para o aprimoramento do trabalho.

Resumo

SCHLEGEL, R. Educação e Comportamento Político – Os retornos políticos decrescentes da escolarização brasileira recente. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Perspectiva convencional na Ciência Política prevê associação forte entre educação e comportamentos políticos desejáveis para a convivência democrática. Essa abordagem também infere que aumentos no nível de escolaridade de uma nação serão acompanhados por ganhos sustentados em participação e apoio a princípios democráticos, além de impactos na confiança nas instituições. Essas hipóteses foram revistas e testadas para o Brasil, com análise de *surveys* aplicados entre 1989 e 2006. As evidências encontradas confirmam a perspectiva convencional, observado um só ponto no tempo e ressalvadas dimensões de associativismo. A análise longitudinal, entre as duas pontas do período, revelou retornos declinantes para a escolaridade adicionada por diferentes níveis de instrução, sobretudo o ensino médio. Fatores relativos ao ambiente educacional, às gerações e às capacidades cognitivas foram investigados para compreender esse achado. A capacitação cognitiva do cidadão indicou ter efeito independente da escolaridade na conformação dos comportamentos políticos, sugerindo que é na perda de qualidade da escolarização brasileira recente que devem ser buscadas explicações.

Palavras-chave: Educação. Participação política. Democracia. Confiança em instituições. Comportamento político.

Abstract

SCHLEGEL, R. Education and Political Behavior – The decreasing rewards of the Brazilian recent educational experience. 2010. Thesis (Doctoral Degree) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, Sao Paulo, 2010.

Conventional wisdom in Political Science predicts strong association between education and political behavior favorable to democracy. This perspective also infers that increases in educational attainments levels of a nation bring sustainable gains in terms of civic and political participation and democratic principles support, as well as impacts on trust in institutions. These hypotheses were reviewed and tested on the Brazilian context, with analysis of surveys from 1989 to 2006. The evidence gathered confirms the conventional wisdom, when a single point in time is observed and with the exception of dimensions of civic engagement. The longitudinal analyses between the extremes of this time span reveal decreasing rewards to the education added up by different educational levels, specially the upper secondary (ensino médio). Factors related to the educational environment, generations and cognitive skills were then investigated in order to understand the findings. The development of cognitive skills showed effects on political behavior independent from education, suggesting that explanations must be searched for on the loss of quality of the Brazilian educational system.

Keywords: Education. Political participation. Democracy. Trust in institutions. Political behavior.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
PARTE I.....	15
CAPÍTULO 1.....	16
CAPÍTULO 2.....	44
CAPÍTULO 3.....	77
CAPÍTULO 4.....	102
PARTE II.....	119
CAPÍTULO 5.....	120
CAPÍTULO 6.....	167
CAPÍTULO 7.....	186
PARTE III.....	209
CAPÍTULO 8.....	210
CAPÍTULO 9.....	239
CAPÍTULO 10.....	265
CONCLUSÃO.....	295
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	307
APÊNDICES.....	323

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	9
PARTE I.....	15
1 - CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO E SEUS EFEITOS POLÍTICOS.....	16
1.1 – Em busca do democrata competente.....	20
1.2 – Em busca do eleitor estruturado.....	27
1.3 – Superando o paradoxo.....	35
2 – CAPÍTULO 2 – TRÊS RELAÇÕES SINGULARES.....	44
2.1 – Participação.....	45
2.1.1 – Educação absoluta x relativa.....	48
2.1.2 – No Brasil, baixa participação.....	51
2.2 – Apoio aos princípios democráticos.....	59
2.2.1 – Questões de método.....	68
2.3 – Confiança nas instituições.....	69
2.3.1 – Sinais controversos.....	75
3 - CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO, QUANTIDADE E QUALIDADE.....	77
3.1 – Os componentes da educação.....	78
3.2 – A educação na história brasileira.....	87
3.3 – Pouca quantidade, baixa qualidade.....	93
4 - CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO, DESIGUALDADES SOCIAIS E ASSIMETRIAS REGIONAIS.....	102
4.1 – Desigualdades em salários e oportunidades.....	103
4.2 – Cinco regiões desiguais.....	109
PARTE II.....	119
5 - CAPÍTULO 5 – DOIS EIXOS DE INVESTIGAÇÃO.....	120
5.1 – Questões gerais de pesquisa.....	121
5.2 – Estudos precursores.....	127
5.3 – Hipóteses.....	141
5.4 – Apresentação dos dados.....	148
5.4.1 – Descrição dos <i>surveys</i>	148
5.4.2 – Descrição das variáveis.....	151
6 - CAPÍTULO 6 – EFEITOS DA EDUCAÇÃO EM UM PONTO DO TEMPO.....	167
6.1 – Testando a hipótese 1 com análises bivariadas.....	168
6.2 – Testando a hipótese 1 com análises multivariadas.....	178
7 - CAPÍTULO 7 – EFEITOS DA EDUCAÇÃO NO TEMPO	186
7.1 – Testando a hipótese 1 com gráficos bivariados.....	187
7.2 – Testando a hipótese 2 com análises multivariadas.....	199
7.3 – No Brasil, a educação traz retornos políticos?.....	206

PARTE III.....	209
8 - CAPÍTULO 8 – O FATOR GERACIONAL.....	210
8.1 – Como definir gerações.....	212
8.1.1 – Como definir gerações no Brasil.....	217
8.2 – Há efeitos geracionais no Brasil?.....	220
8.3 – É a escolaridade que conforma as gerações?.....	225
8.4 – Geração, ciclo de vida e outros atributos.....	231
8.5 – Os efeitos geracionais importam?.....	238
9 - CAPÍTULO 9 – O FATOR AMBIENTE EDUCACIONAL.....	239
9.1 – Educação relativa x educação absoluta.....	242
9.2 – O caso brasileiro.....	252
9.2.1 – Novas variáveis.....	254
9.3 – O ambiente educacional importa?.....	262
10 - CAPÍTULO 10 – O FATOR COGNITIVO.....	265
10.1 – Análises com o Enem.....	270
10.1.1 – Variáveis cognitivas e sócio-demográficas.....	274
10.1.2 – Variáveis políticas.....	275
10.1.3 – Análise inferencial.....	278
10.2 – Análises com o Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional).....	282
10.2.1 – Variáveis cognitivas e sócio-demográficas	285
10.2.2 – Variáveis políticas.....	287
10.2.3 – Análise inferencial.....	289
10.3 – O fator cognitivo importa?.....	293
CONCLUSÃO.....	295
Cognição em alta, qualidade em baixa.....	298
Confiança institucional, um capítulo à parte.....	302
Uma agenda de pesquisa ampliada.....	304
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	307
NOTA SOBRE APÊNDICES.....	323

INTRODUÇÃO

A educação, entendida como aprendizado formal e estruturado, é dos fatores mais relevantes como determinante do comportamento político do cidadão, segundo a perspectiva predominante na Ciência Política. Mesmo em modelos multicausais, a escolaridade costuma ser apontada como o preditor decisivo para atitudes como disposição de participar e apoio à democracia. No nível individual, a instrução formal é a variável socioeconômica e demográfica com os mais claros efeitos em análises do tipo transversal (*cross-sectional*), que contemplam um único ponto no tempo. Nesses estudos, ela aparece em correlação consistente, forte e positiva com dimensões como interesse por política, uso da mídia, conhecimento de informações políticas, comparecimento às urnas, engajamento cívico e social ou com indicadores relacionados a atitudes democráticas e legitimidade, como tolerância, eficácia política e confiança nas instituições – neste último caso, com sinal em geral negativo. Não à toa, a educação já foi descrita como “solvente universal” em tentativas de explicar diferentes facetas do comportamento político (Converse, 1972).

O impacto de mudanças nos níveis médios de escolarização de uma nação foi teorizado apenas lateralmente nos estudos que lançaram a base para a compreensão das relações entre educação e política. Há um ponto em comum nessas análises: a partir das associações válidas para a escolaridade elevada em um ponto do tempo, o usual foi inferir resultados semelhantes para a elevação da escolaridade ao longo do tempo. Sempre com a presunção de que os efeitos políticos da educação têm caráter exclusivamente cumulativo, num cálculo em que mais aprendizado formal se traduz em ganhos aditivos em termos de comportamentos desejáveis para a vida democrática.

Nessa linha, o aumento da escolarização foi retratado como condição próxima de necessária à convivência democrática (Lipset, 1959), como “provavelmente o mais importante” elemento para criar e manter a adesão à democracia (Dahl, 1961), como determinante crucial da cultura cívica, capaz de gerar um ator político diferenciado (Almond e Verba, 1965), e como fator cuja expansão na sociedade torna “muito provável” a elevação da participação e da atenção à política (Converse, 1972).

A presunção de que o aumento da escolaridade média leva ao aumento sustentado do conhecimento sobre política, da participação, da tolerância e do apoio à democracia pode ser descrita como “visão predominante” nos meios acadêmicos (Nie, Junn e Stehlik-Barry, 1996: 97/98). Para maior clareza na argumentação, será chamada nesta tese de perspectiva convencional.

Ocorre que evidências empíricas abundantes contrariam a expectativa central dessa abordagem. Já no final dos anos 1970, Brody (1978) apresentava o que chamou

de “quebra-cabeça da participação”: indicadores de ativação política nos Estados Unidos mostravam queda na comparação com décadas anteriores, apesar de os recursos materiais e cognitivos – com destaque para a educação – terem crescido de maneira pronunciada no conjunto da população. Nie et al. (1996) apontaram estagnação ou declínio em diferentes dimensões da participação e da atenção dada pelos norte-americanos à política no período 1972-1994. Delli Carpini e Keeter (1996) apuraram que o conhecimento sobre política não cresceu nos Estados Unidos entre as décadas de 1950 e 1990, apesar do aumento nos níveis médios de instrução. Em análise com 94 países, Acemoglu et al. (2004) constataram que nações com aumento da escolaridade média entre 1970 e 1995 não mostraram tendência de se tornarem mais democráticas pelos critérios da Freedom House¹.

A proposta desta tese é contribuir para a investigação das relações entre educação e comportamento político a partir do contexto brasileiro. Trata-se de caso especialmente promissor para essa observação. Nas últimas décadas, o acesso à escola passou por um crescimento espetacular no país, atingindo proporções inéditas e em ritmo raro no restante do mundo (Menezes Filho, 2001; Castro, MHG, 2007). Houve clara elevação da escolaridade média da população (Barro e Lee, 2000), mas com prejuízo para a qualidade do ensino cursado – definida em termos de retenção de conhecimento e desenvolvimento de capacidades cognitivas (Altmann, 2002; Schwartzman, 2005; Oliveira e Araújo, 2005; Castro, 2001 e 2009). Terá essa expansão produzido o cidadão diferenciado previsto pela abordagem convencional – alguém que se interessa por política, é participativo, tem apego à democracia e exhibe saudável desconfiança nas instituições democráticas, por exemplo?

A relevância do tema é ainda maior porque, internacionalmente, os anos 2000 viram ganhar corpo uma corrente na literatura com a ambição de entender em profundidade os mecanismos pelos quais educação e política se conectam. Essa agenda de pesquisa, que pretende ir além das associações amplas e imprecisas constatadas há décadas, atrai pesquisadores como Robert Barro (Harvard), Edward L. Glaeser (Harvard), D. Sunshine Hylligus (Harvard), Daron Acemoglu (MIT), David Campbell (Notre Dame), Amparo Castelló-Climent (Valencia), Elizabeth Frazer (Oxford), Nicholas Emler (Surrey), Robert Jackson (Washington State) e Geoffrey Evans (Oxford). Cresce também a convicção de que os impactos políticos são uma dimensão desejável a ser considerada no planejamento e avaliação das políticas públicas voltadas à educação. Sintoma disso

¹ Freedom House é uma organização não-governamental sediada nos Estados Unidos que faz rankings periódicos dos regimes conforme seu grau de liberdades civis e políticas, respeito a direitos humanos e respeito ao livre-mercado.

foi a inclusão, a partir de 2009, de um indicador de comportamento político nos relatórios da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) sobre os resultados da educação (OECD, 2007 e 2009), que detalharei no capítulo 3.

Nesta tese desenvolvo a ideia de retorno político da educação. Na Economia e na Sociologia, é bem difundida a noção de que a escolarização traz ganhos mensuráveis em termos econômicos, sobretudo em matéria de renda. Trabalho com conceito análogo para tratar das influências sobre o comportamento político, tomando-as como ganhos quando aplicadas a dimensões que considero favoráveis à convivência democrática, como participação e apoio aos princípios democráticos. Há certo caráter aditivo nessa simplificação, mas distante do automatismo presente na perspectiva convencional. Um dos desafios da tese é justamente apurar se cada nível de instrução relacionado às transições entre primário, secundário e terciário (na terminologia oficial brasileira, ensino fundamental, médio e superior) oferece ganhos adicionados em termos de comportamento político.

A proposta central é avaliar o que também se pode chamar de recompensa política para a educação observando três frentes: participação, apoio aos princípios democráticos e confiança nas instituições democráticas. O trabalho se localiza, portanto, em uma confluência de campos de estudo. Parte de preocupações da Ciência Política, mas tem muitos pontos de contato com os estudos recentes sobre a expansão do sistema educacional e da escolaridade média do brasileiro. Tenta contribuir para a compreensão dos mecanismos que interligam educação e política e, ao mesmo tempo, diz respeito a políticas públicas muito concretas desenvolvidas pelo Estado brasileiro.

Os meios para essa empreitada são, em primeiro lugar, os sucessivos *surveys* nacionais realizados sob a coordenação do professor doutor José Álvaro Moisés, do Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo, e da professora doutora Rachel Meneguello, do Departamento de Ciência Política da Universidade Estadual de Campinas. São quase duas décadas (1989-2006) cobertas por pesquisas de opinião avaliando como o brasileiro vê a política e atua nela, com questões idênticas ou muito similares. Dados que, ainda que distantes do desenho de pesquisa ideal para o tema, têm o mérito de tornar viável esta análise em alguma medida pioneira.

As evidências reunidas nesta tese para o caso brasileiro contrariam a sabedoria convencional. A associação prevista entre escolaridade e comportamento político de fato apareceu em cada ponto isolado do tempo. Porém, essa é apenas parte da história e não a mais importante, considerada a ambição deste trabalho. Quando se observou mais de perto a tendência temporal, operacionalizando a educação como variável categórica, os

retornos políticos no nível individual se mostraram decrescentes. A recompensa política encolheu no intervalo observado para os níveis mais elevados de instrução (ensino médio e superior). O retorno chegou a ser nulo no caso de alguns comportamentos políticos. Diferentemente do que ocorria na virada da década de 1990, um brasileiro com curso médio hoje não se diferencia de outro sem diploma do fundamental em termos de preferir a democracia a qualquer outro regime político, por exemplo. Esse achado e outros achados no mesmo sentido põem em xeque a presunção de que aumentos da escolaridade média de uma nação necessariamente levem à ampliação de comportamentos favoráveis à convivência democrática.

As análises seguintes sugerem que a queda na qualidade da educação que acompanhou a expansão do sistema educacional brasileiro nas últimas décadas é a principal suspeita por esse declínio. Fatores geracionais e contextuais, relacionados ao ambiente educacional em que o indivíduo está inserido, demonstraram ter influência tênue sobre o comportamento político, em modelos em que educação e outros atributos individuais eram controlados. Já as habilidades cognitivas apareceram como preditor consistente das orientações políticas – o que sugere que é aí que devem ser investigados os mecanismos diretamente envolvidos no processo.

Além desta introdução, esta tese tem três partes. Na primeira, composta pelos quatro primeiros capítulos, discuto abordagens teóricas para explicar as relações entre educação e comportamento político. Reviso os pressupostos da perspectiva convencional, que mostra fragilidade em dois aspectos: deixa de lado a multicausalidade envolvida na determinação do comportamento político e infere efeitos longitudinais a partir de análises centradas em apenas um ponto no tempo. Também apresento em detalhes o contexto educacional brasileiro, marcado por atraso histórico, aceleração na inclusão escolar nas últimas décadas, queda simultânea na qualidade e persistentes desigualdades regionais.

Na segunda parte (capítulos 5, 6 e 7), descrevo as bases de dados e a metodologia utilizadas. Também avalio os impactos de cada nível de instrução no intervalo entre 1989 e 2006. As evidências levantadas em análises bivariadas e multivariadas revelam os retornos políticos decrescentes já mencionados.

A terceira parte é dedicada a investigar mecanismos que podem ajudar a entender esse declínio. No capítulo 8, me debruço sobre o fator geracional, mobilizado para explicar quedas em dimensões da participação em democracias mais antigas e mudanças de valores rumo ao pós-materialismo, que incluem ênfase na auto-expressão, cultivo da tolerância e questionamento da autoridade hierárquica (Inglehart e Welzel,

2005). No capítulo 9, trato do ambiente educacional, descrito como fator condicionante das influências que pode ter a educação do indivíduo em termos absolutos. Terão os níveis mais elevados de instrução perdido impacto político apenas porque se tornaram diferenciais menos decisivos para o posicionamento do indivíduo na sociedade? No capítulo 10, abordo a relevância das habilidades cognitivas para a determinação do comportamento político. Com dados do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e do Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional), investigo indiretamente se a perda de qualidade do ensino terá contribuído de forma crucial para sua perda de efetividade política. Como mencionado, é a terceira hipótese que se revela mais promissora.

Na conclusão, faço balanço dos significados mais amplos dos achados da tese e aponto agenda de pesquisa sugerida para o futuro. Nessa discussão, dois alertas se destacam: é preciso superar apostas na educação como panacéia capaz de sozinha promover uma cidadania superior no Brasil e ter muito claro que os efeitos benéficos da escolarização para a convivência democrática dependem de ensino de qualidade para todos para se concretizarem plenamente.

PARTE I

CAPÍTULO 1
A educação e seus
efeitos políticos

As relações entre educação e comportamento político são alvo de reflexão desde a Antiguidade, mas isso não impede que hoje as associações entre os dois ainda sejam consideradas uma “caixa-preta” (Campbell, 2006: 26), dada a precariedade das explicações para elas. Este capítulo revê o desenvolvimento desse campo de estudo em linhas mais gerais e problematiza as explicações para as relações entre educação e política em termos transversais e longitudinais. Começa por repassar a importância que abordagens normativas da democracia atribuíram à educação. Em seguida, trata do papel central que estudos empíricos conferiram a ela como preditor do comportamento político e gerador de consistência ideológica – o “core” da perspectiva convencional. No final, relata hipóteses aventadas na investigação de casos em que as expectativas convencionais não se confirmaram.

Antes de mais nada, é útil esclarecer como o termo educação deve ser entendido nesta tese. Trata-se do aprendizado formal, que tipicamente ocorre em uma instituição educacional, é estruturado (em termos de objetivos, tempo e apoio ao aprendizado) e leva à certificação, isto é, confere credenciais amplamente reconhecidas na sociedade – para o exercício profissional, por exemplo. Do ponto de vista de quem aprende, é um processo predominantemente intencional (OECD, 2007: 18). Aqui, os termos educação, escolarização, instrução, ensino e aprendizado serão usados de forma intercambiável.

A educação de que trato não se confunde com o aprendizado não-formal, que não ocorre numa instituição educacional e tipicamente não leva à certificação, ainda que seja intencional e estruturado – é o caso de cursos de qualificação oferecidos no local de trabalho ou através de atividades de organizações da sociedade civil. Também não é o mesmo que o aprendizado informal que resulta de atividades cotidianas relacionadas ao trabalho, família, comunidade e lazer e que em grande medida se confunde com a socialização primária – essa característica dos anos iniciais de vida. Esse tipo de aprendizado não é estruturado e tipicamente não leva à certificação; pode ser intencional, mas na maioria dos casos é incidental ou aleatório.

Em estudos empíricos, a educação costuma aparecer correlacionada à participação política, ao comparecimento às urnas, ao engajamento cívico, ao conhecimento sobre política e a atitudes democráticas. Autores de diferentes matizes consideram que os efeitos políticos da educação estão hoje na agenda de pesquisa da Ciência Política e campos correlatos devido à grande dificuldade em estabelecer teoricamente cadeias causais (Kingston et al., 2003; Hillygus, 2005; Campbell, 2006).

“Falta à literatura (...) investigação teórica e empírica sobre por que a educação é uma variável explicativa tão poderosa¹”, avalia Hillygus (2005: 25). “Precisamos de uma compreensão melhor sobre as várias maneiras pelas quais a educação faz tanta diferença em taxas de comparecimento no dia da eleição”, afirmaram Miller e Shanks (1996: 580). “Dada a força da hipótese de Lipset/Aristóteles como regularidade empírica, é surpreendente que não existam modelos teóricos convincentes dessa relação”, observou Barro (1999: 182)², referindo-se às conexões entre escolaridade, desenvolvimento econômico e democracia. “Sabemos que as pessoas vão à escola e então experimentam uma ampliação no seu nível de engajamento. O que ocorre precisamente a elas na escola (se é que ocorre) para levar a esse aumento não é bem entendido”, admite Campbell (2006).

Como ilustram Emler e Frazer:

Pessoas que participam da educação formal são expostas a um corpo de conteúdos sobre o mundo exterior. Também são expostas a contatos com um tipo particular de outras pessoas. Elas podem se engajar em certos tipos de interação – tanto formalmente, no contexto da sala de aula, quanto informalmente, fora da classe – envolvendo esse conteúdo. Elas passam tempo em uma instituição com uma forma particular de governança interna e estrutura de poder. Elas podem participar de atividades relacionadas à governança da instituição. Elas passam por exames e são avaliadas de várias maneiras, de forma que seus níveis de competência e sucesso são formalmente certificados. Os conteúdos apresentados, os contatos com outras pessoas e as experiências de aprendizado podem todos contribuir para mudanças cognitivas. Adicionalmente, essas experiências podem moldar as atitudes. O sucesso educacional pode afetar a auto-imagem e vai prover acesso a uma variante de contatos sociais, segmentos do mercado de trabalho e oportunidades de emprego. E assim por diante. Todos esses elementos da experiência e os resultados da educação formal potencialmente desempenham algum papel na associação observada entre a educação e resultados políticos. (Emler e Frazer, 1999: 256/7)

Nessa agenda de pesquisa, três efeitos amplos da escolarização têm concentrado os esforços para explicar seu impacto sobre o comportamento político:

- ***Desenvolvimento das capacidades cognitivas*** – Representado pela ampliação das habilidades intelectuais que favorecem a compreensão e a capacidade de aprender. Por meio do treinamento obtido ao longo da vida escolar, a pessoa

¹ Nesta e nas demais passagens retiradas de obras em língua estrangeira, o texto original foi vertido para o português pelo autor da tese.

² Em seu artigo de 1959, Lipset credita parte de sua elaboração a Aristóteles, menção que é respeitada na citação de Barro.

aprende a categorizar e relacionar objetos do mundo objetivo, interpretar situações e resolver problemas. Os mais escolarizados têm conhecimento mais amplo e profundo não apenas de fatos enciclopédicos, mas também de seu mundo contemporâneo. Entre eles, é maior a probabilidade de buscar conhecimento novo e de se manter conectado a fontes de informação. A distância nesses quesitos entre mais e menos escolarizados são duradouras, a despeito da idade e do tempo decorridos desde que deixaram a escola (Hyman, Wright e Reed, 1975; Delli Carpini e Keeter, 1996).

- **Aprendizado de valores** - Frequentando a escola, o indivíduo é socializado nos valores prevaletentes na sociedade ou em seu grupo social, introjetando as regras sociais. Ela é um canal para a manutenção de valores (Bourdieu e Passeron, 1990), para eventual mudança de valores (Inglehart, 1993) e para o aprendizado das formas que a convivência social deve ter (Glaeser, Ponzetto e Shleifer, 2007). Assim, a escolarização contribui para a interiorização das regras sociais, como as relacionados à democracia (Jackman, 1972; Thomsen, 2009).
- **Efeitos de classificação ou de credencial** – Por meio da escolarização, o indivíduo também “aprende” seu lugar na sociedade e nas redes sociais, posição com grande influência de seu *background* familiar (Bourdieu e Passeron, 1990; Nie, Junn e Stehlik-Barry, 1996). Essas credenciais estão associadas aos recursos com que vai contar ao longo da vida, com destaque para a renda. Além disso, os títulos educacionais são quesitos relevantes considerados nas seleções por que o indivíduo passa ao longo da vida. Possuir determinado nível de escolaridade, independentemente do conhecimento e das habilidades associadas a ele, favorece seu posicionamento social (Collins, 1979; Wolf, 2002).

Um dos grandes desafios quando se tentam esclarecer as relações entre educação e política é tentar discernir a contribuição de cada um desses efeitos para determinado resultado. Raramente se pode apontar a ação isolada de um único mecanismo; do ponto de vista analítico, costuma ser esforço mais promissor tentar definir qual efeito predomina em dada situação. Esse risco de contaminação e interação entre os efeitos é um desafio para a pesquisa contemporânea a que voltarei mais adiante neste trabalho. Antes cabe refazer a trajetória desse campo de estudos para tentar entender como pode ter contribuído para as atuais lacunas nas formulações teóricas.

1.1 – EM BUSCA DO DEMOCRATA COMPETENTE

A teorização sobre educação e comportamento político em muitos pontos se confunde com o debate sobre o que o cidadão precisa saber para atuar em uma democracia. Há farta produção de cunho normativo que associa instrução formal e democracia, na qual a primeira é descrita como pré-requisito para a segunda (ver, por exemplo, Mill, 2000; Dewey, 1959; Marshall, 1967, Mannheim, 1972, Freire, 1987). Estabelecer relação direta entre cidadãos com conhecimento e bom governo remonta ao pensamento da Antiguidade. Para Platão (1973) e Aristóteles (1973), uma das tarefas dos governantes era propiciar a formação de indivíduos informados, ativos e participantes, que seriam mais capazes de contribuir para o bom debate na comunidade. Mais tarde, o conhecimento passou a ser encarado como fator de fortalecimento da convivência democrática, mas numa combinação difusa em que entravam componentes como o bom-senso (Montesquieu, 1973) e o julgamento moral apurado (Tocqueville, 1998).

A consolidação da democracia representativa como forma de governo e a máxima “um homem, um voto” recolocaram a questão em outro patamar. Certo nível de instrução – usualmente não definido explicitamente – passou a ser visto como indispensável à participação na democracia por teóricos liberais. “A escolarização universal deve vir antes do alistamento eleitoral universal”, defendeu Mill (2000: 132). “Um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados”, professou Dewey (1959: 93). Para esse autor norte-americano, uma sociedade é democrática quando “prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios” e “assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada” – o que exige uma educação capaz de proporcionar “hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem ocasionar desordens” (p.106).

Marshall (1967: 64) aponta a escolarização como condição e catalisador da cidadania e apresenta um eleitorado educado como condição necessária à democracia. Para o autor, o sistema educacional é a instituição mais “intimamente ligada” aos direitos sociais, ao lado dos serviços sociais. Sua importância também se estende aos direitos civis: a educação seria pré-requisito da liberdade civil, pois os direitos civis se destinariam ao uso por “pessoas inteligentes e de bom senso que aprenderam a ler e escrever” (p. 73).

Pensadores de inspiração marxista viram na educação caminho para a “libertação das massas”. A transformação da sociedade seria ao mesmo tempo consequência e causa do abandono de um estado de ignorância dos trabalhadores, no qual teria papel decisivo a escolarização crítica e participativa (Manheim, 1972; Freire, 1987).

O rápido histórico ilustra o papel de capacitação do cidadão que sempre foi atribuído à educação ao longo da história do pensamento político. De forma geral, as abordagens normativas não chegaram à discussão concreta sobre o nível de informação e de habilidade cognitiva que levaria à participação plena na política. É com a difusão da abordagem empírica nas Ciências Sociais, na segunda metade do século XX, que o foco de investigação se aproxima dessa questão. Passa a importar o impacto da escolarização sobre outras variáveis, visto com mais especificidade e tomando o indivíduo como unidade de análise.

Um dos pioneiros nessa área foi Lipset, que procurou explicações para o comportamento político a partir do lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade e desenvolveu estudos com preocupação de testar empiricamente seus postulados teóricos. Em 1959, o autor publica o artigo *Some Social Requisites of Democracy*, que teria repercussão elevada e duradoura (ver, por exemplo, Barro, 1999; Glaser et al., 2004; Acemoglu et al. 2004; Evans e Rose, 2007; Castelló-Climent, 2008). Partindo da hipótese da convergência, segundo a qual diferentes sociedades tenderiam a desenvolver características similares à medida que se modernizassem, o autor teoriza diretamente sobre o impacto da escolaridade na política. Ela é apresentada como uma das quatro dimensões do “Complexo do Desenvolvimento Econômico” (p. 71), ao lado de industrialização, riqueza e urbanização – todos considerados tão correlacionados que comporiam um fator comum. É nesse artigo que Lipset volta a Aristóteles para discutir a ideia de que a democracia tem relação com o nível de desenvolvimento econômico e quanto mais rica uma nação, maiores suas chances de instalar a democracia de forma sustentada. “Uma sociedade dividida entre uma grande massa empobrecida e uma pequena elite favorecida resultaria ou em oligarquia (domínio ditatorial pelo reduzido estrato superior) ou em tirania (ditadura de base popular)”, afirma (p. 75).

O estudo categoriza os países por continente e regime (democracias estáveis europeias, ditaduras europeias, democracias latino-americanas e ditaduras estáveis latino-americanas e assim por diante) e compara suas médias para as variáveis explicativas. No caso da escolaridade, são usados indicadores de analfabetismo e matrículas por 1.000 habitantes na educação primária, pós-primária e superior. Nessa

análise bivariada, são os países mais democráticos que apresentam os melhores indicadores de instrução. “A educação presumivelmente amplia a visão dos homens, os capacita a entender a necessidade de normas de tolerância, os refreia de aderir a doutrinas extremistas ou monísticas e aumenta a capacidade de tomar decisões eleitorais racionais”, infere o autor (p. 79). “Se não se pode dizer que um nível de educação ‘alto’ é condição suficiente para a democracia, as evidências disponíveis realmente sugerem que ele se aproxima de ser uma condição necessária” (p. 80).

Lipset menciona que institutos de pesquisa àquela altura tinham reunido dados em vários países sobre as crenças dos cidadãos em termos de tolerância a minorias raciais e étnicas, além de preferência por sistemas multipartidários, em oposição a unipartidários. A escolaridade era apontada como “o mais importante fator isolado diferenciando os que dão respostas democráticas dos demais” (p. 79). Sua expectativa é de recompensas políticas cumulativas para a escolarização. “Quanto mais alta a educação, mais provável que a pessoa acredite em valores democráticos e apoie práticas democráticas”, sustenta. Ele admite casos desviantes: o autor cita especialmente o Brasil, por ser a única nação latino-americana em que mais da metade da população era analfabeta e que, na ocasião, poderia ser incluída no grupo “mais democrático” do estudo. A teorização de Lipset marcará o campo por décadas.

Em grande medida, as abordagens teóricas que articulam educação e política se desenvolveram em torno da ferramenta central de ação do cidadão em democracias – o voto. O esforço de pesquisadores de várias origens, mas sobretudo anglo-saxões, se concentrou em entender como se define a escolha eleitoral, dada a amplitude de suas consequências e o que revela sobre a compreensão da política e de seus atores. Essa perspectiva permitiu discutir não só o comportamento eleitoral em si, mas também o envolvimento com a política e a própria participação em sentido amplo – boa parte da literatura toma como referência os Estados Unidos, onde o comparecimento à eleição tem grande conteúdo em termos de participação, pois o voto é facultativo. Para os objetivos desta tese, é especialmente relevante a revisão do veio mais influente dessa literatura, que passa pelos conceitos de estruturação ideológica e sofisticação política – ambos com repercussão duradoura no Brasil.

O próprio Lipset sistematiza a noção de que a ideologia – aqui tomada no sentido forte de Norberto Bobbio, de programa de ação política – é a principal orientadora do voto nas democracias ocidentais. Em *O homem político* (1967), Lipset analisa estudos realizados nas décadas anteriores nos Estados Unidos e Europa e defende que a

posição do indivíduo na sociedade, em termos de classe social, status e poder aquisitivo, cria uma tendência de associação a determinados partidos, embora sem caráter determinístico. Mas não se trata de esperar que os operários sempre votem no partido identificado com eles e os empresários no partido dos proprietários; outros fatores atuam sobre o trabalhador, matizando sua inclinação a votar em partido proletário, e sobre os partidos, estimulando concessões para aumentar seus eleitores.

Em tom de denúncia, inspirada em referencial marxista, Lipset afirma que a condição rebaixada do trabalhador favorece atitudes autoritárias. Entre as mais importantes razões para isso estariam “o baixo nível de educação, a fraca participação nas organizações políticas ou voluntárias de qualquer tipo, a pouca leitura, as ocupações isoladas, a insegurança econômica e os padrões familiares autoritários” (p. 112). O autor observa que os eleitores mais instruídos votam mais e que compreender o impacto das decisões políticas sobre seu interesse e o de seu grupo social leva o cidadão a participar mais no âmbito eleitoral e no mais geral, como em associações voluntárias.

A partir dos anos 1960, também ganham corpo e influência as ideias dos pesquisadores da Universidade de Michigan. Com ainda maior apego empírico e grande ênfase no uso de *surveys*, o grupo constatou que, questionado, o eleitor não demonstrava pensamento ideologicamente estruturado. Em *The American Voter* (1976), publicado originalmente em 1960, Campbell, Converse, Miller e Stokes concluíram que pouco mais de 11% dos eleitores poderiam ser considerados “ideológicos”, segundo um critério tão claro quanto exigente: associar democratas e republicanos espontaneamente aos conceitos de “liberais” e “conservadores” em perguntas abertas.

Essa escola também propôs uma tipologia do eleitorado baseado no grau de estruturação de suas atitudes, a partir de classificação definida por Converse (2006). Em artigo seminal publicado em 1964, o autor apresentou o conceito de sistema de crenças (“belief system”), que manteria pontos de contato com a ideologia entendida em sentido fraco e é definido como “configuração de ideias e atitudes na qual os elementos se agrupam por alguma forma de constrangimento de interdependência funcional³” (p. 3) – um sistema coerente, portanto. Nessa formulação, o “constrangimento de interdependência funcional” pode ser entendido com base no sucesso que teríamos em prever, a partir do conhecimento inicial de que um indivíduo tem determinada atitude, que ele demonstrará outras orientações correlatas. Trata-se, portanto, de coerência nas

³ No original: “configuration of ideas and attitudes in which the elements are bound together by some form of constraint of functional interdependence”.

ideias e posições, mas avaliada do ponto de vista daquele que se convencionou chamar de “observador informado”.

Converse argumentou que a desorganização ideológica, a inconsistência nas atitudes e a informação limitada dos norte-americanos faziam deles uma massa desengajada, não um eleitorado responsável. Apenas o segmento de alta escolaridade era apontado como capaz de operar com um “sistema de crenças” estruturado; a “massa” sempre teria sistemas de ideias mais concretos, ilógicos e desestruturados. Detectado para os Estados Unidos, o processo deveria se repetir em outras nações.

Nessa abordagem, está em jogo a competência política do cidadão, embora Converse não defina expressamente qual tarefa ou meta utiliza como parâmetro para avaliá-la – crítica feita por autores como Lupia (2006). Implicitamente, ele se refere à capacidade de entender a política, que afetaria o desempenho da pessoa em termos de votar, expressar preferências e participar da vida pública de outras formas. Os mais ativos politicamente também são mais escolarizados, mais informados e mais envolvidos em atividades múltiplas, incluindo a discussão da política com amigos e colegas menos informados. Converse descreve a elite como tendo média de 3 anos de universidade – contra 8 anos de instrução formal do estrato mais baixo – e dez vezes mais ativa politicamente. Para o autor, mais uma vez, essa divisão não seria característica apenas dos Estados Unidos, mas uma lei aplicável a qualquer eleitorado.

A formulação mais explícita de um integrante do grupo de Michigan sobre a importância política atribuída à educação aparece no livro *The Meaning of Social Change*, do início dos anos 1970, no qual Converse utiliza a expressão “solvente universal” para se referir à educação:

Quer se esteja lidando com questões cognitivas, como nível de informação factual sobre política ou sofisticação conceitual na avaliação dela; ou com questões motivacionais, como o grau de atenção dirigido à política e o envolvimento emocional com assuntos políticos; ou questões de comportamento efetivo, como engajamento em uma variedade de atividades políticas, do trabalho partidário ao comparecimento às urnas: em todo lugar a educação é o solvente universal, e a relação é sempre na mesma direção. Quanto maior a educação, maiores os valores “bons” da variável. O cidadão educado é atento, conhecedor e participativo, e o cidadão não-educado não o é (Converse, 1972: 324)

A conformação do que chamo de perspectiva convencional não se deu por atuação exclusiva dessa escola. Outros autores e grupos de pesquisa chegaram a resultados e conclusões semelhantes, como Berelson, Lazarsfeld e McPhee (1954), Key (1961) e Dahl (1961). “Entre as variáveis demográficas usualmente investigadas – sexo,

lugar de residência, ocupação, renda, idade e assim por diante – nenhuma se compara à variável educacional na extensão em que ela parece determinar as atitudes políticas”, sintetizaram Almond e Verba (1968 [1963]), também especialmente influentes no campo (ver, por exemplo, Kamens, 1988; Emler e Frazer, 1999; Campbell, 2006).

Como desdobramento desses achados, Neuman (1986) identificou o que chamou de “paradoxo da política de massas”. Trata-se da aparente contradição entre o bom funcionamento do sistema político norte-americano⁴, de um lado, e o baixo nível de conhecimento político e a apatia da massa de cidadãos, de outro. Para entender os mecanismos que tornam isso possível, Neuman propõe o conceito de sofisticação política. Trata-se de constructo que também embute a ideia de estruturação ideológica e que vale a pena discutir por conta de seu impacto no Brasil.

Para começar, a expressão é ligeiramente enganosa⁵. Na acepção usada pelo autor, trata-se na verdade de um indicador da propensão geral para participar de atividades políticas, isto é, da inclinação a responder a estímulos políticos, mais do que de um indicador de domínio de competências complexas. A sofisticação política não “causa” a participação, mas atua como fator interveniente: se houver um convite para uma reunião política na vizinhança, por exemplo, são os mais sofisticados que tendem a participar.

A sofisticação política é definida como variável relativamente estável⁶. Teria raízes na socialização e na instrução formal, mas também poderia ser desenvolvida pela participação em grupos secundários ou na atividade política. Reuniria três dimensões:

- Saliência, marcada por interesse e atenção à política;
- Conhecimento, caracterizada pela familiaridade com questões políticas de relevo e conhecimento acurado de personagens e eventos proeminentes;

4 Neuman admite que se pode argumentar que não há paradoxo, porque o sistema funciona de maneira sofrível (“poorly”) e precisa de reformas. Ele responde que o sistema norte-americano, ao persistir por mais de 200 anos, mostrou estabilidade e capacidade de mudar ao encarar conflitos civis e internacionais de grandes proporções e numerosas crises sociais e políticas. Ao longo da história, tanto o público de massa quanto a elite política desenvolveram uma noção da direção em que estava indo a opinião pública e compartilharam a crença de que ela deve influenciar as políticas públicas – e de fato influencia. Tudo considerado, notadamente outras histórias nacionais, diz Neuman, a tradição democrática norte-americana “tem se saído bastante bem” (1986: 8).

5 Neuman arrola 36 expressões usadas em estudos de sociologia, psicologia e política para se referir à variável em foco ou a uma *proxy* e afirma que decidiu usar o termo “political sophistication” porque ainda não estava identificado com nenhuma definição operacional.

6 O índice construído por Neuman mostrou correlação de até 0.72 (r. de Pearson) nas ondas do American National Election Study norte-americano de 1972, 1974 e 1976 (p. 129).

- Conceituação, que é a organização cognitiva por meio de conceitos abstratos e o uso ativo do conhecimento político na avaliação de questões políticas (p. 54).

A sofisticação política, portanto, não se confunde com a escolaridade, apesar do papel central que a instrução tende a desempenhar na espiral que torna o indivíduo sofisticado:

A educação inculca um sentido de dever cidadão, leva a um ambiente educacional que tende a reforçar a atividade e o interesse políticos e reflete a habilidade cognitiva necessária para entender os conceitos abstratos que compõem o vocabulário básico da vida política. Assim, o nível educacional é o determinante primário do ponto de partida dos jovens adultos na vida política, e a maioria dos indivíduos, a partir dos estímulos naturais e da política eleitoral, entram numa espiral ascendente para níveis algo mais elevados de sofisticação política. (Neuman, 1986: 129)

O autor usa dados do American National Election Study de 1972-1976 como evidência de que a escolarização é só um dos caminhos que levam à sofisticação política. Dividindo a amostra em metades (alta e baixa sofisticação, alta e baixa escolaridade), aparecem dois *clusters* com “casos desviantes”: os apolíticos e os de trajetória alternativa. O principal caminho alternativo para a sofisticação política é a participação em grupos (partidos ou associações voluntárias, como organizações sociais ou profissionais, cooperativas, organizações agrícolas, fraternidades, clubes atléticos ou instituições religiosas). A participação teria três formas de impacto sobre a sofisticação: 1) daria um senso de comunidade e de eficácia subjetiva, isto é, de que o indivíduo é capaz de fazer diferença na política; 2) aumentaria a amplitude do pensamento político (com a participação cruzada dando novas perspectivas para o indivíduo); 3) aprofundaria o pensamento político, favorecendo o raciocínio mais estruturado.

A rota usual estaria ligada à educação, com elevada escolaridade gerando alta sofisticação política e baixa escolaridade relacionado à baixa sofisticação (tabela 1.1).

Tabela 1.1 – Caminhos para a sofisticação política, segundo Neuman (1986)

		<i>Sofisticação política</i>	
		Baixa	Alta
<i>Educação</i>	Baixa	39% (baixa sofisticação, como previsto)	26% (caso desviante, gerado por trajetória alternativa)
	Alta	9% (caso desviante, gerando apolíticos)	26% (alta sofisticação, como previsto)

Fonte: Neuman (1986:130)

A partir do conceito de sofisticação política, Neuman propõe o que chamou de “modelo dos três públicos” para explicar o funcionamento do sistema norte-americano. No estrato mais baixo, haveria cerca de 20% da população, que não costumam acompanhar o que acontece na política nem se mobilizar, mesmo em situações de crise ou que envolvam o mais extremo auto-interesse. O estrato mais elevado representaria o grupo de indivíduos atentos e ativos, que em geral engloba 5% da população e cujas visões e preocupações constituiriam muito do que se costuma chamar de opinião pública. A grande maioria da população ficaria entre os extremos; costumaria monitorar o processo político à distância, podendo ser mobilizada caso mais atentos “soem o alarme” (p. 186). Neuman define esse estrato como uma massa indiferenciada (“*undifferentiated middle mass*”), que inclui a maioria dos que chegaram à educação universitária (p. 6).

Como se vê, o retrato pintado por essa linha de estudos é de um eleitorado emocional, irracional e manipulável⁷. E a escola de Michigan foi especialmente influente ao apontar a escolarização como pré-condição para uma visão ideologicamente estruturada da política e essa visão, por sua vez, como condição necessária para um bom funcionamento democrático. A ênfase na estruturação ideológica como única possibilidade de apreensão do sistema político pode ter levado estudos brasileiros a, em alguma medida, superestimar o papel da escolarização para a mudança da política, como será discutido na seção seguinte.

1.2 – EM BUSCA DO ELEITOR ESTRUTURADO

A escolaridade também foi variável com papel de destaque em estudos de caráter sociológico que tentaram explicar o comportamento político do brasileiro. Nas pesquisas sobre comportamento eleitoral, que tiveram proeminência no país durante décadas, é possível discriminar dois grandes eixos em relação ao lugar ocupado pela educação: de um lado, como indicador da posição sócio-econômica do indivíduo e, no agregado, do grau de desenvolvimento econômico da área observada; de outro, como indicador de capacidade cognitiva do cidadão, com impacto nos níveis de estruturação ideológica ou na sofisticação política. Enquanto a primeira abordagem era fundamentalmente

⁷ Essas conclusões foram posteriormente revistas por integrantes da mesma escola, diante de um cenário político profundamente alterado. Na década de 1950, a política norte-americana se caracterizou por menor nível de conflito e mobilização ideológica; nas duas décadas seguintes, eleições presidenciais e debates nacionais como os relativos aos direitos civis, à Guerra do Vietnã e ao Watergate mudaram diametralmente o clima político e levaram a obras como *The changing American voter* (Nie et al., 1979)

caudatária das teorias da modernização abraçadas por Lipset, a segunda expressava aplicação das ideias de Michigan à análise da realidade brasileira.

Para o primeiro eixo, uma hipótese central era de que urbanização e industrialização eram fortes determinantes da orientação do voto. Soares (1973), ao analisar resultados de eleições estaduais do período 1946-1962, sustentou que o voto nos partidos reformistas e trabalhistas (PCB e PTB) tinha elevada associação com urbanização, renda estadual *per capita* e taxas de alfabetização. Isso indicaria tendência de fragilização dos partidos conservadores, como a UDN, no longo prazo⁸. Àquela altura, portanto, a escolaridade mais básica aparecia como sintoma de modernização.

Houve estudos sobre as eleições durante a ditadura militar pós-1964 em que a instrução foi mantida nesse papel. Tomando a escolaridade como *proxy* da “posição sócio-econômica”, Lamounier (1975: 32) detectou que o voto na Arena em 1974 na cidade de São Paulo teve associação positiva com a escolaridade, apresentada em três faixas⁹. Faria (1975) analisou micro-regiões do Estado e colheu indícios de que contextos mais urbanizados favoreciam o voto na oposição, então representada pelo MDB. A “escolaridade elementar” aparecia como indicador do nível de desenvolvimento da área e foi apontada como preditor com maior associação a variáveis eleitorais, ao lado de domicílios com luz elétrica.

Em pesquisa que incluiu abordagem comparativa com *surveys* em quatro Estados (Minas, Rio, São Paulo e Rio Grande do Sul), nas eleições municipais de 1976, a escolaridade foi tomada como um dos indicadores fundamentais de status sócio-econômico do indivíduo. Em Juiz de Fora, Reis (1978) constatou grande impacto político da escolarização nas coortes mais jovens, entre as quais a escolaridade universitária favorecia fortemente o interesse por política e a rejeição ao sistema partidário, da forma em que se apresentava na época. Tendência análoga se revelou em Caxias: jovens universitários eram mais opositores do que os mais velhos com educação universitária (Cew, 1978). Em Niterói, Lima Jr. (1978) observou associação positiva do apoio à Arena com renda familiar e negativa com a escolaridade¹⁰.

⁸ O argumento foi questionado a partir da constatação de que no início daquele período o desenvolvimento econômico aumentava a chance de maior complexidade no quadro partidário, com impacto nas alternativas eleitorais à disposição; no final, entretanto, os traços estruturais perderam poder explicativo, à exceção das disputas estaduais (Lavareda, 1999).

⁹ Até primário completo, de ginásial a colegial incompleto e colegial completo ou mais.

¹⁰ Em Presidente Prudente, a posição sócio-econômica não representou diferenciação comparável à das grandes cidades (Lamounier, 1978).

Nas eleições posteriores, as correlações no nível individual entre posição sócio-econômica e voto revelaram-se mais fracas ou inexistentes. Um das explicações propostas para o achado foi o crescimento do MDB para além de suas bases iniciais de apoio (Lamounier, 1980). Outro argumento para entender a mudança é que a reforma do quadro partidário em 1979, com o abandono do bipartidarismo, veio dificultar a identificação de clivagens sociais na escolha do eleitor (Castro, 1994).

No caso do segundo grupo de estudos, que tomavam a escolaridade como indicador de habilidades cognitivas, o traço comum é a procura de coerência conceitual no eleitor brasileiro. Esse trabalhos florescem a partir da década de 1970. Escrevendo no início dos anos 2000, Singer avalia que essa abordagem foi recorrente na produção brasileira “até recentemente” (2002: 39). Como exemplo, o autor cita trabalhos de Reis (1978) e Lamounier (1980) que procuraram estudar a “estruturação ideológica” do brasileiro nos termos de Converse. São textos que, expressa ou tacitamente, aceitam uma política ideologizada, na acepção de Michigan, como paradigma de boa política.

Os resultados para o caso brasileiro são relatados com decepção. De forma geral, essas pesquisas encontravam um eleitorado pouco instruído, pouco informado e com atitudes que poderiam ser tachadas de pouco ideológicas. Nas eleições municipais de 1976, que se seguiram à surpreendente vitória eleitoral da oposição sobre o regime militar dois anos antes, estudo em Presidente Prudente indicou alguma consistência ideológica no voto em “setores ilustrados da classe média” (Lamounier, 1978: 82). Outras pesquisas em São Paulo e no Rio mostraram escolhas consideradas ideologicamente consistentes apenas entre indivíduos de nível educacional elevado, sobretudo os com ensino colegial – o atual ensino médio – e com superior (Lima Jr. e Dias, 1981; Lamounier, 1980).

Essa forma de entender a política se estendeu para a década de 1990. Nunes e Cervellini (1993:49), comentando o plebiscito sobre sistema e forma de governo do começo da década, defenderam que “para questões de tal importância para o país, o ideal seria que as opiniões emitidas resultassem sempre da existência ou da formação de atitudes consistentes, senão da população como um todo, de pelo menos parte dela”. As autoras lamentavam que na ocasião a informação e o interesse estivessem restritos aos segmentos que já apresentavam “nível de conceituação elevado e que, portanto, já possu[iam] um sistema de crenças em torno das questões envolvidas no plebiscito”.

O artigo alertava que a maior parte do eleitorado estaria formando atitudes e emitindo opiniões com base nas informações dadas durante o curto período de campanha. Também registrava a preocupação de que as campanhas respondessem somente aos níveis mais baixos de conceituação, “utilizando argumento de caráter emocional e imediatista, gerando forte instabilidade da opinião pública até o momento do plebiscito”. O subtítulo do texto deixa entrever os tipos de raciocínio político atribuídos ao eleitor brasileiro: “Níveis de conceituação: do abstrato ao aleatório” (p. 44).

Nos anos 2000, Martins Jr. e Dantas (2002) analisaram dados de *survey* pós-eleitoral e, após observar grande associação entre participação e escolaridade, alertaram para o perigo dos “maus eleitores” (p. 286). “A educação política é absolutamente indispensável”, afirmam. “Levando-se em conta a natureza mais pensável do sufrágio universal (...) e a obrigatoriedade do voto no país, o problema da educação precisa ser rapidamente resolvido para que a imensa maioria de desinteressados não determine, sabe-se lá de qual forma, o destino do país”.

O conceito de sofisticação política também teve uso em trabalhos brasileiros. Moisés (1992) explorou a teoria dos três públicos, consolidada pelo norte-americano Neuman, para analisar as atitudes do brasileiro. O público se dividiria em uma elite informada e ativa, com 5% a 10% dos cidadãos; haveria um setor com nível moderado de informação e envolvimento políticos, estimado em 50%; e uma “massa de desinformados, desinteressados e menos ativos” próxima de 40% -- o dobro do apontado por Neuman para os EUA (p. 34/35). A partir de questões sobre interesse por política, informação e entendimento sobre ela, Moisés elaborou escala de sofisticação política que mostrou elevada associação positiva com escolaridade. Os entrevistados com maior sofisticação política demonstraram maior adesão aos valores democráticos.

Reis e Castro (2001) apontaram “intensa correlação positiva” entre sofisticação política e escolaridade em estudo a partir de *surveys* realizados em 1991 e 1992, em cidades de Minas Gerais e São Paulo. Os autores encontraram concentração crescente de indivíduos com mais alta sofisticação à medida que avançava a escolaridade – 56,1% dos entrevistados que tinham até primário incompleto apresentaram sofisticação classificada de “muito baixa” e 67,4% dos entrevistados com nível superior, “muito alta” (p. 31).

Em outro estudo, Castro (1994) analisou *surveys* brasileiros feitos entre 1989 e 1992 e concluiu que a sofisticação teria papel central como determinante do

comportamento eleitoral. Na verdade, quando o eleitor declarava ter preferência partidária, esse era o fator mais correlacionado com a participação eleitoral e com a direção do voto. Ocorre que, no contexto brasileiro, era reduzida a parcela de eleitores que se identificava com algum partido; entre os que o faziam, havia um grupo numeroso de eleitores de baixa sofisticação política que se identificavam com o partido a partir da escolha de candidato que fizeram – e não o contrário.

Outra conclusão foi de que maior participação na campanha e em associações voluntárias também levaria a maior correlação entre preferência partidária e candidato escolhido, mas não com a mesma intensidade propiciada pela sofisticação.

Como a proporção dos eleitores que têm preferência partidária é baixa e como participação na campanha e em associações diversas e sofisticação política são variáveis correlacionadas, os dados revelam que, entre os fatores levados em conta na análise, a variável sofisticação política pode ser considerada, no atual quadro institucional brasileiro, o fator mais próximo do comportamento eleitoral, para a grande maioria do eleitorado (Castro, 1994: 205)

Nesse estudo, a sofisticação política teve associação positiva com escolaridade e renda familiar, foi mais alta entre os homens e mostrou associação positiva com a participação eleitoral e em associações. Os mais sofisticados mostraram ter maior preferência partidária e tenderam a aceitar mais os direitos civis, a rejeitar o papel empresarial do Estado e expressaram maior adesão ao regime e às instituições democráticas – o que não os impediu de demonstrar “elitismo crescente” (p. 206).

O trabalho, mais uma vez, procurou consistência ideológica no eleitor, sem encontrá-la. “No eleitorado americano do início da década de sessenta, o sistema de crenças do público em geral, em contraste com as elites, era fragmentado, caótico e desarticulado. Os dados indicam que situação semelhante ocorre no Brasil”, concluiu Castro (p. 174).

Embora não seja objetivo desta tese discutir em profundidade as racionalidades envolvidas na compreensão do mundo político, é indispensável apreciar a relevância da ideia de estruturação ideológica e de sofisticação política. Pois para avaliar os efeitos da escolarização, pode ser útil compreender os processos cognitivos pelos quais o cidadão apreende os objetos políticos a sua volta. Afinal, a escolarização só terá efeitos se desenvolver a estruturação conceitual buscada em muitos estudos nacionais e internacionais? Ou o cidadão diferenciado que parte da literatura espera que a educação produza deve ser reconhecido pela sua capacidade de discernimento ideológico?

É claro o reducionismo existente em abordagens que enxergam na coerência ideológica a dimensão central para avaliar a competência política do cidadão. Ou que dão centralidade à informação objetiva como critério para julgar seu envolvimento político – outra tentação recorrente. Parece temerário avaliar a capacidade de o cidadão atuar na política apenas a partir de perguntas objetivas de pesquisas de opinião, para as quais haveria respostas certas e erradas – qual a duração do mandato de senador ou a estrutura de poderes federais, por exemplo. Há um argumento simples para questionar essa perspectiva teórica: o cidadão tem maneiras de entender a política e fazer escolhas que não passam pela ideologia, pela informação plena ou por ambas necessariamente. A política de massas só é descrita por Neuman como paradoxo porque o autor parte do pressuposto de que a falta de sofisticação política do eleitorado deveria levar ao colapso do sistema. Na prática, no entanto, não leva, colocando em xeque essa presunção. Tomar a compreensão não-ideológica como irracional e atribuir a essa característica sentido negativo é ignorar que outras racionalidades podem ser aplicadas ao mundo da política.

Os estudos relacionados à heurística, campo que floresceu a partir dos anos 1980, apontam exatamente isto: 1) sistema de crenças estruturado e grande quantidade de informações objetivas não são indispensáveis para a adequada tomada de decisões na política, pois 2) o cidadão compensa a falta ou incompletude de informações por meio de atalhos mentais, pistas, a partir dos quais avalia os objetos da política e toma decisões (Lupia e McCubbins, 1999; Popkin, 1994; Kuklinski, 2001; Sunstein, 2005). É a noção de atalho cognitivo que ajuda a entender por que o eleitor pode tomar a gafe de determinado candidato como evidência bastante de sua inadequação para o cargo. Ou por que a imagem difusa de um partido como alinhado com o tostão contra o milhão pode ser suficiente para convencer parcelas do eleitorado. Não é preciso ser uma “enciclopédia ambulante” para fazer predições confiáveis sobre as consequências de determinada ação política; mesmo as pessoas incapazes de responderem corretamente questões factuais em um *survey* podem fazer escolhas racionais (Lupia e McCubbins, 1999: 18).

A constatação de que há outras racionalidades possíveis foi registrada desde os primeiros levantamentos eleitorais da Universidade de Columbia, na década de 1940, e apareceu também nos estudos brasileiros das décadas de 1970 e seguintes. Por aqui, converteu-se em tensão, em trabalhos que tomavam a política ideologizada como paradigma, mas constatavam haver outros caminhos cognitivos percorridos pelo voto. É

o caso do livro de Cardoso e Lamounier (1975), que apontou a associação do MDB com a ideia de partido “de interesse popular” (p. 12), reiterada em obras posteriores como partido dos pobres. Ou do conceito de “síndrome do Flamengo”, criado por Reis (2007) para designar a ligação do brasileiro com os partidos, votando a partir de uma imagem borrada e emocional de agremiações e candidatos¹¹.

Reis e Castro (1992) contestaram a ideia de que o brasileiro vote de maneira errática ou imprevisível; as preferências eleitorais e partidárias se formariam “através da referência a grandes linhas de clivagem muitas vezes definidas de maneira tosca” (p. 118), dependendo da situação político-partidária e dos graus de informação, interesse e envolvimento político do eleitorado. No caso dos segmentos de baixa sofisticação política, sustentam os autores, é comum que o eleitor se engane ou seja enganado, enxergando como representantes dos pobres e dos trabalhadores partidos e candidatos que, do ponto de vista do analista informado, dificilmente teriam essa posição.

A tensão mencionada aparece em outros estudos nacionais. Castro (1994) busca a coerência conceitual, mas cita autores ingleses que apontam racionalidade de tipo diferente no eleitor que, mal-informado, acompanha o voto de seu grupo social e mesmo assim faz a escolha “certa”, considerando seus interesses. Em seguida, defende que o voto movido por uma imagem difusa e vaga do candidato, comum nas camadas populares brasileiras, não pode ser tachado de irracional. “A escolha pode ser racional sem ser ideológica”, sustenta a autora (p. 209). “Pode-se identificar a racionalidade presente em todo comportamento, mas é preciso reconhecê-la como uma questão de grau: ela varia de acordo com o grau de sofisticação política” (p. 208).

Mais recentemente, Carreirão (2002) analisou as motivações do voto nas eleições presidenciais de 1989, 1994 e 1998 e concluiu que o eleitor mediano está longe de ser altamente informado e votar ideologicamente no partido cujas posições são mais próximas das suas – comportamento que se verifica apenas entre uma pequena minoria, justamente a dos mais escolarizados. Mas isso, para o autor, não significa que essa grande parcela do eleitorado decida de forma irracional ou exclusivamente subjetiva. “A maioria (...) apoia-se, ao decidir seu voto para presidente, em um conjunto de informações e pistas que sugere uma decisão de voto bem mais complexa”, afirmou (p. 212).

¹¹ Mais tarde, a literatura de países de democracia antiga etiqueta esse comportamento como “voto por imagem” (Sartori, 1982) ou por “sentimento ideológico” (Levitin e Miller, 1979, apud Singer, 2000).

De toda forma, aceitar que o indivíduo usa atalhos cognitivos para avaliar os objetos da política representa a superação da interpretação paradoxal do funcionamento democrático. E recoloca a questão sobre a relevância da escola em outros termos: os mais escolarizados escolhem atalhos melhores? A resposta, em princípio, é afirmativa.

Lupia (2005) defende que mais informação tende a gerar atalhos mais promissores. “As pessoas podem usar *proxies* para chegar a inferências corretas somente se tiverem outras informações”, propõe (p. 18). “Tudo o mais igual, quanto mais informadas são as pessoas, mais capazes de desempenhar como cidadãos”, sustentam Delli Carpini e Keeter (1996: 219). Galston (2001) chama de “consenso emergente” (p. 218) a noção de que cidadãos democráticos não precisam ser experts em políticas, mas há um nível básico de conhecimento abaixo do qual fica prejudicada a habilidade de fazer uma gama ampla de julgamento cívicos raciocinados. Os menos informados tendem a usar mais heurísticas emocionais ou morais e menos as baseadas em conhecimento objetivo incompleto. Quanto mais informada é a pessoa, mais fatores concomitantes leva em conta na tomada de decisões e menos importam princípios gerais. E, ironicamente, a heurística baseada nas disposições ideológicas passa a ser menos importante entre pessoas com maior escolaridade (Sniderman et al., 1991).

Entendo que é preciso superar a noção de que a compreensão ideológica é a única racionalidade possível e desejável para servir de base para a atuação do cidadão no mundo da política. Não à toa, essa presunção representa um pilar teórico fundamental do que chamo de perspectiva convencional nesse campo. São faces da mesma moeda a ideia de que a democracia depende de pessoas ideologicamente estruturadas e a expectativa de que só a educação será capaz de criar esse “novo” cidadão. Ambas traem traços do que Lupia (2006) descreveu como elitismo. “Uma forma de elitismo mina muito do que é escrito sobre a competência do eleitor. O movimento elitista ocorre quando um autor avalia o eleitor com base em uma visão de mundo que serve a si próprio”, observa o pesquisador (p. 217). Na avaliação dele, essa forma de elitismo aparece em testes de “conhecimento político” largamente utilizados e em receitas sobre o que o eleitor tem de saber. Eles refletem primordialmente o tipo de conhecimento esperado de cientistas sociais, pesquisadores, jornalistas e outros profissionais que se propõem a entender a política em profundidade.

A crítica ao paradigma da visão ideologicamente estruturada da política leva a reavaliar a maneira como a educação e sua expansão devem ser encaradas. Não só a perspectiva que emerge a partir da superação dessas ideias se apresenta como mais

persuasiva, como ela reposiciona o papel da escolarização. Conclui-se que não se está em busca de um processo educacional capaz de criar sistemas de crenças totalizantes no universo simbólico do cidadão. Em lugar disso, é possível avaliar positivamente ganhos graduais em termos de compreensão do sistema político e de seus objetos. Analiticamente, isso significa entender as habilidades políticas do cidadão mais como um contínuo do que como tendo degraus ou patamares descontínuos. E tira toda a substância do mito do cidadão superior que nasceria como resultado da escolarização ampliada.

1.3 – SUPERANDO O PARADOXO

O que qualifico de perspectiva convencional é a abordagem em grande medida caudatária dos estudos de Michigan e seu ideal de cidadão ideologicamente estruturado. Mas sua marca distintiva na verdade é outra: a presunção de que os efeitos políticos da escolarização têm caráter exclusivamente cumulativo, num cálculo em que mais instrução formal sempre significa ganhos em termos de comportamentos desejáveis para a convivência democrática. Base de apostas de que a educação é capaz de sozinha gerar uma cidadania superior e levar à superação de déficits democráticos, o desenvolvimento dessa visão apresentou limitações metodológicas que contribuiram para expectativas que não se realizam.

Como foi possível notar até aqui, essa abordagem foi construída basicamente a partir de estudos transversais e com análises bivariadas, em modelos nos quais não há controle de outros atributos que igualmente poderiam afetar os comportamentos. Nesses casos, a associação entre escolaridade e atitudes foi recorrente. E esse formato, relativo a um único ponto no tempo, constituiu o padrão para os estudos sobre educação e política democrática (Acemoglu et al., 2004).

Ocorre, porém, que associação não garante causalidade – e esse é um argumento que exige cautela com a aposta na educação como “solvente universal”. As correlações apontadas em estudos transversais podem ser insuficientes para garantir relações estáveis em intervalos maiores de tempo, do tipo “crescimento de X é razão necessária e suficiente para aumento de Y”. Há possibilidade, por exemplo, de que a associação entre escolaridade e comportamentos políticos seja resultado da ação de terceiros fatores omitidos, como o desenvolvimento econômico (Inglehart, 2002) ou sua combinação com o desenvolvimento político (Acemoglu et al., 2004).

Da mesma forma, a escolaridade pode ser um determinante poderoso dos comportamentos políticos analisados aqui, mas há outros fatores que também impactam essas variáveis políticas. Tome-se o caso da adesão aos princípios democráticos: atributos individuais de cunho socioeconômico recorrentemente aparecem como preditores de maior apoio à democracia, mas fatores contextuais e institucionais – como a experiência dos atores individuais com o regime e seu funcionamento concreto – podem desempenhar papel até mais relevante nessa relação (Moisés, 2006). A perspectiva convencional usualmente deixa de lado o caráter multicausal envolvido na determinação do comportamento político. Outros fatores além da educação têm impacto na relação que o cidadão estabelece com a política, a exemplo do desenho institucional, de outros atributos individuais, de diferenças geracionais e do próprio contexto histórico.

Essas características não foram observadas por trabalhos inferindo que mudanças nos níveis de escolarização de uma nação com o tempo trariam necessariamente mudanças em atitudes como apoio à democracia no nível agregado. O pequeno e duvidoso passo borrou as diferenças entre as associações válidas para a escolaridade elevada em um ponto do tempo e a elevação da escolaridade ao longo do tempo. “Embora seja ilógico extrapolar uma tendência a partir de um único *survey*, a tentação está sempre lá”, adverte Rose (2007), em trabalho sobre a relevância de levar em conta a passagem do tempo nas análises da Ciência Política.

Parte da operação lógica embutida na perspectiva convencional pode ser mapeada observando-se duas premissas. A primeira envolve interpretar os efeitos da escolaridade como aditivos e cumulativos, isto é, acreditar que maior quantidade de escolarização sempre irá significar aumento sustentado na intensidade das atitudes políticas associadas. A segunda passa por prever que a recompensa política do acréscimo de instrução no nível individual terá padrão estável no tempo, ou seja, esperar que o ganho detectado hoje para dado nível de instrução irá se reproduzir no futuro.

É esse o subtexto de enunciados que ficaram clássicos sobre o tema. “Educação formal é, claro, um criador direto de interesse”, afirmaram Lazarsfeld, Berelson e Gaudet (1944: 42). “A educação não só tende a imbuir as pessoas de um senso de dever cívico e de eficácia política, mas também as impulsiona à atividade política”, argumentou Key (1961: 329). “A adesão amplamente difundida ao credo democrático é produzida e mantida por uma variedade de processos sociais. Deles, provavelmente a escolarização formal é o mais importante”, escreveu Dahl (1961; 316). “O homem não-educado ou o homem com educação limitada é um ator político diferente do homem que atingiu um

nível elevado de educação”, sustentaram Almond e Verba (1965: 315)¹². Para Converse (1972: 324), “quanto maior a escolaridade, maiores os ‘bons’ valores da variável [de atitude política]”.

Contemporaneamente, não são raros os autores que expressamente recomendam mais escolarização para elevar a participação ou intensificar a democracia em diferentes nações. Por exemplo, Booth e Seligson, em estudo latino-americano:

No nível micro, encontramos uma desconexão acentuada entre o impacto da pobreza/riqueza pessoal e da educação na América Latina contemporânea. A pobreza representa uma resistência bem menos clara ao envolvimento do cidadão do que Lipset acreditava e, em alguns casos, na verdade aumenta a participação. A educação, pelo contrário, aumenta a participação do cidadão em seis das sete modalidades de participação. No balanço, nos nossos oito países, não são principalmente os pobres que deixam de tomar parte na política, mas os menos escolarizados. Uma clara implicação desse achado é que reforçar o acesso à educação deve aumentar a participação do cidadão na política de forma correspondente (Booth e Seligson, 2006: 21/2).

Evans e Rose, em trabalho sobre a África Subsaariana:

Nossos resultados podem ser tomados para sugerir que os governos nacionais e as agências externas para os quais a consolidação democrática é uma meta estabelecida devem concentrar-se em prover mais crianças com a oportunidade de experimentar a educação formal. Os maiores ganhos agregados em termos de apoio à democracia tendem a ser obtidos pelo aumento da proporção da população que completa o ensino primário, que atualmente está além do alcance da maioria das crianças na África Subsaariana. Apesar disso, também a educação secundária e pós-secundária propiciam mais aumentos substanciais no apoio à democracia e na rejeição de alternativas não-democráticas. Ainda que, inevitavelmente, no tempo presente somente uma proporção pequena da população dessas sociedades recebam o benefício da educação pós-secundária, os efeitos robustos da educação secundária sugerem que grandes ganhos nas atitudes democráticas de massa podem ser construídos com maior expansão desse nível (Evans e Rose, 2007: 18)

Almeida, em livro sobre a cultura política do brasileiro:

Não estou negando as especificidades nacionais, apenas enfatizando que culturas nacionais podem ser menos importantes do que as de grupos sociais transnacionais, unidos pela escolarização formal. A

¹² Por sinal, a dupla de autores já foi apontada como inspiradora – se não criadora – do modelo com as premissas centrais da perspectiva convencional para os efeitos da escolaridade. Em sua influente discussão sobre cultura cívica, o pacote de atitudes que seria desejável encontrar em um país em dado momento seria o responsável pela manutenção de regimes democráticos ao longo do tempo. Menos atenção é dada à maneira como esse regime se instalaria ou mudaria. Na obra citada, é claro o paralelo com a ideia de efeitos aditivos para o aumento da escolaridade e para a inferência sobre seu impacto no tempo, como apontou Kamens (1988).

herança ibérica nunca será abolida do DNA da cultura brasileira, mas é possível tornar os brasileiros mais seguidores da lei por meio da educação formal. Portugal será sempre nossa pátria-mãe, mas para tornar o Brasil mais liberal na economia é preciso massificar, e muito, o ensino superior. História e herança não mudam, mas o nível de escolaridade traz alterações de conseqüências bastante profundas para qualquer sociedade. Entre elas, a consolidação da democracia. (Almeida, 2007: 277)

Por esse caminho, a inferência de que o conjunto de cidadãos terá atitude mais democrática ou participativa com a popularização do ensino superior no futuro se baseia na ideia de que aumentará a proporção de pessoas com o comportamento detectado hoje em um universitário (no caso, maior apoio à democracia e disposição de participar); a premissa subjacente é de que o comportamento dos futuros universitários no ponto t^2 será igual ao do universitário médio no ponto t^1 . Ou seja, o retorno político por cada unidade de escolarização agregada é tomado como estável no tempo.

Diversas abordagens empíricas chegaram a evidências contrariando essa expectativa. Brody (1978) analisou indicadores de ativação política nos Estados Unidos e encontrou queda na comparação com décadas anteriores, apesar de os recursos materiais e cognitivos – com destaque para a educação – terem crescido de maneira pronunciada no conjunto da população. O autor cunhou a expressão “quebra-cabeça da participação” para descrever a perplexidade envolvida no achado, após décadas de teorias e pesquisas apontando em outra direção.

Delli Carpini e Keeter (1996) apuraram que o conhecimento sobre política não cresceu nos Estados Unidos entre o fim da década de 1940 e os anos 1990, apesar do aumento nos níveis médios de instrução formal. Usando uma pesquisa de opinião que reproduzia 15 itens de *surveys* de 50 anos antes, encontraram apenas 3 casos com ampliação de 10 pontos percentuais no conhecimento do público. Em 5 itens houve queda no conhecimento e, nos 7 restantes, houve elevação discreta, na avaliação dos autores. Em outra frente, a dupla analisou 227 questões repetidas em diferentes pesquisas, gerando 749 observações; nas comparações entre diferentes pontos do tempo, a mudança média foi menor do que 1%. Análises estatísticas mais complexas, levando em conta o tempo decorrido entre observações, confirmaram o sentido dos resultados. “[As evidências] sugerem que as mudanças positivas e negativas no ambiente se anularam. Isso também demonstra quão difícil é para uma sociedade elevar o seu nível agregado de conhecimento político”, concluíram (p. 106).

Nie e co-autores (1996) analisaram as relações entre escolaridade e engajamento político nos Estados Unidos entre 1972 e 1994. No intervalo, a proporção da população com 25 anos ou mais com ao menos o ensino médio cresceu do patamar de 60% para 80%; 13% tinham o diploma universitário no início do período, percentual que dobrou 22 anos mais tarde. O estudo usou dados do National Election Study norte-americano para avaliar comparecimento às urnas, participação em campanhas, conhecimento sobre política e interesse declarado em política. Nenhum dos indicadores mostrou elevação com sentido claro no intervalo. A tendência geral foi de declínio ou estagnação, contrariando a expectativa da perspectiva convencional.

O processo se repete em outros países. Weil (1985) se debruçou sobre medidas de tolerância a partir de pesquisas de opinião de Áustria, França, Alemanha e Estados Unidos. Encontrou correlações entre níveis individuais de escolaridade e suas variáveis dependentes que variavam largamente de um país para o outro. No caso da Áustria, a associação entre rejeição ao anti-semitismo e educação era fraca e muito inferior à encontrada para o caso norte-americano. O controle de variáveis institucionais, como tempo de vigência do regime democrático, sugeriu que os efeitos da educação eram altamente condicionados por fatores contextuais e que mais escolarização não redundava necessariamente em comportamentos mais democráticos.

Campbell (2006) encontrou evidências nessa mesma linha para países europeus. A partir de dados do European Social Survey, a atividade política competitiva – aquela em que supostamente o cidadão concorre com outros por recursos limitados e escassos, como contatar autoridades ou participar da vida partidária – mostrou depender mais do ambiente educacional geral do que da escolaridade acumulada por cada indivíduo.

Para testar as relações entre educação e democracia, Acemoglu et al. (2004) exploraram as séries temporais do Índice de Direitos Políticos da Freedom House e os dados educacionais de Barro e Lee (2000). Foram usados dados relativos a 94 países, de 1970 a 1995. Em regressões lineares com controle de efeitos por país, tempo, tamanho e estrutura etária da população e renda per capita, a escolaridade não mostrou significância como preditor do nível de democracia. O trabalho desse grupo de pesquisadores explicitamente dialoga com o de Glaeser et al. (2004), que apresentou evidências de que mudanças na escolaridade previriam mudanças no nível de democracia e em outras instituições políticas. Para Acemoglu, esse resultado só foi obtido por falha em procedimentos metodológicos: a omissão dos efeitos do tempo nas

regressões, fazendo com que os resultados expressassem mais o aumento nos níveis absolutos de educação e democracia do que a relação entre os dois fatores.

Haveria explicações abrangentes para esses resultados, que contrariam frontalmente as expectativas da perspectiva convencional? E será possível chegar a elas apenas a partir dos efeitos da educação, sem levar em conta a interveniência de outros fatores sociológicos, históricos ou institucionais que também contribuem para a conformação dos comportamentos políticos? Essas são questões que entraram para a agenda de pesquisa do campo e que seguem desafiando as investigações contemporâneas. Há pelos menos três hipóteses persuasivas, apontando para mecanismos com efeitos não excludentes, que aparecem na literatura na tentativa de entender essas evidências:

- **Fator geracional** – As coortes mais jovens não só substituem as mais velhas com nível mais elevado de escolaridade, mas também com diferenças marcantes na sua relação ampla com a política. Nessa frente, há duas linhas de teorização relevantes. A mais ampla se reporta à cultura política e aos desdobramentos que levaram à formulação do pós-materialismo (Inglehart e Welzel, 2005). Os primeiros anos de vida seriam determinantes em termos de valores individuais e as gerações mais novas estariam experimentando mudanças em suas orientações por conta da superação de condições materiais de escassez. Os indivíduos pós-materialistas, cuja emergência é marcante em países de maior desenvolvimento econômico, seriam mais afeitos a valores seculares e racionais, assim como à auto-expressão. Na política, isso representaria, por exemplo, rejeição a instituições hierárquicas, preferência por formas horizontalizadas de participação e apreço pelos princípios democráticos.

A explicação de alcance mais localizado foi consolidada por Miller e Shanks (1996), para o caso norte-americano. Os autores levantaram dados indicando que a geração anterior ao New Deal – caracterizada por maturidade política, expressa pela elegibilidade para votar para presidente, atingida até 1928 – era mais disposta a votar do que a que a sucedeu, e isso se manteve ao longo de toda sua vivência política. A geração do New Deal (maturidade política entre 1932 e 1964) demonstrou patamar rebaixado de comparecimento às urnas ao longo de sua vida política, mas com diferentes degraus de participação conforme a escolaridade dos indivíduos. Quem teve alguma educação superior tem taxa média de comparecimento mais de 25 pontos acima da de quem não tinha diploma do ensino médio.

O mesmo ocorreu com a geração pós-New Deal: disposição de votar em patamar ainda mais rebaixado e estabilidade nas taxas ao longo do tempo, mas em diferentes níveis em matéria de instrução – perto de 50 pontos percentuais separam a taxa de comparecimento às urnas dos dois grupos educacionais mencionados. Para os autores, a queda sustentada nas taxas de comparecimento se deveu mais à paulatina substituição geracional do que a mudanças paralelas no comportamento das coortes.

- **Fator cognitivo** – O efeito da educação dependeria fundamentalmente do impacto da vida escolar nas competências cognitivas. Se a recompensa política da escolaridade no nível individual depende dessa capacitação do indivíduo, perdas de efetividade do processo educacional podem impactar também o retorno político. Nos Estados Unidos, há evidências de que pessoas que completavam o ensino médio na década de 1990 tinham conhecimento equivalente às que não frequentaram esse nível no final dos anos 1940; entre aqueles que terminavam a faculdade na década passada, o nível de conhecimento equivalia ao dos que se diplomavam no ensino médio 50 anos antes (Delli Carpini e Keeter, 1996). Se houve estabilidade no agregado, o motivo é que os ganhos decrescentes representados por cada nível de escolarização foram contrabalançados pela mudança na distribuição da população entre os diversos níveis de instrução – com os patamares mais elevados, como o ensino superior, sendo ocupados por proporções cada vez maiores de indivíduos.

Retornando ao exemplo envolvendo o curso superior, se o comportamento político do futuro universitário ficar aquém do esperado, num sinal de mudança do padrão da recompensa pela escolaridade adicionada, não se pode garantir que o agregado evolua da forma prevista. No final do período, pode haver maior proporção de universitários, que no entanto não terão comportamento político diferenciado em relação a cidadãos com nível menor de escolaridade. Quedas na qualidade da escolarização, como a que discutirei no capítulo 3 para o caso brasileiro, poderiam ter impacto por esse caminho.

- **Fator ambiente educacional** - Como discutido no início do capítulo, a escolaridade não tem apenas efeitos de um tipo sobre o comportamento político. Se o impacto em termos de ganhos cognitivos e mesmo transmissão de valores podem ser aditivos e cumulativos, o mesmo não se pode esperar do terceiro tipo de efeito usualmente descrito para a instrução formal – o efeito de classificação ou credencial. Para essa dimensão, não se podem esperar ganhos sustentados, e o impacto da escolarização é mediado pela forma como ela está distribuída na sociedade.

Levando isso em conta, Nie et al. (1966) consolidaram o modelo da educação relativa para explicar dimensões do comportamento político. Para eles, a educação na verdade influenciaria a posição do indivíduo nas redes sociais, que por sua vez impactaria sua relação com a política. Posições de maior centralidade estariam associadas a maior envolvimento e ativação. O que importa é a posição do indivíduo na hierarquia educacional, sua classificação em relação aos demais potenciais concorrentes na sociedade, não a escolarização em termos absolutos.

Assim, nem todo aumento na escolarização representa mudança na posição social do indivíduo; se toda a coorte a que ele pertence experimenta melhora equivalente no nível educacional, a posição dele tende a permanecer estável. Nessa hipótese, a disposição de participar acompanharia essa estagnação. Essa teorização está em linha com as pesquisas sobre mobilidade e estratificação social, que de maneira recorrente apontam que a educação é dos mais fortes mediadores entre origens e destinos sociais (Breen e Jonsson, 2005; Ribeiro, 2007).

Na terceira parte desta tese, essas hipóteses serão mobilizadas para ver sua adequação ao caso brasileiro. Elas servem para ilustrar como a discussão sobre as relações entre educação e comportamento ganhou complexidade ao longo dos últimos 50 anos. No Brasil, a emergência da agenda neo-institucionalista na Ciência Política, a partir da década de 1990, deixou em segundo plano abordagens do comportamento político de caráter mais sociológico, como as que envolvem características sócio-demográficas dos cidadãos. No plano internacional, questões sobre o impacto político da escolarização continuaram na ordem do dia, sobretudo em abordagens comparativas relacionadas à difusão da democracia e na literatura sobre competência democrática. Como veremos nos capítulos seguintes, a própria dinâmica da escolarização brasileira, marcada por aceleração notável nas últimas duas décadas, por críticas à qualidade dessa expansão e por desigualdades flagrantes na forma como os estoques de escolarização estão distribuídos, recomenda a retomada dessas questões no país.

A discussão sobre os impactos políticos da educação acena com a possibilidade de abrir mais uma frente de avaliação das políticas públicas da área educacional, a julgar pelo exemplo da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) – fórum que reúne três dezenas de governos de democracias para debate de questões ligadas ao desenvolvimento econômico e humano. Em seu relatório 2009, a organização incorporou indicadores de “resultados sociais da educação” (“social outcomes of education”, OECD, 2009: 170), ao lado dos já tradicionais benefícios

econômicos reportados. A intenção é relacionar a escolaridade com medidas de “bem-estar” nos 21 países que compõem o estudo. A premissa é de que a educação pode aumentar diretamente o engajamento cívico e político, propiciando informação e experiência relevantes e desenvolvendo competências, valores, atitudes e crenças que encorajam a participação cívica. Ao mesmo tempo, argumenta o relatório, o aprendizado formal pode elevar indiretamente o engajamento, ao contribuir para aumentar o *status* social que amplia o acesso do indivíduo ao poder político e social.

Três indicadores são considerados: auto-avaliação da saúde do cidadão, interesse por política e confiança interpessoal. Os dois últimos refletiriam a “coesão da sociedade” (“cohesiveness of society”, p. 170). A partir de dados do European Social Survey, ondas 2004 e 2006, e do World Values Survey, onda 2005, o relatório constatou que a relação entre educação e interesse em política (assim como auto-avaliação da saúde) é positiva e consistente em grande número de países. Com a confiança interpessoal, a associação costuma ser positiva, mas menos consistente.

Valerão essas conclusões também para o Brasil?

CAPÍTULO 2

Três relações singulares

Os efeitos relatados para a educação atingem um espectro amplo de atitudes e comportamentos políticos. Para apontar com maior precisão os mecanismos que podem atuar nessa relação, é útil definir com clareza que dimensões do comportamento serão observadas e quais suas dinâmicas específicas segundo a melhor teoria disponível. Neste capítulo, me detenho nas três dimensões de interesse nesta tese: participação, apoio à democracia e confiança nas instituições. A ideia é rever os principais mecanismos mobilizados para explicar suas conexões com a escolaridade, revisar regularidades empíricas e discutir formas de operacionalização dos conceitos.

Cada um dos três fatores escolhidos na verdade conforma um campo de estudo específico, com trajetória particular de desenvolvimento e questões teóricas e empíricas próprias. Minha pretensão aqui é delinear os pontos em que esses campos convergem para as questões de interesse neste estudo. Trata-se, na verdade, de três relações singulares com a educação, seja na observação transversal, em um ponto do tempo, seja na observação longitudinal, da tendência de mais longo prazo.

Várias questões comuns atravessam os campos analisados, a exemplo das discussões sobre até que ponto as teorias da modernização são válidas para compreender o papel desempenhado pela escolarização nos agregados nacionais. Ou em que medida a escolaridade deve ser vista como marcador de posição social, mais do que como geradora de competências cognitivas. A primeira questão se aplica sobretudo à participação e ao apoio à democracia; a segunda, à adesão democrática e à confiança nas instituições. Nas seções seguintes, discorro sobre cada um dos três grandes campos abordados.

2.1 - PARTICIPAÇÃO

Um ponto central presente em diferentes teorias sobre a democracia é suficiente para justificar o interesse pela participação: ela é a própria substância do autogoverno, que diferencia a democracia dos demais regimes. E também tem papel decisivo para a igualdade política, um princípio fundador dessa forma de governo. Na prática, a participação desigual é das maiores imperfeições do funcionamento concreto da democracia. Os mais ativos têm mais chance de ter seus interesses atendidos pelo sistema político, que tem maior dificuldade em refletir o interesse dos menos participativos (Dalton e Klingemann, 2007). Não à toa a participação desigual já foi descrita como persistente “dilema democrático não-resolvido” (Lijphart, 1997: 1).

Normativamente, é desejável que as decisões coletivas considerem igualmente as preferências de cada cidadão. No caso do voto, esse princípio é expresso pela máxima “um homem, um voto” e traduzido pela inclusão eleitoral ampla, que ao menos formalmente visa a garantir a igualdade como fundamento da escolha democrática. No caso do debate público e da operação do sistema político, desenrolam-se processos mais complexos, descritos por esquemas teóricos com diferentes ênfases (ver Downs, 1999; Dahl, 1989; e Habermas, 2003, por exemplo). Ainda que as explicações teóricas para esses processos sejam divergentes, é consistente a associação encontrada entre preferências individuais expressas e políticas públicas adotadas por governantes, ao menos em países como Estados Unidos e Reino Unido (Page e Shapiro, 1992; Delli Carpini e Keeter, 1997; Wlezien e Soroka, 2007). Ou seja, verbalizar os interesses é parte importante do caminho para que sejam contemplados pelo sistema político.

Em décadas anteriores, já houve advertências contra a possibilidade de atingir níveis agregados de participação que representariam excesso, sobrecarregando governos e sistemas políticos (Berelson et al., 1954; Lipset, 1967; Huntington, 1968). No entanto, a pesquisa na área consolidou achados no sentido inverso: comparado com os paradigmas inspirados em abordagens normativas da democracia, o nível de participação efetivamente constatado nas democracias reais está em patamar claramente rebaixado (Converse, 2006).

Há claros vieses que fazem com que determinados tipos de indivíduos apareçam sobre-representados nos canais de participação, seja ela política ou cívica¹. Por se tratar de fenômeno multicausal, a participação tem determinantes de diferentes ordens – como históricos, econômicos, demográficos e institucionais (Rennó, 2003; Avritzer, 2008). O interesse desta tese na instrução formal leva a concentrar essa discussão nos atributos socioeconômicos e demográficos. Também algumas explicações históricas para a flutuação

¹ Entre as diferentes formas de categorizar a participação, neste ponto emprego a adotada por Verba, Scholzman e Brady (1995). Para os autores, a participação política “se refere a atividade de cidadãos privados que são mais ou menos dirigidas a influenciar a seleção de quadros governamentais e/ou as ações que eles desenvolvem” – o que inclui participar de campanhas eleitorais e contatar autoridades do governo. A participação cívica envolve ações coletivas de espírito público e não-remuneradas, que não são motivadas pelo desejo de afetar políticas públicas – como tomar parte em associações voluntárias ou mutirões. Parte dos autores utiliza a expressão “participação social” para se referir a essa última forma descrita de atuar na sociedade. Em outros pontos do texto, utilizo categorias propostas por Topf (1995): participação convencional, por meios como voto, sindicatos e partidos; não-convencional por atuação em grupos formais ou informais (conversas sobre política e tomar parte em associações voluntárias, por exemplo) e não-convencional de protesto (como assinar abaixo-assinados e fazer greve não autorizada).

da participação no Brasil serão comentadas. Isso não deve ser interpretado como entendimento de que só esses determinantes têm relevância no processo.

Uma das mais recorrentes generalizações dos estudos da área é a de que cidadãos com melhor situação socioeconômica são mais ativos na política. E, entre as dimensões que caracterizam o status socioeconômico, a educação merece destaque como fator associado à participação. Essa associação foi observada desde os primeiros estudos sobre comportamento eleitoral (Lazarsfeld et al., 1944; Berelson et al., 1954; Campbell et al., 1976). “A educação não apenas tende a imbuir às pessoas de um senso de dever cívico e de eficácia política; ela também as impulsiona à atividade política”, sustentou, por exemplo, Key (1961: 329). Efeitos nessa direção continuam sendo relatados atualmente nos Estados Unidos (Putnam, 2001) e também foram observados no Brasil (Moisés, 2006; Schlegel, 2006).

Os mais escolarizados tendem a participar mais por meio de canais convencionais – comparecendo para votar, por exemplo – e não-tradicionais – como tomando parte em conversas com conhecidos, manifestações ou associações voluntárias. Também em novos campos de participação, como via internet, a escolaridade costuma estar correlacionada com maior atividade (Best e Krueger, 2005). Por sinal, há temor de que desigualdades na escolaridade ampliem o *gap* entre os cidadãos participantes e os não-participantes, com o florescimento de formas tecnologicamente mais avançadas de vocalização de interesses (Norris, 2001; Dalton e Klingemann, 2007; Schlegel, 2009).

A educação seria relevante por si ou como indicadora de posição social? Há dois modelos consolidados para tentar responder a essa questão. Pelo primeiro, os impactos da educação seriam absolutos, isto é, maior escolarização sempre levaria a maior participação, porque se trataria de ampliar de forma cumulativa as competências cognitivas e outros recursos necessários à participação. Essa perspectiva, conhecida como modelo da educação absoluta, considera que é a escolarização acumulada pelo indivíduo que conta. Uma visão concorrente é o modelo da educação relativa: a instrução formal seria relevante para definir o lugar do indivíduo na sociedade, o que dependeria fundamentalmente da posição – e da escolaridade – dos demais indivíduos. A maior ou menor participação seria função da posição do cidadão nas redes sociais.

Apresentada inicialmente como alternativa à abordagem da educação absoluta, o modelo da educação relativa pode ser visto como complementar, pois não há

incompatibilidade teórica inconciliável entre eles. A pesquisa da área tem demonstrado haver casos em que um ou outro apresenta melhor poder explicativo, como veremos adiante.

2.1.1 - Educação absoluta x relativa

Como os impactos da escolarização são de amplo espectro, é possível apontar uma gama ampla de efeitos que se relacionam à participação. Competências cognitivas ampliadas, valores voltados à colaboração ou à auto-expressão, empregos mais bem remunerados, maior disponibilidade de tempo e mais informação sobre a política são exemplos dos caminhos que essa influência percorreria. Para tentar definir mais precisamente os mecanismos que atuam nessas conexões, é útil sintetizar esses fatores em três frentes, na esteira da teorização de Verba, Schlozman e Brady (1995).

O modelo proposto pelos autores retrata a participação como função de custos, motivação e mobilização. No nível individual, os custos são capazes de limitar a atividade política. Mesmo pessoas potencialmente interessadas necessitam de dinheiro, tempo, habilidades cívicas e conexões com redes de mobilização para superar os obstáculos iniciais. Isso ajuda a explicar por que, em décadas de investigação empírica, são recorrentemente os cidadãos com melhor situação econômica e maior centralidade social os que mais participam – seus custos para tentar influenciar os governantes são menores em termos relativos, por conta de estoques menos limitados de recursos pessoais.

Pelo lado dos recursos, as capacidades cognitivas ampliadas que viriam com a instrução formal tornariam o sistema político mais facilmente compreensível. Também aumentariam o acesso à informação factual e sobre o funcionamento do sistema político, como conhecimento sobre ocupantes e natureza de cargos públicos, políticas públicas, posição de partidos e de candidatos sobre questões determinadas (Delli Carpini e Keeter, 1996; Lupia e McCubbins, 1999; Converse, 2006). O aumento da instrução formal tende ainda a facilitar a obtenção de informação por intermédio da mídia – em si mesmo um processo potencialmente capaz de influenciar atitudes políticas (Page e Shapiro, 1992; Norris, 2000; Schlegel, 2006; Mesquita, 2008). A educação ainda traz ganhos em outras áreas que, da mesma forma, representam recursos adicionais; o mais decisivo é a renda ampliada.

No que toca à motivação, estão em jogo basicamente os valores do cidadão. Eles são decisivos no cálculo de participar. Os custos de tomar parte em atividades políticas ou

cívicas são desproporcionalmente altos em relação aos benefícios, se esses são tomados apenas em termos de ganhos materiais individuais. Mas não há paradoxo em participar, pois há outras motivações e recompensas envolvidas, relacionadas ao mundo dos valores – o interesse pela condução da sociedade ou a satisfação de mostrar solidariedade pelas pessoas, por exemplo. Nessa frente, educação ampliada representaria maior contato e afinidade com valores que aumentam a motivação para influir nos negócios da comunidade, como comprometimento com o que é considerado bem comum, disposição de colaborar com outras pessoas ou necessidade de se auto-expressar.

O terceiro fator, a mobilização, teria impacto por conta da racionalidade presente no cálculo dos movimentos políticos ou sociais que se dispõem a recrutar gente para a atividade política. Partidos, movimentos sociais, associações e outros atores envolvidos nessa empreitada procuram empenhar sua energia tendo como alvo pessoas que tenham predisposição de participar. Como maior escolaridade é claramente um preditor dessa disposição, serão os mais escolarizados os mais visados em esforços de mobilização.

Os três fatores seriam cumulativos em vários sentidos, sustentam Verba e seus co-autores. Quem vem de famílias com mais recursos tende a acumular mais recursos e se posicionar na sociedade de forma a obter ainda mais recursos; o mesmo processo multiplica a motivação de participar e coloca o indivíduo em posição de ser alvo de redes de recrutamento. Nessa potencialização, a instrução formal tem papel de destaque:

A educação é central para essa sequência. Circunstâncias de privilégio inicial têm conseqüências para a educação completada que, por sua vez, traz conseqüências para a aquisição de praticamente todos os outros fatores de participação: renda vinda do trabalho, habilidades adquiridas no emprego, em organizações e, em menor medida, na igreja; engajamento psicológico com a política; e exposição a demandas por atividade (Verba et al., 1995: 514)

Para a perspectiva em princípio concorrente, não é a educação absoluta, mas a relativa que impacta a participação. Essa abordagem admite que a instrução formal atue sobre atitudes e comportamentos políticos por meio de mecanismos cognitivos e de criação de valores. No entanto, defende que os efeitos posicionais ou de classificação são os mais relevantes quando o comportamento político analisado envolve disputa por recursos limitados e escassos, como é o caso da participação. Isso porque os custos e a disposição de participar dependeriam fundamentalmente da centralidade do cidadão na sociedade (Nie, Junn e Stehlik-Barry, 1996).

Pelo argumento dos autores, a disponibilidade da informação, o esforço necessário para se manter sintonizado com a política, a maior ou menor facilidade para se fazer escutar, a habilidade para gerar resultados políticos favoráveis, todos são fatores que variam dramaticamente dependendo da posição do indivíduo nas redes sociais. Dado que os negócios da política ocorrem no centro da sociedade, a proximidade com governantes, *policy-makers* e representantes da mídia é decisiva para a disposição de influenciar os negócios públicos e o sucesso presumível nessa empreitada. Daí a importância da instrução formal.

Por meio de sua influência na posição nas redes, a educação cria cidadãos engajados cortando os custos envolvidos em perseguir e proteger seus interesses na política. Talvez a melhor analogia para a centralidade nas redes sociais é a do posicionamento de uma poltrona em um grande anfiteatro – quem está nas fileiras da frente não tem problemas para ouvir e ser ouvido, identificar os atores no palco e ser reconhecido por eles. No entanto, para quem está nas fileiras de trás do teatro, é preciso um esforço substancial para ouvir e identificar os atores e um esforço ainda maior para ser ouvido pelos que estão no palco da política. (Nie et al., 1996: 59/60)

Nem todo aumento na escolarização representa mudança na posição social do indivíduo; se toda a coorte a que pertence experimenta melhora equivalente no nível educacional, a posição dele tende a permanecer intocada. Para essa linha teórica, educação ampliada em termos absolutos pode não representar mais participação; aumentos na ativação dependem mais do crescimento da educação relativa – ou seja, da escolarização absoluta do indivíduo em comparação com a média de seu ambiente social.

Os autores mobilizaram essa explicação para explicar a queda ou estabilidade de indicadores de comparecimento às urnas, atividade em campanhas, conhecimentos sobre política e interesse declarado por política nos Estados Unidos, entre 1976 e 1994. Em regressões de medidas de ativação política para outros cinco países (Alemanha Ocidental, Austrália, Irlanda, Noruega e Reino Unido), houve coeficientes positivos para a educação absoluta e negativos para o ambiente educacional (definido a partir dos níveis médios de escolarização de coortes próximas), praticamente todos com significância².

A hipótese de Nie e co-autores é um desdobramento da ideia de que a participação depende fundamentalmente da centralidade do indivíduo na sociedade, consolidada pela Ciência Política norte-americana nos anos 1960. Nesse modelo, a noção de centralidade envolve uma dimensão “objetiva” – a posição socioeconômica do indivíduo e fatores como

² A exceção do estudo foram os modelos para Israel, que não tiveram significância.

experiência urbana e amplitude da rede de interação social – e uma dimensão “subjetiva” – que diz respeito a aspectos sócio-psicológicos e intelectuais, como grau de informação sobre questões políticas, além de dimensões de difícil definição, como sentimento de desenvoltura e segurança subjetiva em contatos sociais (Reis, 2000). A hipótese também é caudatária da noção de que a escolarização tem um caráter posicional que precisa ser levado em conta na hora de avaliar seus impactos na sociedade (Hirsch, 1976; Bourdieu e Passeron, 1990). O modelo de educação relativa vem sendo retomado por seguidos estudos nas últimas duas décadas, mas sem confirmação sistemática (Tenn, 2005; Campbell, 2006; Helliwell e Putnam, 2007; Persson, 2009).

2.1.2 - No Brasil, baixa participação

As tendências de diferentes modalidades de participação têm sido diferentes no tempo. “O que é verdadeiro para o voto não pode ser generalizado para outras formas de atividade”, concluíram Verba et al. (1995: 525). Em países de democracia mais antiga, a participação por canais tidos como tradicionais, por envolverem instituições consagradas como intermediadoras na política (voto e partidos), apresenta queda sustentada nas últimas décadas (Inglehart, 2002; Wattenberg, 2002; Dalton, 2004). Canais menos institucionalizados (como conversa com conhecidos sobre política e subscrição de abaixo-assinados) ganham proeminência. Isso porque as chamadas novas formas de participação, que apresentam menos coordenação das elites e mais atuação espontânea do cidadão isolado ou em redes horizontais, tendem a ser estimuladas pela modernização e sofisticação das sociedades. Elas são apontadas como até mais dependentes das habilidades e recursos individuais do cidadão, inclusive a escolaridade (Dalton e Klingemann, 2007). O impacto dos atributos individuais também varia. A renda familiar, por exemplo, é o fator socioeconômico que funciona como melhor preditor para contribuições para políticos e campanhas nos Estados Unidos.

Para alguns autores, o tema da participação política não mereceu aprofundamento na literatura brasileira recente, faltando análises sobre a relação entre a consolidação da democracia brasileira e a intensidade da participação política (Kerbaui, 2004). Segundo Avritzer (1997), mesmo no campo da participação social e do associativismo, são escassas as obras que sirvam de marco teórico para entender, por exemplo, a trajetória dos movimentos sociais. No caso do associativismo, apesar da relevância que o tema assumiu

no Brasil a partir da década de 1990, as pesquisas recentes costumam trabalhar com metodologias qualitativas que dificultam inferências para toda a população.

Há explicações para a trajetória da participação no Brasil de caráter mais histórico e contextual. São perspectivas teóricas com ênfase no nível agregado, que procuram explicar as flutuações na participação por mudanças na comunidade nacional mais do que por alterações em características individuais. Elas são relevantes para esta revisão porque podem determinar maneiras diversas de encarar o impacto da escolaridade no panorama brasileiro, como veremos a seguir. No outro extremo, aparecem interpretações sobre as variações na participação de caráter mais sociológico e observações no nível individual. São as que mais diretamente avaliam o impacto da escolaridade nessa dimensão do comportamento político. Para maior clareza na exposição, aqui parto das explicações globais, contemplo as intermediárias e finalizo com as de caráter mais próximo do sociológico.

O Brasil é usualmente descrito como país de baixa propensão associativa, marcado por baixa participação em geral, sobretudo entre a população de baixa renda (Kowarick, 1973; Singer e Brandt, 1980; Avritzer, 2008). Para o final do século XX, entretanto, há diagnósticos conflitantes. A partir do crescimento no número de movimentos reivindicatórios e de associações, autores como Boschi (1987) e Avritzer (1997) interpretaram haver mudança na cultura política dos brasileiros, revertendo o passado de grande desarticulação da sociedade civil. Seria conseqüência da mudança do padrão organizativo, que estaria migrando de um modelo de cunho religioso para outro baseado na representação de interesses.

McDonough, Shin e Moisés (1998) sustentaram que a participação no Brasil dos anos 1990 poderia ser considerada elevada, se comparada à da Espanha. Utilizando inclusive dados de *survey* realizado em 1993 e também empregado nesta tese, os autores demonstram que dois terços dos brasileiros tomavam parte nas atividades de algum tipo de associação, contra um terço dos espanhóis e 9 em cada 10 coreanos. Em um índice de participação diretamente política, 49% dos brasileiros caíram na faixa definida como alta, contra 27% dos espanhóis e 58% dos coreanos. No terceiro quesito observado, relacionado à interação com vizinhos – uma faceta do capital social, como descrito por Putnam (1995) –, os três países apareceram no mesmo patamar, com respostas positivas entre 20% e 25%.

A escolaridade foi uma das variáveis investigadas para explicar a variação entre países. Apesar de sua força como fator de ativação política, sua contribuição para entender as diferenças entre países foi próxima de nula, sobretudo porque o patamar médio de escolarização na Espanha era superior, em contraste com seu nível de participação inferior. Os autores também procuravam explicação na eventual substituição de atividades de participação tradicional pelas de protesto, mais ocasional e relacionada à herança dos movimentos anarquistas do país. Mas as ações contestatórias não se revelaram em alta na Espanha, e também esse argumento não foi considerado promissor.

Os autores aventaram a possibilidade de que a participação mais elevada das mulheres no mercado de trabalho e o papel mais ativo da Igreja Católica brasileira na redemocratização – em contraste com o caso espanhol – fossem diferenciais capazes de explicar o achado. Também foi aventada a hipótese de a Espanha ter trocado um período de euforia pós-redemocratização pelo equilíbrio menos vibrante da redemocratização – um processo que os outros dois países talvez ainda experimentassem.

Em perspectiva oposta, autores como Figueiredo (1993) e Ferreira (1999) sustentaram que os números globais de participação e associativismo seguiram baixos, a julgar por *surveys* representando o universo geral da população brasileira. O primeiro autor comparou as taxas de abstenção eleitoral em 1963 e 1993 e encontrou “altíssima correlação entre as taxas (...) depois de 30 anos repletos de diferentes experiências políticas e muitas mudanças na estrutura social” (p. 6). Figueiredo sugeriu haver algo de perene no padrão brasileiro de baixa participação, cuja dinâmica parecia ser independente da conjuntura econômica e política. Ferreira (1999) avançou a mesma hipótese para a participação política não-eleitoral, também testada com dados abrangentes – duas pesquisas do IBGE com milhões de entrevistados, uma realizada no final dos anos 1980 e a outra, na segunda metade da década seguinte. As estatísticas indicaram que os patamares de participação pouco se alteraram nesse intervalo (IBGE, 1993).

Em 1996, dos 22,5 milhões de pessoas de 18 anos ou mais de idade entrevistadas em um suplemento da Pesquisa Mensal de Empregos do IBGE, 31% tinham algum vínculo com um ou mais dos três tipos de associação considerados: sindicatos, órgão comunitário e associação de classe. Nada menos que 84% da população não eram filiados a sindicato e 88% não tinham vínculo com entidade comunitária. Apenas 3% eram filiados a partidos políticos. Esses dados se referem a seis regiões metropolitanas (Recife, Salvador, Belo

Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre), cuja população representava cerca de 25% da população brasileira – e presumivelmente sua parcela mais dinâmica em termos econômicos e políticos.

Em relação ao estudo anterior do IBGE, um suplemento da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar) aplicado em 1988, as mudanças tinham sido modestas, sugerindo estabilidade. Em matéria de sindicatos, associações e entidades, 29% haviam expressado vínculo (contra os 31% de oito anos mais tarde). A filiação a partido tinha sido de 2,1%, contra os 3% de 1996. Por outro lado, pessoas que em período recente tiveram contato com políticos – para dar sugestão ou fazer pedido ou reclamação – foram 95,9% (92,1% em 1996).

Diante desses dados, Ferreira (1999: 100) concluiu que não haveria relação entre a dinâmica associativa e “a conjuntura e estrutura socioeconômica e política” no Brasil. O autor argumentou que a comparação do IBGE envolve dois momentos bem distintos na conjuntura brasileira: no final da década de 1988, a democracia praticamente era refundada após a ditadura militar, enquanto oito anos depois o país já vivera o processo de impeachment de Fernando Collor de Mello e experimentava a estabilização econômica promovida pelo Plano Real dois anos antes.

O estudo procura explicação para essa dinâmica na literatura que trabalha com a existência de “dois Brasis”: um poliárquico, marcado por participação e estruturas políticas mais democráticas, e outro hobbesiano, em que Justiça, normas e cooperação quase não têm vez. O Brasil das regras conviveria com o Brasil sem regras, no qual haveria a percepção de que os custos da participação são muito elevados e os interesses devem ser perseguidos por meios não-convencionais, como suborno e tráfico de influências. Educação e outros atributos socioeconômicos traçariam a linha entre um bloco e outro do país. Ferreira mobiliza um argumento anterior de Wanderley Guilherme dos Santos sobre o tema. “Se a sociedade brasileira é muito desigual em termos de indicadores sociais, apesar do elevado crescimento econômico das últimas décadas, isto se reflete nos baixos percentuais de participação. Ou seja, o lado poliárquico participa, mas o Brasil pobre não atua na política”, afirmara Santos (1993: 98).

Em grande medida, os argumentos de Santos, Figueiredo e Ferreira acabam por contradizer as teorias da modernização aplicadas ao entendimento da participação no Brasil. O argumento central dessa abordagem é que, com o crescimento econômico, as

diferentes sociedade tenderiam a viver uma síndrome que incluiria maior ativação política do cidadão. Dahl (1967) explica esse processo pela maior segmentação da sociedade que o crescimento traz; isso multiplicaria os grupos de interesse e, assim, estimularia a participação. Para Inglehart (1993), trata-se fundamentalmente de haver maior mobilização cognitiva, com impacto em valores e habilidades do cidadão, como discutiremos mais adiante neste capítulo. Mas oito anos – na verdade, três décadas, no caso do estudo de Figueiredo (1993) – de mudanças marcantes na economia praticamente não haviam alterado a orientação do brasileiro em termos de participação.

Uma explicação de nível intermediário para a realidade brasileira é a desenvolvida por Reis (1978), que combina posição sócio-econômica individual com um fator contextual – meio urbano ou rural. O autor também justapõe o modelo da centralidade com o da consciência de classe. Desenvolvido por Pizzorno (1975), esse segundo modelo tem como postulado básico a noção de que quanto maior a consciência do indivíduo sobre seu lugar no sistema produtivo, maior será sua participação. Haveria um limiar abaixo do qual faltariam recursos indispensáveis à participação, o que se traduziria em alheamento em relação à política. Reis sustentou que mesmo a influência da consciência de classe dependeria de recursos socioeconômicos, sobretudo pelo impacto cognitivo deles. Os mais escolarizados e ricos teriam maior probabilidade de localizar seu lugar na sociedade e apresentar comportamento político consistente com essa consciência.

O quadro 2.1 reproduz as conclusões de Reis a partir de pesquisas de opinião em nível municipal realizadas nas eleições de 1976. As referências a arenismo dizem respeito ao voto em candidatos da Arena, partido de sustentação dos governos militares, e a emedebismo, a voto no MDB, partido que se apresentava como de oposição consentida ao regime. O quadro sugere que foi a renda, mais do que a escolaridade, que teve predominância na definição da centralidade naquele contexto. Posição socioeconômica alta e residência em área urbana são descritas como tendo maior centralidade. Mas são os grupos mais ricos que estão no alto da segunda coluna, enquanto as “minorias universitárias” são apresentadas abaixo – portanto, com centralidade ligeiramente menor.

Quadro 2.1 – Síntese para as dimensões de centralidade nas eleições de 1976*

	Meio rural	Meio urbano	
Posição socioeconômica alta	<i>Atuação do modelo de consciência de classe:</i> envolvimento e conservadorismo; arenismo alto	<i>Atuação do modelo de consciência de classe:</i> conservadorismo e arenismo altos; alta estruturação ideológica	Centralidade crescente→
		Minorias emedebistas liberais; alta estruturação ideológica	
Posição socioeconômica baixa	Redução da marginalidade subjetiva, incongruências educação/renda, presença de algum conformismo; redução dos níveis de arenismo, núcleos emedebistas entre “segmentos ilustrados” da classe média (B. Lamounier)	Minorias universitárias independentes ou emedebistas; alta estruturação ideológica	Centralidade crescente→
	Marginalidade subjetiva, alheamento, desinformação; deferência e conservadorismo; arenismo alto	Setores populares, <i>atuação do modelo de consciência de classe</i> , emedebismo alto; estruturação ideológica reduzida Áreas especiais de setores populares: marginalidade subjetiva, desinformação e deferência; ocasionalmente arenismo alto	
	Centralidade crescente→		

Fonte: Reis (2000: 271) *Fronteiras de áreas escuras indicam o “limiar de participação”

Título original: Dimensões de “centralidade” e disposições político-eleitorais nas eleições brasileiras de 1976 (dados de *surveys* executados nos Estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul)

No nível da análise individual, os vários estudos brasileiros costumam encontrar o impacto reportado para a educação em estudos internacionais transversais, contemplando um só ponto no tempo. Por vezes, com ressalvas pontuais. A influência da escolaridade sobre diferentes tipos de formas de participação é diferenciada, isto é, não se dá sempre com a mesma intensidade ou direção; em alguns casos, o impacto da instrução formal nem mesmo é constatado.

Ferreira (1999) sustentou que a participação não-eleitoral apresenta relação fraca com o voto e a identidade partidária a partir de dados do Estado de São Paulo para 1990. Como também preveem estudos internacionais (Almond e Verba, 1968; Booth e Seligson, 2006), o trabalho encontrou modalidades de participação que têm afinidade especial e formam aglomerados. Nessa análise, apareceram três grupos diferenciados entre si e com grandes semelhanças internas: a participação de cunho associativo, a eleitoral e o pertencimento a grupos de defesa dos direitos da mulher e de grupos raciais.

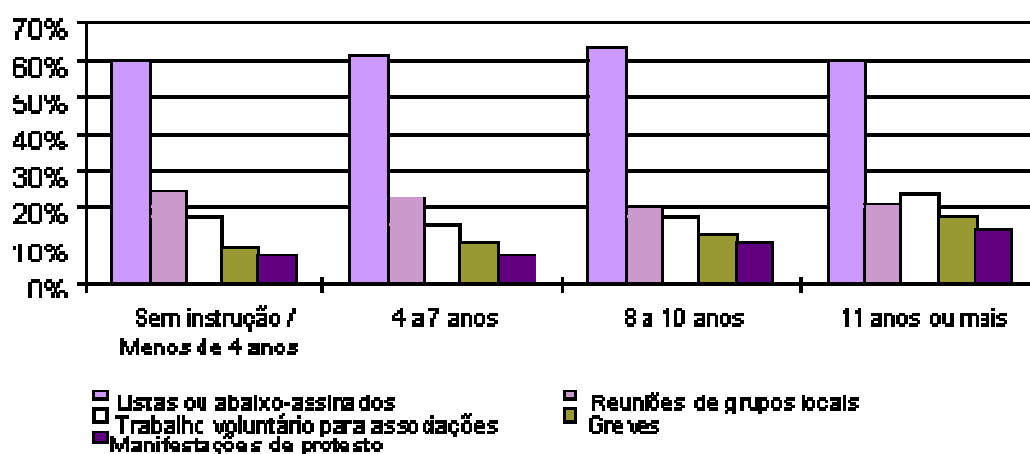
Kerbauy (2004: 260) usou tabulação cruzada entre categorias de escolaridade e um índice de participação eleitoral relativo à eleição de 2002, sem controle de outras variáveis, e concluiu que “maior escolaridade implica em [sic] maior participação eleitoral”. A autora

também defendeu que maior participação eleitoral significa tendência a maior participação política em geral, especialmente em atividades de associações profissionais, em manifestações de protesto e greves. Assinar abaixo-assinado e ser filiado a partido político foram das poucas dimensões que não apresentaram correlação com a participação eleitoral.

Moisés (2007) encontrou evidências de que o nível de escolaridade é determinante para a participação política de forma geral, mas não necessariamente aumenta a disposição de votar ou o apoio a instituições representativas. Os impactos da escolaridade não seriam lineares, crescentes à medida que se acumulam anos de instrução formal. Nesse estudo, apenas a instrução superior representou degrau relevante em termos de participação.

Na pesquisa do IBGE de 1996, o impacto da escolaridade se mostrou diferenciado conforme a atividade (gráfico 2.1). Assinar abaixo-assinado se distribuía igualmente entre os grupos de escolaridade, no patamar de 60%. Trabalho voluntário em associações mostrou distribuição tendendo ao formato de “u”, com maiores índices no grupo menos escolarizado e no mais escolarizado. Participar de protesto ou greves era comportamento que crescia com a escolaridade; o inverso ocorria com a participação em grupos locais, como associações de bairro.

Gráfico 2.1 - Participação em atividades político-sociais por faixa de estudo (1996)



Fonte: IBGE, Suplemento PME/Abril 1996

No geral, os segmentos de maior escolaridade são os que demonstraram integrantes mais participativos. Comparando os extremos, a proporção de pessoas ativas no grupo de

maior instrução (ensino médio completo ou mais) foi quase três vezes maior do que na faixa dos que não tinham instrução. Entre os mais escolarizados, 40% disseram realizar alguma das atividades pesquisadas, contra 13% no grupo de menor instrução.

Usando os dados de 1988 em modelos com controle de outros atributos socioeconômicos, Ferreira (1998) não encontrou influência estatisticamente consistente para a escolaridade em matéria de filiação a sindicato, a associação religiosa/filantrópica ou a associação de bairro. Também no quesito pedidos a políticos não houve significância. Para 1996, novamente pedido a político, assim como filiação a associação religiosa/filantrópica e de bairro, não mostraram influência da escolaridade. No caso de reclamação a político e filiação a associação esportiva ou cultural, a variável educação perdeu significância da pesquisa mais antiga para a mais recente.

Da revisão dos estudos anteriores sobre o assunto, pode-se tomar os níveis de participação da sociedade brasileira como persistentemente baixos. Fica claro que a escolaridade não tem o efeito de “solvente universal” que se esperaria a partir dos trabalhos que fundaram a perspectiva convencional do campo. As análises bivariadas, sem controle de outros atributos sócio-demográficos, predominam na área. E, mesmo nesse tipo de estudo, em que a escolaridade pode servir mais como indicador de posição social do que de nível de experiência propriamente escolar, com frequência a associação entre aprendizado formal e variáveis de comportamento político é tênue ou inexistente. Disposição de votar, hábito de assinar abaixo-assinado, filiação a sindicato, participação em associações de moradores ou religiosas e confiança nas instituições são dimensões atitudinais e de comportamento que por vezes revelaram não serem impactadas pelo nível de escolaridade do cidadão.

Há mais duas conclusões a tirar. Primeiro, de que as avaliações sobre nível de participação costumam utilizar estudos que fotografam só um ponto no tempo e, quando houve esforço sistemático para uma abordagem longitudinal, ela não se deteve na escolaridade ou em outros determinantes da participação, de forma a desvendar mecanismos que poderiam estar agindo no nível individual. Segundo, claramente a influência da escolaridade sobre diferentes dimensões do comportamento político não é uniforme e é ainda um desafio de pesquisa consolidar resultados muitas vezes conflitantes.

2.2 – APOIO AOS PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS

Para mapear os mecanismos que podem atuar na relação entre educação e apoio à democracia, começo por definir com maior precisão o entendimento dado neste trabalho à adesão democrática. O apoio à democracia e seus princípios é desejável para convivência na comunidade política por se apresentar como uma das dimensões da legitimidade que contribui para a sustentação do regime. É ele que facilita aos cidadãos aceitar as derrotas inerentes à democracia, que se caracteriza justamente pela incerteza do resultado dos conflitos de interesse. A adesão aos princípios democráticos compõe parte relevante do reservatório de legitimidade descrito por Easton (1968) e já foi apontada como decisiva para qualificar uma democracia como consolidada (Linz e Stepan, 1996) – presunção revista após críticas, a ponto de muitos autores hoje apontarem a rejeição a formas de governo autoritárias como outra pré-condição da consolidação (Shin, 2007) ou defenderem que a legitimidade depende de composições atitudinais mais complexas (Booth e Seligson, 2009).

É questionável se baixos níveis de apoio ao regime democrático necessariamente levam a ditaduras, revolução ou guerra civil, como parte da literatura do campo presume. O caso das democracias europeias que entraram em colapso nas décadas de 1930 e 1940 costuma ser apresentado como evidência dos efeitos da perda de legitimidade, mas até agora testar empiricamente a hipótese se mostrou uma impossibilidade (Bermeo, 2003).

Na formulação de Inglehart e Welzel (2005), a democracia não é simplesmente o resultado de arranjos entre elites ou construção institucional. Ela dependeria das orientações e valores dos cidadãos, que podem levá-los a demandar liberdade e governo responsivo, assim como estimular a ação concreta para que essas demandas se realizem. Tudo fazendo parte de uma composição mais ampla, em que a modernização sócio-econômica geraria mudança em direção a valores relacionados à auto-expressão e à democratização.

O tema subjacente desse processo é a ampliação da escolha humana. Modernização socioeconômica reduz os constrangimentos externos sobre a escolha humana por meio do aumento dos recursos materiais, cognitivos e sociais dos povos. Isso traz uma crescente ênfase de massas em valores de auto-expressão, que por sua vez levam a demandas crescentes por liberdades civis, igualdade de gênero e governo responsivo, ajudando a estabelecer e sustentar as instituições mais adequadas para maximizar a escolha humana – em uma palavra, democracia. (Inglehart e Welzel, 2008: 2)

Estudos recentes indicam que a atitude dos cidadãos pode ser relevante para o sucesso dos processos de democratização. Entre 67 países que participaram da terceira onda de democratização, iniciada nos anos 1970, a chance de gozar liberdades civis e direitos políticos amplos em 2005 foi maior quando as transições tiveram a participação de forças civis (Karatnycky e Ackerman, 2005). No universo das 14 nações em que a transição foi liderada por coalizões civis consideradas fortes, 75% viraram democracias liberais; no grupo dos países em que não houve participação de coalizões civis, esse índice foi de apenas 18% (Shin, 2007). E a pesquisa tem demonstrado que quedas nos níveis de apoio aos princípios democráticos no mínimo tendem a afetar negativamente a disposição de participar (Moisés e Carneiro, 2008; Booth e Seligson, 2009).

No entendimento da adesão aos princípios democráticos, é fundamental ter em mente que se trata de apenas uma das dimensões da sustentação política. Há várias dimensões e são claros os ganhos que se obtêm, em termos de compreensão da realidade social, com a visão multidimensional do fenômeno. Almond e Verba (1968) já diferenciavam, na atitude dos cidadãos em relação ao sistema político, os conceitos afetivos e avaliativos. Easton (1968) contribuiu para o entendimento da questão ao distinguir entre o apoio específico – relacionado às autoridades do dia e a sua atuação cotidiana – e o apoio difuso – mais de fundo, dirigido ao regime e que poderia funcionar como uma espécie de reservatório de legitimidade.

Mais recentemente, essas visões dualistas deram lugar a teorias mais sofisticadas. Norris (1999) e outros pesquisadores identificaram cinco níveis diferentes para dar conta das subdivisões da sustentação política. O primeiro envolveria o *apoio à comunidade política*, usualmente entendido como ligação com a nação, para além das instituições concretas de governo, e uma disposição geral de cooperar politicamente com os outros integrantes da coletividade. O segundo representaria a *identificação com os princípios centrais* do regime político e seus valores. No caso da democracia, embora não haja uma interpretação única, estaríamos falando de valores como liberdade, participação, tolerância e moderação, respeito pelos direitos institucionalizados e primado da lei. Um nível intermediário, o terceiro, envolveria a *avaliação da performance concreta do regime*, significando aprovação ou reprovação da forma como um sistema – seja ele autoritário ou democrático – funciona na prática. O *apoio às instituições* do regime apareceria no quarto

nível, englobando a atitude em relação ao Estado nacional, a Executivo, Legislativo e Judiciário, aos partidos políticos, à burocracia estatal, às Forças Armadas e à polícia. Por fim, o quinto nível se referiria ao *apoio a atores políticos e às autoridades*, incluindo a avaliação dos políticos como grupo e como agentes individuais, particularizados. Estamos falando do político “x”, mas também da classe política e do grupo abstrato “autoridades”.

O apoio a diferentes níveis do sistema político é percebido de maneira diferenciada pelo cidadão. Isso fica claro pelos resultados de sucessivos *surveys* em que a confiabilidade de cada esfera recebe avaliação específica, por vezes com sinais contrários. Ouvindo cidadãos de 8 países latino-americanos, Booth e Seligson (2009) encontraram resultados consistentes com essas subdivisões, isto é, perceberam que os cidadãos têm percepções por vezes divergentes para diferentes camadas e que há dinâmicas específicas de causalidade para tentar explicar cada uma delas. Os autores ainda sugeriram haver um sexto nível de sustentação política, relacionado às autoridades locais.

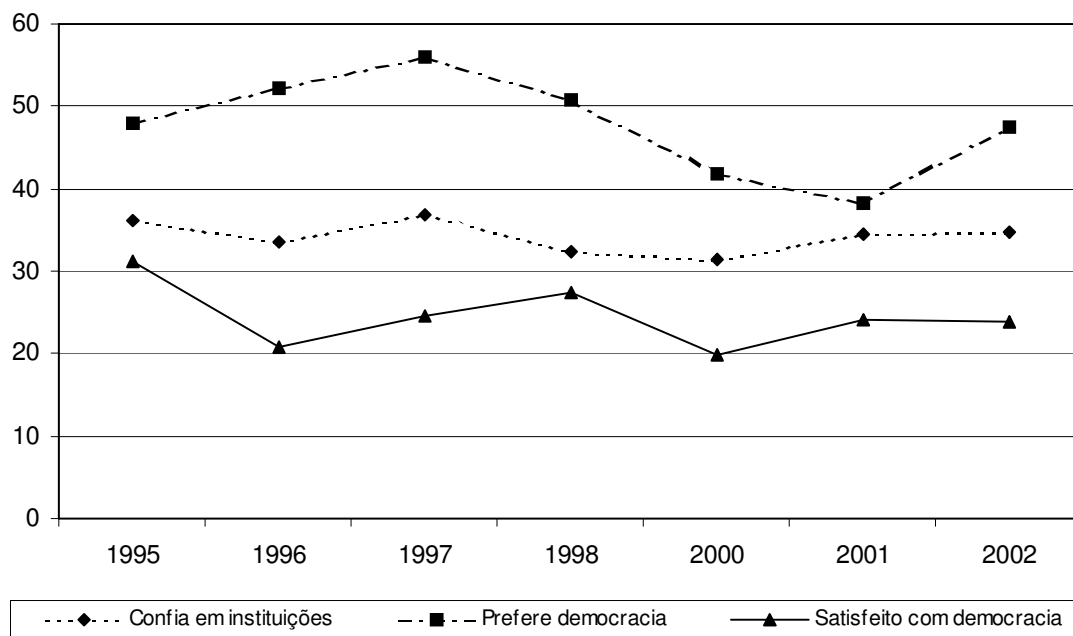
Analisando dados do *survey* Eseb-2002, Meneguello (2010) obteve evidências de que a satisfação com o funcionamento da democracia está dissociada da avaliação do desempenho das instituições – exceção feita à avaliação do governo federal. Moisés e Carneiro (2008) se debruçaram sobre dados do Latinobarómetro³ e concluíram que o apoio à democracia não acompanha a flutuação da aprovação ao funcionamento concreto do regime, cada um oscilando com uma curva própria ao longo do tempo (gráfico 2.2)⁴.

Por sinal, essa é a distinção mais relevante considerando os objetivos desta tese: entre o apoio aos princípios do regime e a avaliação de seu funcionamento concreto. Como teorizado por Norris e co-autores, o primeiro tem caráter predominantemente normativo; a segunda, refere-se mais diretamente à *performance* do sistema político democrático em termos de atender demandas e expectativas do cidadão. Nesta tese, o foco estará em diferentes dimensões e indicadores da adesão aos princípios da democracia.

³ Importante observar que as amostras desse instituto só passaram a representar 100% da população a partir de 2001; antes disso, o universo representado se restringiu a 33% da população brasileira, em 1995 e 1996; a 31,8% em 1997; e a 11,58% nas ondas de 1998 e 2000 (Latinobarómetro, 2009). Moisés e Carneiro (2008), assim como Lopes e Nascimento (2004), já chamaram atenção para esse fato

⁴ Agradeço aos autores pela cessão dos dados para reprodução do gráfico.

Gráfico 2.2 – Preferência pela democracia, satisfação com o regime e confiança em instituições no Brasil (em %)



Fonte: Moisés e Carneiro (2008: 5)/Latinobarômetro, 1995 a 2002

Confia em instituições – "Você diria que tem muita confiança, alguma confiança, um pouco de confiança nenhuma confiança em...?" Percentuais indicam média das respostas "muita confiança" e "alguma confiança" para quatro instituições: Forças Armadas, Judiciário, Congresso Nacional e partidos políticos. *Satisfeito com democracia* – "Em geral, você diria que está muito satisfeito, satisfeito ou nada satisfeito com o funcionamento da democracia no seu país?" Percentuais indicam respostas "muito satisfeito" e "satisfeito". *Prefere a democracia* – "Com qual das frases a seguir você concorda mais: a democracia é melhor do que qualquer outra forma de governo; em algumas circunstâncias, um governo autoritário pode ser preferível; não importa se o regime autoritário ou democrático". Percentuais indicam opção pela primeira alternativa.

Entendidas as características centrais do apoio democrático, resta avançar na discussão das causalidades envolvidas na sua relação com a instrução formal. Do ponto de vista empírico, é recorrente a correlação entre escolaridade e apoio à democracia em estudos *cross-sectional*, como discutido no capítulo 1. Não são inequívocos os mecanismos mobilizados nessa relação. Décadas de pesquisa reuniram evidências de que há mais de um caminho pelos quais educação e apoio à democracia se conectam. São estudos que se diferenciam em diferentes dimensões: se a abordagem é micro, observando o nível individual, ou macro, para os agregados nacionais; se procuram efeitos independentes da escolaridade ou se os enquadram como mais uma frente da síndrome mais ampla que seria a modernização; se atentam para a instrução formal como fator de capacitação cognitiva ou se como marcador de posição social que condensa outras influências. Essas abordagens foram reunidas em diferentes combinações e raramente deixam de se interpenetrar –

estudos com observação no nível individual costumam mobilizar argumentos teóricos relativos ao agregado nacional para explicar suas premissas ou achados e vice-versa.

A tentativa de definir as orientações individuais que favorecem atitudes democráticas chegou a dois núcleos claros: a disposição de participar e a tolerância. Os incentivos à participação já foram discutidos anteriormente neste capítulo. No caso da tolerância, o impacto da educação passa predominantemente pelo desenvolvimento de valores durante o processo de socialização. Frequentando a escola, a pessoa seria ensinada a aceitar a convivência com a diferença ou minorias, sobretudo a partir do conhecimento dos direitos e liberdades individuais (Delli Carpini e Keeter, 1996). Também desenvolveria a noção de que é legítimo que persiga seu auto-interesse e que os demais também o façam (Nie et al., 1996). Sua ligação com a socialização primária dá um caráter geracional à tolerância, isto é, há patamares de tolerância diferenciados que marcam cada geração, mais do que flutuações nos níveis de tolerância ao longo da vida. Essa articulação será discutida em detalhes no capítulo 6.

A mudança de valores no agregado de cidadãos é o argumento mais utilizado para explicar a associação entre instrução formal e apoio aos princípios democráticos em estudos longitudinais. Mesmo em abordagens macro, com comparação entre nações, e naquelas em que o desenvolvimento econômico é considerado o melhor preditor de democracia, essa é a conexão mais comum. O que costuma diferenciar-se é a descrição dos mecanismos envolvidos. É a segurança econômica vivida na fase de socialização que cria gerações com novos valores? Ou é a experiência com o funcionamento da economia sob a democracia que faz cada cidadão desenvolver apreço pelo regime? A escolaridade vem antes do desenvolvimento econômico e da geração de valores democráticos? Ou é o crescimento da economia que impacta as condições de vida e elas, numa segunda etapa, impactam os valores prevaletentes na sociedade? Essas são questões ainda longe de respostas inequívocas, razão pela qual estão colocadas com ênfase na agenda atual desse campo de pesquisa.

Inglehart é o pesquisador com a obra mais consolidada reunindo inclinação a participar e tolerância em perspectiva temporal. Como mencionado, fatores inerentes à emergência de sociedades economicamente avançadas levam à democratização, entendida como regimes em que os mais altos postos nacionais são decididos por eleições livres envolvendo participação ampla. O impacto seria no nível dos valores individuais, a partir do

que chamou de “mobilização cognitiva” (Inglehart, 1993: 13): elevação da escolaridade e desenvolvimento de capacidades cognitivas no mundo do trabalho, por conta de atividades mais criativas e menos repetitivas do que no mundo industrial. O avanço da democracia dependeria do contexto – “elites específicas e de situações sócio-culturais específicas” influenciadas por “eventos específicos” (p. 11); por isso, essa trajetória não teria caráter linear, mas seria tendência de longo prazo. O processo rumo à democracia pode encontrar obstáculos, como a oposição de elites, mas se realizaria em prazos mais longos, como demonstraria a queda do regime da antiga União Soviética. E seria uma tendência mundial.

Nessa perspectiva, a mobilização cognitiva gera cidadãos que, em lugar da ênfase na sobrevivência e na necessidade de segurança que marcou gerações materialistas anteriores, têm valores pós-materialistas: prezam a sociabilidade, a auto-expressão, a qualidade de vida, a tolerância e as formas de organização não-hierárquicas. O processo pelo qual essas atitudes se expressam nas comunidades nacionais depende substancialmente da substituição geracional, com gerações cada vez mais democráticas tomando o lugar das anteriores.

As novas atitudes também estariam relacionadas a um nível de escolaridade que vai além do básico e que deve estar amplamente difundido na sociedade:

O indicador mais prontamente disponível de aptidão política é o nível de educação formal. Em parte, níveis de participação refletem níveis de aptidão, e a alfabetização básica parece suficiente para produzir o voto. Os cidadãos da maioria das democracias ocidentais chegaram a este ponto gerações atrás. Mas enquanto a mera alfabetização parece ser suficiente para produzir altas taxas de votação, a iniciativa de busca de mudanças específicas em políticas de nível nacional parece requerer ao menos a educação secundária, senão universitária. (Inglehart, 1993: 13)

Na mesma linha, Norris (1999) cunhou a expressão “cidadão crítico” para descrever o resultado do processo de crescente capacitação cognitiva ocorrido nas democracias mais antigas e que levaria a uma reforma de valores que guarda semelhanças com a teoria pós-materialista. O cidadão crítico seria um democrata insatisfeito, alguém que mostra grande adesão aos princípios democráticos, mas avalia com rigor o funcionamento concreto do regime e de suas instituições. Para a autora, a elevação dos níveis de escolaridade e o aumento do acesso à informação são os motores dessa nova atitude.

Um complicador é que, mesmo nessa perspectiva, a educação pode funcionar concomitantemente como marcador de posição social. O próprio Inglehart, em obra compartilhada com outro autor, sugere que a experiência vivida pelo indivíduo pode ser ao

menos tão importante quanto fatores cognitivos em matéria de moldar sua visão de mundo. Assim, a escolarização seria mais um indicador dessa experiência, determinada pelo *background* familiar, do que de capacitação cognitiva. “O senso predominante em uma sociedade sobre a segurança existencial é mais importante que fatores cognitivos. (...) Pelo mundo afora, crianças de famílias economicamente seguras têm maior probabilidade de conseguir maior escolarização”, argumentam Inglehart e Welzel (2008: 37).

Em estudos recentes, é possível detectar distanciamento da perspectiva que dá centralidade à educação em balanços sobre a modernização, em favor de um foco na educação como indicador mais relacionado a fontes de recursos de fundo econômico. Isto é, neste subcampo a instrução tem sido vista menos como geradora de habilidades cognitivas e mais como medida sintética de recursos materiais à disposição do indivíduo. Não seria um raciocínio mais eficiente ou maiores conhecimentos que impactariam os valores políticos, mas as condições materiais que o indivíduo gozou na socialização primária e goza como adulto, que têm na escolaridade um indicador relevante.

Outra característica desses debates tem sido incluir poucos dados do nível individual sobre o compromisso democrático, por fazerem inferências a partir de associações e tendências no nível macro. Nessa linha, o usual são trabalhos que, em lugar de atentar para as dinâmicas relacionadas às atitudes dos cidadãos, observam a relação entre educação e o que se pode considerar o nível geral de democracia das nações. Parte considerável da pesquisa contemporânea adota essa abordagem sistêmica, em estudos comparativos com técnicas estatísticas econométricas (Barro, 1999; Acemoglu et al., 2004; Glaeser, 2007; Castelló-Climent, 2008). Nessa produção predomina a convicção de que ainda é preciso reunir evidências e teorizar em detalhes sobre as cadeias de causalidade envolvidas.

Uma questão específica na área hoje é se a alta associação entre estudo e democracia verificada em análises comparativas é independente de efeitos do desenvolvimento econômico. Ou seja, se este é um processo predominante cognitivo e simbólico ou se tem raízes fundamentalmente materiais, ligadas à qualidade de vida e ao acesso a recursos. Nos estudos recentes, os resultados são díspares: alguns autores defendem que o impacto da educação é independente e relevante (Glaeser, Ponzetto e Shleifer, 2007); outros sustentam que esse impacto pode ser explicado por fatores econômicos, como o crescimento do PIB ou a melhoria da igualdade (Boix e Stokes, 2003); há quem tenha encontrado evidências de que a educação tenha impacto, mas não tão

decisivo quanto fatores econômicos (Barro, 1999; Przeworski et al., 2000). Por fim, há trabalhos que suspeitam não haver relação de causalidade entre educação e democracia, cogitando se tratar de associação espúria; tanto o aumento da escolaridade média das nações quanto maiores níveis de democracia seriam consequência de um modelo articulado de desenvolvimento econômico e político (Acemoglu et al., 2004).

Têm caráter de exceção estudos como o de Evans e Rose (2007), que procuraram preditores da atitude democrática no nível individual em 18 sociedades da África Subsaariana, atentando especialmente para o papel da escolaridade. A dupla encontrou evidências de que a educação é o fator social dominante na adesão à democracia, superando outros fatores aos quais as teorias da modernização costumam dar importância. Eles acreditam ter demonstrado que a relação entre escolarização e apoio democrático passa por elementos cognitivos que impactam a compreensão e o envolvimento político, que seria consistente com um modelo baseado em valores mais do que como marcadora de desigualdades de recursos. Mas também nessa frente ainda faltam mais estudos que permitam avaliar o impacto da escolarização longitudinalmente.

Outro desafio desse campo é desenvolver pesquisas em que o impacto da escolaridade seja avaliado em sociedades em desenvolvimento. A maior parte dos trabalhos sobre a influência da instrução no nível individual se refere a Estados Unidos e Europa Ocidental. Há estudos em sociedades da Europa Oriental, mas aí também a educação secundária é – ou está perto de ser – universal e o foco da pesquisa tende a ser os níveis mais elevados de escolarização (Evans e Rose, 2007).

Trabalhos sobre a África, por exemplo, revelam como os resultados não reproduzem necessariamente os encontrados para países de maior desenvolvimento. Bratton, Mattes e Gyimah-Boadi (2005) constataram que, mais do que favorecer o apoio à democracia, a instrução reduz o apoio a alternativas não-democráticas. No caso dos altamente educados, porém, Bratton e Mattes (2001) detectaram desconforto com a democracia, atribuído ao fato de dar direitos políticos a cidadãos analfabetos, que poderão exercê-los de forma considerada irresponsável por esse segmento.

Para o Brasil, país com indicadores de escolaridade muito distantes dos padrões norte-americanos ou europeus, Moisés (1995) relatou o que considerou a emergência de uma nova cultura política nas últimas décadas. Na dinâmica do movimento pela redemocratização, teria havido uma espécie de conversão democrática por parte das elites

relevantes e a formação de um consenso democrático mínimo entre o público de massa. Um dos fatores que teriam contribuído para isso seriam os efeitos da modernização econômica e social do país. As mudanças teriam alterado a sociedade de forma estrutural: ampliado a divisão do trabalho, concentrado populações em áreas metropolitanas de porte médio e grande, requalificado cognitivamente parcelas significativas da população. E também teriam provocado intensa e contínua mobilização sócio-política em diferentes setores da sociedade, suscitando expectativas e demandas novas, mais complexas e de maior volume, em relação ao papel do poder público.

Escrevendo em meados dos anos 1990, o autor chama a atenção para os efeitos extraordinários que o processo de modernização das três décadas anteriores tinham tido sobre a oferta educacional. Moisés já expressa preocupação com “a continuidade ou o agravamento de problemas relativos à qualidade do ensino oferecido” e “a questão da evasão escolar”, mas registra com entusiasmo a queda no analfabetismo e o aumento da escolarização líquida no ensino fundamental. Por sinal, o avanço do apoio à democracia teria sido mais acentuado entre os brasileiros que integram o mercado de trabalho, sobretudo trabalhadores não-manuais e do sexo feminino; a adesão também se revelou mais intensa entre os que têm nível de renda e de escolarização mais altos, entre os que vivem nas regiões mais desenvolvidas e nas grandes e médias cidades do país. “A associação entre modernização e democracia encontra um claro apoio aqui”, concluiu (Moisés, 1995: 142).

Moisés argumentou que no Brasil a baixa escolaridade favorecia atitude de apatia e alienação política – expressa em indefinição sobre o regime político preferido – mais do que a adesão a valores autoritários. O autor separa dois grandes grupos de escolaridade: de um lado, os que têm até ensino médio incompleto; de outro, os que completaram o médio ou foram além nos estudos. Em suas análises usando a pergunta tradicional sobre preferência por regime político⁵, os mais escolarizados demonstraram maior adesão à democracia e também maior adesão ao autoritarismo do que os menos escolarizados; o grupo de menor escolaridade tinha percentuais maiores nos quesitos “tanto faz” e “não sabe”. Para o autor,

⁵ O formato usual, repetido em *surveys* em diferentes partes do mundo, envolve escolha por uma das seguintes alternativas: “A democracia é sempre melhor do que qualquer outra forma de governo”, “Em certas circunstâncias, é melhor uma ditadura do que um regime democrático” e “Tanto faz se o governo é uma democracia ou uma ditadura”.

Isso revela o papel crucial da educação para o exercício da cidadania: os setores cujo acesso a esse bem público ainda está bloqueado demonstram não tanto tendências estruturais a favor do autoritarismo, mas uma incapacidade crônica de relacionar-se com exigências fundamentais da vida democrática: informar-se e decidir-se sobre as alternativas políticas diante das quais estão colocados. (Moisés, 1995: 153)

Ponte e Martins (1997) detectaram tendência semelhante para o México. Baixa escolaridade apareceu associada à indiferença em relação ao regime, importando menos se definido como autoritário ou democrático. Média escolaridade (equivalente aos últimos anos do fundamental nos padrões brasileiros) traria maior definição, mas, da mesma forma que favoreceria a atitude democrática, também favoreceria a simpatia por soluções autoritárias. Finalmente, escolaridade equivalente ao ensino médio ou mais apareceu associada à adesão à democracia.

2.2.1 - Questões de método

O que constitui o apoio à democracia e aos princípios democráticos? Trata-se de guarda-chuva conceitual amplo, que pode ser desdobrado em noções mais específicas. Como já discutido, a principal discriminação a ser feita é entre o apoio à democracia como princípio normativo e como regime político com funcionamento concreto – incluindo a estrutura do regime, suas instituições e processos políticos (Shin, 2007). O entendimento a ser dado para as expressões “adesão à democracia” ou “apoio aos princípios democráticos” nesta tese é no primeiro sentido, de comunhão com essas ideias no nível normativo, como forma desejável de autogoverno.

Em países com passado autoritário e democratização mais recente, é frequente a adesão democrática não excluir simpatias ao autoritarismo (Rose e Mishler, 1994; Shin, 1999). Por conta disso, os *suveys* brasileiros empregados aqui utilizam questão em que a preferência pela democracia aparece contrastada com a preferência por um regime autoritário e há possibilidade de o entrevistado declarar que “tanto faz” qual o tipo de regime político instalado no país. Trata-se de uma forma de levar em conta a memória dos cidadãos com a experiência autoritária vivida até 1988 e também de captar a atitude de indiferença diante dos dois polos (Moisés, 1995; Meneguello, 2010).

No mundo, a curva de tendência que expressa escolha pela democracia mostra crescimento sustentado, a ponto de “uma clara maioria na população de todas as sociedades endossar o sistema político democrático” nas duas últimas ondas do World

Values Survey (Inglehart e Welzel, 2008: 264). Outros indicadores de adesão democrática serão explorados neste trabalho. Também foram utilizadas como medida de falta de apoio ao regime as respostas “não sei” à questão sobre o significado da democracia, seguindo estudos anteriores em contextos de baixa escolaridade (Bratton et al., 2005).

Mostra-se metodologicamente interessante utilizar perguntas dos questionários que permitam avaliar a aprovação a princípios democráticos sem que seja mencionada a palavra democracia – uma maneira de minimizar o eventual viés causado pelo sentido positivo que a expressão carrega na atualidade (Klingemann, 1999; Norris, 1999; Dalton, 2004). Um exemplo: diante das opções oferecidas pelos diferentes *surveys* que utilizo, exploro a defesa da atuação um líder “salvador” ou “que coloque as coisas no lugar”, na tentativa de captar a concordância com o que O’Donnell (1991) definiu como democracia delegativa – um regime em que, após as eleições, o presidente se isola da maioria das instituições e interesses organizados e se torna o único responsável pelo sucesso ou fracasso das políticas públicas, sem prestar conta aos cidadãos, que se alienam da esfera política. Será avaliada ainda a rejeição a formas menos democráticas de gestão governamental, como governo militar e governo de um só partido.

Em matéria de tendência temporal, trabalhos anteriores apontaram três momentos na curva da preferência pela democracia no Brasil pós-redemocratização. O gráfico 2.2, de Moisés e Carneiro (2008), mostra crescimento da proporção de brasileiros que dizem preferir a democracia até 1997, quando supera o patamar de 50% das preferências; em seguida, há queda até 2001 e ligeira recuperação em 2002. Cervi (2006) utilizou dados da mesma fonte (Latinobarómetro) até 2004 e obteve curva com direção ascendente. No entanto, o pesquisador observou que em 2004 a preferência pela democracia voltava ao nível apurado por ele para 1988 (com dados do Idesp), próximo de 40%.

2.3 – CONFIANÇA NAS INSTITUIÇÕES

A noção de confiança, em sentido amplo, tem ganhado importância no debate da Ciência Política por ser entendida como um meio informal de coordenação altamente relevante para as sociedades contemporâneas. Ela seria componente fundamental como facilitador da cooperação nas ações coletivas, azeitando relações interpessoais ou institucionais que se caracterizam pela impessoalidade e pela informação incompleta sobre os envolvidos. Nessa perspectiva, a confiança não é um recurso antiquado, próprio de sociedades tradicionais. Pelo contrário: é a incerteza, o risco, a complexidade e a opacidade

cada vez maiores das sociedades do mundo atual que tornam a confiança um item crescentemente indispensável (Giddens, 1990; Warren, 2001; Offe, 2001; Moisés, 2010a).

A escola culturalista sempre atribuiu importância à confiança como ponto de articulação de valores e afeições em relação aos concidadãos e ao sistema político, desde as elaborações teóricas de Almond e Verba (1968). Mas foram estudos mais recentes, como os de Putnam (1993, 1995, 2001), apontando seu papel central para a formação do capital social, que reacenderam o interesse pelo conceito. Para o autor, maiores níveis de confiança entre as pessoas – também chamada de confiança interpessoal ou social – seriam fundamentais para gerar cooperação. Mesmo pesquisadores mais próximos da linha institucionalista, como Newton e Norris (2000), ou da sociológica, como Sztompka (1999), têm-se dedicado a analisar a relevância da confiança para os sistemas sociais.

No caso específico da confiança política, há características que a tornam parte do sistema de justificação e legitimação dos regimes. Ela representa uma dimensão diferenciada se comparada, por exemplo, com o apoio à democracia, que tem caráter mais abstrato, como discutido anteriormente neste capítulo.

A chave em que a confiança nas instituições deve ser entendida, em matéria de relação com o funcionamento democrático, é questão complexa e controversa. Maior confiança faz bem para a democracia? Ou uma saudável desconfiança por parte dos cidadãos estimula a responsividade do sistema político? E todos os sistemas ou instituições merecem o mesmo nível de confiança, independentemente de seu desempenho? As respostas dependem de um entendimento mais refinado dos pressupostos e causalidades envolvidos. Neste ponto, é indispensável rever os principais argumentos desse debate.

As instituições devem ser entendidas para além da função que lhes atribui parte da literatura institucionalista – balizadoras das escolhas estratégicas de atores auto-interessados, por meio de constrangimentos ou incentivos para suas decisões e ações. A criação e o funcionamento das instituições também pressupõem fundamento moral, isto é, uma dimensão normativa comum à comunidade política. Instituições podem ser vistas como normas de ação que se cristalizaram e a expectativa de que essas normas serão honradas (Cohen, 2001). Por isso, a confiança nas instituições deve ser pensada como construída fundamentalmente a partir de dois fatores: sua justificação fundadora e a forma como essa justificação se concretiza – ou não – na vida prática.

No primeiro caso, estamos falando do pressuposto normativo que há para a criação e o funcionamento da instituição – ou seja, sua missão. Ela se define no ambiente discursivo da sociedade e guarda relação com os valores dos integrantes da comunidade política. Concretamente, é possível entender que a polícia existe para manter a segurança pública e prender criminosos; o Congresso, para fazer leis e controlar o Executivo; os partidos, para servir de referência a setores da população, apresentar programas administrativos e, uma vez no governo, aplicá-los. É justamente a qualidade substantiva das instituições, sua plausibilidade moral e seu sentido normativo que fazem com que sejam depositárias de confiança (Offe, 2001). Confiar em uma instituição é reconhecer como válidos os valores que ela incorpora e considerar que esses valores fazem sentido para um número consistente de participantes da comunidade política.

A segunda dimensão decisiva para a confiabilidade envolve a avaliação sobre a performance da instituição, entendida como sua eficiência propriamente operacional. Nesse eixo, a confiança do cidadão depende de a instituição realizar a contento seu programa fundador. Se a polícia não prende, o Congresso não legisla e o partido não representa, não haveria por que merecerem a confiança do cidadão – não importando quanto cada uma dessas atividades é indispensável para o funcionamento da comunidade ou está de acordo com os valores dos indivíduos.

Naturalmente, quando se fala de desempenho, não se pode perder de vista o critério com que os cidadãos julgam essa *performance*. Assim, mesmo interpretações que deem centralidade à operacionalidade das instituições necessariamente devem se colocar esta pergunta: seu desempenho é bom ou ruim segundo qual critério utilizado pelos cidadãos na avaliação? Não há como escapar do fato de que, no julgamento tácito feito pelas pessoas, é a justificativa normativa das instituições que dá a régua com que irão medir seu desempenho propriamente operacional.

Embora tenham se desenvolvido em oposição uma à outra, não há incompatibilidade inconciliável entre a abordagem que enfatiza a importância do desempenho operacional das instituições, como a de Rogowski (1974), com a que admite que normas e valores adquiridos na socialização e ao longo da vida adulta impactam o julgamento que os indivíduos fazem das instituições. Parte relevante da literatura admite essa combinação do universo normativo, baseado em valores e afetos, com a avaliação racional do desempenho das instituições (Warren, 1999; Lipset, 1981; Offe, 2001; Listhaug e Wiberg, 1995; Moisés,

2006; Moisés, 2010a). De fato, não há motivos para contrapor o substrato normativo dessa avaliação à racionalidade dos indivíduos.

Ao lado dos critérios para julgamento e do desempenho objetivo, um terceiro fator é decisivo na avaliação das instituições: a informação de que dispõe o cidadão. É possível que um eventual bom desempenho do Executivo, por exemplo, se expresse em abundância econômica com amplos reflexos na vida das pessoas, passível de ser medida pela taxa de crescimento do PIB; no entanto, é a percepção do cidadão sobre a situação econômica e sobre o papel do Executivo em propiciá-la que tende a influenciar decisivamente a confiança que vai depositar no governo. A percepção é fundamental nessa equação. E a informação – entendida aqui em sentido amplo, de conhecimento de dados objetivos, mas também obtida por meio de atalhos cognitivos – é fundamental para essa percepção.

Mudanças em qualquer um dos três fatores podem acarretar alterações na confiança institucional (Putnam, Pharr e Dalton, 2000). Informação de melhor qualidade sobre desempenho institucional de má qualidade favorece declínios na confiança; melhora no desempenho institucional que não seja acompanhada de informação e de percepção sobre ela, tende a ser inócua; mudanças nos critérios de avaliação podem dar relevo a informações que antes não eram consideradas no julgamento das instituições, para citar algumas variações possíveis. Essa complexidade é que torna mais difícil definir normativamente qual o sentido com que a confiança – e a desconfiança – deve ser entendida.

A pesquisa da área oferece dois conjuntos de pistas que poderiam ajudar nessa reflexão, mas que têm sentido oposto: o primeiro diz respeito às causas da confiança e o segundo, às consequências. No primeiro caso, estão dados indicando que as democracias mais antigas têm assistido erosão na confiança em instituições, sobretudo no caso das diretamente relacionadas ao funcionamento da democracia representativa, como partidos e Congresso (Dalton, 1999; Newton e Norris, 2000; Putnam et al., 2000) e das relacionadas à autoridade (Listhaug e Wiberg, 1995; Inglehart, 1999).

Vem daí a hipótese sobre a emergência do cidadão crítico (Norris, 1999). Como relatado anteriormente, trata-se do democrata insatisfeito, que apoia a democracia, mas mostra rigor na avaliação de seu desempenho concreto e no das instituições do regime. Estaríamos diante de saudável atitude crítica, gerada pela requalificação cognitiva dos

cidadãos em consequência de transformações econômicas e culturais. A nova orientação atingiria sobretudo os segmentos mais informados e escolarizados.

Essa hipótese é uma das possibilidades para explicar tendências sustentadas de aumento da desconfiança institucional verificada na Europa e nos Estados Unidos, que, no entanto, não se refletem em queda no apoio aos princípios democráticos. No nível individual, confirmar a hipótese do cidadão crítico depende de associação entre medidas sugerindo um ceticismo racional e saudável – como interesse por política, nível de informação e a própria escolaridade – com medidas de confiança. É o que têm verificado sucessivos estudos (Klingemann e Fuchs, 1995; Nye et al., 1997; Pharr e Putnam, 2000), apesar das críticas de que esses indicadores se relacionam apenas indiretamente aos conceitos teóricos envolvidos (Listhaug e Wiberg, 1995).

A erosão na confiança em determinadas instituições expressaria não um declínio geral de legitimidade, mas uma mudança nos critérios pelos quais o cidadão avalia as organizações políticas e sociais. A legitimidade no estilo weberiano, baseada na autoridade hierárquica e num sentido racional-legal, estaria dando lugar à legitimidade baseada na inclusão, na participação e na horizontalidade de relações (Dalton, 2000). O declínio da confiança seria mais marcado para instituições de caráter hierárquico, em conexão com a emergência dos valores pós-materialistas (Inglehart, 1999). E essa renovação de valores contribuiria para revitalizar a democracia, com inclusão de novos temas na agenda, como ambientalismo e direitos da mulher (Putnam et al., 2000).

Enquanto esse conjunto de evidências e abordagens teóricas recomenda interpretar a desconfiança em chave positiva, o segundo bloco de dados sugere o contrário. A baixa confiança ou a desconfiança trazem consequências descritas como negativas para os sistemas políticos. Ainda que déficits de confiança não impliquem necessariamente risco imediato para a democracia, pode-se esperar, ao menos teoricamente, que tenham impacto deletério em dimensões do funcionamento democrático, como a participação, e afetem a força dos governos, reduzindo no cidadão a disposição de participar, pagar impostos e cumprir a lei espontaneamente (Moisés, 1995; Nye, 1997; Morlino, 2002; Diamond e Morlino, 2004; Moisés, 2010b).

Moisés e Carneiro (2008) identificaram na América Latina uma “síndrome atitudinal” marcada pela desconfiança das instituições e pela insatisfação com o funcionamento da democracia, que estaria associada com a indiferença em face das alternativas a respeito do

regime político e, com menos intensidade, com a preferência pelo autoritarismo. “A desconfiança e a insatisfação geram distanciamento, cinismo e alienação em relação à democracia”, sugeriram, a partir da análise de pesquisas de opinião (p. 39). Para os autores, no contexto latino-americano a desconfiança deve ser entendida primordialmente como sintoma de mau funcionamento do regime, sobretudo em termos de baixa responsividade. Isso porque, nesse contexto, ela tem se mostrado fruto de experiência negativa com as instituições mais do que resultado de um ambiente de desconfiança ou herança histórica.

No estudo de Booth e Seligson (2009) sobre o México e sete países centro-americanos, a confiança em instituições mostrou impacto em dimensões da participação: apareceu em correlação positiva com tomar parte em atividades partidárias de campanha e numa função semelhante a um “u” invertido em termos de disposição para contatar autoridades – isto é, são aqueles com nível intermediário de confiança que demonstram maior disposição, superando os extremos com pouca e muita confiança.

Na verdade, tanto no caso brasileiro quanto no de outros países latino-americanos constata-se um aparente paradoxo: níveis muito baixos de confiança nas instituições convivem com avaliações predominantemente positivas sobre os princípios da democracia (Moisés e Carneiro, 2008). Lagos (2000) comparou os níveis de confiança social registrados no Latinobarómetro de 1996 com dados de países europeus do WVS (World Values Survey) de 1990 e constatou que nos países da América Latina se encontravam em patamar rebaixado. A pesquisadora sustentou que a baixa confiança social é o cerne da desconfiança nas instituições verificada nos países latino-americanos. Power e Jamison (2005) cotejaram dados do WVS para a confiança social e a confiança nos membros do Legislativo. Os autores observaram que, nos sete países latino-americanos analisados, ambas se apresentavam em níveis coincidentemente baixos, se comparadas às democracias antigas. Apesar disso, as taxas de apoio à democracia apenas oscilam na região, ao redor de 50%, sem apresentarem baixa marcada (Latinobarómetro, 2008). A questão pendente é se esse processo é análogo ao verificado nas democracias antigas e qual seria o impacto da manutenção de grande desconfiança institucional no longo prazo.

Combinados, os dois conjuntos de evidências sugerem que a forma como confiança e desconfiança devem ser interpretadas deve levar em conta fatores contextuais. Em países com democracia mais antiga e economia mais desenvolvida, a confiança institucional pode ser interpretada de maneira diversa da forma como é entendida em países de democracia

mais recente e economia em desenvolvimento. No segundo caso, está-se diante de democracias cujo funcionamento teria claros déficits – seja na efetividade da representação, na abertura à participação ou no combate às desigualdades sociais – e isso aponta para uma insatisfação que refletiria um desempenho operacional, de fato, insatisfatório.

Desigualdade sociais e econômicas flagrantes, indiferença a demandas sociais, corrupção e desrespeito a direitos assegurados por lei são suspeitos de provocar desapeço da parte de cidadãos diante de instituições fundamentais para a democracia, como governo central, Congresso e partidos (Moisés, 1995; Miller e Listhaug, 1999; Dalton, 1999). Isso leva à hipótese de que, em países como o Brasil, a baixa confiança ou a desconfiança institucional é expressão de insatisfação com o funcionamento de um sistema que, de fato, deixa a desejar.

2.3.1 - Sinais controversos

O papel da educação nesse arranjo só pode ser entendido a partir dessa discussão. Nesta tese, parto da premissa de que no Brasil os mais escolarizados devem ter visão mais críticas das instituições por dois motivos: por demonstrarem comportamento em linha com a hipótese do cidadão crítico, isto é, expressarem ceticismo diante de organizações e regras de caráter hierárquico e participação limitada; e, ao mesmo tempo, por terem informação de melhor qualidade sobre instituições que apresentam desempenho de pior qualidade. A escolaridade desenvolveria ferramentas que permitem ao cidadão observar com maior clareza os déficits no funcionamento das instituições e superar a deferência diante da autoridade constituída. Essa, no entanto, é uma hipótese de trabalho, parte de um exercício que visa a engrossar o esforço que pesquisadores brasileiros vêm fazendo para ampliar a compreensão dessas relações.

Há dados empíricos que sustentam essa hipótese, mas com regularidade até maior há estudos apontando independência ou associações inconsistentes entre educação e confiança institucional. Nie et al. (1996) defendem que não há correlação entre os dois. Schlegel (2006) relatou associações com sinais diferentes para dimensões diversas da avaliação de instituições democráticas no Eseb-2002: no caso de avaliações imediatas de Congresso, partidos e governo, a correlação tinha sinal negativo; avaliações relacionadas ao papel de políticos e partidos no regime tiveram sinal positivo.

Surveys realizados por Moisés em 1989, 1990 e 1993 indicaram que a percepção negativa das instituições atravessa todos os segmentos de renda, escolaridade, idade e

distribuição ecológica; resultados semelhantes foram encontrados em pesquisa de opinião realizada em 2006. Moisés e Carneiro (2008) colheram sinais divergentes em testes para a América Latina e para o Brasil: baixa e média escolaridade⁶ não tiveram significância no caso brasileiro em termos de favorecer a insatisfação com a democracia e a desconfiança nas instituições; na América Latina, foi encontrada significância apenas para baixa escolaridade, na variável de insatisfação com a democracia, mas não houve significância para nenhuma das categorias educacionais em termos de confiança institucional.

No estudo de Booth e Seligson (2009) que incluía o México, maior escolarização apareceu associada a redução da confiança institucional. É justamente o inverso do apurado por Ponte e Martins (1997) para o mesmo país no final dos anos 1990, analisando instituições como governo, partidos e mídia, e também para deputados e senadores. Novo estudo recente trouxe achado com sentido diferente: não houve correlação com significância entre escolaridade e um índice geral de confiança no México (Ponte, 2010).

Pesquisas em países europeus já indicaram que níveis mais elevados de escolaridade não significam aumento da desconfiança nas instituições em geral, embora tendam a gerar ceticismo localizado. Em análise sobre os países europeus nos anos 1980 e 1990, Listhaug e Wiberg (1995) concluíram que a escolaridade se relaciona com a confiança de forma fraca e inconsistente. Em geral, a associação foi positiva, inclusive para Parlamento e Judiciário, mas houve casos em que foi negativa (em igreja, Forças Armadas e polícia, por exemplo). No geral, os autores detectaram queda no apoio a instituições ligadas à ordem, que interpretaram como enfraquecimento das crenças tradicionais.

Esses dados recomendam cautela adicional na verificação de hipótese sobre o sinal da eventual associação entre escolarização e confiança institucional. Parece recomendável tratar as diversas organizações separadamente, em lugar de trabalhar com índices reunindo várias delas. E a eventual ausência de associações ou sinais em princípio contraditórios devem ser relativizados no momento de discutir o impacto da educação em todas as três frentes analisadas aqui. Há sinais mais fortes de que a instrução formal impacta dimensões da participação e da adesão à democracia do que existem para a desconfiança nas instituições – uma constatação a ser levada em conta na interpretação dos resultados empíricos deste trabalho.

⁶ As categorias foram definidas da seguinte forma: baixa – de analfabetos a ensino fundamental completo; média – ensino médio completo e incompleto; e alta – superior incompleto ou mais.

CAPÍTULO 3
Educação, quantidade
e qualidade

O que torna o Brasil um caso privilegiado para a observação dos resultados políticos do aprendizado formal é seu contexto educacional singular. Marcado por um atraso histórico, o sistema de ensino brasileiro passou por uma expansão espetacular nas últimas décadas. A virtual universalização do nível fundamental foi acompanhada de queda na sua qualidade, entendida como capacidade de desenvolver habilidades cognitivas e retenção de conhecimentos nos alunos. Outros níveis de ensino também passaram por *boom* em termos de acesso, mas com *timing* próprio.

Também as enormes desigualdades entre as grandes regiões brasileiras em matéria de patamar de escolarização e de sua evolução recente oferecem boa chance de contrastar realidades educacionais e políticas. São dinâmicas cujos compassos e descompassos podem ajudar a discriminar diferentes efeitos políticos da escolarização, facilitando a identificação dos mecanismos pelos quais a experiência escolar impacta o comportamento político no nível individual.

Este e o próximo capítulos são dedicados à educação, com a intenção de olhar com maior proximidade as dinâmicas envolvidas na aprendizagem formal e ajudar a compreender o contexto educacional brasileiro. Inicialmente reviso diferentes componentes do aprendizado formal que chamamos de educação, alguns deles regularmente negligenciados na pesquisa das Ciências Sociais. A seção seguinte faz apanhado da trajetória histórica da escolarização no Brasil, de forma a sugerir raízes para as distorções atuais. Em seguida, é discutida em detalhes a queda na qualidade consensualmente apontada para a evolução recente do sistema brasileiro, com atenção às trajetórias diferenciadas dos diversos níveis de ensino.

3.1 – OS COMPONENTES DA EDUCAÇÃO

O maior desafio na avaliação dos impactos políticos da educação é conseguir contemplar a grande complexidade do processo educacional. Com certeza as dificuldades vão muito além disso. Não se pode perder de vista, por exemplo, que a socialização primária, que ocorre basicamente na família nas duas primeiras décadas de vida, pode favorecer orientações políticas duradouras. Nem que parte das competências para a ação política pode ser obtida por meio da socialização secundária – igreja, sindicatos, associações de classe ou local de trabalho, grupos de pressão ou outras associações voluntárias podem desenvolver conhecimento e capacidades para atuar na política que complementariam ou compensariam déficits na educação formal (Neuman, 1986; Inglehart,

1993; Emler e Frazer, 1999). Mas os processos que se desenrolam dentro da escola já envolvem uma gama ampla de dinâmicas e resultados, que representam objeto desafiador para a compreensão do pesquisador.

Embora a complexidade desses processos seja usualmente levada em conta pela pesquisa específica em educação, os cientistas sociais costumam deixá-la de lado, ainda que mencionem que a educação é variável com caráter multifacetado. “A vasta maioria do trabalho sociológico com educação confia em medidas educacionais de quantidade e omite todos os outros aspectos”, resume Smith (1995: 220). O autor analisou três grandes periódicos norte-americanos da área de Sociologia¹, entre 1991 e 1994, e concluiu que 80% dos artigos sobre educação usavam apenas medidas da quantidade de escolarização completada. Estudos brasileiros seguem essa tendência e numa profusão que dispensa a citação de casos concretos. Diante da riqueza da experiência escolar e de seus múltiplos efeitos, observar apenas essa dimensão é certeza de trabalhar com modelos incompletos, com prejuízo para os resultados obtidos.

Smith discerne quatro componentes principais na educação: quantidade, qualidade, conteúdo e tipos. A *quantidade* diz respeito à duração e à extensão da instrução formal recebida – nesta tese sempre entendida como processo regular de treinamento ou aprendizado destinado a desenvolver capacidades cognitivas e retenção de conhecimento, que propicia credenciais largamente reconhecidas. A *qualidade* envolve a efetividade da escola em transmitir esse conhecimento e desenvolver essas habilidades. *Conteúdo* diz respeito ao que é propriamente ensinado; refere-se basicamente a diretrizes curriculares e inclui, por exemplo, a instrução cívica e política. O *tipo* de escola se refere a diferentes classificações que superpõem os elementos de quantidade, qualidade e conteúdo da educação; são divisões como níveis de ensino (fundamental, básico e superior) ou entre ensino profissionalizante e acadêmico, privado e público ou ainda sobre a esfera responsável pela rede (municipal, estadual ou federal, no caso brasileiro).

Outra dimensão relevante é a *equidade* na distribuição da escolarização. Se a educação relativa é decisiva para alguns comportamentos políticos, faz toda a diferença se há grandes desequilíbrios e assimetrias na forma como a escolaridade está distribuída entre a população. Para ilustrar: o ensino superior tende a representar grande diferencial

¹ Os periódicos são American Sociological Review, American Journal of Sociology and Sociology of Education.

em uma nação em que esse nível de ensino é inacessível para a maioria das pessoas, mas ser pouco efetivo em diferenciar alguém numa população de graduados. Alguns estudos sugerem impacto para as variáveis relativas a desigualdades educacionais. Em seu trabalho comparativo sobre níveis nacionais de democracia, Barro (1999) apurou que as medidas educacionais com maiores efeitos explicativos foram média de anos completados no nível primário entre pessoas de 25 anos ou mais e a diferença entre os anos médios completados por homens e mulheres dessas coortes – essa última, uma clara medida de equidade. Em seu estudo na África, Evans e Rose (2007) concluíram que o maior ganho agregado em matéria de apoio à democracia foi obtido por países com as maiores proporções da população com primário completo.

No caso da qualidade, trata-se de dimensão claramente influente nos resultados que, no entanto, é com frequência negligenciada em estudos sobre comportamento político. A quase totalidade dos estudos sobre impactos da educação na evolução de orientações políticas dentro de nações específicas não leva em conta a efetividade do ensino oferecido. Em geral, esses trabalhos foram realizados em países de desenvolvimento econômico e educacional mais antigo e gradual, não havendo por que esperar flutuações significativas na capacidade do sistema para prover habilidades e conhecimentos aos alunos – embora essa tenha sido uma questão no passado.

Dos três grandes caminhos pelos quais a escolaridade pode influenciar o comportamento político, a qualidade tem relação direta com pelo menos um: o desenvolvimento das capacidades cognitivas, isto é, da capacidade de reunir informações e as interpretar. Há associação robusta entre medidas de desenvolvimento cognitivo, escolaridade e comportamentos como engajamento cívico² (Nie, Junn e Stehlik-Barry, 1996) e disposição de votar (Hillygus, 2005).

No que toca à transmissão de valores, não há sinais de que uma escolarização de menor qualidade será necessariamente menos efetiva. Em princípio, o aluno tenderá a desenvolver visão de mundo e formas de avaliação dos objetos da realidade como parte de sua socialização seja o ensino recebido forte ou fraco. Em matéria de efeitos de

² Nie e colegas incluíram uma medida de proficiência cognitiva em seu Citizen Participation Study, de 1990, pela qual os respondentes eram convidados a identificar o significado de 10 palavras a partir de um grupo de respostas; essa avaliação mostrou associação positiva com anos de escolarização e com variáveis relacionadas à participação. Hillygus empregou o Scholastic Achievement Test (SAT), destinado a medir a proficiência verbal de alunos prestes a iniciar a faculdade, e encontrou associação com dimensões da ativação política.

classificação, uma escola de pior qualidade pode diminuir seu retorno em termos de comportamento político, mas de forma indireta: com a efetividade do ensino em queda, haverá tendência de que ciclos e diplomas escolares representem cada vez menos em termos de credencial – um processo que se desenrolaria em mais de uma etapa, por conta do caráter intersubjetivo dos efeitos posicionais da educação.

Nas Ciências Econômicas, observar a qualidade da educação em trabalhos que procuram entender as relações entre instrução e desenvolvimento econômico é tendência recente. A nova abordagem tem como ponto de partida a convicção de que, nos estudos comparados, não é possível considerar que um ano de escolaridade em um país necessariamente traz os mesmos efeitos de um ano em outro país, em termos de produtividade do trabalhador. Hanushek e Kimko (2000) estão entre os pioneiros na tentativa de contemplar essa variação, ao utilizar o desempenho dos alunos em testes internacionais de matemática e ciências em modelos para o crescimento da economia. Eles detectaram contribuição positiva e significativa para a variável qualidade, ao mesmo tempo em que a variável relativa à quantidade de educação perdeu poder explicativo.

No quesito quantidade, merece atenção especial a forma de operacionalizar a escolaridade de modo que reflita da melhor maneira possível as diferentes dimensões do aprendizado formal. Não é um desafio pequeno. A maneira usual de especificar as variáveis relativas a essa dimensão é em anos de estudo, como variável intervalar. Em grande medida, essa preferência se deve aos estudos econômicos que tentam avaliar o impacto da escolaridade sobre renda agregada ou crescimento do PIB, nos quais a média de anos de escolarização da PEA (população economicamente ativa) é tomada nos modelos como melhor medida agregada para a educação (Barbosa Filho e Pessôa, 2009). Mesmo em estudos específicos em que se analisa a educação relativa, isto é, o ambiente educacional em que o indivíduo se inseriu ao ingressar na vida adulta, é essa a forma mais comum de operacionalizar a instrução (Nie et al., 1996; Barro, 1999; Persson, 2009). Pesquisadores que partiram de dados de Censo em que a educação é expressa em séries ou ciclos completados optaram por convertê-los em anos de estudo (Campbell, 2006).

Essa forma de incluir a instrução nos modelos matemáticos pressupõe que os anos de estudo têm impacto linear. Numa regressão por mínimos quadrados ordinários em que a escolarização entre como variável explicativa e seja expressa em anos de estudo, os resultados indicarão a alteração esperada na variável dependente para cada unidade

adicionada à instrução formal – no caso, um ano de estudo. Em regressões logísticas, os resultados expressarão a razão de chance representada por uma unidade de variação na variável independente *em média*. Nos estudos sobre política, há a ilusão estatística de que uma unidade padrão (ou a média) é capaz de expressar os impactos de cada ano de escolaridade acrescido ao estoque do cidadão ou do agregado. A ideia subjacente é de que, grosso modo, um ano escolar trará os mesmos efeitos, seja ele a primeira série do fundamental ou a última série do superior.

É uma premissa cuja validade é questionável, o que torna a quantificação da escolarização em anos de estudo largamente imperfeita. Primeiro, porque duas pessoas escolarizadas pelo mesmo número de anos, mas em escolas de características institucionais ou educacionais diferentes, terão desenvolvido capacidades cognitivas também diversas (Soares e Alves, 2003). Segundo, porque não há conexão precisa entre anos de estudo e credencial obtida, e as credenciais fornecidas na escolarização são fator relevante para seu impacto, por conta dos processos de classificação em que acabam utilizadas. São condições diversas ter freqüentado a escola por oito anos sem completar o ensino fundamental – por um abandono no último trimestre, por exemplo – e a ter frequentado por oito anos com a conclusão do fundamental.

Da mesma forma, os efeitos de cada nível de escolaridade (fundamental, médio, superior e pós-graduação, essencialmente) sobre o indivíduo são diferenciados. Exemplo disso são as taxas de retorno diversas que as análises econômicas recorrentemente identificam para cada nível (ver Barros et al., 2002, e Neri, 2008, por exemplo). A relação entre salários e escolaridade em anos de estudo não é linear, pois os anos associados a términos de ciclos escolares – no Brasil, 4, 8, 11, 15/18 – apresentam retornos econômicos maiores (Menezes Filho, 2001). Tratar a escolaridade como variável descrita em anos de estudo numa análise temporal pode contribuir para mascarar aproximações entre as diferentes etapas do ensino e inviabilizar a atribuição do devido prêmio educacional, em termos políticos, a cada ciclo de escolaridade.

Como superar, ao menos parcialmente, essas limitações? Na pesquisa sobre desigualdades educacionais prevaleceu o modelo das transições, consolidado inicialmente por Mare (1981). Trata-se de dar ênfase aos ciclos envolvidos na caminhada educacional, imaginando-os como pontos em que uma nova decisão sobre a continuidade dos estudos deve ser tomada. O autor diferenciou claramente entre dois processos, a expansão dos

sistemas educacionais e a alocação dos estudantes, em termos de transições completadas. Assim, os modelos matemáticos que propôs valorizam as transições: no caso norte-americano, do primário (entendido como a quarta série do fundamental, pelo modelo brasileiro) para o secundário inferior (quinta a oitava série no Brasil); do secundário inferior para o superior (nosso ensino médio); e do secundário superior para o ensino terciário (nosso superior). O final do quarto ano do fundamental, o final da oitava série do fundamental, o final do ensino médio, o final do curso superior são os pontos usualmente observados no Brasil (Silva e Hasenbalg, 2000).

Como a expansão educacional pode levar à diminuição da desigualdade sem que o mecanismo de seleção de cada transição seja alterado, essa forma de observar o processo escolar tem sido preferida. O modelo é um avanço também porque leva em conta a racionalidade dos atores envolvidos, que tendem a encarar a escolarização como sucessivas transições entre níveis hierárquicos ascendentes (Breen e Jonsson, 2005).

No campo da pesquisa política, Smith (1995) encontrou evidências de que a especificação em níveis completados é melhor preditor para variáveis de participação e estratificação social do que os anos de escolarização – forma de especificar o indicador que gerou associação mais forte com medidas de tolerância e conhecimento. Em seu estudo, a comparação entre pessoas que, a partir do mesmo número de anos cursados, obtiveram e não obtiveram diploma demonstrou que os primeiros tinham melhores escores em termos de rendimento e prestígio ocupacional.

A especificação em níveis de instrução também facilita discriminar os tipos de escolarização. Costumam estar relacionados aos níveis de escolaridade seu caráter mais ou menos profissionalizante ou mesmo o ente federativo primordialmente responsabilizado pela oferta do ensino. O caso brasileiro sugere uma vantagem adicional para a operacionalização da escolaridade atentando para os níveis de instrução. Há lógicas e resultados diversos para as políticas públicas desenvolvidas para cada nível, como será discutido mais adiante.

A discussão sobre a desigualdade na educação é igualmente relevante para esta tese. Já foi discutido como a perspectiva convencional atribui exclusivamente efeitos aditivos e cumulativos para a escolarização. Essa premissa transparece também na interpretação de que determinados níveis de escolaridade corresponderiam determinadas competências políticas. A formulação de Inglehart (1993) ilustra isso: para o

autor, níveis de instrução refletem níveis de aptidão; a alfabetização básica seria suficiente para capacitar o indivíduo a votar, mas modos mais exigentes de participação, como exigir mudanças específicas em políticas nacionais, pediriam educação secundária ou universitária.

Essa, no entanto, é premissa cuja validade pode ser questionada mesmo para os países pós-industriais em que a análise de Inglehart se detém. Estudo recente com 21 países da OECD (2009) revela que hoje é a transição do ensino secundário superior (o nosso médio) para o terciário (o nosso superior) que está mais associada com aumentos marginais no interesse por política. Mas isso não se repete em todos os países. Controlados idade, gênero e renda, verificou-se que a transição dos níveis inferiores para o secundário superior tem efeitos mais marcantes na Turquia – o país com menor escolarização no universo pesquisado. No caso de Canadá, República Tcheca, Suécia, Finlândia e Bélgica, apenas a transição para o superior mostrou impacto com significância. A maior parte dos países observados demonstrou impacto nos dois pontos de transição (Estados Unidos, Itália, Grécia, Alemanha, Noruega, Eslováquia, Espanha, Polônia, Holanda, Irlanda, Dinamarca, Portugal e Suíça). Em dois países pertencentes ao grupo com população mais instruída, nenhum dos dois níveis de escolaridade mostrou diferenciar o cidadão em matéria de interesse por política: Coreia do Sul e Nova Zelândia.

Entre países menos avançados do ponto de vista educacional também já foi detectada variação. Ponte e Martins (1997: 98), analisando o caso mexicano, concluíram que “a escolaridade nos seus primeiros níveis parece favorecer uma cultura autoritária como produto da socialização”. Em seus *surveys*, entrevistados com escolaridade primária ou secundária inicial (equivalente ao fundamental no Brasil) revelaram menor apreço à democracia, enquanto pessoas com o equivalente ao ensino médio demonstraram participação crítica, com capacidade de conceituar e com informação sobre eventos e personagens políticos. Em sua análise de países africanos da região subsaariana, Evans e Rose (2007) concluíram que o maior ganho agregado em matéria de apoio à democracia tendia a ser obtido com o aumento da população que completa o nível primário. Educação secundária e a superior também tiveram impacto, porém menor. Os autores cogitam a possibilidade de que o ponto de transição para o comportamento político seja menos elevado do que em países desenvolvidos, nos quais maiores proporções da população têm acesso aos níveis básicos de instrução.

Esses resultados são mais um indício de que os impactos da educação dependem também de seus efeitos posicionais. Assim, a recompensa política da escolaridade adicionada por um nível de ensino também será função de quanto a instrução obtida diferencia o indivíduo em relação aos demais. Completar o nível fundamental pode gerar cidadãos que se destacam do restante da população em termos de ativação política, num contexto em que obter essa qualificação escolar seja privilégio de poucos. A mesma escolarização pode gerar um indivíduo menos ativo do que a média, em um país com ensino superior massificado.

Raciocínio análogo vale para as diferenças de contexto relacionadas à passagem do tempo. Ter ensino médio no Brasil dos anos 1950 representava pertencer a um grupo mais seleto de cidadãos; dada a popularização dessa escolaridade, nos anos 2000 o diploma do secundário diferencia muito menos em termos de inserção na sociedade. Dessa forma, não se deve presumir que os níveis de escolaridade terão recompensa política similar em diferentes contextos. Considerando os efeitos relativos da educação, o impacto de cada nível também será função da desigualdade educacional das sociedades.

Pesquisas europeias indicam que, ao longo do tempo, tem havido equalização nos pontos de transição mais baixos, isto é, há menos desigualdades de oportunidades nesses pontos (Breen e Jonsson, 2005). Isso quer dizer que, nesse quesito, estão diminuindo as assimetrias entre pessoas pobres e ricas, homens e mulheres, moradores de áreas urbanas e rurais, e a origem social teve cada vez menos importância em determinar o sucesso nessas transições. Tendência semelhante se verificou no Brasil nas últimas décadas, como discutiremos mais adiante neste capítulo.

No caso dos conteúdos e tipos de escola, a discussão de seu impacto na determinação de comportamentos políticos ganha em complexidade. Por um lado, o terreno parece mais propício a abordagens normativas. Não há um conhecimento básico universalmente aceito como base para a educação – no Brasil ou no conjunto de outros países. Tampouco há concordância sobre a adequação de oferecer cursos especificamente voltados para a cidadania ou política, pensando em estimular a participação ou a adesão democrática, por exemplo. Menos ainda, sobre o conteúdo que esses cursos devem ter (Emler e Frazer, 1999). Esse é um campo fértil para obras como a de Paulo Freire, que defendia uma educação “crítica e criticizadora” (1987: 86) e torpedeava a visão de que a educação é “algo milagroso” em si.

Por outro lado, a pesquisa da área não aponta de forma consistente que o conteúdo importe para o impacto político (Emler e Frazer, 1999). Um argumento que emerge dos estudos dá conta de que é a educação como um todo, e não uma formação em particular, que gera os efeitos políticos relatados. O impacto seria amplo, relacionado ao desenvolvimento de abertura mental, espírito crítico e outros valores inconsistentes com a sujeição a regimes autoritários (Nie et al., 1996). Assim, mesmo contextos educacionais sem compromisso com práticas ou valores democráticos, como os da África Sub-saariana, podem favorecer a adesão à democracia (Evans e Rose, 2007).

Em sentido contrário, há inventários apontando associação entre oferta de educação para a cidadania e conhecimento sobre política, ao menos em jovens que ainda estão na escola; em matéria de comportamento, os efeitos dessas iniciativas costumam ser descritos como residuais. Há evidências crescentes de que é o processo educacional, mais do que o conteúdo curricular, que pode influenciar o comportamento. O clima democrático na sala de aula, entendido como aquele em que os estudantes são encorajados a investigar e expressar visões diversas sobre questões da sociedade, já demonstrou efeitos em estudos sobre os Estados Unidos e Europa (Hahn, 1999).

Nota-se que também aqui há uma pluralidade de subcomponentes envolvidos: currículo, tipo de curso, se há oferta de formação específica voltada para a política, ambiente escolar. Esse caráter multifacetado certamente tem contribuído para a omissão desses fatores em trabalhos com ambição de se aproximar de explicações mais amplas sobre educação e política. A presunção é de que se trate de fatores tão marginais no processo de conformação do comportamento político quanto difíceis de categorizar e medir:

Falar da educação atentando estritamente ao nível completado ou aos anos na escola é permanecer em um nível de abstração que oculta muito, provavelmente a maior parte, do que é importante no processo educacional. Esse nível de abstração se deve, em grande medida, à natureza dos dados existentes, que invariavelmente perguntam a entrevistados o nível de escolaridade que receberam ou o número de anos que gastaram perseguindo uma instrução formal. Muito mais informativo seriam medidas detalhadas sobre sua escolarização, como suas experiências civicamente relevantes, o tipo de instituição(ões) que frequentaram, o caminho de seus estudos etc. O problema é que a literatura existente nos dá pouco norte sobre quais deveriam ser essas medidas” (Campbell, 2006: 54)

Esses dados e reflexões sugerem ganhos claros para o uso de medidas tão ricas quanto possível para descrever a experiência escolar dos indivíduos. A especificação da

quantidade de instrução em categorias relacionadas aos ciclos educacionais é um exemplo de sintonia fina que pode ser feita a partir de dados usualmente disponíveis. A revisão acima também sugere a relevância de incorporar a modelos quantitativos outras dimensões que não apenas a quantidade de escolarização. Indicadores de qualidade já são usados na análise econômica e prometem ganhos em poder explicativo para dimensões do comportamento político. Tanto quanto os dados permitirem, é ambição desta tese observar esses dois princípios nos testes e análises estatísticos do próximos capítulos.

No entanto, a observação dos conteúdos da educação não é objeto deste estudo, embora também seja dimensão com importância para as dinâmicas envolvidas no comportamento político (Emler e Frazer, 1999; Hillygus, 2005; Campbell, 2006). É uma discussão meritória saber se a educação que incorpore informações e vivências relacionadas à política terá impacto sobre as orientações do aluno-cidadão. Ou se, na tentativa de criar formas de educação para a cidadania, há riscos de resvalar para a ideologização, mais do que para a autonomização dos estudantes – uma acusação corriqueiramente repetida no Brasil. Essa frente de pesquisa, embora digna de inclusão na agenda do campo, não será perseguida nesta investigação.

3.2 – A EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA BRASILEIRA

Os atuais déficits educacionais brasileiros têm raízes que podem traçadas até passado remoto. É possível buscar na tradição portuguesa as origens da pouca importância dada à escolarização ao longo da história brasileira. Diferentemente do que ocorreu em outras partes do Novo Mundo, o colonialismo português dava pouca atenção ao tema da educação pública (Fernandes, 1992). Não há dados precisos sobre alfabetização ao final do período colonial, mas em 1872 (data do primeiro Censo, meio século após a Independência) mais de 80% da população era analfabeta (Carvalho, 2003). Estimativas indicam que apenas 15% da população do final do Império havia frequentado escola (Castro, 2001).

No século XIX, em contraste com as elites de outras nações do continente americano, a brasileira não se dedicou a massificar a educação ou investir na educação pública de caráter universal (Marcílio, 2005). O ensino regular se destinou a preparar exclusivamente as elites, e as escolas agrícolas e profissionais voltaram-se à formação da força de trabalho a partir de crianças órfãs e abandonadas. A maior parte da população

permanecia sem acesso a qualquer tipo de escola. Em 1881, quando a Câmara dos Deputados proibiu o voto dos analfabetos, somente 15% da população era alfabetizada – ou 20% do eleitorado potencial, se considerados apenas os homens, pois escravos e mulheres não tinham direito a voto. Em comparação, na Argentina da segunda metade daquele século forças liberais encontraram na expansão da escolarização caminho para tentar legitimar o Estado nacional; uma sólida rede pública derrubou os índices de analfabetismo de 77,4%, em 1869 (primeiro censo nacional) para 35,9% em 1914 e 13,6% em 1947 (Soares, 2003).

A Primeira República pouco fez para recuperar o atraso. Países vizinhos com trajetória econômica comparável, como Argentina e Uruguai, se aproximaram da universalização dos níveis escolares mais básicos antes da Primeira Guerra Mundial; no Brasil, o Recenseamento Geral de 1920 apontou que apenas 20% das crianças de 7 a 14 anos sabiam ler e escrever, ou seja, perto de 80% não haviam frequentado a escola.

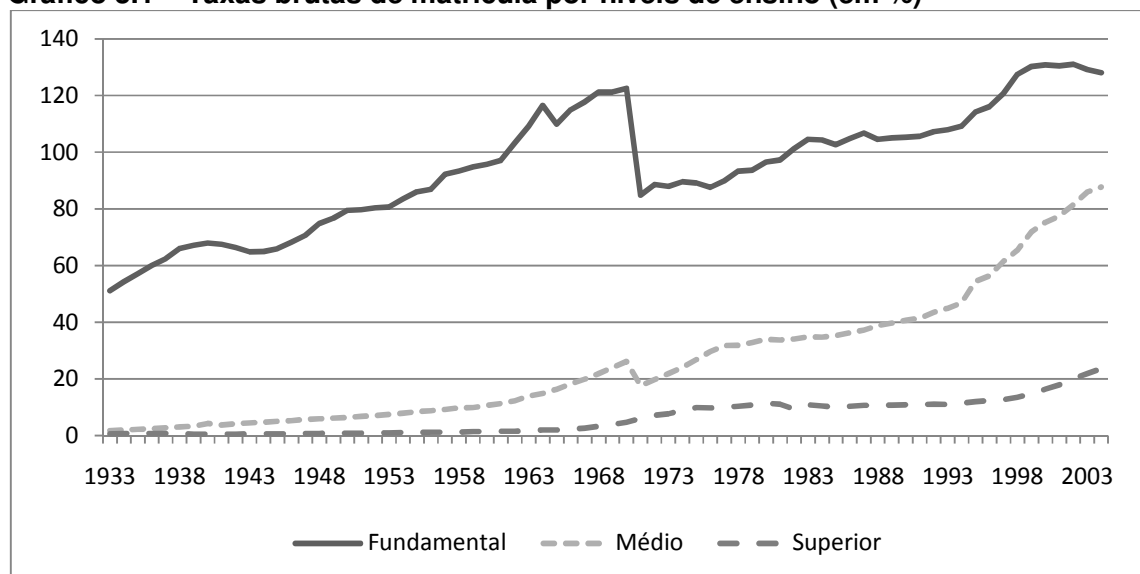
Isso tinha consequência – e, certamente, causas – políticas. No Império e na Primeira República, diagnósticos de que a população brasileira era ignorante, desinformada e, por isso mesmo, culpada pelas mazelas do sistema político serviram de justificativa para grande exclusão eleitoral. Desde a Constituição de 1824, após a Independência, os analfabetos votavam – por sinal, grande proporção dos proprietários rurais era analfabeta. Porém, na reforma eleitoral de 1881, venceram os debates os que alegavam que os problemas do sistema eram gerados por votantes analfabetos, ignorantes e inconscientes. A votação para a Câmara dos Deputados em 2 turnos, com o eleitor indicando representantes que então faziam a escolha dos deputados no 2º turno, foi substituída pela eleição direta. Em compensação, os mais pobres e analfabetos perderam direito de votar. Tratava-se, sobretudo, de reduzir o eleitorado à sua parte mais educada e rica. De uma penada, 80% da população masculina branca ficou impedida de votar e o eleitorado caiu de mais de 1 milhão de votantes (13% da população livre) em 1872 para pouco mais de 100 mil eleitores nas eleições parlamentares de 1886 (perto de 1% da população total).

Na ocasião, deputados como Joaquim Nabuco e Saldanha Marinho questionaram se a culpa pelos problemas do sistema político realmente cabia ao eleitor menos informado ou, por outro lado, a grandes proprietários, oficiais da Guarda Nacional, chefes de polícia, juízes, presidentes das províncias ou estados, chefes dos partidos nacionais ou estaduais

– a elite que falseava as eleições e seus resultados (Carvalho, 2003). A República e a Constituição de 1891 não eliminaram a restrição ao voto dos analfabetos – por sinal, só restabelecido mais de um século depois, por uma Emenda Constitucional de 1985.

A Revolução de 30 foi acompanhada de movimento por reformas na educação, com viés modernizante e democratizante. Em 1930, o acesso à educação representava privilégio para poucos: somente 2 de cada 10 crianças frequentavam a escola; a maioria chegava no máximo até a quarta série do primário e apenas as grandes cidades ofereciam o ginásio (o equivalente hoje às séries da quinta à oitava do fundamental). O analfabetismo atingia 60% da população com mais de 15 anos (Castro MHG, 2007). Os defensores do movimento Escola Nova, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, apontavam a educação elementar como direito de todos e parte essencial de uma sociedade industrial e igualitária. “Num país de analfabetos, tal pregação apontava para um problema central na formação dos cidadãos”, analisa Carvalho (2003: 92/93).

Gráfico 3.1 – Taxas brutas de matrícula por níveis de ensino (em %)



Fonte: Maduro Júnior (2007)

O impacto conceitual do movimento pela Escola Nova não se converteu em recuperação do atraso. As taxas brutas de matrícula³ no fundamental só passaram de 70%

³ Há três indicadores usados para medir a abrangência da cobertura escolar: a taxa de escolarização líquida, que aponta o percentual de matrículas em relação ao total de alunos com a idade esperada para aquele nível (7 a 14 para o fundamental e 15 a 17 para o médio, por exemplo); a taxa de atendimento, que indica a proporção de alunos de determinada faixa etária atendida pelo sistema escolar, independentemente do nível de ensino; e a taxa de escolarização bruta, que representa o total de matrículas de determinado nível de ensino em comparação com o público com a idade

na década de 1940. É também naquela década que o secundário bate nos 5%. O superior só ultrapassa a marca de 1% nos anos 1950 (gráfico 3.1)⁴. E, em 1950, 57% da população continuava analfabeta.

Os governos populistas que se seguiram foram pautados por esforço até então inédito no oferecimento de vagas, mas ainda com foco em uma clientela privilegiada e restrita. Entre 1930 e 1960, foi dada ênfase em constituir um sistema público de qualidade, em detrimento da prioridade para a universalização da educação básica (Castro MHG, 2007). A incorporação de migrantes e imigrantes à força de trabalho e à vida nas cidades se deu praticamente sem participação da escola, e foram os meios de comunicação de massa que tiveram papel decisivo nesse ajustamento à economia e à cultura predominantemente urbanas do Brasil da segunda metade do século passado (Miceli, 1972; Caldas, 1977; Cunha, 1995). Iniciativas como o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e as escolas técnicas federais tiveram papel pontual e, embora possam ser consideradas um passo adiante, tinham como objetivo central formar mão-de-obra para a indústria que se sofisticava (Castro, 2001).

Durante a ditadura militar iniciada em 1964, o descompasso entre crescimento econômico e escolarização se aprofundou. Houve crescimento acelerado da inclusão nas primeiras séries do ensino fundamental, mas o chamado Milagre Econômico não foi acompanhado de um milagre educacional. “A acelerada expansão tecnológica brasileira, constitutiva de nosso propalado período de ‘milagre econômico’, esteve sistematicamente associada a um lento processo de expansão educacional. O progresso tecnológico claramente venceu a corrida contra o sistema educacional”, sustentam Barros, Henriques e Mendonça (2002: 3), em artigo em que apontam a desigualdade educacional como principal fator para explicar a desigualdade salarial no país.

A baixa escolarização era indiretamente explorada pela ditadura e seus apoiadores como justificativa para as restrições ao voto. O slogan “O brasileiro não sabe votar” com frequência era lembrado nas discussões sobre eleições – ou sobre a falta delas. Em sua

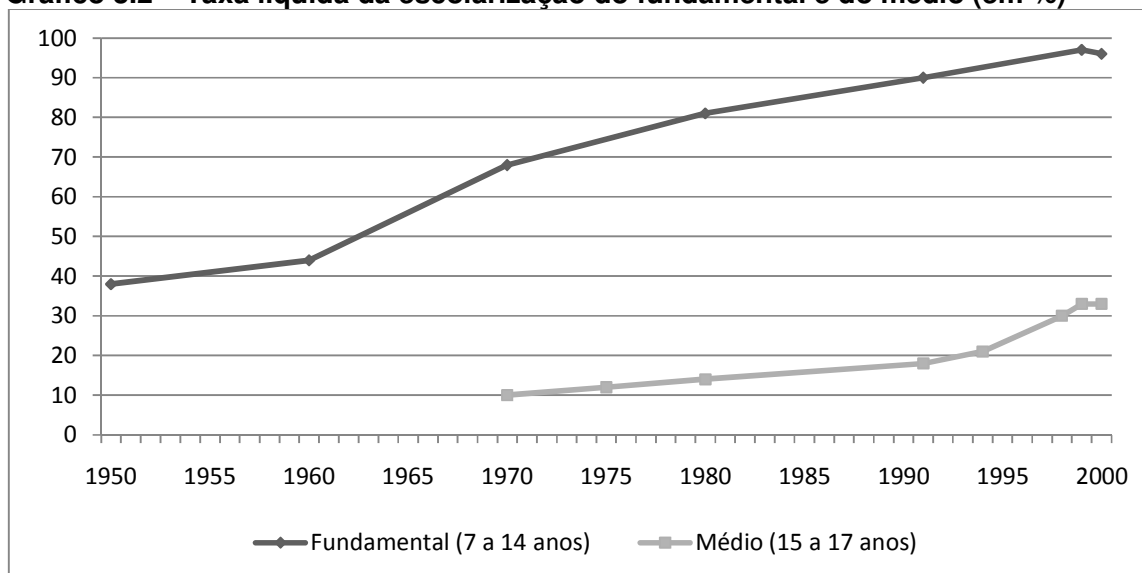
esperada para aquele nível – que, por conta do represamento de alunos mais velhos, pode superar 100%.

⁴ Mudanças na legislação brasileira reformularam o ensino em 1971. A escolarização compulsória, que antes englobava apenas as quatro primeiras séries, passou ser composta por oito séries. Em conseqüência, o ciclo médio deixou de incluir as séries do chamado ginásial e passou a se referir apenas às três séries do colegial (Ribeiro, 2007). O degrau existente no gráfico se refere a esse momento.

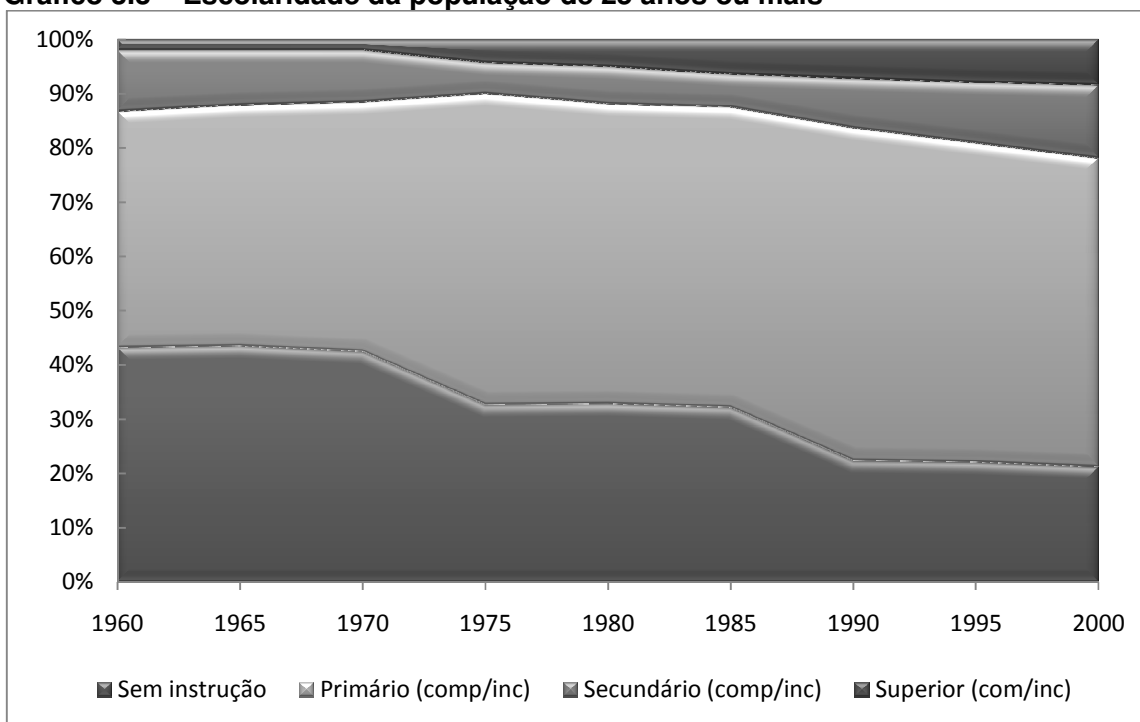
mensagem ao Congresso em 1976, nos primeiros tempos da chamada Abertura, o presidente Ernesto Geisel falava de um momento futuro em que o eleitorado seria composto por cidadãos “conscientes, racionais e sociabilizados” (Reis, 1978) – sinal de que não caberia naquele momento dar expressão e voto a cidadãos tidos como não-conscientes, não-racionais e não-sociabilizados.

Apesar de lenta, a massificação do ensino ocorrida a partir de meados dos anos 1960 deixou de lado a preocupação com a qualidade. A expansão trouxe para o sistema educacional clientela com menor capital cultural, que idealmente deveria encontrar condições de estudo ainda melhores do que as oferecidas aos segmentos privilegiados que haviam frequentado a escola até então. Essa não é a única explicação para a queda na qualidade, como discutirei adiante, mas é inegável que o esforço para ampliar as redes municipais e estaduais teve foco primordial em oferecer vagas, não em desenvolver a efetividade do ensino. Também é preciso observar que, enquanto a expansão do ensino fundamental tem sua maior aceleração na década de 1960, o ensino médio experimenta crescimento mais acelerado na última década do século passado, como se depreende da observação das taxas líquidas de escolarização de cada nível (gráfico 3.2).

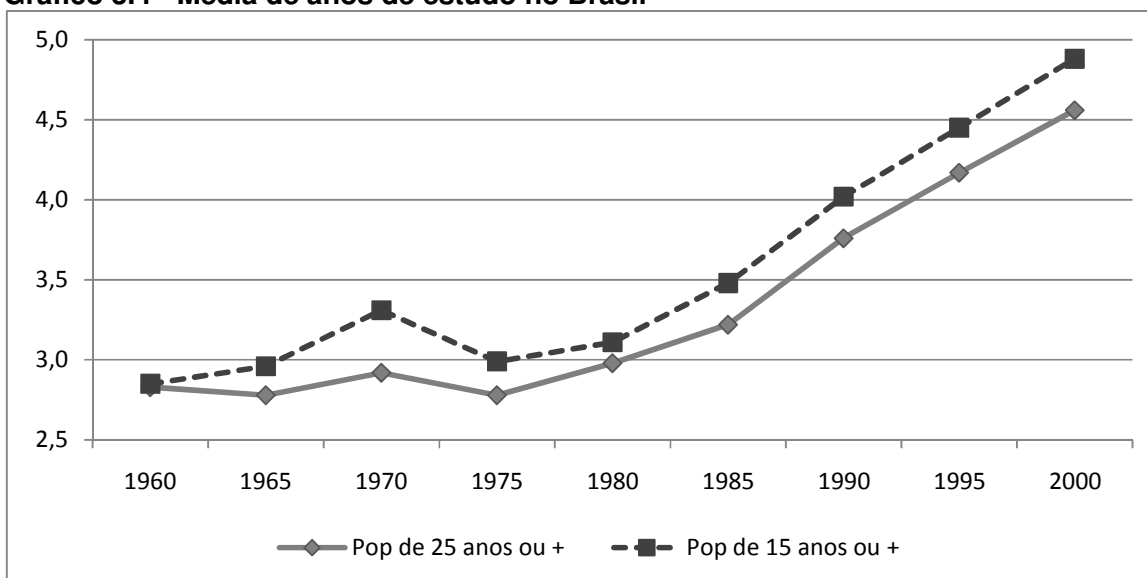
Gráfico 3.2 – Taxa líquida da escolarização do fundamental e do médio (em %)



Fonte: Inep (2007)

Gráfico 3.3 – Escolaridade da população de 25 anos ou mais

Fonte: Barro e Lee (2000), disponível em <http://www.cid.harvard.edu/ciddata/ciddata.html>

Gráfico 3.4 - Média de anos de estudo no Brasil

Fonte: Barro e Lee (2000), disponível em <http://www.cid.harvard.edu/ciddata/ciddata.html>

Entre 1960 e 1980, a escolarização de crianças de 7 a 14 anos saltou de menos de 50% para cerca de 80%. O impacto das novas gerações com maior escolaridade é observável

na população de forma diluída, à medida que coortes mais jovens e escolarizadas substituem as mais velhas. Em termos de instrução média da população, os resultados dessa expansão apareceram de forma mais marcada após 1970, quando a parcela de cidadãos sem instrução cai de forma acentuada; no final dos anos 1980, forma-se um novo degrau, com ampliação sensível dos grupos com alguma escolaridade (gráfico 3.3). Em termos de anos de estudo, é notável o crescimento da média brasileira no final do século (gráfico 3.4). Nas duas últimas décadas do século XX, a universalização do ensino fundamental se completa e a qualidade do ensino brasileiro é posta em xeque.

3.3 – POUCA QUANTIDADE, BAIXA QUALIDADE

A história do sistema educacional brasileiro ajuda a entender o legado de pouca quantidade, baixa qualidade e grande desigualdade com que nos defrontamos hoje. Temos patamares médios de instrução inferiores a países com trajetória histórica ou nível de desenvolvimento semelhantes. As avaliações que permitem comparação internacional colocam o Brasil em posição altamente desconfortável. E as assimetrias em termos de oportunidades e estoque de educação efetivamente completada contribuem para que a escolaridade explique boa parte da desigualdade social verificada no país.

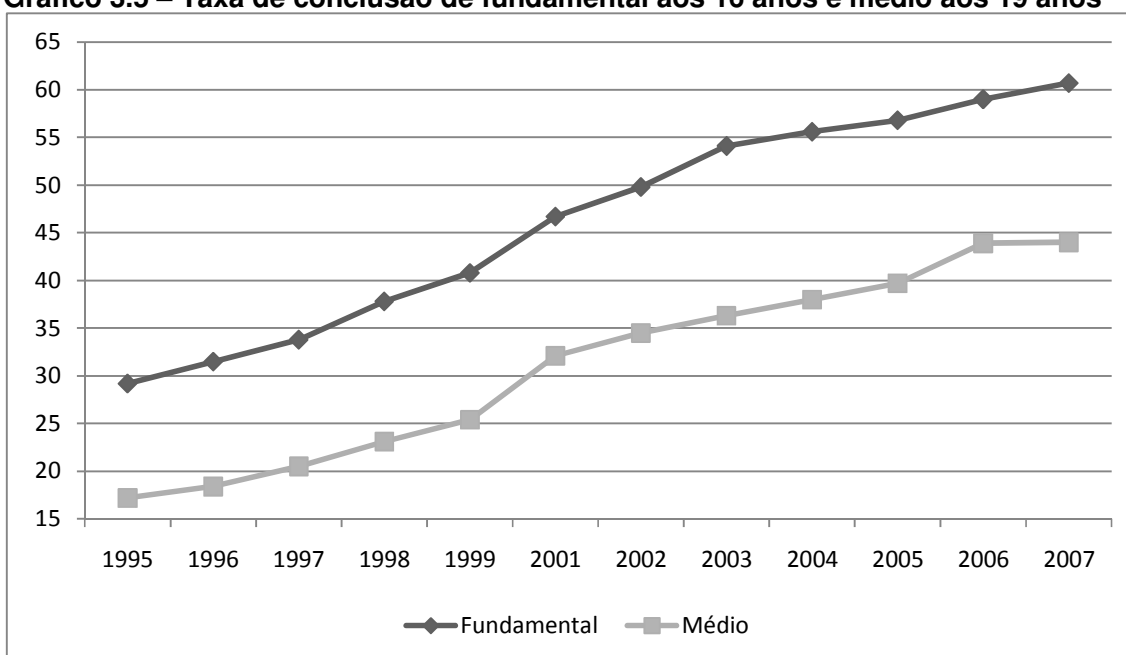
No Brasil das últimas décadas, a forma como a noção de qualidade foi socialmente interpretada passou por mudanças claras: no primeiro momento, era entendida como relativa proficiência na difusão de conteúdos e desenvolvimento de habilidades cognitivas (não medida de forma quantitativa, como veremos a seguir), atrelada à oferta insuficiente e restrita a uma minoria privilegiada; na segunda fase, passou a ser interpretada como fluxo escolar adequado, sobretudo para os alunos do nível fundamental; e, num terceiro momento, virou sinônimo de desenvolvimento de conhecimentos e habilidades apuráveis em testes padronizados (Oliveira e Araújo, 2005).

Até a década de 1980, a pressão da sociedade se concentrou na ampliação do acesso à escola e as políticas públicas visavam à criação de vagas. Falta de qualidade era sinônimo de falta de cobertura. A difusão do acesso à escola fez emergir um novo problema, relacionado ao fluxo dos alunos: a repetência, a evasão, a distorção idade-série e outros indicadores de progressão se tornaram o foco das considerações sobre a eficiência da escola brasileira, mais marcadamente em meados dos anos 1990.

Depois disso, houve avanços observáveis no fluxo escolar, em grande medida por conta da adoção de programas de ciclos e de progressão continuada, minimizando as

reprovações e o represamento de alunos nas séries iniciais do fundamental. A taxa de aprovação no ensino fundamental, por exemplo, elevou-se de 76% para 83%, de acordo com dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), do Ministério da Educação. O gráfico 3.5 reflete essa mudança, demonstrando que a taxa de conclusão do fundamental entre jovens de 16 anos de idade dobrou entre 1995 e 2007. No final do período, 61% dos brasileiros nessa idade completaram esse nível de ensino. No médio, a taxa de conclusão quase triplicou no intervalo: 44% dos jovens de 19 anos tinham médio completo em 2007.

Gráfico 3.5 – Taxa de conclusão de fundamental aos 16 anos e médio aos 19 anos



Fonte: Todos pela Educação (2008), com base em dados da Pnad

Por fim, impôs-se a constatação de que a universalização do acesso aos níveis mais básicos do ensino e os ganhos em termos de fluxo contribuíram para a evolução profundamente negativa em matéria de retenção de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades dos alunos. Efeitos que são fruto da expansão acelerada das redes de ensino e da normalização do fluxo, mas também do novo perfil do estudante, que já não vinha das parcelas de melhor condição socioeconômica e cultural da população.

Essa trajetória é importante para entender o momento que a gestão da educação brasileira vive hoje. A partir de meados dos anos 1990, ganhou força a idéia de aferir o desempenho dos alunos em testes de larga escala. De 1995 em diante, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) intensifica a criação de avaliações dos vários níveis de ensino,

modificando o Saeb (que avalia o ensino fundamental e o médio) e criando Provão (superior), Enem (médio), Prova Brasil (fundamental e médio, em complementação ao Saeb) e Ideb (educação básica). É nesse sentido atualmente corrente, de proficiência dos alunos na retenção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades cognitivas, que emprego a expressão qualidade da educação neste capítulo.

Tabela 3.1 – Proporção da população com ensino médio completo, em % (2006)

	Faixa etária					Diferença (ii-v)
	25-64 (i)	25-34 (ii)	35-44 (iii)	45-54(iv)	55-64 (v)	
Brasil	30	38	32	27	11	27
Alemanha	83	84	85	83	79	5
Canadá	86	91	89	85	76	15
Chile	50	64	52	44	32	32
Coréia do Sul	77	97	90	62	37	60
Espanha	50	64	55	43	27	37
EUA	88	87	88	89	87	0
Finlândia	80	90	87	80	63	27
França	67	82	72	61	52	30
Grécia	59	75	67	53	34	41
Irlanda	66	82	71	58	41	41
Israel	80	86	82	76	70	16
Itália	51	67	55	47	32	35
México	32	39	36	28	17	22
Portugal	28	44	28	20	12	32
Reino Unido	69	76	70	67	61	15
Rússia	88	91	94	89	71	20
Turquia	28	37	25	22	15	22

Fonte: Veloso (2009)/OECD (2008)

Em quantidade, a escolarização média no Brasil continua sendo baixa, mesmo na comparação com países de nível de renda similar ao nosso. Enquanto a população de 15 anos ou mais de idade no Brasil tem em média 7 anos de estudo, o nível esperado de escolaridade para países com o mesmo nível de desenvolvimento, medido em renda per capita, é de 1 anos a mais de estudo (Veloso, 2009). Para ter ideia da magnitude dessa diferença, ela corresponde a todo o aumento da escolaridade média ocorrido no Brasil durante a década de 1990, quando houve expressiva expansão educacional. Havia também um déficit histórico a ser recuperado, que fica claro na comparação com o caso norte-americano. Aqui a taxa de analfabetismo caiu de 56,8% para 12,1% entre 1940 e

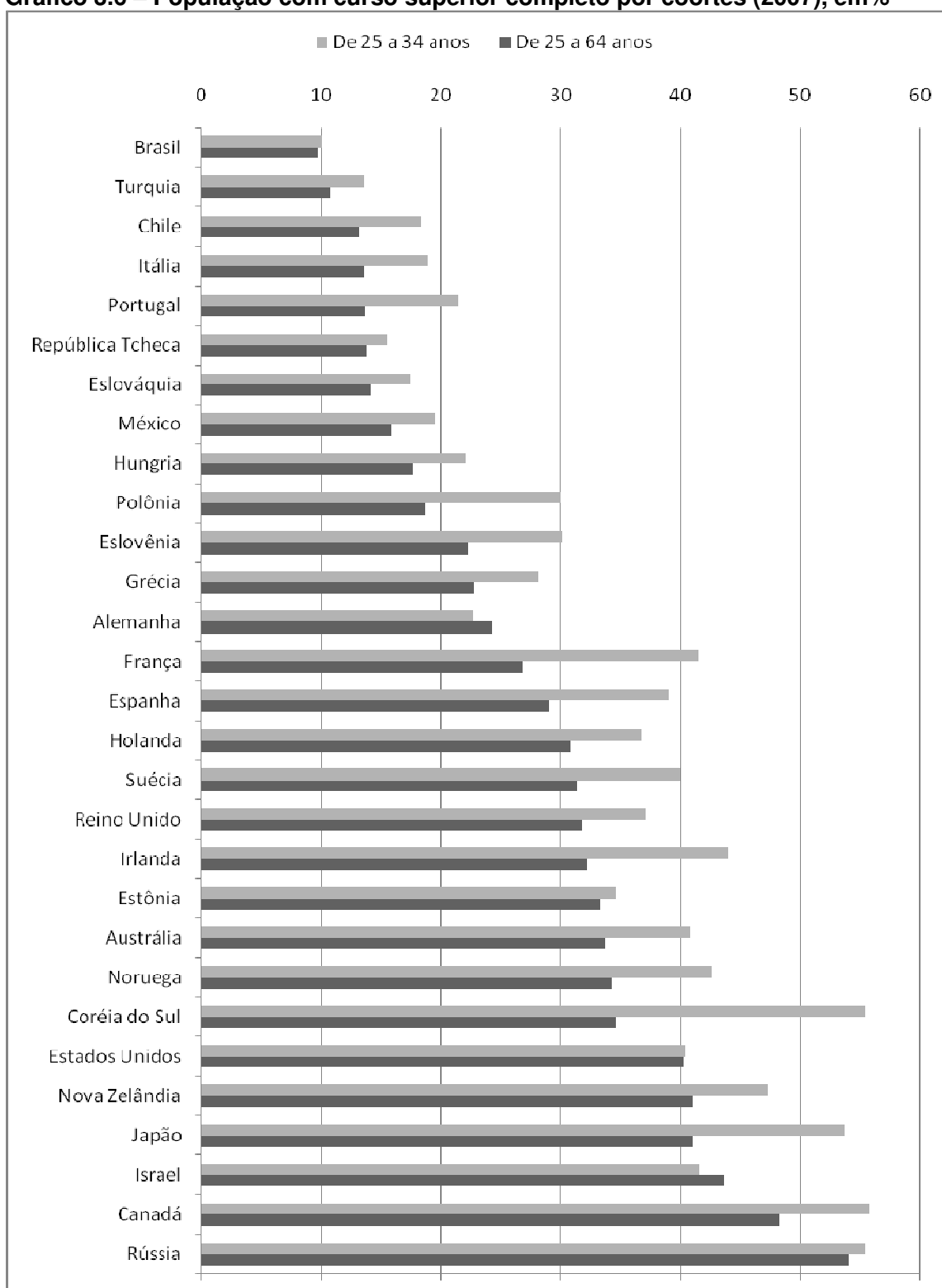
2000 (IBGE, 2007). Apesar disso, o percentual de analfabetos na população brasileira da virada do século 21 era mais elevado do que o dos Estados Unidos em 1940 – que era de 2,9% no total e de 11,5% para a população negra.

No caso do ensino médio, a proporção de brasileiros de 25 a 64 anos que completaram esse nível é de 30%, segundo dados da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico). É um índice muito abaixo do de países com economia comparável à brasileira, como Chile (50%), Irlanda (66%) e Coréia do Sul (77%), e muito distante de países como Estados Unidos (88%) e Alemanha (83%). Mesmo em coortes mais jovens a desvantagem do Brasil é clara.

A diferença entre o seguimento com 55 a 64 anos e o que tinha entre 25 e 34 anos em 2006 aparece na última coluna da tabela 3.1. Para a Coréia do Sul, a diferença é de nada menos que 60 pontos percentuais. Isso indica que o secundário se massificou rapidamente naquele país: no grupo dos nascidos entre 1942 e 1951, que cursaram o médio basicamente nos anos 1960, 1 em cada 3 concluiu esse nível; no grupos dos nascidos entre 1972 e 1981, que estavam no secundário nos anos 1990, virtualmente todos os integrantes (97%) se diplomaram. Para Irlanda e Grécia, dois países que também deram arrancada educacional, o ganho entre os dois segmentos de idade foi de 41 pontos percentuais. No caso do Brasil, esse índice é de 27 pontos percentuais. Na geração nascida entre 1942 e 1951, que freqüentava o secundário nos anos 1960, perto de 1 em cada 10 se formava. Para o segmento dos nascidos entre 1972 e 1981, essa taxa se aproximava de 4 em cada 10 – era na verdade de 38%.

O ensino superior brasileiro também deixa a desejar em termos de acesso e fluxo, quando comparado com o de nações com nível comparável de desenvolvimento econômico (gráfico 3.6). Turquia, Chile, República Tcheca, Eslováquia, México, Hungria, Polônia, Eslovênia, Grécia, Irlanda e Coréia do Sul, todos são países que superam o Brasil em termos de curso universitário completado pela população adulta (idade entre 25 e 64 anos) em 2007. Mesmo nas coortes mais jovens (de 25 a 34 anos), os índices brasileiros são os piores de uma amostra de 29 países integrantes da OCDE ou parceiros dela na área educacional.

Gráfico 3.6 – População com curso superior completo por coortes (2007), em%



Fonte: OECD (2009)

É verdade que a metodologia desses índices – focados em coortes acima de 25 anos e com atenção apenas à conclusão dos níveis analisados – reflete predominantemente a trajetória dos sistemas educacionais até o final dos anos 1990. Mas esses indicadores deixam claro que há um grande *gap* a superar e que outros países com déficit têm caminhado mais aceleradamente para superá-los do que o Brasil.

O acesso ao ensino superior também é restrito e desigual no Brasil. Em 2007, apenas 13% da população com idades entre 18 e 24, potenciais clientes do nível terciário, estava de fato cursando faculdade. Entre os habitantes da zona rural, essa taxa era de 3,2%; entre os nordestinos, de 7,5%; para os negros, de 6,9%. Esse quadro já representa um avanço: a escolarização líquida para essas coortes cresceu continuamente entre 1992 e 2007, depois de partir de uma taxa de apenas 4,6% (Castro, 2009).

No quesito qualidade, nossos indicadores são ainda mais preocupantes. Faltam dados que permitam avaliar mais precisamente as características da perda de efetividade do ensino brasileiro. A trajetória descrita em balanços de diferentes matizes pedagógicos é de crescente democratização da educação, porém com claros prejuízos à qualidade, que já não era a desejável antes do início do processo (Corragio, 1996; Torres, 1998; Altmann, 2002; Schwartzman, 2005; Oliveira e Araújo, 2005; Castro, MHG 2007). Mas qual teria sido o auge do sistema brasileiro em termos de qualidade ou qual a magnitude da sua queda? Não há indicadores quantitativos que permitam comparar a efetividade do processo educacional brasileiro em diferentes décadas.

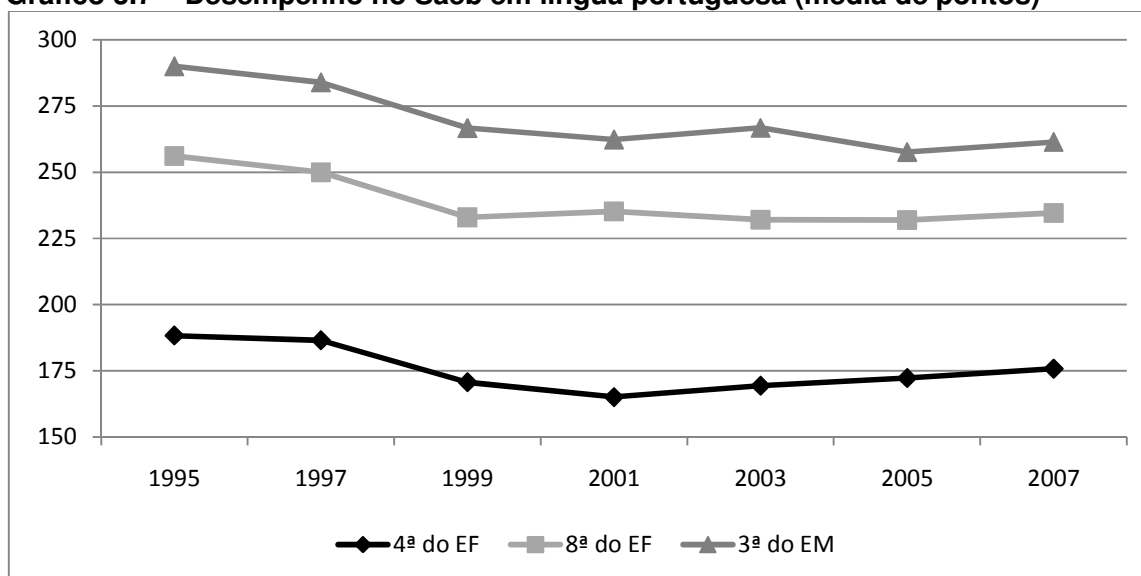
Uma aproximação pode ser feita por meio das raras avaliações internacionais em que o Brasil participou. Entre 1975 e 1977, o Brasil e outros nove países latino-americanos aplicaram testes conjuntos seguindo o padrão europeu da IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Em geral, os participantes chegaram a médias muito inferiores aos 50% de acerto dos alunos europeus. No caso brasileiro, foram raros os indivíduos com média igual ou superior a 20% nos testes de compreensão de leitura e ciências (Castro, 2001).

Em 1997, o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, promovido pela Unesco, avaliou o desempenho em língua (português ou espanhol) e matemática dos alunos de 3ª e 4ª séries do fundamental de 11 países latino-americanos. O desempenho de Cuba foi diferenciado, comparável ao de países de mais elevado nível de desenvolvimento econômico. O Brasil ficou no patamar de nações como o Chile e a

Colômbia – que, por sua vez, mostraram desempenho muito inferior ao de países de capitalismo avançado em outros testes internacionais (Inep, 2001; Castro, 2001).

Em 2000, o país foi convidado a tomar parte do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), um teste que reúne os países da OCDE e abrange leitura, matemática e ciências. Participaram 4.893 jovens de 15 e 16 anos. Os brasileiros obtiveram os piores resultados entre os participantes, inclusive abaixo de nações com índices de desenvolvimento humano e de distribuição de renda com ordem de grandeza semelhante, como Rússia, Letônia, México e Polônia (Inep, 2001).

Gráfico 3.7 – Desempenho no Saeb em língua portuguesa (média de pontos)



Fonte: Inep (2007)

Só a partir de 1995 há testes que permitem a comparação do desempenho dos alunos brasileiros em diferentes anos de aplicação. Naquele ano o Saeb (Sistema de Avaliação do Ensino Básico⁵), adotou metodologia com comparabilidade de um ano para o outro, aplicada às áreas de língua portuguesa e matemática (gráficos 3.7 e 3.8). A prova se propõe a ser representativa das redes pública e privada de ensino⁶ e utiliza um sistema

⁵ Implementado no Brasil em 1990, o Saeb tem o objetivo de gerar e organizar informações sobre a qualidade de ensino, possibilitando o monitoramento das políticas públicas e a melhoria do aprendizado no país. Ele visa a monitorar a equidade e a eficiência dos sistemas escolares. As provas são realizadas de dois em dois anos com alunos da 4ª e 8ª séries do fundamental e da 3ª série do ensino médio. A base desse sistema de avaliação é amostral e também são aplicados questionários contextuais com diretores, professores e alunos

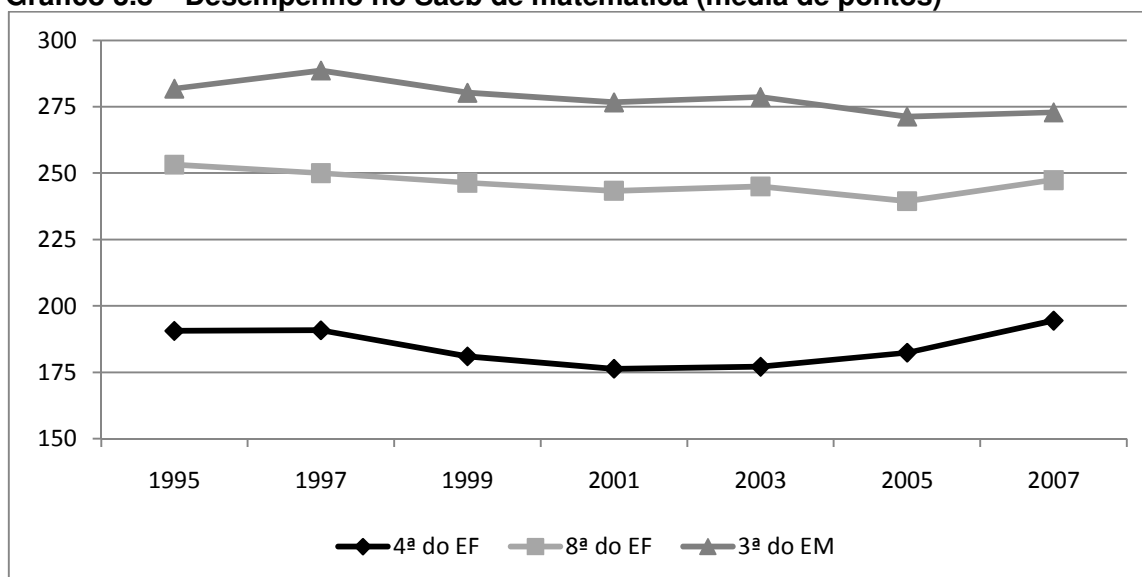
⁶ Os questionamentos sobre a qualidade da educação atingem primordialmente os sistemas públicos de ensino. Segundo o Ministério da Educação, apenas 62 das 200 mil escolas públicas do país possuem nível de qualidade compatível com o dos países desenvolvidos. Estados e municípios respondem por

de pontos em que os níveis de aprendizado são tomados como cumulativos e é fixado o nível desejado para cada série analisada em uma escala que vai de 0 a 500 pontos.

A análise longitudinal das médias brasileiras sugere processos de grande relevância para este estudo:

- No caso da 4ª série do ensino fundamental, houve queda nas médias durante a segunda metade dos anos 1990, seguida de recuperação no restante do período;
- Para a 8ª série do fundamental, também foi registrada queda na segunda metade dos anos 1990, mas tendendo à estabilização no final do período;
- Na 3ª série do médio, houve tendência acentuada de queda na maior parte do intervalo, com estabilização apenas na última avaliação; no período, este foi o ciclo com maior queda na média de desempenho, em termos absolutos e relativos (tabela 3.2).

Gráfico 3.8 – Desempenho no Saeb de matemática (média de pontos)



Fonte: Inep (2007)

Apenas o resultado em matemática dos alunos da 4ª série do fundamental superou a primeira marca, de 12 anos antes. As maiores quedas na comparação das duas pontas das séries históricas ficaram para o nível médio, com o desempenho da 8ª série do fundamental mostrando tendência intermediária. Isso sugere que cada uma dessas etapas

90% das matrículas na educação básica – ensino fundamental e médio. Mas resultados de avaliações internacionais, como o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), indicam que mesmo os brasileiros com melhor condição socioeconômica e desempenho ficaram em desvantagem em relação à média dos países da OCDE em exames de leitura (Castro, 2007).

de escolarização – séries iniciais do fundamental, séries finais do fundamental e ensino médio – vive momento diferente na trajetória de sua qualidade.

Tabela 3.2 – Evolução das médias no Saeb (1995-2007)

	Língua portuguesa		Matemática	
	Variação 1995-2007 (em p.p.)	Variação/1995	Variação 1995-2007 (em p.p.)	Variação/1995
4ª do fundamental	-12,5	-6,64%	3,9	2,05%
8ª do fundamental	-21,5	-8,40%	-5,8	-2,29%
3ª do médio	-28,6	-9,86%	-9	-3,19%

Fonte: Inep (2007)

A forma como cada etapa cresceu pode ajudar no entendimento dessa dissincronia. Enquanto o fundamental teve seu pico de expansão acelerada entre 1960 e 1980, o médio passou por crescimento acentuado a partir do início dos anos 1990, ainda mais pronunciado na segunda metade da década (gráfico 3.1). Esse dado, aliado aos de desempenho dos alunos em termos de retenção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades cognitivas, sugere trajetórias com as seguintes características:

- As primeiras séries do ensino fundamental teriam passado pelas maiores perdas de qualidade antes dos anos 1990, sobretudo por conta da expansão acelerada do sistema entre 1960 e 1980 (Castro, 2001);
- As séries finais do fundamental ainda se ressentiriam das medidas corretivas de fluxo dos anos 1990 (Oliveira e Araújo, 2005), apresentando queda na qualidade no período observado acima;
- O ensino médio pode ter apresentado maior perda de qualidade entre 1995 e 2007, coincidindo com sua fase de expansão mais acelerada. Em 1994 o secundário estava na casa de 4,5 milhões de matrículas, em 2000 atingiu 7,5 milhões e em 2006 chegou a 9,7 milhões (Silva e Hasenbalg, 2000; Castro, 2009). Portanto as matrículas praticamente dobraram em 12 anos. O intervalo analisado neste estudo a partir dos *surveys* coincide com o de aceleração mais marcada na expansão do médio – uma constatação a ser levada em conta na análise das variações temporais dos comportamentos políticos.

O próximo capítulo é dedicado às desigualdades registradas na educação e as produzidas a partir dela. Assim como a quantidade e a qualidade, discutidas acima, as assimetrias na distribuição da escolaridade são dimensão capaz de trazer consequências em termos de orientações individuais, sobretudo quando observadas regionalmente.

CAPÍTULO 4

Educação, desigualdades sociais e assimetrias regionais

A educação é um dos principais – se não o principal – mecanismos de transmissão de desequilíbrios de oportunidades de mobilidade social e de reprodução de desigualdades (Bourdieu e Passeron, 1990; Ribeiro, 2007). Nas sociedades da informação do presente, a instrução formal é caminho para transmissão de boa parte do privilégio ou da vulnerabilidade dos pais para os filhos. O nível socioeconômico do aluno é sabidamente fator de grande impacto nos resultados escolares, mas há variáveis correlatas que ainda potencializam esse efeito, como o ambiente cultural em que vive – com frequência medido a partir de *proxy* referente à escolaridade da mãe. Diminuir as diferenças entre a condição socioeconômica e cultural dos incluídos em um sistema de ensino – através de políticas sociais, por exemplo – tem impacto no desenvolvimento dos estudantes (Soares, 2004). Assim, a escolaridade é ao mesmo tempo causa e consequência das desigualdades sociais, numa dinâmica que pode se retroalimentar, gerando círculos virtuosos ou viciosos.

Neste capítulo, discuto os desequilíbrios na distribuição da escolaridade no Brasil e algumas de suas conseqüências. Além de observar atributos no nível individual que são preditores dessas assimetrias, revejo dados e teorizações sobre a desigualdade nas grandes regiões geográficas do Brasil. Estudos da Ciência Política brasileira apontavam no passado a possibilidade de níveis diferenciados de desenvolvimento econômico, que têm grande associação com os patamares regionais de escolaridade, conformarem culturas políticas próprias. Não se pode descartar de antemão que as desigualdades educacionais ou que têm na educação o seu principal veículo podem contribuir para comportamentos políticos com particularidades regionais.

4.1 – DESIGUALDADES EM SALÁRIOS E OPORTUNIDADES

Ao lado dos déficits quantidade e qualidade, andam os problemas relacionados à desigualdade na escolarização brasileira. Barros e Lam (1993) apontam quatro traços indesejáveis da educação no país: patamar educacional médio baixo em termos absolutos; grandes disparidades regionais; distribuição desigual da escolarização; e alta associação entre educação de filhos, pais e avós, indicando ausência de oportunidades iguais. A desigualdade educacional teve piora nos anos 1960, mas alguns indicadores de desequilíbrios passaram a encolher a partir da década seguinte.

Os dados de Silva e Hasenbalg (2000) apontam desigualdade decrescente a partir dos anos 1970, mas ainda muito presente no final do século passado. Embora as distâncias estivessem diminuindo, os brancos levavam vantagem em anos de estudo sobre o não-brancos, assim como os mais ricos sobre os mais pobres (tabela 4.1). As mulheres

alcançaram e superaram os homens. No que toca a regiões, também houve aproximação, mas o Nordeste continuava muito distante das demais regiões em 1998 – por sua importância, esse tema será discutido em mais detalhes a seguir.

Tabela 4.1 – Anos de estudo de pessoas de 15 anos ou mais

	1976	1986	1998
Brasil	3,8	4,5	5,9
Branços	4,5	5,4	6,8
Não-brancos*	2,7	3,9	4,7
Não-brancos/brancos, em %	58,9	63,1	69,0
Homens	3,9	4,6	5,8
Mulheres	3,7	4,5	6,0
Mulheres/homens, em %	94,9	98,0	103,6
Norte/Centro-Oeste**	4,5	4,8	6,0
Nordeste	2,4	3,1	4,5
Sudeste	4,5	5,2	6,6
Sul	4,0	4,8	6,3
Coeficiente de variação	0,203	0,150	0,111
1º quinto de renda	1,4	2,0	3,3
2º quinto de renda	2,1	2,8	4,1
3º quinto de renda	2,9	3,8	4,9
4º quinto de renda	4,2	5,0	6,4
5º quinto de renda	6,8	7,9	9,4
20% mais ricos/20% mais pobres	4,8	4,0	2,9

Fonte: Silva e Hasenbalg (2000)/Tabulações especiais das PNADs

*Não-brancos inclui pessoas de pele preta e parda

**Somente população urbana da região Norte

No Brasil, o chamado prêmio salarial da educação é especialmente expressivo, está entre os maiores do mundo e tem lugar de destaque na explicação das desigualdades (Menezes Filho, 2001; Barbosa Filho e Pessôa, 2009). A hierarquia educacional se reflete na hierarquia dos resultados trabalhistas, como salário e chance de ocupação. A partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar, Neri (2009) quantificou essas relações. Os cálculos revelam que a trajetória de salários por nível educacional vai desde a média de R\$ 392 dos analfabetos até a de R\$ 3.469 dos que frequentaram pós-graduação (tabela 4.2). Da mesma forma, a taxa de ocupação entre os extremos do espectro educacional sobe de 59,8% para aqueles que nunca estudaram para 86,3% de quem começou pós-graduação. Esses resultados são obtidos sem controle de outros atributos pessoais. Quando se comparam pessoas com as mesmas características sócio-

demográficas – como sexo, idade, raça e geografia – com exceção da escolaridade, o salário dos universitários é 544% superior à remuneração das pessoas sem instrução; a chance de ocupação é 422% maior.

Tabela 4.2 – Impactos trabalhistas da educação (2007)

Nível mais alto cursado	Taxa de ocupação (%)	Salário (R\$)	Resultados controlados*	
			Chance de ocupação**	Prêmio salarial (em%)
Analfabetos	59,8	392	1,00	0,00
Fundamental	63,6	604	1,35	42,35
Médio	68,4	847	2,22	119,42
Superior	78,6	1.728	3,87	284,10
Pós-graduação	86,3	3.469	5,22	544,44

Fonte: Neri (2009)/CPS-FGV a partir dos microdados da PNAD-IBGE

*Por idade, gênero, raça, status migratório, tamanho da cidade, favela e UF

**Em relação ao grupo sem instrução

A expansão do acesso à escola contribuiu para diminuir a desigualdade nessa década e na anterior. Não foi sempre assim. Metade da concentração de renda ocorrida ao longo da década de 1960 é explicada pela educação, de acordo com trabalhos da Ciência Econômica. Naquela época, houve piora na desigualdade educacional, mas também elevação do prêmio pago pelo mercado de trabalho. Langoni (1973) defendeu que o forte crescimento da indústria e outros fatores relacionados a mudanças tecnológicas fizeram a demanda por educação crescer mais rápido do que a oferta. Fishlow (1973) sustentou que o aumento do prêmio para a educação se deveu à política salarial dos governos militares, que incluía o controle do salário mínimo. Estudos posteriores mostraram que a educação foi o principal componente explicativo para a concentração de renda por três décadas (de meados dos anos 1960 a meados dos anos 1990) e sugerem que as mudanças estruturais se revelaram explicação mais consistente (Barbosa Filho e Pessôa, 2009).

Os retornos econômicos da educação vêm declinando ao longo do tempo, num processo que é atribuído em parte à expansão do sistema educacional (Menezes Filho, 2001). O aumento da oferta relativa de pessoas com ensino fundamental e médio diminuiu a diferença salarial entre indivíduos com essa escolaridade e aqueles que têm pouca ou nenhuma instrução. Analisando o período que vai da década de 1970 até meados dos anos 1990, houve melhora na distribuição de renda resultante de queda no prêmio médio pago pelo mercado de trabalho à qualificação escolar. No entanto, a piora na distribuição educacional ocorrida no período favoreceu a desigualdade de renda a ponto de praticamente anular esse efeito (Barbosa Filho e Pessôa, 2009). A partir de 1994, o país

viveu fase consistente de redução da desigualdade de renda do trabalho, com maior velocidade entre 2001 e 2005. No período que vai de 1994 até 2007, o índice Gini caiu 8% (de 0,646 para 0,593). Dependendo da forma de medir a desigualdade, a contribuição do mercado de trabalho explica de 20% a 40% da queda. Aproximadamente 2/3 dessa fatia correspondem à redução dos prêmios da educação e 1/3, à redução da desigualdade educacional (Barbosa Filho e Pessôa, 2009).

Também em termos de mobilidade social há sinais de que a expansão educacional esteja contribuindo para menor desigualdade. A educação colaborou para o crescimento da fluidez inter-geracional verificado no Brasil entre os anos 1970 e o final do século passado. Embora pessoas com origens sociais mais privilegiadas continuem a ter melhores chances de alcançar e manter posições com status superior na estrutura de classes, essa vantagem diminuiu significativamente (Ribeiro, 2007).

A expansão da educação trabalha pelo aumento da mobilidade, porque à medida que o indivíduo avança no sistema educacional tende a se tornar mais tênue a ligação entre origem e destino social. O vínculo entre origem e destino é mais fraco para pessoas com ensino médio ou mais, e a expansão educacional colocou proporção maior de brasileiros nesses níveis, combatendo a desigualdade de oportunidades por um mecanismo de composição. Ribeiro levantou a hipótese de que uma “inflação de credenciais” (p. 206) também teria contribuído para isso. A maior proporção de pessoas que chegam ao ensino médio teria depreciado o valor social do diploma desse ciclo.

Observar a trajetória dos retornos econômicos da educação é relevante nesta tese porque eles podem sugerir dinâmicas que também se apliquem aos retornos políticos. O prêmio pago a diferentes níveis de instrução é dependente da proporção em que aparece na sociedade e isso tem associação estreita com a hipótese dos efeitos relativos da escolaridade no comportamento político – também os efeitos no comportamento político dependeriam do lugar em que a pessoa se encontra na hierarquia educacional. Em princípio, confirmada a hipótese dos efeitos políticos relativos, faz sentido pensar que a expansão do acesso à educação terá diminuído seu impacto, como há sinais de estar ocorrendo em termos econômicos.

É preciso alertar, porém, que teias mais complexas de causalidade estão envolvidas nos efeitos da educação e na determinação de suas recompensas econômicas. Os retornos da escolaridade não cairão necessariamente quando há aumento da média nacional de instrução formal. Essa, na verdade, é uma questão empírica relevante, porque

há diferentes forças atuando, por vezes em sentido contrário. Mesmo no mercado de trabalho, em que a lógica da oferta e da procura age de maneira mais clara, as relações entre variações na escolarização média e suas recompensas não são diretas.

No caso da desigualdade salarial, o impacto da elevação da escolaridade média costuma se dar em duas etapas. Em economias pouco desenvolvidas, é usual haver uma pequena elite mais escolarizada e uma grande massa sem instrução. Quando essa economia passa a acumular escolarização, observa-se inicialmente uma piora na distribuição da escolaridade, porque ela não se espalha de forma homogênea pela sociedade. Por outro lado, a elevação da oferta de trabalhadores mais qualificados tende a reduzir o prêmio de salário associado à educação. Do balanço entre essas duas tendências resultará o impacto líquido da acumulação sobre a desigualdade de renda.

Estudos empíricos indicam que só a partir de certo nível de elevação da escolaridade, em geral acima da faixa entre 4 e 7 anos de estudo, é que começa a haver redução na desigualdade de escolaridade, com impactos positivos na distribuição de renda. Antes disso, os dois efeitos mencionados se compensam (Barbosa Filho e Pessoa, 2009: 62-4). Essas conclusões sobre área em que há maior profusão de estudos recomendam cautela para inferências sobre os impactos políticos da elevação da escolaridade do brasileiro.

Também há chance de operar no Brasil um mecanismo atípico, que contrasta com a experiência dos países de maior desenvolvimento econômico. Em geral, os sistemas educacionais se desenvolveram por saturação: níveis de instrução inferiores crescem até atingir a virtual universalização, em seguida sua taxa de crescimento diminui e o ciclo imediatamente superior acelera seu crescimento. Castro (1986) considera que o Brasil teve um padrão de crescimento inverso. Sem que houvesse saturação de matrículas no fundamental, as matrículas nos níveis mais elevados apresentaram crescimento acelerado. Durante a década de 1970, por exemplo, as taxas médias de crescimento de alunos foram de 3,6% para o chamado 1º grau, contra 11,4% para o 2º grau, 11,6% para o superior e 30,9% para a pós-graduação.

Nessa perspectiva, a trajetória pouco usual se deveria ao sucesso das pressões políticas da elite e da classe média. A ideia de saturação se aplicaria apenas a esses segmentos. Uma vez satisfeitas suas necessidades por vagas no

ensino fundamental, passariam a pressionar por ampliação do ensino médio e, na seqüência, do superior e da pós-graduação (Castro, 1986; Ribeiro, 2007).

As dinâmicas demográficas igualmente jogam um papel relevante, que é por vezes subestimado. Demanda e distribuição da educação são diretamente afetadas por elas, como observam Silva e seu co-autor:

As análises dessa evolução educacional tendem, em geral, a destacar o papel do Estado, via alocação de gasto social na esfera educacional e políticas educacionais específicas, na explicação das melhorias [na distribuição]. Existe neste caso uma ênfase unilateral na oferta educacional. (...) Alguns estudos econômicos da evolução educacional das últimas décadas prestam também atenção à demanda educacional por parte das unidades familiares. Neste caso, as variáveis-chave da demanda por educação são a renda familiar e o custo de oportunidade das famílias para manter os filhos na escola, destacando-se as dificuldades enfrentadas pelas famílias pobres. A bibliografia sobre este tema tem prestado pouca atenção para os efeitos da rápida urbanização e transição demográfica do Brasil nas últimas décadas na composição social das famílias e da clientela escolar. A transição demográfica, implicando uma redução dos diferenciais de comportamento reprodutivo, resultou em mudanças igualmente rápidas na composição, nos recursos e na estrutura das famílias, que redundam em condições sociais mais favoráveis para a população em idade escolar. (...) Cumpre lembrar que além dessas dimensões micro existe um efeito macro pelo qual a mudança demográfica afeta o tamanho das coortes de crianças e jovens, que representam a demanda agregada por educação. (Silva e Hasenbalg, 2000: única)

No início da década, os autores salientaram que o Brasil atravessa um período demograficamente favorável, que alguns denominam “a fase de ouro da transição demográfica”, em que os benefícios da estabilização e eventual decréscimo das coortes de idade mais jovens ainda não são anulados pelo rápido crescimento da população idosa. Em termos de equidade, afirmam que “a lenta, mas contínua, expansão educacional das últimas duas décadas elevou o nível de instrução da população e diminuiu a desigualdade educacional entre regiões, grupos de cor, gênero e estratos de renda”.

Seu estudo também se deteve na decomposição dos fatores explicativos da melhoria na distribuição educacional. Os autores estimaram, por método que consideram conservador, que aproximadamente 60% dessa melhoria se deveu à mudança nas condições de vida e à distribuição geográfica das famílias, decorrente da urbanização e da transição demográfica. Os 40% restantes poderiam ser atribuídos a melhorias efetivas no desempenho do sistema educacional.

4.2 – CINCO REGIÕES DESIGUAIS

As flagrantes diferenças regionais em termos de educação merecem uma atenção diferenciada, pelo eventual impacto que podem gerar em matéria de comportamento político. A recente expansão da escolaridade sai de patamares diferenciados em cada região do país e tem se dado com velocidades diferentes, e isso já representaria motivo bastante para um olhar detido nas assimetrias regionais. Mas há outra razão relevante: o nível de desenvolvimento humano e econômico das regiões é bastante desigual e essa característica do contexto social foi levada em conta como fator interveniente relevante pelos escritos da Ciência Política brasileira. Como eco das teorias da modernização, vertente importante do pensamento nacional associou urbanização e pujança econômica com renovação da cultura política – caracterizada por combate ao tradicionalismo e ao coronelismo, abertura para entrada de partidos de esquerda, maior participação popular na política e florescimento de vivências democráticas. Dados empíricos sustentavam essa interpretação para os anos 1960 e 1970 (Soares, 1973; Lamounier, 1975 e 1978).

Nessa síndrome da modernização, a escolaridade média da região era ao mesmo tempo causa e consequência: refletia o desenvolvimento econômico e favorecia a emergência da nova cultura política. Sintomaticamente, nessa onda de estudos a instrução aparece como variável que expressa mais de uma dimensão do comportamento social – ela representa o nível cognitivo do indivíduo, mas também é utilizada como *proxy* da posição social geral, como discutido no capítulo 1.

Entre as hipóteses centrais dessa abordagem está a de que urbanização e industrialização eram fortes determinantes da orientação do voto. Soares (1973) observa que partidos reformistas e trabalhistas (PCB e PTB) tinham desempenho melhor em Estados de maior urbanização, renda *per capita* e taxas de alfabetização. Para o autor, a discrepância em instrução era parte de uma síndrome reveladora de diferenças fundamentais no nível de desenvolvimento econômico que preparavam terreno para duas culturas políticas diferentes: uma “política do atraso” e uma “política do desenvolvimento”. A primeira era caracterizada por tradicionalismo, por domínio das elites, atmosfera de apatia e orientações não-ideológicas entre a massa dos cidadãos. A segunda era marcada por papel de destaque desempenhado pela classe e pela ideologia, com margem para instalação de partidos com programas de esquerda.

Sintetizando o espírito desses estudos, Lamounier (1978) escreveu:

Os contrastes entre as grandes capitais ou as áreas mais densamente industrializadas, de um lado, e o “grande interior” formado pelas pequenas cidades e pelas áreas rurais, de outro, é como se sabe o grande marco de referência de estudos eleitorais, no Brasil. E não por acaso, se considerarmos que, há várias décadas, é em torno desse contraste que se vem diagnosticando o grande obstáculo ao florescimento da democracia no Brasil: o abismo existente entre as áreas mais desenvolvidas, onde o voto efetivamente expressa a opinião formalmente livre do eleitor, e as menos desenvolvidas, onde ele supostamente se resume no ‘voto de cabresto’ (p. 87).

Para o autor, em meados dos anos 1970 já era clara a transição entre essas duas situações, com os contextos urbanos aparecendo como predominantes e os rurais, como exceção. Nas eleições posteriores, as associações com indicadores de desenvolvimento local revelaram-se mais fracas ou inexistentes (Lamounier, 1980). Internacionalmente, ganharam força explicações para o voto que não passavam pelas características sociais ou de classe do eleitor, e o nível regional de desenvolvimento perdeu centralidade nos estudos brasileiros seguintes.

Para entender a participação no país, Reis (1978) aplicou o modelo da centralidade, como abordado no capítulo 2. Um de seus eixos de centralidade opunha o mundo rural ou semi-rural ao dos grandes centros urbanos. Assim, a posição mais periférica se referiria aos “estratos baixos rurais” e a mais central ficaria para os “estratos altos urbanos”. No mundo rural, a condição marginal ou periférica se encontraria associada a atitude de deferência e inserção de tipo clientelístico, que não deixaria margem a manifestações de inconformismo. Na visão do autor, nesse mundo as maiores manifestações de contestação viriam dos setores intermediários da estrutura social, suficientemente favorecidos socioeconomicamente para escapar das limitações intelectuais e psicológicas próprias da condição periférica. “À medida que se neutralizem os fatores de marginalidade subjetiva (...) teremos não a tendência à expressão de valores consensuais, mas antes a tendência à expressão dos interesses correspondentes a núcleos de interesses constituídos em torno das diversas posições na estrutura sócio-econômica ou das diversas classes sociais” (p. 293), argumentou Reis.

Em meados da década de 1990, Moisés atualizou o debate, chamando atenção para as mudanças por que o Brasil passara em várias esferas nas décadas anteriores. Para o autor, havia emergido opinião pública mais atenta aos processos políticos, com maior reconhecimento sobre a importância das instituições democráticas *per se* – processos eleitorais e partidos políticos – e com maior adesão à democracia. As

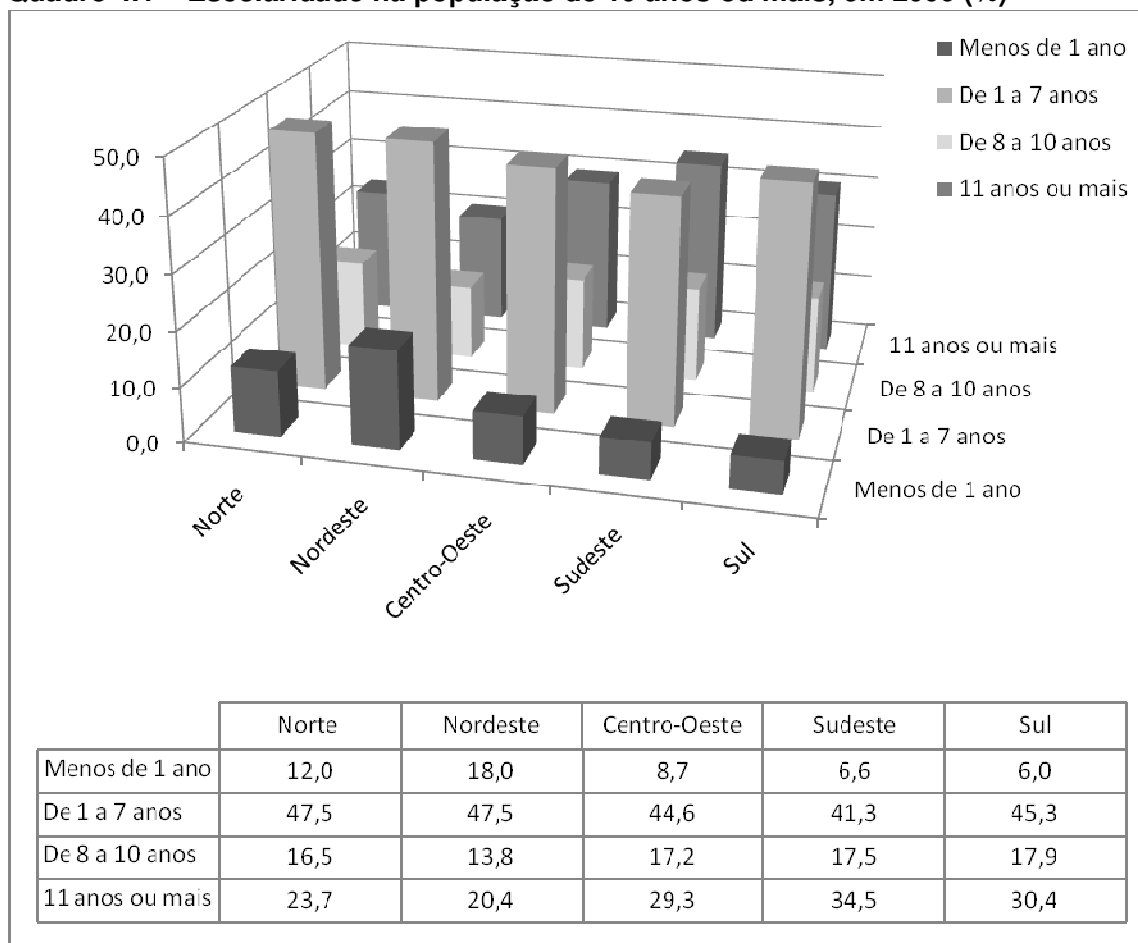
mudanças, no entanto, não ocorreram de forma homogênea, e as divisões regionais mantiveram papel importante na definição do que chamou de subculturas políticas:

Com efeito, a continuidade de desigualdades econômicas, sociais e regionais, por um lado, e a preservação ou a formação de novas e velhas identidades sociais e políticas, por outro, tudo produz efeitos de natureza desigual que, em conseqüência, se traduzem em percepções e, mesmo, comportamentos políticos bastante diferentes. Por essa razão, mais apropriado do que falar da emergência de uma cultura política nacional no período pós-autoritário, faz mais sentido referir-se a tendências distintas, às vezes até contraditórias, convergindo na formação de diferentes subculturas políticas, tanto nas regiões do país, como no âmbito da diversidade caracterizada por aspirações, perspectivas e interesses de grupos e classes sociais (Moisés, 1995: 110)

Se a escolaridade impacta o comportamento político e as regiões brasileiras claramente têm diferenças em quantidade e qualidade de escolarização, é razoável supor que ainda hoje haja diferenças marcantes entre elas em termos políticos. Ainda que não se espere encontrar uma subcultura “do atraso” ou “do desenvolvimento”, a hipótese de que pode haver traços regionais distintos merece ser testada.

As assimetrias na comparação entre as regiões em termos de aprendizado formal são marcantes. E históricas: em 1950, 2/3 da população do Sudeste sabiam ler e escrever, contra 1/3 do restante do país; no Nordeste, a população rural adulta era quase inteiramente analfabeta (Soares, 1973). Em termos de estoque, ainda há desigualdade notável. De acordo com os dados da Pnad 2006, o Nordeste é a região com menor escolarização (quadro 4.1). Mais de 65% dos moradores com 10 anos ou mais de idade tinham no máximo ensino fundamental incompleto e apenas 20% tinham ensino médio completo ou mais. O Norte tinha a segunda pior marca, mesmo excluídos os moradores da zona rural – não considerados no suplemento da PNAD a que se referem os dados. Nessa região, quase 60% das pessoas tinham fundamental incompleto ou menos, e 23,7% concluíram o médio ou foram adiante nos estudos. Em seguida vem o Centro-Oeste, com mais da metade dos moradores (53,3%) com até o fundamental incompleto e 29,3% com médio completo ou mais.

O Sudeste é a única região em que mais da metade da população completou o fundamental. E, dos 52% que superaram esse patamar, a maioria (34,5% do total) concluiu também o ensino médio. A região Sul aparece próxima, mas ligeiramente atrás. Tem um índice de 51,3% de pessoas sem diploma do fundamental e 30,4% com o médio completo ou mais escolaridade.

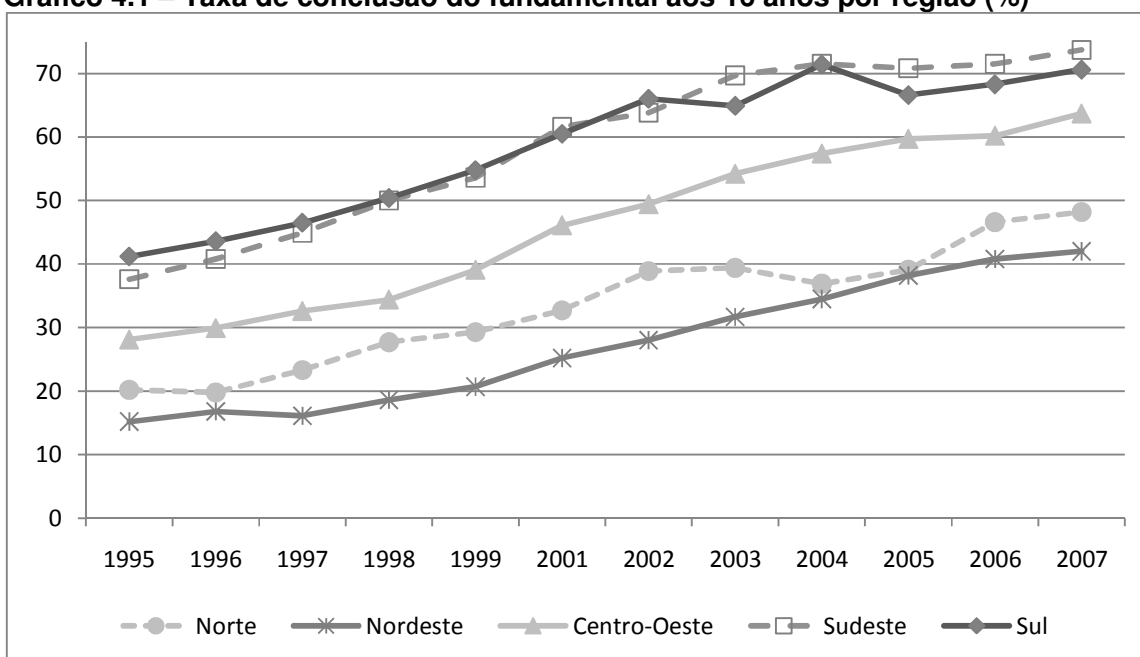
Quadro 4.1 – Escolaridade na população de 10 anos ou mais, em 2006 (%)

Fonte: IBGE/Pnad 2005/2006

É preciso levar em conta que, como havia variações geográficas importantes no patamar de cobertura antes da década de 1990, o esforço pela inclusão escolar tende a apresentar impactos diferenciados do ponto de vista regional. A virtual universalização do fundamental, por exemplo, pode ter impacto mais sensível no Nordeste, que sai de patamar rebaixado, do que no Sudeste. Nesse nível de ensino, Sul e Sudeste tiveram na última década crescimento negativo da matrícula da 1ª à 4ª série, acompanhada de expansão acelerada nas séries finais. Isso levou a relativo equilíbrio entre os dois grupos de séries nessas áreas. O Centro-Oeste apresenta perfil semelhante, em grande medida devido ao peso estatístico do Distrito Federal. Nas demais regiões, houve crescimento de matrículas em todas as séries do fundamental, mas Norte e Nordeste apresentam grande concentração nas séries iniciais, interpretada como atraso de quase uma década na distribuição de matrícula em relação ao Sul e Sudeste (Castro MHG, 2007).

O acesso à escola de jovens de 15 a 17 anos tem patamares próximos em todo o país, mas varia largamente o nível de ensino cursado por esses estudantes. Os Estados do Sul e Sudeste exibem taxas de escolarização líquida acima de 50%, com taxas brutas de atendimento acima de 80% -- ou seja, de cada 10 jovens, 8 estão na escola e 5 estão no nível adequado, o médio. No Nordeste, há alta taxa de atendimento dessa população jovem, mas apenas 2 ou 3 estão no nível correto, entre os 8 que frequentam a escola. Isso quer dizer que nessa região a maior parte dessa coorte está atrasada, tentando concluir o ensino fundamental.

Gráfico 4.1 – Taxa de conclusão do fundamental aos 16 anos por região (%)



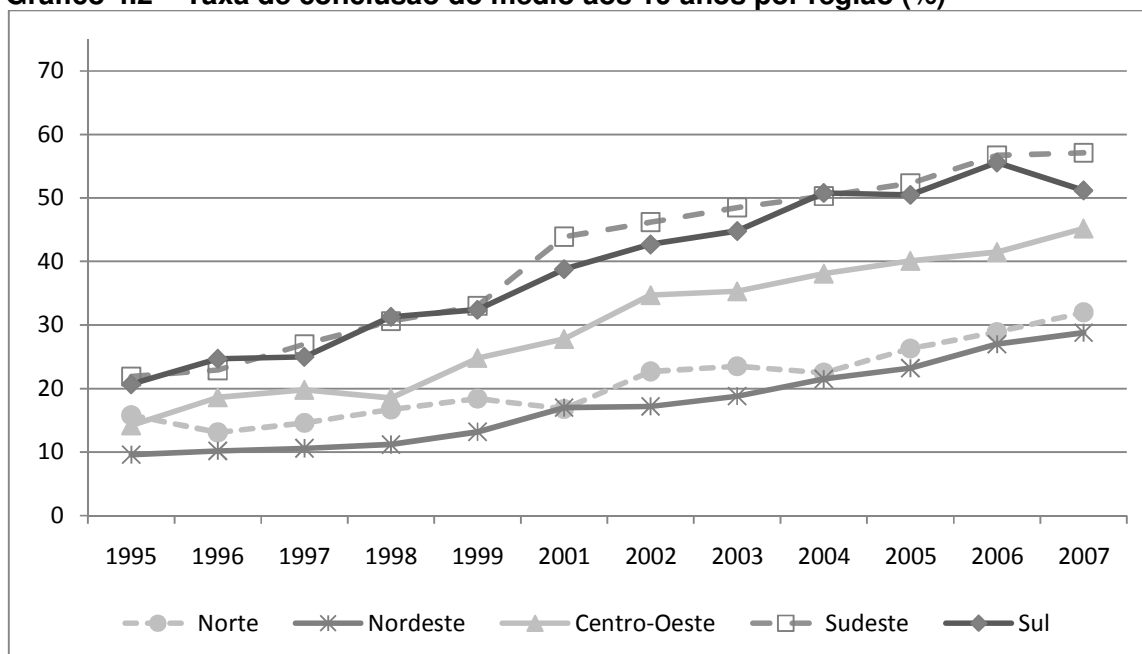
Fonte: Todos pela Educação (2008), com base em Pnads

As taxas de conclusão do fundamental e do médio – que refletem acesso, fluxo e evasão – indicam que todas as regiões melhoraram, mas as desigualdades perduram. De forma geral, Sul e Sudeste estão próximas e em patamar superior, com mais de 70% dos jovens de 16 anos formados no fundamental (gráfico 4.1). O Centro-Oeste aparece isolado em posição intermediária, com taxa acima de 70%. Norte e Nordeste têm os piores desempenhos, formando menos de 1 em cada 2 jovens. Apesar da evolução, não houve convergência entre as regiões no intervalo de 12 anos observado.

No caso do secundário, a desigualdade aumentou nesse período, como se nota pelas linhas de tendência divergentes no gráfico 4.2. A distância entre a taxa da região com melhor desempenho (Sudeste) e a de pior (Nordeste), que era de 12,5 pontos

percentuais em 1995, passou para 28,3 pontos percentuais em 2007. De novo, Norte e Nordeste aparecem com os piores resultados; Sul e Sudeste, com os melhores.

Gráfico 4.2 – Taxa de conclusão do médio aos 19 anos por região (%)



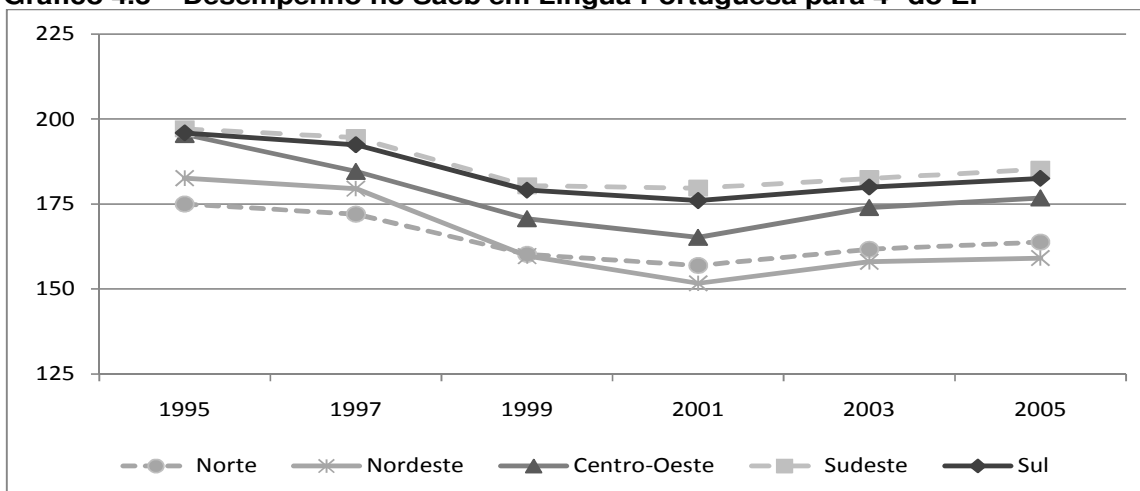
Fonte: Todos pela Educação (2008), com base em Pnads

E o que dizer da qualidade? Também nesse quesito há diferenças regionais importantes. Utilizando os dados do Saeb é possível comparar o desempenho dos alunos das cinco regiões em três pontos da educação básica (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª do médio), para língua portuguesa e matemática, assim como sua trajetória longitudinal recente¹. Os dados aparecem nos gráficos 4.3 a 4.8, que traz a média de pontos nas provas no intervalo de dez anos (1995 a 2005).

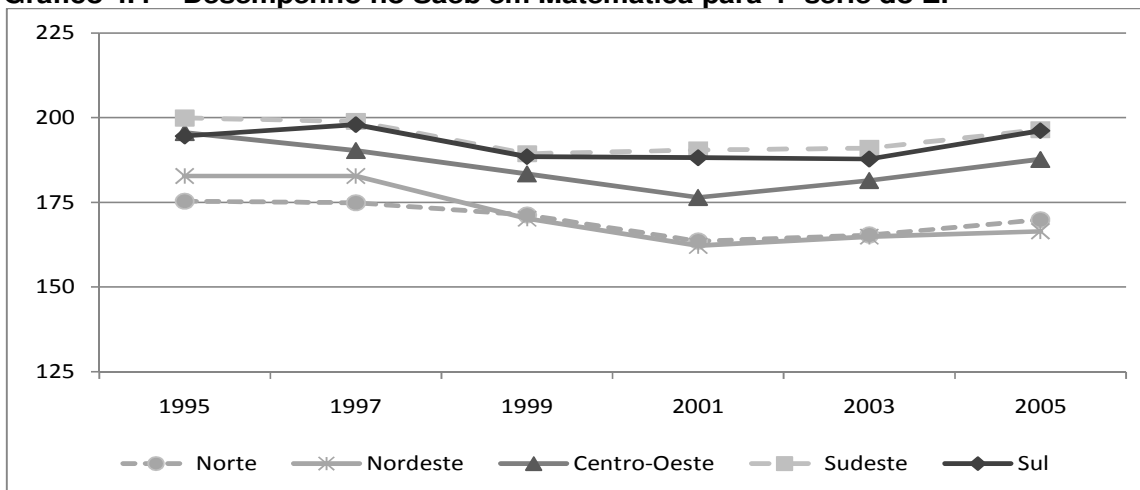
Algumas regularidades sobressaem na análise:

- O Nordeste aparece com as pontuações mais baixas em quase todos os quesitos. As exceções são as provas da 3ª série do médio, em que o Norte tem o pior desempenho.
- O Norte fica próximo do Nordeste nas últimas posições também nas outras provas.
- O Centro-Oeste usualmente tem pontuação intermediária; nas avaliações do ensino médio, aparece ao lado do Sudeste
- Sul e Sudeste têm as melhores notas; mas, na avaliação das duas disciplinas no último ano do ensino médio, o Sul tem clara vantagem sobre o Sudeste

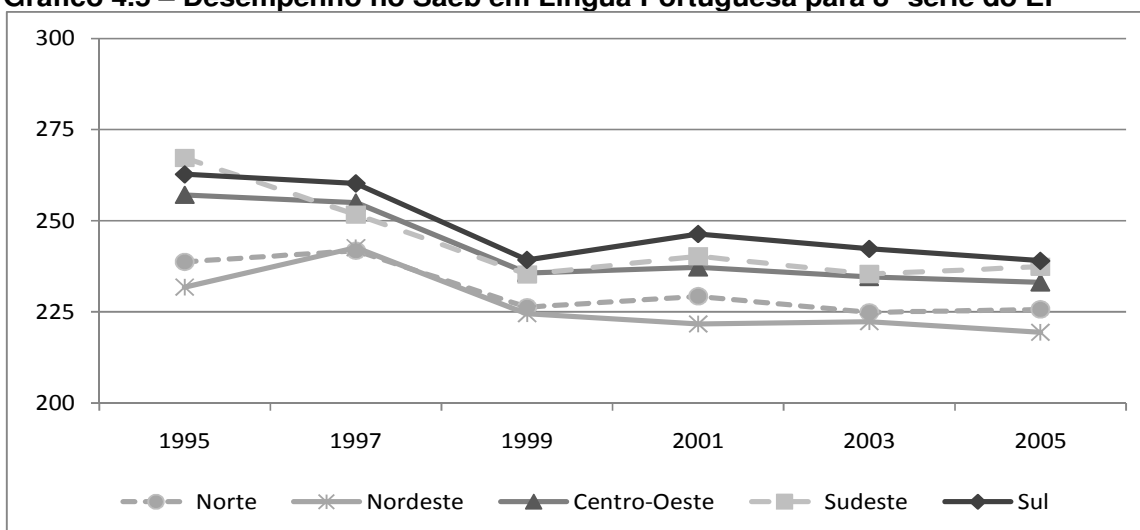
¹ Na verdade, a maneira como o relatório de 2007 do Inep divulga os dados, todas as comparações regionais dizem respeito às escolas urbanas de cada área, excluídas as instituições federais.

Gráfico 4.3 – Desempenho no Saeb em Língua Portuguesa para 4ª do EF

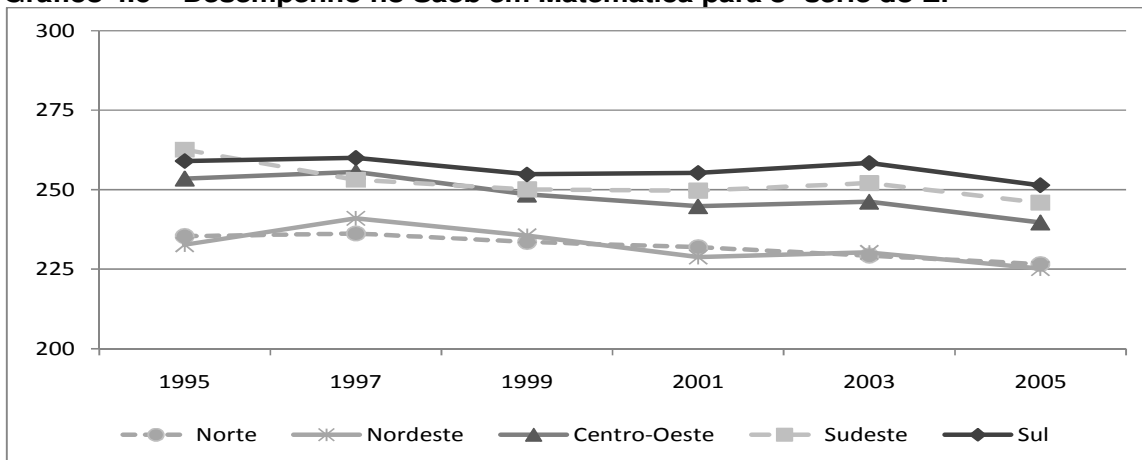
Fonte: Inep (2007)

Gráfico 4.4 – Desempenho no Saeb em Matemática para 4ª série do EF

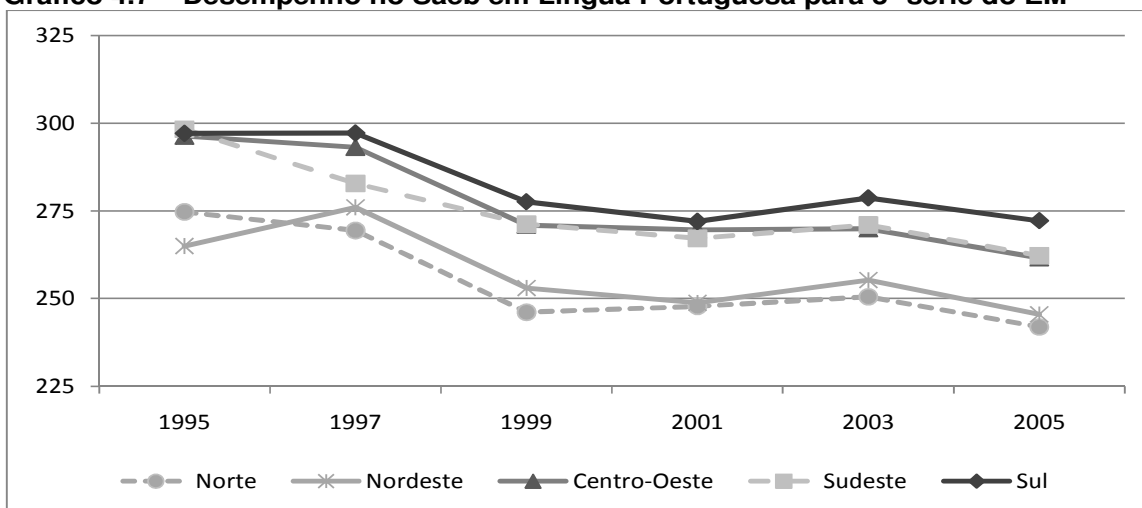
Fonte: Inep (2007)

Gráfico 4.5 – Desempenho no Saeb em Língua Portuguesa para 8ª série do EF

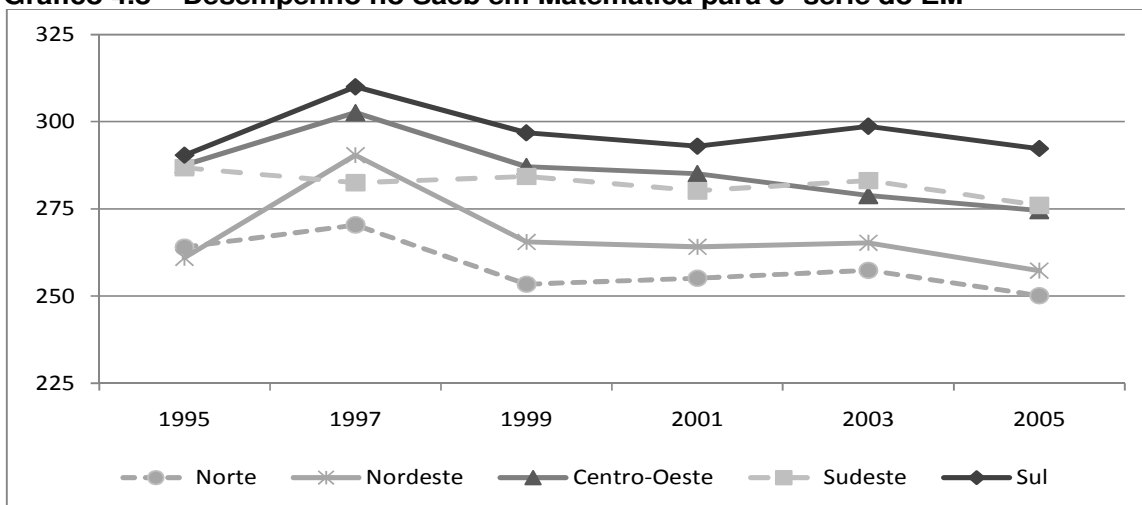
Fonte: Inep (2007)

Gráfico 4.6 – Desempenho no Saeb em Matemática para 8ª série do EF

Fonte: Inep (2007)

Gráfico 4.7 – Desempenho no Saeb em Língua Portuguesa para 3ª série do EM

Fonte: Inep (2007)

Gráfico 4.8 – Desempenho no Saeb em Matemática para 3ª série do EM

Fonte: Inep (2007)

A partir dos dados de escolaridade, há motivos para investigar discrepâncias em termos de comportamento político entre as regiões. As duas dimensões com indicadores analisados aqui – quantidade e qualidade – apresentam variações com sentido claro. A hierarquia entre as áreas em termos de estoque de escolaridade e taxa de conclusão dos dois níveis tende a se reproduzir em *performance* dos alunos no Saeb. A primeira medida espelha o histórico educacional; a segunda reflete acesso, fluxo e evasão escolar no passado recente; a terceira, funciona como indicador de competências desenvolvidas e conteúdos acumulados, passível de ser tomada como *proxy* da qualidade do sistema. Sul e Sudeste apresentam os melhores indicadores nos três quesitos, Norte e Nordeste demonstram ter as piores marcas. O Centro-Oeste aparece em posição intermediária.

É preciso lembrar que tanto taxa de conclusão quanto média de pontos no Saeb são medidas que expressam tendência central dos dados. Haveria outros indicadores passíveis de serem tomados como termômetro das variações educacionais regionais – por exemplo, medidas sobre a desigualdade na distribuição da escolaridade na população ou de dispersão das notas obtidas pelos alunos de cada área. Mas os indicadores utilizados ilustram a tendência geral, expressando diferenças em dimensões educacionais que podem impactar o comportamento político.

Da mesma forma, não se pode deixar de lado a multicausalidade das dimensões do comportamento político a serem analisadas. Ainda que a escolaridade varie entre as regiões, outros fatores estarão atuando para definir os níveis de participação, adesão à democracia e confiança nas instituições democráticas. É razoável supor que regiões com diferentes patamares e trajetórias para a escolaridade tendam a apresentar também patamares diversos em matéria de comportamento, mas essa é uma hipótese a ser testada com dados empíricos.

Do apanhado deste capítulo, emergem reflexões e dados que serão decisivos para a elaboração de hipóteses, na parte seguinte desta tese. Discuti como o processo educacional tem grande complexidade, que com frequência deixa de ser incorporada em medidas e modelos empregados pelas Ciências Sociais. Há concentração no uso de indicadores de quantidade e, entre eles, na especificação da escolaridade em anos de estudo, apesar das limitações que apresenta.

Vimos como o patamar de escolarização brasileira é baixo mesmo em comparação com países com grandes semelhanças, em grande medida fruto de herança histórica. A expansão acelerada a partir da década de 1990 atingiu os níveis de ensino de maneira

diversa. Para ilustrar: o fundamental já havia experimentado antes grande avanço de inclusão nas primeiras séries, com concomitante perda de qualidade, e chegou à virtual universalização; o crescimento do ensino médio se intensificou na segunda metade da década, que também concentrou as perdas na qualidade observadas.

Revisamos de que forma as desigualdades na educação têm papel crucial para explicar a desigualdade social brasileira. As diferenças salariais pagas aos mais escolarizados estão entre as maiores do mundo, e elas explicam boa parte das assimetrias na renda. No entanto, o retorno econômico da instrução formal tem caído nas últimas décadas, em grande medida por conta da expansão do sistema educacional. Balanços sobre mobilidade social mostram que se enfraqueceu o potencial dos níveis mais elevados de escolaridade para determinar o destino dos indivíduos. Já se cogita haver uma “inflação de credenciais”, com o diploma do ensino médio tendo perdido seu valor social – argumento que tem paralelo com a noção dos impactos relativos da educação para o comportamento político.

Por fim, foram detalhadas discrepâncias relevantes na escolarização nas grandes regiões do país. O Nordeste aparece como área com menor quantidade e qualidade de instrução, seguido de perto pelo Norte. Sudeste e Sul se apresentam no outro extremo, com os melhores indicadores, e o Centro-Oeste em posição intermediária, em grande medida pelo peso estatístico do Distrito Federal. No passado, a Ciência Política teorizou sobre a existência de uma cultura política “do atraso”, relacionada às regiões menos escolarizadas e ricas, e a uma cultura política “do desenvolvimento”, que faria as regiões mais dinâmicas e instruídas superarem o coronelismo, o elitismo e terem cidadãos mais participativos. A julgar pelos dados educacionais, há razões para acreditar no potencial para diferenciação das regiões em termos de comportamento político também nos dias atuais. Mais adiante, no capítulo 9, as desigualdades regionais voltarão a ser discutidas, inclusive pelo seu impacto incontornável no desenho de testes empíricos.

Com essas considerações, encerro a primeira parte da tese. A partir do próximo capítulo, construo as hipóteses centrais com que irei trabalhar, apresento os bancos de dados que serão empregados e procedo à análise empírica para testá-las.

PARTE II

CAPÍTULO 5

Dois eixos de investigação

Na segunda parte desta tese, apresento e testo minhas hipóteses centrais para os efeitos da educação nas três frentes analisadas – participação, apoio aos princípios democráticos e confiança nas instituições democráticas. Este capítulo é destinado a enunciar essas hipóteses e detalhar os dados empíricos que vou utilizar nessa etapa. Começo por explicitar minhas duas questões centrais de pesquisa, inclusive com a ajuda de esquemas ilustrando os efeitos no tempo esperados pela perspectiva convencional e por que essa abordagem longitudinal deve ser questionada. Em seguida, explico os desafios que acompanham o ineditismo desta pesquisa e reviso estudos precursores, que representaram contribuição decisiva para o campo e para as soluções adotadas aqui. Na terceira seção, explico as hipóteses. Na última seção, descrevo *surveys* e transformações que geraram as variáveis a serem utilizadas nos testes estatísticos dos capítulos seguintes.

5.1 – QUESTÕES GERAIS DE PESQUISA

Há duas questões mais amplas que motivam os testes empíricos desta tese e que envolvem duas abordagens distintas para os efeitos da escolarização do ponto de vista temporal. A primeira delas é se a perspectiva convencional para os impactos da educação se confirma para o caso brasileiro numa abordagem transversal (*cross-sectional*). Isto é, observando-se isoladamente cada ponto no tempo, atitudes e comportamentos políticos mostram associação com o nível de escolaridade no sentido esperado – por exemplo, os mais escolarizados preferem com maior intensidade a democracia a outras formas de governo?

A segunda questão central é se a perspectiva convencional é válida para o contexto brasileiro numa abordagem longitudinal. Observando-se as últimas décadas, os avanços na escolarização da população se refletiram em ganhos sustentados em termos de maior participação e apoio democrático e, no caso da confiança nas instituições, em aumento da atitude crítica diante delas?

Como discutido anteriormente, trata-se de dois eixos diferentes de investigação, uma vez que cada um deles mobiliza diferentes mecanismos para sua compreensão. A intenção aqui é investigar cada eixo separadamente e assim enfatizar diferenças que a perspectiva convencional borrou, a partir de inferências questionáveis que levaram a projetar no tempo resultados observados em estudos transversais.

Já foram abordados dois pontos cegos na expectativa de que mais educação traz ganhos políticos sustentados: deixar de lado o caráter multicausal do processo de

conformação do comportamento político e considerar que os efeitos da educação são exclusivamente aditivos e cumulativos. Apresento os esquemas abaixo para ilustrar essas limitações, tomando como exemplo a participação – aqui considerada de forma genérica, sem dimensão específica. No quadro 5.1, está representada a contribuição de diferentes fatores para um nível geral de participação hipotético, observado na esfera individual.

Quadro 5.1 – Determinantes da participação no nível individual



A ambição deste trabalho não é explicar a fundo todas as dinâmicas envolvidas na determinação da participação, mas se deter na contribuição que a educação pode representar para o todo. Por conta disso, neste exercício aceito como válidos para o caso brasileiro os três fatores gerais que, para Verba, Schlozman e Brady (1995), explicam a participação dos norte-americanos: recursos, motivação e mobilização¹. Apenas acrescento

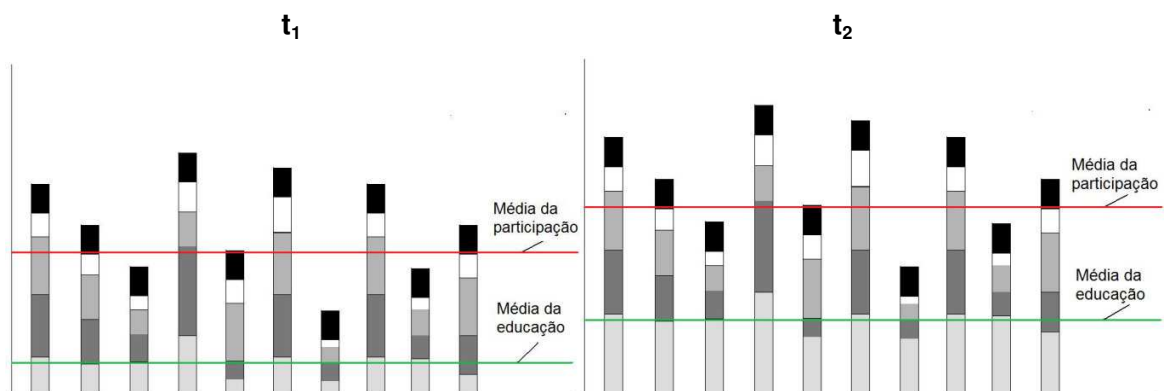
¹ Como mencionado no capítulo 2, o modelo de participação proposto pelos autores dá centralidade aos recursos do indivíduo e aos custos com que tem de arcar para influenciar nas decisões públicas. Os custos têm relação com os recursos disponíveis para o indivíduo e são capazes de limitar a participação. Mesmo pessoas potencialmente interessadas necessitam de dinheiro, tempo, habilidades cívicas, competências cognitivas e conexões com redes de mobilização para superar os obstáculos iniciais. A educação é importante nesse modelo por aumentar os recursos cognitivos disponíveis. Isso ajuda a explicar por que, em décadas de investigação empírica, são recorrentemente os cidadãos com melhor situação econômica e maior centralidade social os que mais participam – seus custos para tentar influenciar os governantes são relativamente menores, por conta de estoques menos limitados de recursos pessoais. Para completar o tripé de fatores decisivos para a participação, também é ressaltada a importância da mobilização. Partidos, instituições de classe e movimentos sociais, por exemplo, teriam papel decisivo no estímulo à participação por

a influência de fatores institucionais – como a existência de canais que deem maior ou menor voz ao cidadão ou que estimulem ou inibam a participação – para tornar mais completa esta abordagem esquemática.

A altura da coluna do quadro 5.1 representa o nível hipotético de participação do indivíduo, com a contribuição de cada tipo de fator contribuinte anotada em diferentes tons. A contribuição da escolaridade aparece separada da de outros recursos, como tempo disponível, dinheiro e redes sociais. Ordem e magnitude das contribuições foram representadas de maneira arbitrária.

Imaginemos agora uma coletividade com dez indivíduos, cuja trajetória no tempo está representada nos quadros 5.2 a 5.5, com quatro cenários possíveis. No primeiro, a contribuição da escolarização cresce e a participação cresce. É a reprodução da perspectiva convencional e seus efeitos aditivos. A contribuição da escolarização passa por elevação entre o momento t_1 e o momento t_2 e o nível geral de participação sobe na mesma medida. Vale observar que o que está representado no esquema é a contribuição da educação para a participação e não o próprio nível de escolaridade. A altura de coluna identificada como “educação” ilustra a influência da escolarização sobre a participação e não diretamente a quantidade de escolarização – componente que abordaremos em esquemas mais adiante. Em consequência, a “média da educação” anotada no esquema se refere à contribuição média da escolaridade para conformar a participação no conjunto de indivíduos.

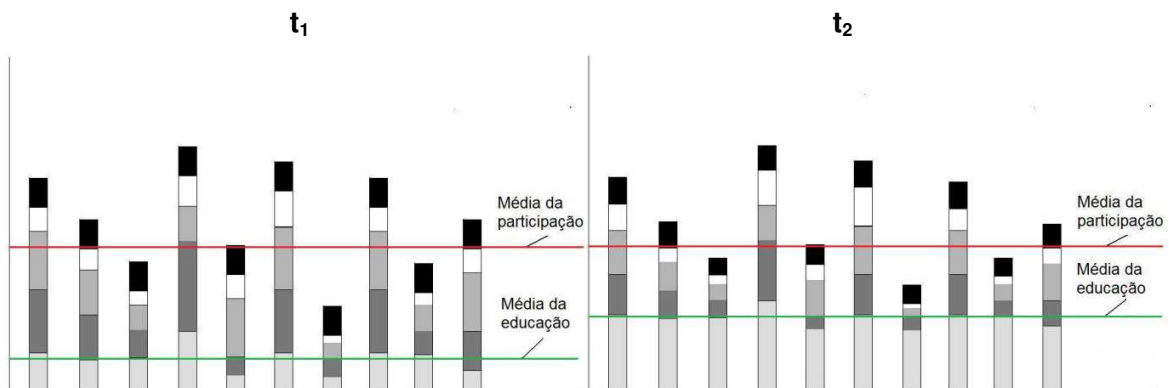
Quadro 5.2 - Cenário 1: Contribuição da educação cresce, participação cresce



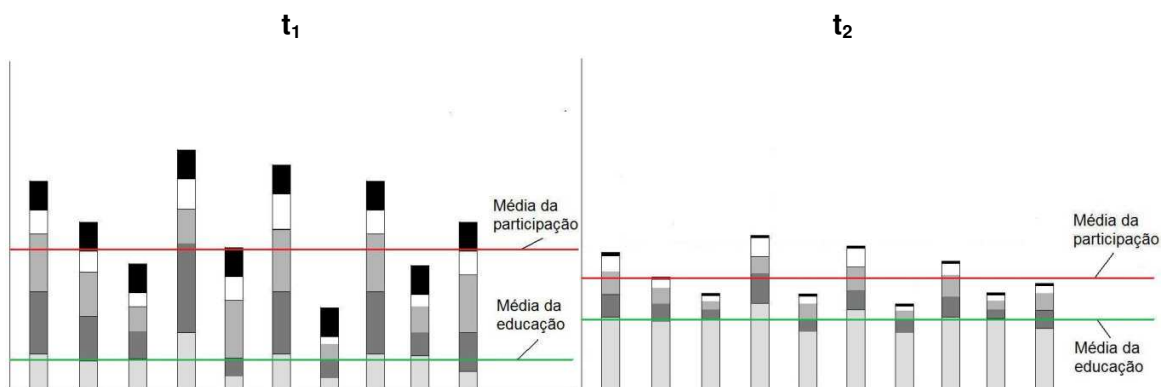
ativarem cidadãos com potencial para tomar parte nas decisões públicas ou tentar influenciá-las. Naturalmente, pensando em otimizar seus recursos, esses agentes de mobilização têm como alvo preferencial segmentos do público já inclinados a participar, como os mais escolarizados.

No segundo cenário, a contribuição da educação se eleva, mas a participação fica estável, na média. É um contexto plausível, quando se leva em conta que outros fatores impactam esse comportamento político. Embora a influência média da escolarização tenha se elevado, a contribuição de outros fatores encolheu no período. Resultado: nesse cenário, maior impacto da escolaridade não foi acompanhado de aumento na participação. Essa trajetória tem paralelo com os achados de Delli Carpini e Keeter (1996), ao se debruçarem sobre a estabilidade no nível agregado de conhecimentos sobre política dos norte-americanos entre as décadas de 1940 e 1990.

Quadro 5.3 - Cenário 2: Contribuição da educação cresce, participação fica estável



Quadro 5.4 - Cenário 3: Contribuição da educação cresce, participação diminui

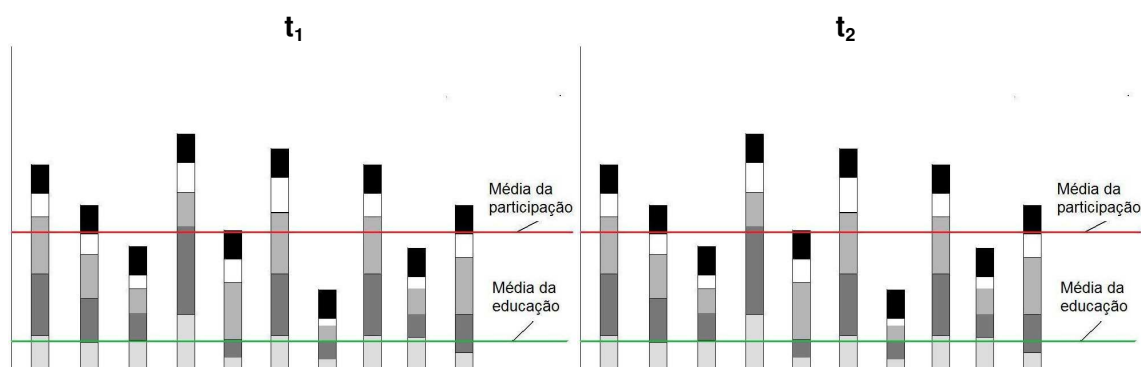


No terceiro cenário, igualmente plausível, o impacto da educação também cresce, mas o nível médio de participação diminui de t_1 para t_2 . Maiores obstáculos institucionais à participação, menor mobilização, menor motivação e menos recursos entre os cidadãos explicam a queda – que só não é maior por conta do aumento da contribuição da educação para o nível de participação. Esse cenário representa esquematicamente a realidade

descrita por Rosenstone e Hansen (1993), ao analisarem a queda do comparecimento às urnas nos Estados Unidos da segunda metade do século passado.

Há ainda um quarto cenário possível e que irei investigar para o caso brasileiro. No quadro 5.5, ele é representado pela mesma contribuição da escolaridade para o nível global de participação nos dois pontos do tempo. Ele pode ocorrer se houver elevação dos patamares de escolaridade do grupo, mas os níveis de instrução apresentarem ganhos marginais decrescentes em termos de fomentar o engajamento cívico e político. Ou seja, retornos decrescentes para a escolaridade farão com que maiores quantidades de escolarização demonstrem impacto inalterado no agregado. A presunção é de que, ao mesmo ciclo ou número de anos de estudo completados, corresponderia o mesmo valor adicionado em termos de participação, como será discutido em detalhes na seção seguinte.

Quadro 5.5 - Cenário 4: Patamar de educação cresce, mas contribuição fica estável



Raciocínios análogos podem ser traçados para o apoio democrático e a confiança nas instituições democráticas. Também eles são impactados por determinantes diversos, que concorrem com a educação. Há uma gama ampla de hipóteses para explicar a variação de cada um dos comportamentos e atitudes observados. Apenas como exemplo, é possível citar o trabalho de Moisés e Carneiro (2008), indicando que avaliações sobre a performance governamental, assim como variáveis políticas e de cultura cívica, influenciam atitudes como apoio à democracia e confiança institucional nos contextos brasileiro e latino-americano desta década. Os cenários 2 e 3 não são contemplados na perspectiva convencional, que os consideraria paradoxais. Como vimos, são apenas combinações possíveis de fatores, levando em conta a multicausalidade envolvida.

Além das duas questões centrais explicitadas acima, esta parte do trabalho tem como foco secundário discutir a forma como a educação é operacionalizada em estudos de

fundo quantitativo sobre seus impactos políticos. A escolarização medida em anos de estudo, em geral tomada pela sua média para o agregado da população, constitui o padrão dominante nessas abordagens, como foi observado no capítulo anterior. É uma forma de medir a educação com claras limitações. De um lado, toma-se como indicador uma medida que implica assumir que cada unidade tem o mesmo efeito de qualquer outra ao longo da trajetória escolar. As diferenças entre um ano a mais no ensino fundamental e um ano a mais no ensino superior, por exemplo, deixam de ser captadas pela medida.

Em segundo lugar, especificar a educação em termos de anos de estudo implica ignorar o papel fundamental das transições escolares no processo educacional. Seja em termos subjetivos (envolvendo a capacidade e as habilidades percebidas pelo indivíduo), seja em termos intersubjetivos (da avaliação dos indivíduos a partir de suas credenciais educacionais), seja em termos objetivos (da remuneração obtida no mercado de trabalho a partir de diferentes níveis escolares completados, por exemplo), as transições são decisivas para a forma como a escolaridade impacta a pessoa. O uso do indicador baseado em anos de estudo perde de vista a relevância dos degraus representados pela conclusão de cada ciclo educacional.

Tratar a escolaridade como variável descrita em anos de estudo numa análise temporal pode contribuir para mascarar aproximações entre as diferentes etapas do ensino e inviabilizar a atribuição da devida recompensa educacional, em termos políticos, a cada nível de instrução. Nas análises econômicas, as taxas de retorno específicas de cada ciclo escolar mostraram discrepâncias.

Além disso, essa forma de operacionalizar a educação é em grande medida herdada de estudos com foco em países de maior desenvolvimento econômico, em que as disparidades educacionais tendem a ser menores em termos de distribuição entre a população. O mesmo vale para as disparidades em termos de qualidade da educação, entendida como retenção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades cognitivas. Nesses contextos, as desigualdades educacionais em termos quantitativos e qualitativos tendem a ser menos relevantes, merecendo por isso menos atenção no desenho de pesquisa.

Na medida em que se pretenda avaliar os impactos da escolarização em países de menor desenvolvimento econômico e educacional, tornam-se menos úteis indicadores que deixem de lado as desigualdades na distribuição da educação oferecida. Ou seja, em países

com maior igualdade no acesso à escola e na qualidade da escolarização recebida, perde-se menos ao se tomar a média de anos de estudos como indicador da educação. Em países com maiores desigualdades, é recomendável usar indicadores que contemplem desníveis na qualidade e no acesso à escola. Por isso, o Brasil é um caso privilegiado para observação das diferenças nos resultados geradas por formas diversas de operacionalizar a escolaridade em estudos quantitativos – outra frente de investigação empírica desta tese.

Neste trabalho também serão discutidas outras questões, mais específicas e que podem ser entendidas como subdivisões das duas preocupações centrais. A escolaridade afeta diferentes facetas do comportamento político de forma desigual? Em termos de participação, é mais relevante a escolaridade relativa do indivíduo do que a absoluta, isto é, qual seu lugar na hierarquia educacional do seu ambiente social? A confiança nas instituições democráticas brasileiras foi e continua sendo impactada pelo nível de escolaridade do cidadão? As diferenças regionais são fator interveniente na relação entre educação e política? Fatores geracionais explicam mais o comportamento político do que o próprio nível educacional? São questões subsidiárias a serem investigadas no capítulos seguintes.

5.2 - ESTUDOS PRECURSORES

As questões propostas acima representam um desafio complexo para a pesquisa, agravado pelo relativo ineditismo de minha proposta, que não encontra estudos anteriores feitos no Brasil com os quais dialogar diretamente. Testar se há associação entre educação e determinada atitude política em dado ponto do tempo é tarefa que já se tornou corriqueira nos estudos das Ciências Sociais, mas o que dizer de avaliar o impacto educacional no longo prazo, envolvendo décadas? A primeira observação a lembrar é que atitudes e comportamentos políticos no nível individual não são determinados exclusivamente pela escolarização. A educação sequer pode ser apontada *a priori* como determinante mais importante do comportamento político, a depender da dimensão de que se está tratando.

Como vimos, entre os fatores que igualmente afetam esses comportamentos podem ser listados outros atributos individuais – como renda, idade, geração, gênero, religião e local de moradia – e fatores institucionais – a participação, por exemplo, pode ser fortemente favorecida ou constrangida pelas regras da comunidade política. Além disso, o próprio desenrolar histórico traz fatos de grande saliência que tendem a repercutir na apreciação que o cidadão faz da democracia, na sua capacidade de influenciar a política, na

sua relação com as instituições democráticas e na sua disposição de participar. Um exemplo? A mobilização pelo impeachment do presidente Fernando Collor, no início dos anos 1990, que catapultou a disposição de fazer manifestações entre coortes jovens.

A conformação de atitudes e comportamentos políticos é processo multicausal. E um dos desafios desta tese é isolar o impacto da educação, mas que ocorre em conjunto com outros fatores. Há um complicador igualmente relevante: todas as dimensões envolvidas tendem a variar no tempo observado. No período escolhido para a análise longitudinal, a distribuição dos atributos socioeconômicos e demográficos na população terá se modificado, fatos históricos relevantes terão impactado a visão do cidadão sobre a política, fatores institucionais terão se alterado. Basta pensar que o nível de urbanização brasileiro modificou-se significativamente na segunda metade do século passado. E, ao longo do período, houve uma importante substituição geracional, com os mais velhos deixando a vida política e dando lugar aos mais novos, que em geral manifestam relação diferente com a política. Para complicar, a própria educação mudou e muito. No capítulo anterior, vimos como avançou em termos de acesso à escola e anos cursados, ao mesmo tempo em que a qualidade da escolarização tendeu a declinar, segundo diferentes balanços. Os vieses de gênero se modificaram, com as mulheres ultrapassando os homens em anos completados de escolaridade. Em alguns indicadores, a distância entre as regiões do país diminuiu.

A intenção de trabalhar com mudanças sociais de amplo alcance, em período de tempo que se mede em décadas, torna o desafio envolvido nesta tese nada trivial. Como o objetivo é avaliar comportamentos políticos no nível individual, mas com escopo nacional, optei por utilizar a metodologia de *survey*. É uma escolha com ganhos e perdas. Pesquisas de opinião prometem ampliar a abrangência e a representatividade da investigação. Também permitem a recuperação de realidades que já mudaram, representadas em bancos de dados que podem ser analisados depois de décadas. Por outro lado, exigem quase sempre inferências para especular sobre causalidades. E, em lugar de tratarem de comportamento observado, trabalham com o comportamento relatado, abrindo espaço para toda forma de vieses gerados pelas orientações subjetivas do entrevistado ou por suas expectativas em relação ao entrevistador. Além disso, do ponto de vista ontológico, partem de uma perspectiva atomística do indivíduo que o separa de seus contextos e laços sociais – no máximo passíveis de recriação limitada a partir questões estanques. Tudo isso, supondo que o *survey* tenha sido bem feito e não tenha problema em planos amostrais,

enunciado de perguntas, entrevistas, tabulação dos dados, gerenciamento do banco de dados e transformações feitas *a posteriori* pelo pesquisador.

Idealmente, um estudo destinado a analisar o impacto no nível individual do aumento da escolaridade verificado nacionalmente envolveria desenho de pesquisa complexo, com realização cara e com grande demanda de tempo – ao menos tantas décadas quantas fossem contempladas como objeto de pesquisa. Um estudo de painel poderia ser aventado para o caso, mas essa opção envolveria novos problemas. Haveria risco de esgotamento do painel, devido à dificuldade de localizar os mesmos entrevistados ao longo de décadas. *Surveys* de painel são mais viáveis quando o processo observado tem duração relativamente curta, como uma campanha eleitoral (Babbie, 2001: 104-109). Igualmente, o grande número de variáveis com que pretendo trabalhar envolveria o risco de tornar excessivamente complicado e de difícil interpretação o instrumento clássico para analisar os resultados, a tabela de mudanças.

Em lugar disso, sigo na trilha aberta por pesquisas anteriores com limitações semelhantes, mas que resultaram em aproximações consistentes o bastante para gerar grande impacto em áreas do conhecimento correlatas (em especial Jenks et al., 1972; Hyman, Wright e Reed, 1975, Page e Shapiro, 1992; Delli Carpini e Keeter, 1996). Em comum, elas têm a análise secundária de dados e o uso de questões semelhantes coletadas de *surveys* com diferentes desenhos amostrais².

Essa prática é recorrente em estudos de tendência com a ambição de abranger longos períodos (Babbie, 2001:102). Nesse tipo de estudo, uma população é amostrada em

² No caso brasileiro, há a agravante de que a análise secundária não pode contar com pesquisas anteriores na profusão encontrada nos Estados Unidos. A equipe de Hyman peneirou pesquisas e acabou extraindo dados de 54 *surveys* realizados entre 1949 e 1971 por instituições como Gallup, NORC (National Opinion Research Center), SRC (Survey Research Center), Universidade de Chicago e Universidade de Michigan. Page e Shapiro se concentraram em 169 questões sobre políticas públicas repetidas entre 1963 e 1984 por Gallup, NORC e outros dois grupos de pesquisa. Por aqui, promover *surveys* nacionais e com ambições acadêmicas ainda tem caráter episódico. Por isso são ainda mais notáveis as exceções representadas pelas pesquisas realizadas pela Universidade de São Paulo e o Cedec (Centro de Estudos de Cultura Contemporânea) no final da década de 1980 e 1993, os Estudos Sócio-Eleitorais Brasileiros promovidos pelo Cesop (Centro de Estudos da Opinião Pública), da Unicamp, e o *survey* Desconfiança do Cidadão nas Instituições Democráticas, idealizado em 2006 por Cesop e Nuppes (Núcleo de Pesquisa em Política Públicas), da Universidade de São Paulo, com o apoio da Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). Por trás de todas essas pesquisas estão o professor doutor José Álvaro Moisés, atual diretor do Nuppes e coordenador do grupo temático A Desconfiança do Cidadão nas Instituições Democráticas, patrocinado pela Fapesp, e a professora doutora Rachel Meneguello, editora da revista Opinião Pública, do Cesop, e também coordenadora do grupo mantido pelo órgão paulista de fomento à pesquisa.

pontos diferentes do tempo e, ainda que os indivíduos entrevistados sejam diversos em cada *survey*, cada amostra representa a mesma população. Dessa forma, um estudo transversal se aproxima de um longitudinal. Mesmo pesquisadores que fazem objeções ao uso de *surveys* para inferências acerca de processos que se desdobram no tempo são capazes de admitir seu uso para mudanças temporais quando os instrumentos utilizam questões idênticas ou “muito similares” para amostras representando a mesma população (Skocpol e Fiorina, 1999:7).

A expressão “aproximações”, usada em parágrafo acima, aqui não é empregada ao acaso. Para muitos quesitos, conto obter evidências indiretas ou parciais, que no entanto podem sinalizar se se está na direção certa ou errada. Na década de 1970, Jencks e associados (1972) consideraram que um dos resultados principais do esforço que faziam para rever os estudos anteriores sobre educação era a constatação de que virtualmente nenhuma pesquisa havia sido feita nessa direção, fosse pelos defensores ou pelos críticos da escola. “Como resultado, nossas conclusões são todas baseadas em inferências de validade incerta. O máximo que podemos afirmar é que essas evidências são melhores do que não ter nenhuma”, argumentaram (p. 89).

Poucos anos mais tarde, Hyman e co-autores (1975) qualificaram de surpreendente a escassez de evidências generalizáveis e não ambíguas sobre o tema. Uma falha recorrente que detectaram era como os efeitos duradouros da educação não eram rastreados até a idade adulta. A saída encontrada foi trabalhar com análise secundária de dados e com *surveys* nacionais baseados em amostras probabilísticas não desenhados especificamente para avaliar a questão, mas que se apresentaram como a melhor ferramenta disponível. Seria desejável que todos fizessem parte de um só projeto de pesquisa e tivessem ao menos questionários idênticos ou com questões que se repetissem. Quando isso não ocorre, resta ao pesquisador a alternativa de coletar questões comuns entre diferentes levantamentos (Page e Shapiro, 1992).

No estudo da equipe de Hyman, foram levantados 54 *surveys*, gerando um pool de 80 mil indivíduos, a partir dos arquivos de diferentes instituições. Elas tinham desenhos amostrais diversos, mas sempre com a ambição de representar a população adulta norte-americana. Cobriam o período 1949-1971, mas foram agregadas para representar quatro pontos no tempo, de forma a sugerirem os padrões de mudança e continuidade históricos: início dos anos 1950 (circa 1951), final dos 1950 (circa 1956), início dos 1960 (circa 1963) e

final dos 1960 (circa 1968). Os autores compararam grupos com diferentes níveis de escolarização, dentro de grupos etários específicos – uma forma de levar em conta que a elevação da educação média no país gerou jovens mais escolarizados. Seu objetivo era verificar, ao longo do tempo, o conhecimento conforme as diferentes escolaridades, controladas as coortes. Assim seria possível avaliar se os efeitos da educação eram duradouros.

Os autores usaram testes qui-quadrado para detectar associação entre variáveis não-contínuas, verificando como os níveis de escolaridade em escala ordinal (graduados no nível elementar x graduados em “high school” x graduados na faculdade) se relacionavam a respostas corretas em diferentes campos do conhecimento. Ao final, o estudo concluiu que os mais educados têm conhecimento mais amplo e profundo não apenas de fatos enciclopédicos (“bookish facts”, p. 21), mas também de seu mundo contemporâneo. Entre eles é maior a probabilidade de buscar conhecimento e se manter conectado a fontes de informação. E essas diferenças são duradouras, a despeito do envelhecimento e do tempo passado desde o abandono dos bancos escolares.

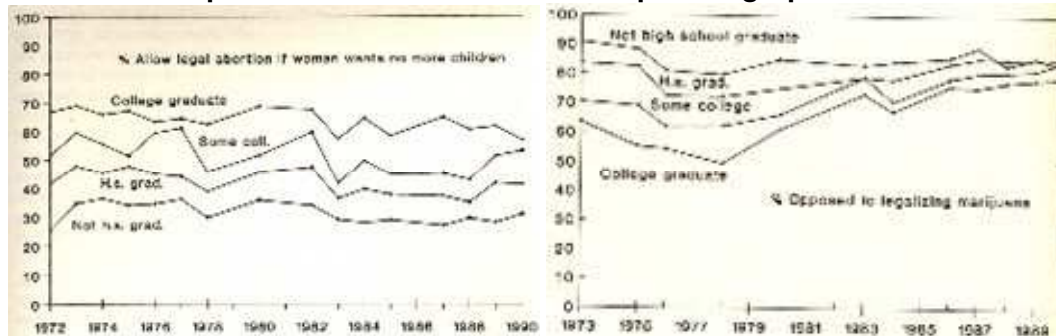
Outro estudo que serve de inspiração, o de Page e Shapiro (1992), procurou verificar se a opinião pública norte-americana demonstrava estabilidade e consistência no tempo. O trabalho utilizou questões sobre políticas públicas repetidas entre 1935 e 1990 por Gallup, NORC e outros dois grupos de pesquisa, com o objetivo de avaliar tendências de longo prazo. Foram observadas as questões que se repetiam no tempo com o mesmo enunciado. Como método para comparar a trajetória das respostas, os autores optaram por observar o tamanho das mudanças de opinião entre pares de *surveys* em pontos contíguos do tempo, assim como gráficos com séries temporais que tiveram interpretação visual. Sua conclusão geral: como coletividade, o público norte-americano tem opiniões estáveis e embasadas sobre políticas públicas, e essas opiniões se desenvolvem e mudam de forma articulada, em resposta a circunstâncias ou informações novas (p. 1).

Em um dos blocos do estudo, os autores compararam a evolução no tempo das opiniões de diferentes segmentos do público, comparando inclusive subgrupos com níveis de escolaridade diversos. Arbitrariamente, definiram o degrau de 10% de mudança como substantivamente importante. Por exemplo: se um subgrupo (digamos, os que tiveram educação superior) aumentou seu apoio a dada política pública em 10 pontos percentuais entre dois *surveys*, enquanto outro grupo (digamos, os que têm ensino médio) não mudou

sua taxa de preferência, a diferença é tratada como significativa pelos autores. O mesmo ocorreria se um subgrupo subisse 5 pontos percentuais, e o outro caísse 5 pontos; ou se houvesse aumento de 10 pontos percentuais em um subgrupo e de 20 pontos no outro. Para os autores, esse critério foi conservador e elevou a chance de as diferenças nas tendências de opinião se deverem mais a mudanças reais do que a erros na amostragem.

Para construir gráficos temporais, respostas a questões semelhantes presentes em diferentes *surveys* foram dicotomizadas; o percentual de cada subgrupo para a resposta de interesse foi então plotado no gráfico temporal, permitindo analisar a trajetória de cada segmento, como nos gráficos reproduzidos no quadro 5.5.

Gráfico 5.5 – Opinião sobre aborto e maconha por subgrupo de escolaridade (EUA)



Fonte: Page e Shapiro (1992: 316/7)

Há uma conclusão geral para esse bloco de seu trabalho: subgrupos baseados em escolaridade, renda, idade, ocupação, sexo, cor da pele, religião, preferência partidária e região geográfica tendem a ter níveis característicos de preferências. Ou seja, observando transversalmente, há distinções entre mais e menos escolarizados, brancos e negros, católicos e protestantes, por exemplo. No entanto, longitudinalmente eles tendem a caminhar paralelos. Ao longo do tempo, quando há mudança, ela tende a ser na mesma direção e com a mesma intensidade. Em menos de 6% dos 34,2 mil pares de observações analisados houve discrepância superior a 10 pontos percentuais entre subgrupos da população. Houve exceções, casos em que os subgrupos tenderam a convergir para posições próximas – a exemplo da trajetória da opinião dos sulistas no caso dos direitos civis, que se aproximou da visão dos demais norte-americanos. Mas, para os autores, a tendência geral se explicaria pela relativa consistência da opinião pública, auxiliada pela

unificação de informação e interpretação promovida pelo avanço de meios de comunicação que passaram a atingir os Estados Unidos nacionalmente ao longo do século XX.

Numa análise mais detida, a tendência geral demonstrou se aplicar aos dados específicos dos subgrupos de escolaridade. Em 1.400 pares de observações, apenas 4,9% tiveram discrepância considerada substantiva – isto é, houve convergência ou divergência igual ou superior a 10 pontos percentuais. Em poucas dimensões a educação mostrou influir decisivamente na tendência de opinião de longo prazo, a exemplo da liberalização da opinião sobre liberdades civis – área em que os autores avançam a hipótese de que o aumento da escolaridade média deve ter contribuído para o aumento da tolerância no agregado da população. O padrão geral foi de trajetórias paralelas entre os subgrupos de escolaridade. “Apesar da interessante hipótese de mudanças diferenciais, somos deixados com a conclusão que as opiniões dos subgrupos educacionais – como as outras segmentações que investigamos – geralmente tendem a se mover juntas ao longo de linhas de tendência relativamente paralelas”, sustentaram os autores (p. 318).

Além de influenciar os estudos posteriores sobre opinião pública em nível internacional, o trabalho de Page e Shapiro foi reproduzido em detalhes em outros países, a exemplo do Canadá (Bélanger e Pétry, 2004) e do Brasil (Cervi, 2006). No caso brasileiro, a tese de doutorado sobre o tema não se deteve nas variações entre segmentos do público, deixando de verificar qual a trajetória da opinião de pessoas com maior e menor escolarização. Mas, no que toca à tendência geral, chegou à conclusão semelhante à dos autores norte-americanos:

Diante desses resultados, é possível afirmar, assim como *Page* e *Shapiro* nos Estados Unidos e *Bélanger* e *Pétry* no Canadá, que as opiniões coletivas brasileiras e suas preferências a respeito da política são reais, reconhecíveis, coerentes e apresentam padrões que podem ser explicados. Além disso, quando não são estáveis, elas tendem a apresentar tendências previsíveis e raramente mudam randomicamente sem que haja uma variável interveniente com algum grau de impacto significativo na curva. Dos temas cujas curvas de opinião foram analisadas neste trabalho, três em cada quatro ou apresentavam estabilidade ou a mudança era consistente e previsível (Cervi, 2006: 297/8).

Outro estudo influente foi o de Delli Carpini e Keeter (1996), que buscou avaliar os efeitos da educação sobre o conhecimento relacionado à política em dois períodos do tempo: a virada dos anos 1950 e o final dos anos 1980. Os autores observaram que a desigualdade no acesso à educação declinou no período, com maiores proporções de

cidadãos recebendo maior escolaridade. Nas coortes mais velhas, a seleção social pode ter sido mais importante como explicação das diferenças no conhecimento dos mais e dos menos escolarizados, pois nessas faixas etárias níveis como o secundário (“high school”) e o terciário (faculdade, universidade e pós-graduação) eram ocupados em grande medida por grupo que poderia ser considerado uma elite. Os pesquisadores acreditavam que, se no ponto mais recente do tempo encontrassem diferenças de magnitude semelhante entre coortes mais jovens e mais velhas com alta escolaridade, seria sinal de que a seleção social não era importante para determinar o nível de conhecimento. Ou que pode ter sido importante no passado, mas deixara de sê-lo no final dos anos 1980.

O estudo incluiu a realização de um *survey* em 1989 replicando 12 questões de pesquisas Gallup das décadas de 1940 e 1950. A comparação entre níveis de escolaridade revelou diferenças médias de magnitude comparável nas duas pontas desse intervalo de quatro décadas. Para apurar essa comparação, o estudo usou regressões logísticas em que foram controlados idade e sexo, com três itens de conhecimento como variável dependente.

O trabalho desses autores dá um passo fundamental para minha tese: traz para a análise política a ideia de que os impactos da educação podem ser avaliados como efeitos adicionados a cada nível de instrução. A noção de que a progressão do indivíduo no sistema educacional traz ganhos específicos associados a cada degrau completado será fundamental para as hipóteses que apresentarei em seguida. Naturalmente, ela é uma simplificação, para representar de forma esquemática – e matemática, em modelos estatísticos – o que se passa na experiência educacional. É preciso esclarecer também que os autores não usam a expressão “retorno político” para se referir a esses efeitos adicionados, termos que emprestei das pesquisas econômicas e sociológicas sobre impactos da educação. Nessa área, essas unidades adicionadas são chamadas de retorno, prêmio ou recompensa e com frequência são expressas em renda marginal ou aumento da probabilidade de encontrar emprego (ver, por exemplo, Barros et al., 2002; Neri 2009; Barbosa Filho e Pessôa, 2009).

Delli Carpini e seu co-autor apuraram o conhecimento adicionado por cada nível de instrução, calculando a mudança de probabilidade de dar uma resposta correta que ocorria entre um degrau de escolaridade e outro. Os testes baseados em modelos de regressão logística revelaram que o ganho de cada nível de escolaridade foi semelhante no final da década de 1980 e 40 anos antes. As tabelas 5.1 a 5.3, que reproduzem a tabela 5.5 de Delli

Carpini e Keeter (1996: 197/8), trazem colunas centrais com dados revelando quanto cada nível agregou ao imediatamente anterior em termos de probabilidade, considerando um indivíduo de 49 anos de idade – idade escolhida arbitrariamente pelos pesquisadores.

Tabela 5.1 – Regressão logística
Conhecimento de que dois terços são necessários para derrubar veto presidencial

	Probabilidade de resposta correta 1947	Mudança de probabilidade de um nível educacional ao seguinte		Probabilidade de resposta correta 1989
		1947	1989	
Homens				
Sem diploma do secundário	0,43			0,26
Com diploma do secundário	0,69	0,26	0,20	0,46
Superior incompleto	0,83	0,14	0,14	0,60
Superior completo	0,88	0,05	0,12	0,72
Mulheres				
Sem diploma do secundário	0,22			0,08
Com diploma do secundário	0,45	0,23	0,09	0,17
Superior incompleto	0,65	0,20	0,10	0,27
Superior completo	0,74	0,09	0,11	0,38

Fonte: Delli Carpini e Keeter (1996: 97/8)

Na primeira tabela, observa-se que em 1947 o diploma secundário representou probabilidade 0,26 maior de dar uma resposta correta, na comparação com o secundário incompleto, entre os homens; em 1989, essa diferença foi de 0,20. Para o superior incompleto, o ganho adicionado sobre o secundário completo foi de 0,14 de probabilidade em 1947 – mesmo valor de 1989. E assim por diante.

Tabela 5.2 – Regressão logística
Conhecimento de que as dez 1^{as} emendas à Constituição formam o Bill of Rights

	Probabilidade de resposta correta 1954	Mudança de probabilidade de um nível educacional ao seguinte		Probabilidade de resposta correta 1989
		1954	1989	
Homens				
Sem diploma do secundário	0,21			0,23
Com diploma do secundário	0,50	0,29	0,29	0,52
Superior incompleto	0,65	0,15	0,13	0,65
Superior completo	0,81	0,16	0,18	0,83
Mulheres				
Sem diploma do secundário	0,14			0,15
Com diploma do secundário	0,38	0,24	0,25	0,38
Superior incompleto	0,53	0,15	0,14	0,52
Superior completo	0,72	0,19	0,22	0,74

Fonte: Delli Carpini e Keeter (1996: 197/8)

No conjunto dos dados, é possível notar proximidade entre os valores das colunas centrais. “Isso sugere que a efetividade relativa dos diferentes níveis de escolaridade hoje é a mesma que no passado”, afirmaram os pesquisadores (p. 196).

**Tabela 5.3 – Regressão logística
Capacidade de citar nomes de senadores**

	Probabilidade de resposta correta 1954	Mudança de probabilidade de um nível educacional ao seguinte		Probabilidade de resposta correta 1989
		1954	1989	
Homens				
Sem diploma do secundário	0,24			0,14
Com diploma do secundário	0,47	0,23	0,10	0,24
Superior incompleto	0,51	0,04	0,09	0,33
Superior completo	0,68	0,17	0,19	0,52
Mulheres				
Sem diploma do secundário	0,12			0,07
Com diploma do secundário	0,28	0,16	0,06	0,13
Superior incompleto	0,30	0,02	0,06	0,19
Superior completo	0,47	0,17	0,15	0,34

Fonte: Delli Carpini e Keeter (1996: 197/8)

Os autores chamam atenção para o fato de que, apesar de haver aumento da escolaridade média, no agregado o nível de conhecimento político é muito próximo do de 40 anos antes. Para os pesquisadores, esse achado contrariou a expectativa de que o conhecimento deveria aumentar à medida que maiores proporções da população tivessem acesso à maior escolarização – uma variação da perspectiva convencional de que estamos tratando aqui.

Embora as evidências dos vários impactos da educação no conhecimento político sejam fortes, um aspecto continua sendo perturbador. A despeito do aumento significativo na educação completada, os níveis agregados de conhecimento político atuais são próximos do que eram 40 ou 45 anos antes, levantando a possibilidade de que as escolas hoje são menos efetivas na transmissão de informação política ou no estímulo ao engajamento político. Por que, dadas as oportunidades educacionais em ascensão dramática, médias mais elevadas de escolarização completada e a forte relação entre educação e conhecimento político no nível individual, os níveis agregados de conhecimento continuaram relativamente estáveis ao longo do último meio século? Embora não exista uma resposta definitiva, está claro que durante os últimos 40 anos ocorreu um declínio substancial no engajamento político em geral entre o público. Essa mudança se manifesta em níveis menores de interesse em campanhas, ligação psicológica com partidos enfraquecida e declínio acentuado na crença de que o governo é responsivo aos cidadãos. (...) Determinando boa parte do declínio no engajamento e na participação esteve um declínio na mobilização política por fontes como os partidos políticos e os movimentos sociais. (...) Essas forças certamente teriam afetado os níveis de conhecimento político também. Em face dessas mudanças, os níveis de conhecimento político bem poderiam ter caído de forma dramática, se os níveis educacionais não tivessem crescido nos últimos 40 anos. (Delli Carpini e Keeter, 1996: 199)

Percebe-se que, implicitamente, os autores superam a visão de paradoxo envolvendo a incongruência entre aumento de escolaridade e estabilidade no conhecimento

sobre política ao considerarem que engajamento e mobilização – fatores que, assim como a educação, impactam o conhecimento político – decresceram no período observado.

Outro estudo cujas soluções podem ser parcialmente reproduzidas nesta tese é o de Silva e Hasenbalg (2000), sobre a trajetória das desigualdades na educação brasileira entre os anos finais da década de 1970 e o final dos anos 1990. Uma de suas contribuições metodológicas está no uso de comparações entre regressões de bancos de dados relativos a diferentes pontos no tempo. Os autores usaram essa estratégia para avaliar se a mesma variável independente produziu impactos que variaram dependendo do momento, num procedimento com semelhanças com o de Delli Carpini e Keeter.

Para verificar as tendências de desigualdade na escolarização brasileira, o estudo usou dados da Pnad e empregou três modelos independentes, um para cada ano observado (1976, 1986 e 1998). O nível de escolarização atingido pelos jovens de 15 a 18 anos foi regredido pelos fatores indicativos da situação socioeconômica, do capital cultural e do capital social acessível a suas famílias. Na interpretação das regressões lineares, tomaram a queda nos valores do r^2 como indicação de enfraquecimento das determinações sociais sobre a escolaridade completada.

Tabela 5.4 – Regressão linear
Anos de estudo completados por características familiares e domiciliares
Jovens de 15 a 18 anos (1976, 1986 e 1998)

Parâmetro	Ano		
	1976	1986	1998
Constante	0,997	1,793	2,574
Domicílios com água canalizada	0,607	0,700	0,636
Número de cômodos no domicílio	0,135	0,138	0,149
Domicílios com geladeira	1,067	1,143	1,053
Região: Norte/Centro-Oeste	0,849	0,648	0,676
Região: Sudeste	1,256	0,814	1,090
Região: Sul	1,658	1,136	1,259
Domicílio urbano metropolitano	1,035	0,716	0,421
Domicílio urbano não-metropolitano	0,961	0,553	0,303
Anos de estudo da mãe	0,167	0,167	0,161
Chefe de família mulher	-0,017	-0,215	-0,361
Número de crianças até 14 anos	-0,084	-0,177	-0,282
Mãe trabalha	-0,147	-0,135	0,117
R^2	0,425	0,393	0,388
N	*	23.677	18.457

Fonte: Silva e Hasenbalg, 2000 (tabulações especiais das Pnads de 1976, 1986 e 1998)

* Omitido no original

A constante da regressão foi interpretada como indicador das mudanças autônomas, explicáveis por fatores externos ao modelo e, na avaliação dos pesquisadores, passíveis de serem atribuídas ao melhor desempenho do sistema educacional. Os coeficientes de cada variável explicativa para o ano de 1976 foi comparado com seus análogos dos dois outros anos observados, a fim de verificar se cada uma delas ganhou ou perdeu força como determinante da escolarização completada. Os modelos adotados tinham todos as mesmas variáveis explicativas, extraídas da Pnad – como canalização ou não de água no domicílio do aluno, anos de estudo da mãe e região de moradia. A tabela 5.4 traz os principais resultados do trabalho.

A partir desses dados, os autores sugeriram que a universalização do acesso e a expansão do sistema educacional em todos os seus níveis levaram a um enfraquecimento geral das determinações sociais sobre a realização escolar dos jovens. Ou seja, a escolarização completada passou a depender menos da origem social e geográfica. Essa inferência é resultado da redução da proporção da variância explicada pelas variáveis no modelo (dada pelo r^2), que cai de 42,5% em 1976 para 38,8% em 1998. Eles observaram, no entanto, que esse último valor ainda era substancial e que quase toda a redução das determinações sociais se concentrou no período 1976-86, sendo praticamente estável no período subsequente.

Para Silva e Hasenbalg, os parâmetros obtidos para as variáveis independentes revelam um quadro complexo. No que diz respeito às variáveis indicativas da situação socioeconômica das famílias, os coeficientes tendem a crescer entre 1976 e 1986, voltando a decrescer no período seguinte – com exceção da variável número de cômodos no domicílio, que cresce sustentadamente. Por sua vez, as diferenças regionais parecem seguir um padrão inverso. Os coeficientes das regiões indicam que sua diferença para a região que serviu de referência – o Nordeste – encolheu substancialmente entre 1976 e dez anos depois. Essa distância voltou a crescer moderadamente no período 1986-1998. Em 1998, morar nas regiões Norte/Centro-Oeste dava ao jovem uma vantagem de 0,676 ano de escolarização em relação aos que moravam no Nordeste, ao passo que a vantagem dos moradores no Sudeste era de pouco mais de 1 ano de escolarização. Para os sulistas, a vantagem relativa chegou a alcançar 1,259 anos acima do valor de nordestinos na mesma situação pessoal.

Os resultados indicam ainda que o efeito que se pode atribuir à educação materna se manteve praticamente inalterado ao longo de todo o período e que a desvantagem representada por viver em família chefiada por mulher e com mais crianças menores de 14 anos se aprofundou. A mãe trabalhar fora passou de penalização (expressa por coeficiente negativo para 1976 e 1986) a vantagem (em 1998).

A análise desse estudo deu mais um passo em termos estatísticos: a partir dos parâmetros obtidos nas regressões, as diferenças na escolaridade média dos estudantes foram decompostas em três componentes. As diferenças nas médias das variáveis independentes foram tomadas como a contribuição das mudanças socioeconômicas para os avanços na escolarização. As diferenças nos coeficientes capturam a contribuição das mudanças na força das determinações sociais e das alterações no desempenho do sistema educacional. E um termo chamado interação serviu como medida da eventual tendência de as mudanças nos níveis médios das variáveis independentes covariarem com seus coeficientes, tornando impossível atribuir seu efeito a um ou outro componente (tabela 5.5).

Tabela 5.5 –Diferenças entre níveis médios de escolaridade e seus componentes

Diferença	Período		
	1976-1998	1976-1986	1986-1998
Total (T)	1,60	0,68	0,93
Diferença de médias (M)	0,94	0,49	0,43
Diferença de coeficientes e interação (C+I)	0,66	0,19	0,50

Fonte: Silva e Hasenbalg, 2000 (tabulações especiais das Pnads de 1976, 1986 e 1998)

Assim, a melhoria de 1,6 ano de escolaridade observada entre 1976 e 1998, a partir de dados da Pnad, teria sido gerada pela combinação de um componente de magnitude 0,94 ano, representando a melhoria das condições familiares (e condição geográfica, já que aí entram variáveis relativas a local de moradia), e de outro componente da ordem de 0,66 ano, atribuído à melhora na eficiência do sistema educacional. A conclusão dos autores leva em conta sua premissa de que as mudanças sociais e demográficas, como a relativa à distribuição da população pelas faixas etárias no período, têm papel na explicação dos ganhos de escolarização no Brasil.

Podemos dizer, como estimativa conservadora, que 59% das melhorias educacionais observadas entre os jovens no período tiveram origem nas mudanças em sua posição de origem, os restantes 41% atribuíveis à melhoria intrínseca do sistema. Cabe lembrar aqui que, neste último componente estão incluídos os benefícios e facilitações que, na verdade, também são originários das mudanças demográficas, ligadas à estabilização do tamanho das coortes em idade escolar (e, portanto, às

condições de demanda agregada ao sistema de ensino). É nesse sentido que a estimativa de 59% pode ser chamada de conservadora. (Silva e Hasenbalg, 2000: única)

A partir das comparações entre regressões, os autores reúnem evidências de que foi maior a democratização do sistema educacional no segundo intervalo analisado:

O exame dos subperíodos revela, no entanto, diferenças importantes. No período 1976-86 a mudança educacional é mais modesta, da ordem de 0,68 ano, e podemos estimar que foi provocada em uma extensão de pelo menos 72% pelas condições sociais mais favoráveis; no período subsequente não só cresce mais substancialmente a realização escolar dos jovens (agora na ordem de 0,93 ano durante o período), como cai bastante a parte atribuível às melhorias das condições sociais, apontando para uma democratização mais intensa no sistema educacional. Mas, mesmo assim, deve-se enfatizar que cerca de 46% da melhoria no nível médio de escolaridade dos jovens foi plausivelmente ocasionada por melhores condições de origem familiar, merecendo destaque, como vimos, o próprio nível de escolaridade da geração das mães. Obviamente, a nota adicional de otimismo aqui é dada pelo efeito “bola de neve” que os aumentos de escolaridade de uma geração, especialmente de sua porção feminina, têm sobre a escolarização da geração seguinte de filhos (Silva e Hasenbalg, 2000: única)

A revisão desses estudos revelou estratégias úteis no enfrentamento das questões complexas envolvidas nesta pesquisa, do ponto de vista de método. As principais possibilidades abertas:

- Uso de análise secundária de dados de *surveys*, de forma a cobrir décadas passadas de mudanças sociais e na educação;
- Uso de questões de *survey* idênticas ou semelhantes, como forma de avaliar a trajetória temporal das orientações da população brasileira;
- Dicotimização das respostas para construção de séries bivariadas longitudinais, observando a trajetória dos subgrupos de escolaridade a partir de gráficos;
- Emprego da ideia de retorno ou recompensa da educação, corrente nos estudos econômicos e sociológicos, também na esfera política;
- Comparação de regressões entre diferentes pontos no tempo, de forma a avaliar mudanças na força de determinação de preditores escolhidos para modelo matemático.

Levando em conta essas possibilidades no desenho de pesquisa e a revisão teórica dos capítulos anteriores, apresento minhas hipóteses na seção que segue.

5.3 – HIPÓTESES

Nesta tese, testou duas hipóteses principais:

H1 – No contexto brasileiro, a educação mostra associação consistente com as atitudes e os comportamentos políticos analisados – participação, apoio à democracia e confiança nas instituições – em todos os pontos do tempo observados isoladamente.

H2 – Numa abordagem longitudinal, o aumento dos patamares médios de escolaridade da população não necessariamente foi acompanhado de ganhos sustentados nesses comportamentos e atitudes, observados do ponto de vista agregado, da comunidade nacional. No nível individual, os retornos políticos de cada nível de instrução (fundamental, médio e superior) diminuiu no intervalo analisado, colocando em xeque a previsão da perspectiva convencional para os efeitos do crescimento do aprendizado formal no tempo.

A primeira hipótese se destina a verificar se a perspectiva convencional, que prevê associação positiva entre a educação e as dimensões políticas escolhidas, é válida para as condições brasileiras. Ela será confirmada se, em análises transversais, correlações e regressões apontarem associação consistente entre variáveis educacionais e políticas.

A idéia é testar essa presunção operacionalizando a educação com indicadores diferentes, para apurar se a forma de mensurar a escolarização tem impacto substantivo nos resultados. O uso de indicador baseado em anos de estudo é o mais difundido no campo, mas traz os problemas já discutidos. O modelo de transições, observando os níveis de escolaridade completados, mostrou trazer ganhos para a análise política (Smith, 1995). Por conta disso, a intenção é testar a hipótese apresentando a escolarização em anos de estudo e também como um conjunto de variáveis categóricas com referência aos níveis de instrução total ou parcialmente completados.

A segunda hipótese envolve avaliar a maneira como a evolução dos níveis de escolaridade no Brasil impactou as orientações políticas no tempo. Serão comparados os efeitos da instrução ao longo dos 17 anos contemplados pelas bases de dados utilizadas. Há dois mecanismos, em princípio atuando na mesma direção, que fazem com que a hipótese tenha caráter negativo, isto é, parta da expectativa de que os retornos políticos da educação tenham sido decrescentes:

a) A maior disseminação de cada nível de instrução pela sociedade, por conta da expansão do sistema educacional e do aumento dos patamares médios de escolaridade,

pode diminuir a relevância de cada ciclo completado total ou parcialmente, em comparação com o ambiente educacional que envolve o cidadão. Isso pressupõe efeitos posicionais para a educação e, segundo a melhor teoria disponível, deve ser observado em dimensões políticas mais ligadas à competição por recursos limitados e escassos, como a participação;

b) A queda na qualidade do ensino brasileiro sugere estar havendo menor capacitação cognitiva dos estudantes para a mesma quantidade de escolarização, e isso consequentemente encolheria os efeitos políticos. Esse processo pressupõe mecanismo de caráter aditivo, que atuaria especialmente nas dimensões do apoio aos princípios democráticos e da confiança em instituições.

Se confirmada a hipótese, esse será um achado relevante, pois:

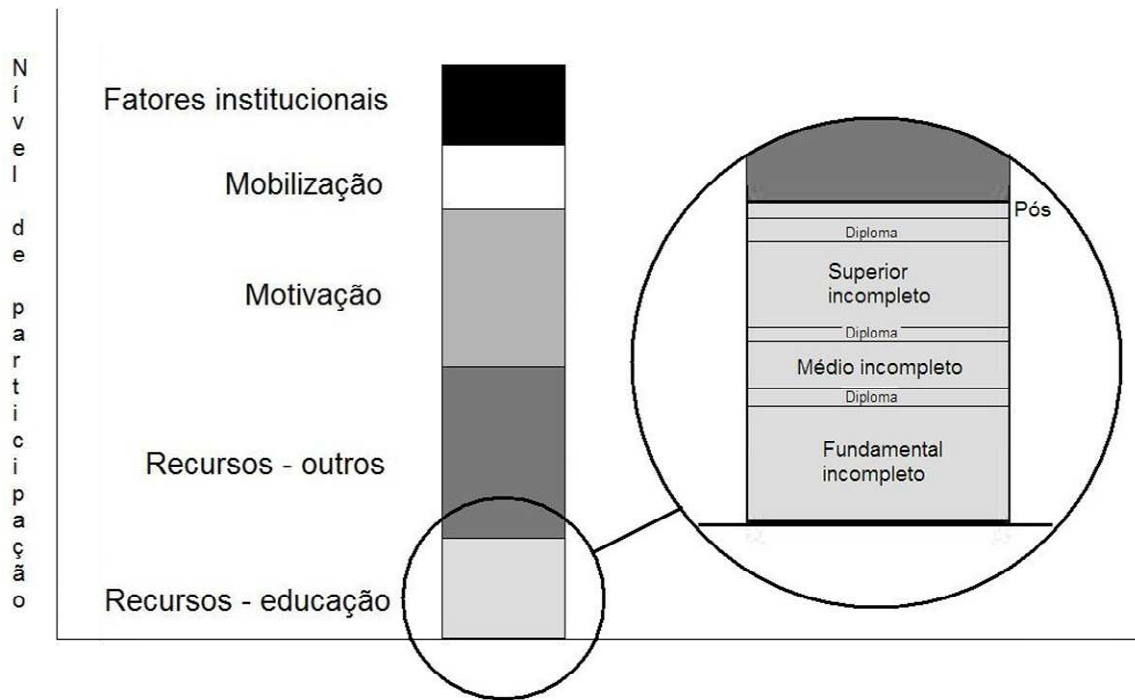
a) Apesar dos sinais de que as credenciais escolares venham perdendo poder em termos de prêmios econômicos e na determinação do destino social do brasileiro, há outras dinâmicas envolvidas que desaconselham supor automatismos na relação entre expansão da escolarização e efeitos políticos. A constatação de que níveis de instrução como o ensino médio e o superior estão ao alcance de proporção maior da população não deve levar à conclusão de que há necessariamente redução do impacto social desses títulos, a partir da suposição de que maior oferta produza necessariamente retornos decrescentes. Há dinâmicas mais finas envolvidas na forma como o ensino brasileiro se dissemina e o país se desenvolve e elas podem levar a resultados diversos. Dois exemplos: o padrão atípico gerado pelo atendimento preferencial da elite e da classe média nas políticas educacionais, contra a hipótese do crescimento do sistema educação por saturação, e especificidades do próprio crescimento econômico, que podem tornar determinado nível de instrução mais ou menos valioso conforme se encaixe nas necessidades do mercado de trabalho. Ambos foram apresentados no capítulo 3 e não caberia neste ponto da investigação apurar em detalhes como atuaram essas dinâmicas, mas é preciso estar ciente da possibilidade de atuação desses fatores intervenientes. Logo, há relevância em apontar que, além de recompensas econômicas declinantes, a educação brasileira também está gerando retornos políticos decrescentes.

b) A qualidade da educação é usualmente ignorada nos estudos internacionais sobre efeitos políticos da educação; detectar possível relação entre qualidade em queda e recompensa decrescente servirá de alerta para os prejuízos dessa omissão;

c) O impacto principal do achado será questionar os efeitos longitudinais esperados pela perspectiva convencional para o caso brasileiro. Retornos decrescentes colocam em xeque a inferência de que a elevação dos patamares médios de educação de uma nação será acompanhada de ganhos sustentados em comportamentos políticos. Aqui se faz necessária nova explicação em detalhes, com simulação de diferentes cenários, para maior clareza na argumentação.

A perspectiva convencional parte do pressuposto de que a recompensa dos acréscimos de escolaridade no nível individual tenha padrão estável no tempo. Um exemplo: a previsão de que o conjunto dos cidadãos terá atitude mais democrática com a popularização do ensino superior se baseia na ideia de que aumentará a proporção de pessoas com o comportamento esperado de um universitário (no caso, maior apoio à democracia); a premissa subjacente é de que o comportamento dos futuros universitários no momento t_2 será igual ao do universitário no ponto t_1 . Se o comportamento do futuro universitário ficar aquém do esperado, num sinal de mudança do padrão do retorno pela escolaridade adicionada, não se pode garantir que haverá a evolução prevista para o agregado. No final do período, pode-se chegar a maior proporção de universitários, mas que não têm comportamento diferenciado em relação a cidadãos com outros níveis de instrução.

Os esquemas a seguir ilustram essa ideia. No quadro 5.6, a contribuição da educação para o nível geral de participação aparece representada como nos quadros 5.1 a 5.5. Aqui, porém, está detalhado novo subcomponente, que ilustra outra dimensão: a contribuição agregada está subdividida para representar o adicionado a cada nível de instrução para o nível geral de participação. No quadro está representada uma hipotética contribuição de cada nível; o indivíduo descrito é alguém que concluiu todos os níveis de instrução, até a pós-graduação.

Quadro 5.6 – Determinantes da participação (com níveis de escolaridade)

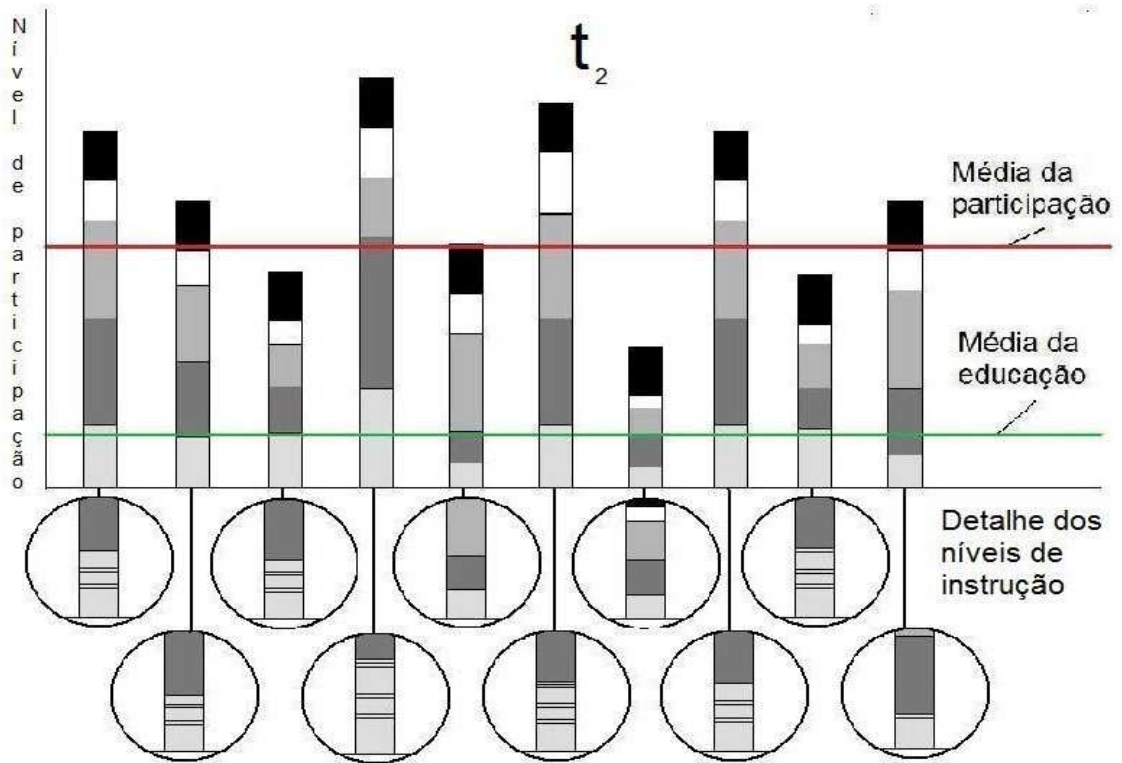
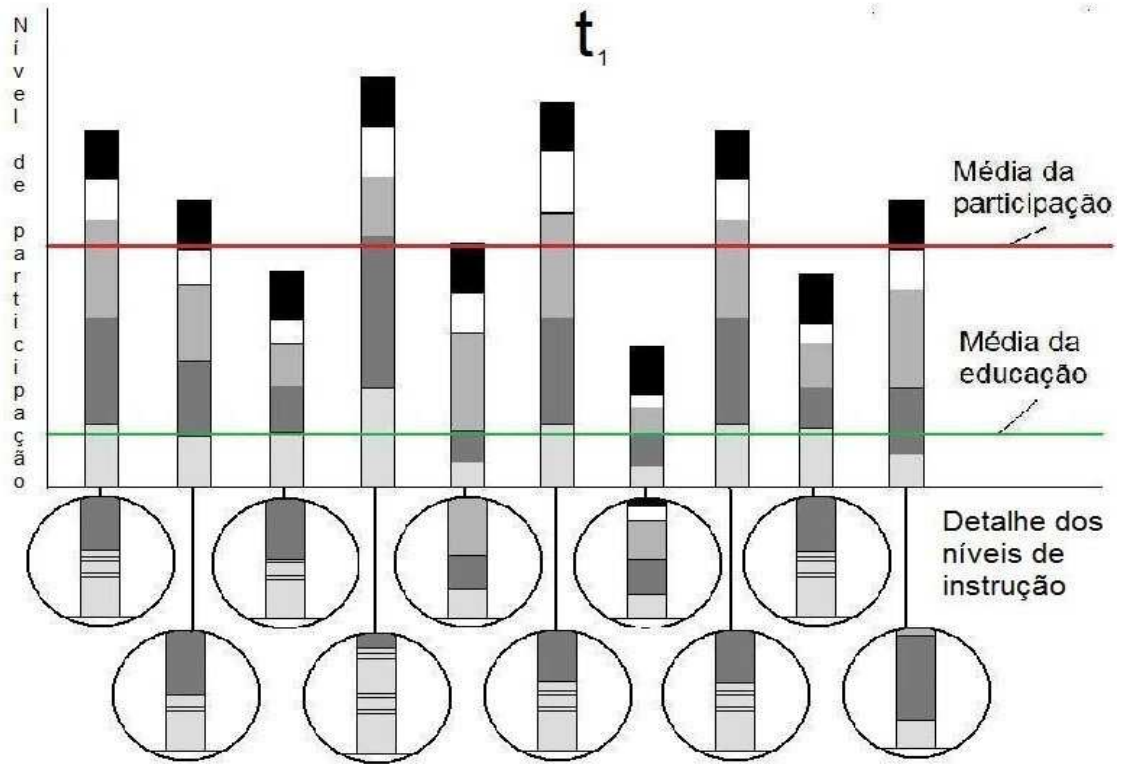
No quadro 5.7, a comunidade de dez indivíduos imaginada anteriormente tem detalhada em zoom a contribuição dada ao nível geral de participação dos diferentes níveis de instrução de cada pessoa – aqui apontados arbitrariamente. É uma representação gráfica do cenário 4, apresentado antes no quadro 5.5. Na imagem criada para ilustrar minha hipótese, aumenta a quantidade de escolarização do grupo entre o momento t_1 e o momento t_2 . No intervalo, a escolaridade do grupo se comporta da forma descrita na tabela 4.6.

Tabela 5.6 – Níveis de instrução do grupo hipotético do esquema ilustrativo

Escolaridade	t_1 (N)	t_2 (N)
Fundamental incompleto	3	2
Fundamental completo	0	1
Médio incompleto	0	0
Médio completo	1	1
Superior incompleto	4	4
Superior completo	1	1
Pós-graduação (comp. e incomp.)	1	2

O esquema pretende representar a possibilidade de que cada nível de escolaridade signifique menor recompensa política no ponto t_2 , se comparado ao ponto t_1 . No quadro, é possível observar que a contribuição de cada nível de instrução para o patamar geral de participação encolhe entre os dois momentos no tempo.

Quadro 5.7 – Determinantes da participação (níveis de instrução detalhados)



Os demais fatores que determinam o nível de participação no nível individual são mantidos inalterados entre um ponto e outro do tempo, de forma que possamos nos concentrar na variação da educação. Como balanço final, o nível de participação é mantido estável no agregado da comunidade (expresso pela média), apesar da quantidade de escolarização de seus indivíduos ter aumentado. A razão disso é a queda no retorno de cada nível de escolaridade em termos de fomentar a participação. A resultante é uma contribuição da educação que fica inalterada. Nesse exemplo esquemático, o nível médio de participação poderia até cair, a depender da magnitude das perdas na contribuição da educação e dos outros determinantes da ativação política. Hipoteticamente considero tanto o cenário da estabilidade quanto o da queda no agregado também plausíveis para o contexto brasileiro.

Esse exercício parte da presunção de que o brasileiro tem tido ganhos de escolarização em termos de quantidade sem ganhar na mesma medida em educação entendida substantivamente. Ou seja, com a qualidade em queda, a escolarização está capacitando menos o cidadão em termos de retenção de conteúdos e desenvolvimento de habilidades cognitivas, e isso teria repercussão direta na sua qualificação política.

Em resumo, os efeitos longitudinais esperados para a perspectiva convencional no caso brasileiro são questionáveis a partir de três eixos de observação:

- Dimensões extra-educacionais (outros determinantes do comportamento político) - Outros fatores estariam impactando decisivamente o comportamento político, independentemente da escolaridade, a exemplo da orientação geral das novas gerações em termos de valores e relação com a política, do contexto histórico ou do desenho institucional. Assim, mais escolarização não teria levado a um público mais participativo, mais democrático ou mais crítico no intervalo de 17 anos que vamos analisar, por questões extra-educacionais negligenciadas pela perspectiva convencional;
- Fator educacional 1 (efeitos posicionais) - Maior proporção de indivíduos com mais credenciais estaria diminuindo o retorno político de cada nível de instrução, por conta de mecanismos posicionais e de classificação. Diploma do médio ou do superior hoje podem não garantir lugar na sociedade com a mesma centralidade de há duas décadas. Em posição menos central, o cidadão teria, por exemplo, menos recursos e estímulo para participar – e assim o aumento dos patamares médios de escolarização não teria gerado comunidade mais ativa, diferentemente do que prevê a perspectiva convencional;

- Fator educacional 2 (problemas de especificação) - A teorização da perspectiva convencional estaria correta e haveria efeitos políticos importantes de caráter aditivo, relacionados à capacitação cognitiva. No entanto, o caso brasileiro desafiaria o efeito esperado pelo descompasso que o país demonstra entre quantidade de escolarização e efetividade da experiência educacional. Ao mesmo título ou número de anos de estudo, hoje corresponderia menor educação do ponto de vista substantivo, de retenção de conteúdos e desenvolvimento de habilidades cognitivas. Nesse caso, não caberia questionamento exclusivamente à perspectiva convencional, mas a toda abordagem dos efeitos políticos da educação que tome indicadores de quantidade como suficientes para medir a escolarização efetiva.

Nota-se pelo tipo de questão envolvida que características e contextos nacionais têm influência sensível sobre os efeitos da educação. Isso tornaria especialmente rico investigar minhas hipóteses com uma abordagem comparativa, colocando lado a lado experiências de nações diversas. Do contraste entre características educacionais, políticas, sociais e econômicas do Brasil com outros países poderiam emergir singularidades e regularidades capazes de contribuir para a compreensão das dinâmicas em análise.

No entanto, três fatores fazem com que essa ambição esteja além das ambições desta fase da investigação. O primeiro é a opção por abordar em profundidade o caso brasileiro, pela riqueza que oferece. Como mencionado no capítulo 3, a trajetória educacional brasileira é singular e ao mesmo tempo capaz de sugerir dinâmicas que podem se repetir em outros países que experimentam ampliação acelerada de seu sistema educacional. Reunir dados objetivos e contextuais, sem falar no inventário das trajetórias teóricas de explicações para as realidades diversas, com o nível de detalhamento feito aqui para o caso brasileiro, seria empreitada além do escopo desta tese de doutorado.

Em segundo lugar, um desafio metodológico que o trabalho se coloca é avaliar a validade de formas diferentes de especificar a escolaridade, sobretudo em termos de medidas de quantidade. É sabido que esse é dos maiores desafios – se não for o maior – da pesquisa comparada na área educacional (Kerckhoff e Dylan, 1999). Nesta altura da investigação, avaliei que trabalhar com realidades diversas e ter de encaixá-las em categorias amplas a ponto de abrigar a diversidade dos sistemas educacionais não seria o caminho mais promissor. As perdas em especificidade tenderiam a ser maiores do que os ganhos prometidos em generalização.

Por fim, há a questão das bases de dados com potencial de uso neste estudo. São poucas as séries de *surveys* internacionais em que o Brasil é contemplado. Mais restrito ainda é o grupo de pesquisas que incluem o Brasil e possuem ondas aplicadas com regularidade no país. Ainda mais reduzido – tendendo a vazio – é o conjunto de pesquisas de cultura e comportamento político que tenham as características anteriores e permitam a comparação longitudinal desejada, por possuírem corpo estável de questões replicadas por intervalos relativamente longos de tempo. A série Latinobarómetro seria a principal candidata, mas possui limitações que já foram apontadas em outros trabalhos (Lopes, 2004; Moisés, 2010a). A maior delas, considerando meus fins: sua série começa com a onda de 1995, com o Brasil incluído, mas amostras probabilísticas para representar toda a população brasileira só foram utilizadas de 2001 em diante, como já observado no capítulo 3. Optei por me concentrar nas pesquisas nacionais que oferecem possibilidade de observação de período bem mais amplo de tempo, como se verá na próxima seção.

5.4 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Para testar as hipóteses apresentadas, farei inicialmente quatro tipos de testes estatísticos a partir das bases de dados. Em primeiro lugar, faço testes de correlação para verificar se, em cada ponto do tempo, a escolaridade em anos de estudo tem associação no sentido previsto com as variáveis políticas – uma análise bivariada. Em seguida, farei análise bivariada longitudinal, cotejando variáveis políticas e distribuição percentual dos indivíduos dentro de subgrupos divididos por nível de escolaridade e, ao mesmo tempo, observando sua trajetória no tempo. No terceiro bloco, regressões logísticas serão empregadas para testar a associação transversal, controladas outras variáveis individuais além da escolaridade. Por fim, pretendo comparar os resultados das regressões em diferentes pontos do tempo, com o objetivo de verificar a evolução temporal da força da escolaridade para determinar comportamentos políticos.

5.4.1 – Descrição dos *surveys*

Para todos esses testes, uso dados de quatro *surveys* realizados a partir dos anos 1980. Na América Latina, *surveys* raramente repetem questões idênticas por muito tempo (Booth e Seligson, 2009). Nesse sentido, os levantamentos brasileiros utilizados nesta tese

são exceção honrosa, pois cobrem 17 anos (1989-2006) repetindo parte relevante das questões sobre cultura política e sempre com amostragem nacional (tabela 5.7) ³.

Tabela 5.7 – Surveys utilizados na análise estatística

Ano	Título	Realizador	Amostra	N
1989	Cultura e Política	Cedec/DCP-USP*/Datafolha	Nacional	2.083
1993	Cultura e Política	Cedec/USP**/Datafolha	Nacional	2.526
2002	Eseb (Estudo Sócio-Eleitoral Brasileiro)	Cesop (Centro de Estudos da Opinião Pública), da Unicamp	Nacional	2.514
2006	Desconfiança nas Instituições Democráticas	Nuppes (Núcleo de Pesquisa em Política Públicas), da USP/Cesop	Nacional	2.004

*Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo **Núcleo de Pesquisa de Política Comparada da Universidade de São Paulo

Os contextos políticos em que foram aplicados os questionários por vezes mostram-se diretamente influentes no sentido dos dados observados e merecem ser lembrados ainda que de forma sintética. A pesquisa de 1989 foi realizada no mês de setembro do ano da primeira eleição direta para presidente após os 21 anos de regime militar e menos de 12 meses após a promulgação da Constituição de 1988, que representou o restabelecimento institucional do poder civil. O presidente era José Sarney, apoiador da ditadura que se apresentou como alternativa civil para mais essa etapa de transição. A grande mobilização que colaborou para a democratização ainda impactava a sociedade civil. O quadro partidário estava em consolidação – o PSDB, por exemplo, foi fundado em 1988, mesmo ano em que Luiza Erundina foi eleita para governar a cidade de São Paulo, então o cargo mais importante conquistado pelo PT. A disparada dos preços no varejo atingia patamares de hiperinflação. O desemprego era elevado. A democracia, relativa novidade.

O *survey* seguinte foi aplicado em março de 1993, sob impacto da renúncia do presidente Fernando Collor (em dezembro de 1992), para escapar de um processo de impeachment. Collor havia sido acusado de comandar um esquema de corrupção e foi confrontado por manifestações populares, a mais marcante delas a dos “caras-pintadas”, estudantes que saíam às ruas com tinta no rosto. Era o primeiro presidente eleito pelo voto direto na redemocratização, após derrotar Luiz Inácio Lula da Silva. Em 1993, o presidente era Itamar Franco, vice de Collor que assumiu com apoio de outros partidos, como PMDB e PSDB. A pior fase da inflação tinha passado, mas esse ainda era um tema prioritário na agenda brasileira. O desemprego seguia elevado. O *survey* foi aplicado um mês antes de

³ Agradeço pela cessão dos dados ao Cesop (Centro de Estudos da Opinião Pública), da Unicamp, e ao grupo temático A Desconfiança do Cidadão nas Instituições Democráticas, financiado pela Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo).

plebiscito sobre o regime político a ser adotado no Brasil, já sob impacto das campanhas por diferentes formas de governo, inclusive a monarquia – no final, venceu a manutenção da República presidencialista. O que o levantamento não fotografa é a onda de notícias e investigações sobre corrupção no Orçamento da União, chamada de “Escândalo dos Anões do Orçamento”, pois ela só foi iniciada no final daquele ano.

O *survey* de 2002 foi realizado logo após a eleição que levou Luiz Inácio Lula da Silva ao poder, após oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso. Com a inflação sob controle desde o Plano Real (de 1993) e o desemprego em alta, a oposição venceu com relativa facilidade essa eleição. Teve grande impacto simbólico a chegada à Presidência de um nordestino que migrou para São Paulo, virou metalúrgico, dirigiu uma entidade que enfrentou a ditadura e o *status quo* sindical e ajudou a fundar o PT. A moderação que Lula fez questão de vender como pilar de seu programa de governo foi acompanhada de período de relativa calma em manifestações, por parte de setores como a CUT (Central Única dos Trabalhadores) e o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

Finalmente, a pesquisa de 2006 foi realizada em junho, após o escândalo do Mensalão (de 2005), e antes da eleição que reconduziu Lula ao cargo de presidente para um segundo mandato. Nesse escândalo, o governo petista foi acusado de pagar em dinheiro para receber apoio de partidos e deputados no Congresso Nacional. Na campanha da reeleição, Lula esteve próximo de vencer no primeiro turno de votação. Venceu no segundo e com uma base de apoio diferente da que o havia levado à Presidência quatro anos antes – teve votação mais concentrada no Norte e Nordeste, em municípios menores, e entre os eleitores mais pobres e menos escolarizados.

São claras as mudanças no cenário político no intervalo que vamos analisar. Entre 1989 e 2006, a adesão declarada à democracia subiu de 50,4% para 68,1% entre a população brasileira⁴. No início do período, o país apenas saía da ditadura militar e testava sua nova Constituição; no *survey* mais recente, o Brasil havia superado com sucesso o processo de impeachment de Collor, um presidente já havia conseguido sua reeleição e outro estava prestes a fazê-lo. Em um fenômeno planetário, a democracia ganhou ares de “the only game in town” e se converteu no regime político preferido entre os ouvidos pelo World Values Survey, que cobre mais de 80% da população da Terra (Inglehart, 2003). Por

⁴ As taxas foram apuradas a partir dos bancos de dados descritos anteriormente e contradizem a curva encontrada a partir do Latinobarómetro – que, no entanto, tem limitações em seu plano amostral para o Brasil até 2001, como já observado.

outro lado, sucessivos escândalos e punição relativamente escassa envolvendo o mundo da política parecem ter arranhado a confiança em instituições como governo, Congresso e Judiciário.

No próximo bloco, descrevo as variáveis construídas a partir dos questionários dos *surveys*. Perguntas e categorias de respostas nem sempre coincidem integralmente, estando por isso indicadas nesta seção as variações relevantes – em alguns casos, há alteração completa da pergunta de um para outro *survey*, o que levou à opção de utilizar *proxys* destinadas a tentar avaliar a dimensão observada. Também há casos de *surveys* que não contam com questão comparável aos demais em dado tema.

5.4.2 – Descrição das variáveis

5.4.2.1 - Variáveis sócio-demográficas

Educação – A escolaridade foi operacionalizada de duas formas diferentes:

Em anos de estudo – Em todos os *surveys*, a questão relativa à escolaridade no questionário apresentava as alternativas de respostas em termos de séries ou níveis completados. Essas respostas foram transformadas de forma a obter uma variável intervalar contínua discreta, em anos de estudo, conforme os critérios descritos no Apêndice A.

Como conjunto de variáveis categóricas - Os estudos comparativos da educação cada vez mais se distanciam dos anos de estudo como forma de operacionalização (Braun e Müller, 1997). Também seguem na trilha dos estudos sobre desigualdade educacional, que consideram que medidas considerando ciclos escolares e transições entre eles como medida de maior validade.

Modelar a educação como variável ordinal (por exemplo, valor 0 para nenhuma instrução, 1 para fundamental incompleto, 2 para fundamental completo, 3 para superior incompleto e 4 para superior completo ou mais) foi alternativa cogitada, mas abandonada, porque recoloca o problema da linearidade dos efeitos que cada nível de escolaridade pode gerar. A progressão do nível 0 para o 1 teria o mesmo peso qualitativo da mudança do 3 para o 4, por exemplo?

Optei por trabalhar preferencialmente com a escolaridade como conjunto de variáveis categóricas que se referem aos níveis de instrução, a exemplo de Evans e Rose (2007). A divisão entre os níveis de escolaridade foi feita em 5 níveis: até ensino fundamental

incompleto; fundamental completo; médio incompleto; médio completo; e superior ou mais⁵. A tabela 5.8 mostra as frequências originais de resposta nos *surveys* e as categorias que serão usadas nas análises estão no quadro 5.8. A opção acima leva em conta limitações nas bases de dados e em alguma medida representa um complicador.

Seria desejável trabalhar com o subgrupo dos sem-instrução, a exemplo do que fizeram Evans e sua co-autora. Ocorre que justamente o *survey* de maior importância nas comparações que farei, por ser o mais atualizado e completo (2006), não oferecia essa alternativa de resposta isolada no questionário – a opção mais próxima era “analfabeto/até primário incompleto”.

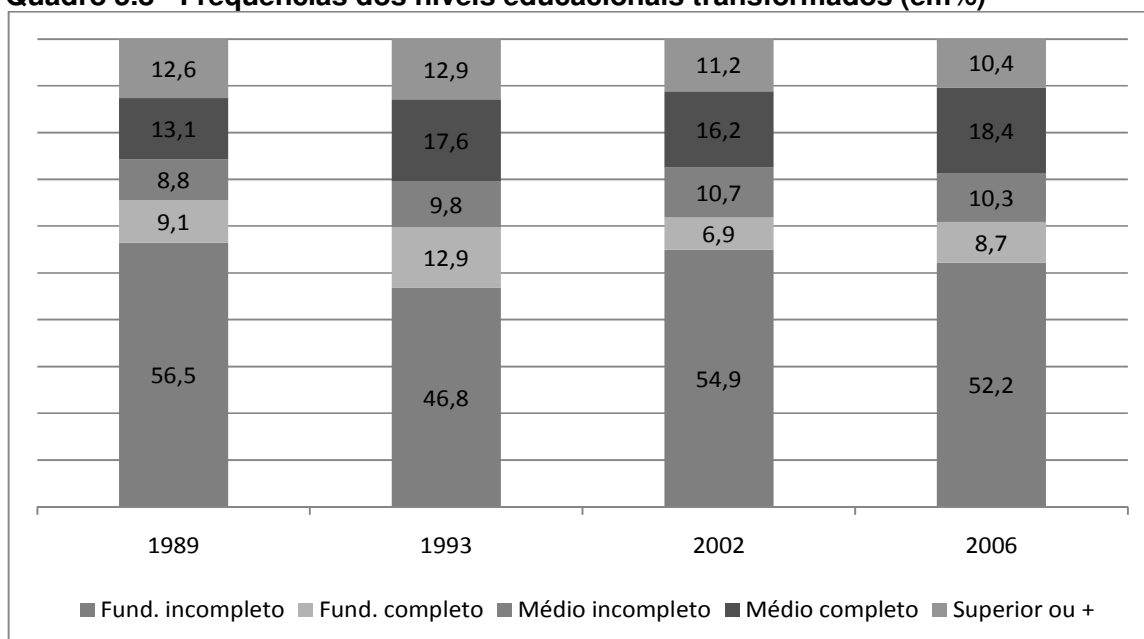
Seria igualmente útil criar um subgrupo com respondentes que tivessem até a quarta série do fundamental, por essa faixa ser identificada internacionalmente como ciclo autônomo (classificação ISCED, Internacional Standard Classification for Education); no entanto, os *surveys* mais antigos não permitem separar os respondentes escolarizados com menos do que o 1º grau incompleto.

Como resultado, a categoria mais básica de escolaridade a ser usada nos testes será “até fundamental incompleto”. Isso traz uma consequência importante para as análises: colapsa em uma só categoria desde pessoas sem nenhuma instrução até as que completaram sete anos de estudo. Mais relevante ainda é observar que deslocamentos dentro desse subgrupo de escolaridade não são acompanhados por mudança no valor da medida – uma imperfeição na sua validade. Se o patamar médio nessa categoria em 1989 era de 4 anos de estudo e em 2006 passou para 6 anos, por exemplo, essa alteração não se refletirá nas medidas com as categorias adotadas.

⁵ Por questão de padronização, adoto a nomenclatura atual para os níveis de instrução. Assim, o ciclo reunindo primário e ginásial, depois chamado de 1º grau, passa a ser descrito apenas como ensino fundamental. O antigo científico, o colegial e o 2º grau serão chamados de ensino médio.

Tabela 5.8 – Frequências originais dos níveis de escolaridade nos surveys (em %)

	1989		1993		2002		2006	
	Nível	%	Nível	%	Nível	%	Nível	%
Até fundamental incompleto	Não foi à escola	7,5	Não foi à escola	6,5	Analfabeto/sem instrução	8,0	Analfabeto/4ª série incompleta	22,4
	1º grau incompleto	48,5	1º grau incompleto	40,3	Até 4ª série	26,5	4ª completa	12,6
					Da 5ª a 8ª incompleta	15,5	5ª a 8ª incompleta	17,3
Fundamental completo	1º grau completo	9,0	1º grau completo	12,9	Fundamental completo	5,9	Fundamental completo	8,7
Médio incompleto	2º grau incompleto	8,7	2º grau incompl.	9,8	Médio incompleto	10,0	Médio incompleto	10,3
Médio completo	2º grau incompleto	13,0	2º grau completo	17,6	Médio completo	16,4	Médio Completo	18,4
Superior incompleto ou mais	Superior incompleto	4,7	Superior incompleto	5,3	Superior incompleto	4,7	Superior incompleto	7,6
	Superior completo	7,0	Superior completo	6,5	Superior completo	10,8	Superior completo ou mais	2,8
	Pós	0,8	Pós	1,1	Pós	2,1		

Quadro 5.8 - Frequências dos níveis educacionais transformados (em%)

Boa parte dos testes a seguir compara níveis de instrução diversos com o fundamental incompleto, o nível mais básico para construção das curvas bivariadas temporais e também tomado como referência nas regressões logísticas. Sabendo que o patamar médio de instrução tem crescido sustentadamente no Brasil, é razoável supor que a categoria de

menor escolaridade no *survey* de 2006 terá de fato sido submetida a maior quantidade de experiência escolar do que a mesma categoria no *survey* de 1989. A forma de medir a escolaridade não permitirá que isso se expresse, porém. Haveria risco, portanto, de nos *surveys* mais recentes as distâncias entre o fundamental incompleto e os demais níveis de instrução serem subestimadas, justamente porque a categoria de referência na verdade representa indivíduos que têm maior quantidade de experiência escolar.

Embora não se possa afastar totalmente a possibilidade acima, há sinais de que não há um sentido claro para eventual viés nas amostras dos *surveys*, quando se observam as novas categorias de escolaridade (quadro 5.8). Por exemplo, a proporção dos que têm ensino médio completo ou mais oscila ao longo do tempo, mas sem um sentido marcado: eles são 25,7% na amostra de 1989; 30,5% em 1993; 27,4% em 2002; e 28,8% em 2006. Em termos de tendência central, as categorias de escolaridade estão muito próximas, quando expressas em anos de estudo segundo o maior detalhamento possível em cada *survey*. Observa-se que a média de anos de estudo do fundamental incompleto varia de 3,445 a 3,590, ou seja, dentro de uma faixa menor do que 0,15 ano de estudo. É diferença que não sugere impacto significativo nas comparações com os níveis de instrução acima do fundamental incompleto. Para as categorias que representam ciclos completos, não há risco dessa distorção, pois por princípio elas representam sempre a mesma quantidade de escolarização. A tabela 5.9 traz médias e desvios padrão de todas as categorias usadas nos testes.

Tabela 5.9 – Anos de estudo por categoria de escolaridade (média e desvio padrão)

	1989		1993		2002		2006	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Até fundamental incompleto	3,465	1,361	3,445	1,383	3,547	2,211	3,590	1,959
Fundamental completo	8	0	8	0	8	0	8	0
Médio incompleto	9,5	0	9,5	0	9,632	0,483	9,5	0
Médio completo	11	0	11	0	11	0	11	0
Superior incompleto ou mais	14,312	1,050	14,255	1,090	14,230	1,136	13,538	0,890

Seria fundamental incluir a qualidade da educação nos modelos sobre comportamento político individual desenvolvidos nesta tese. No entanto, os *surveys* usados aqui foram desenhados com outros objetivos e não trazem nenhum detalhamento sobre a escolarização dos entrevistados – como natureza da escola que frequentou e se pública ou privada. Também não foram acompanhados por questões destinadas a avaliar as habilidades cognitivas do entrevistado. No capítulo 7, trabalho com dados do Enem (Exame

Nacional do Ensino Médio), apurados pelo MEC, e do Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional), apurados pelo Ibope, para sanar parcialmente essa lacuna.

Renda – As categorias de resposta sobre a renda familiar diferem nos diversos *surveys*. Para padronizá-las, optei por perseguir a divisão dos entrevistados em quintis. Assim, a primeira categoria representa os 20% mais pobres e assim por diante, até chegar à última categoria, com os 20% mais ricos. Em 2006, a divisão foi feita buscando aproximar a distribuição da amostra dos quintis, resultando na seguinte distribuição: 1ª faixa com 6,5%, 2ª com 30,6%, 3ª com 19,8%, 4ª com 24% e 5ª com 19,1%.

Idade - Dividida em três categorias: de 18 a 25 anos (referência); de 26 a 40 anos; e de 41 a 70 anos. A primeira faixa foi definida a partir dos 18 anos, por coincidir no Brasil com a maioria legal, inclusive do ponto de vista eleitoral. Assim, essa idade é tomada como ponto de referência para a maturidade política; o pressuposto é que todos os cidadãos já terão desenvolvido uma atenção política mínima no momento em que são obrigados a votar⁶. A delimitação da idade máxima da amostra utilizada também levou em conta a obrigatoriedade do voto, fixada em 70 anos no país.

Estudos sobre a escolaridade da educação adulta usualmente amostram apenas indivíduos de 25 anos ou mais, por considerarem que esse é o limiar da maturidade educacional, isto é, esta é a idade em que em geral o aprendizado formal está completado. Optei por incluir jovens a partir dos 18 anos para aguçar a apreensão das mudanças recentes – na análise do survey de 2006 estão incluídos nascidos em 1988; de outra forma, a amostra se limitaria aos nascidos antes de 1981. Além disso, a forma de operacionalização da medida de escolaridade preferencial neste estudo diminui distorções: jovens de 18 anos cairão na categoria mais elevada ainda que não tenham completado curso superior.

Sexo – Homem (referência) e mulher (codificada como 1).

PEA – Amostra foi dividida entre entrevistados que fazem parte da PEA (população economicamente ativa) e os que não fazem – incluídos aí donas-de-casa, estudantes e aposentados.

Área – Entrevistados foram categorizados conforme residissem em capital, região metropolitana e interior.

⁶ Dessa forma, não caberia incluir o segmento com 16 e 17 anos, que foi contemplado com o voto na Constituição de 1988, mas de forma facultativa – é minoritária a parcela dessas coortes que efetivamente vota.

Região – Em linhas com outros estudos (por exemplo, Silva e Hasenbalg, 2000), Norte e Centro-Oeste foram reunidas em uma categoria das grandes regiões geopolíticas.

Religião – Respostas divididas em três categorias: ateus e indivíduos que se declararam sem religião; católicos; e pessoas que declararam outros credos.

Neste bloco, a ausência a ser lamentada é a de variável que indicasse a cor da pele. É sabido que há grande desigualdade na distribuição da escolaridade segundo esse quesito (Silva e Hasenbalg, 2000; Castro, 2009). No entanto, nem todos os bancos de dados utilizados tinham variável com esse fator.

As distribuições das variáveis sócio-demográficas estão descritas na tabela 5.10.

Tabela 5.10 – Frequências das variáveis sócio-demográficas (em%)

		1989	1993	2002	2006
Educação	Até fundamental incomp.	56,5	46,8	54,9	52,2
	Fundamental completo	9,1	12,9	6,9	8,7
	Médio incompleto	8,8	9,8	10,7	10,3
	Médio completo	13,1	17,6	16,2	18,4
	Superior incomp. ou mais	12,6	12,9	11,2	10,4
Renda	1ª faixa	33,0	25,8	23,2	6,5
	2ª faixa	29,0	28,3	19,4	30,6
	3ª faixa	17,9	23,9	23,7	19,8
	4ª faixa	12,5	13,9	18,2	24,0
	5ª faixa	7,7	8,2	15,5	19,1
Idade	18 a 25	26,2	29,1	22,7	22,0
	26 a 40	41,3	39,6	38,5	36,7
	41 a 70	32,4	31,2	38,8	41,3
Sexo	Homem	50,0	51,0	44,5	48,4
	Mulher	50,0	49,0	55,5	51,6
Pea	Não	38,1	41,2	40,4	25,3
	Trabalha	61,9	58,8	59,6	74,7
Área	Capital	10,1	26,7	34,9	24,0
	Região metropolitana	38,8	11,2	25,9	13,2
	Interior	51,1	62,1	39,2	62,9
Região	Norte/CO	10,5	11,9	10,6	14,4
	Nordeste	25,2	26,3	23,1	28,7
	Sudeste	47,4	45,8	52,3	42,5
	Sul	16,9	16,0	14,0	14,4
Religião	Não tem	6,4	17,5	7,4	7,2
	Católico	78,8	66,0	69,4	66,9
	Outras	14,9	16,4	23,2	25,9

5.2.2.2 - Variáveis políticas

Participação, apoio a princípios democráticos e confiança nas instituições democráticas foram operacionalizados por meio de 23 variáveis extraídas dos bancos de dados. Todas as variáveis políticas correspondem a questões únicas do questionário e foram dicotomizadas entre 0 e 1, com o código 1 atribuído ao resultado de interesse em cada variável. O objetivo dessa transformação foi favorecer a comparação entre os *surveys*, reduzindo as dimensões das respostas a uma composição binária. Abaixo estão descritos os três grupos de variáveis políticas.

Participação – A ativação política das amostras foi avaliada a partir de 14 variáveis:

Interesse por política – Em 1993 e 2006, questão foi “E quanto ao seu interesse por política, você diria que é...”, e o código 1 foi para as respostas “interessado” e “muito interessado” (outras alternativas eram “pouco interessado” e “nada interessado”). Em 2002, pergunta era “O(a) sr.(a) se considera uma pessoa muito interessada por política, um pouco interessada, ou o(a) sr.(a) não tem interesse por política?”; as respostas “muito interessada” foram codificadas como 1.

Consumo de notícias políticas - Em 1989, pergunta foi “Você costuma...ler ou assistir o noticiário sobre política” e código 1 foi para respostas "sim, costuma". Em 1993, respostas de interesse foram "frequentemente" e "algumas vezes". Em 2006, foi adotada *proxy*, cuja pergunta era "na semana passada, você diria que prestou...atenção nas notícias que deram na televisão sobre política", com o código 1 atribuído às categorias "muita", "alguma" e "pouca".

Hábito de conversar sobre política - Em 1989, questão foi "Você costuma...conversar sobre política com outras pessoas" e código 1 foi atribuído a respostas "sim, costuma". Em 1993, código 1 foi para respostas "frequentemente" e "algumas vezes". Em 2002, questão é "Com que frequência o(a) sr.(a) conversa sobre política com parentes e amigos, todo dia, às vezes, raramente ou nunca?", com código 1 atribuído às alternativas "todo dia" e "às vezes". Em 2006, questão foi "Gostaria de saber com que frequência você participa das seguintes atividades...conversa sobre política com amigos" e foram consideradas de interesse as respostas "muito frequentemente" e "frequentemente".

Disposição de convencer conhecidos - Em 1989, pergunta foi "Você costuma...tentar convencer amigos a votar em candidatos que você acha bons", com 1 atribuído a respostas

"sim, costuma". Em 1993, 1 foi para respostas "frequentemente" e "algumas vezes" à mesma questão. Em 2002, pergunta foi "Durante a campanha eleitoral, o(a) sr.(a) tentou convencer alguém a votar em algum candidato ou partido?", e o código 1 foi para respostas "muitas vezes" e "algumas vezes". Em 2006, pergunta foi "Gostaria de saber com que frequência você participa das seguintes atividades...tenta convencer alguém do que você pensa politicamente", com 1 atribuído às alternativas "muito frequentemente" e "frequentemente".

Hábito de fazer pedido a autoridade – Em 1993, questão foi “Algumas pessoas participam de atividades políticas e outras não. Gostaria de saber, no seu caso, com que frequência você costuma participar ou não das seguintes atividades. Você...faz pedidos através de cartas, telefonemas ou visitas a políticos ou a funcionários públicos”, e as respostas “frequentemente” e “muito frequentemente” foram codificadas como 1. Em 2002, pergunta foi “Fez contato com político ou pessoa que trabalha na administração pública para pedir solução para um problema ou reclamar do próprio”, com as respostas “sim” consideradas de interesse. Em 2006, estímulo foi a questão “Gostaria de saber com que frequência você participa das seguintes atividades. Você...faz pedido a um funcionário público...muito frequentemente, frequentemente, quase nunca ou nunca?”, com o código 1 atribuído às respostas “frequentemente” e “muito frequentemente”.

Disposição de votar se não fosse obrigatório - Em 1989, pergunta empregada foi "Se o voto não fosse obrigatório, você votaria para presidente na eleição de 15 de novembro?". Em 1993, "Se o voto não fosse obrigatório, você votaria nas próximas eleições para presidente da república?". Em 2002, "Se o voto não fosse obrigatório, o(a) sr.(a) votaria?". Finalmente, em 2006, foi "Se o voto não fosse obrigatório, você votaria nas próximas eleições para presidente da República?". Em todos os casos, código 1 foi atribuído ao “sim”.

Filiação a partido político - Em 1993, questão era “Vou citar algumas organizações e gostaria que você me dissesse se é membro ou não de cada uma delas:...partido político”. Em 2002, pergunta era “O sr(a). é filiado(a) a algum...partido político?”. Em 2006, questão era “Vou citar algumas organizações e gostaria que você me dissesse se participa ou não de cada uma delas. Você participa ou não participa de...partido político?”. Em todos os casos, o código 1 foi atribuído às respostas “sim”.

Filiação a sindicato - Em 1993, questão foi “Vou citar algumas organizações e gostaria que você me dissesse se é membro ou não de cada uma delas:...sindicato”. Em 2002, pergunta

era “O sr(a). é filiado(a) a algum...sindicato?”. Em 2006, questão foi “Vou citar algumas organizações e gostaria que você me dissesse se participa ou não de cada uma delas. Você participa ou não participa de...sindicato?”. Em todos os casos, as respostas “sim” ficaram com o código 1.

Participação em associação de moradores – Em 1989, questão era “Você costuma...frequentar reuniões de associações, comunidades de base, etc, para resolver os problemas de seu bairro ou de sua cidade?”; respostas “Sim, costuma” e “de vez em quando/raramente” foram codificadas como 1. Em 1993, questão era “Vou citar algumas organizações e gostaria que você me dissesse se é membro ou não de cada uma delas...associação de moradores ou sociedade de amigos do bairro”, com código 1 atribuído a respostas “sim”. Em 2002, pergunta foi “O(a) sr.(a) participa ou já participou de...associação de moradores (ou de bairro)”; o código 1 foi destinado às respostas “participa”. Em 2006, estímulo foi “Vou citar algumas organizações e gostaria que você me dissesse se participa ou não de cada uma delas. Você participa ou não participa de...associação de moradores ou sociedade de amigos de bairro”, e o “sim” foi considerado a resposta de interesse.

Participação em associações religiosas – Em 1993, questionário trazia como o estímulo a questão “Vou citar algumas organizações e gostaria que você me dissesse se é membro ou não de cada uma delas...grupo religioso (comunidade eclesial de base ou outro grupo ligado à sua igreja)”, com resposta “sim” entendida como de interesse. Em 2002, pergunta foi “O(a) sr.(a) participa ou já participou de...associação assistencial-religiosa”, com código 1 atribuído às respostas “participa”. Em 2006, questão foi “Vou citar algumas organizações e gostaria que você me dissesse se participa ou não de cada uma delas. Você participa ou não participa de...grupo religioso (comunidade eclesial de base ou outro grupo ligado à sua igreja)”, com respostas “sim” sendo consideradas de interesse.

Participação em associações esportivas - Em 1993, pergunta foi “Vou citar algumas organizações e gostaria que você me dissesse se é membro ou não de cada uma delas...clube esportivo”, com código 1 indo para alternativa “sim”. Em 2002, questão foi “O(a) sr.(a) participa ou já participou de...clube social ou esportivo”, com código 1 atribuído às respostas “participa”. Em 2006, questão foi “Vou citar algumas organizações e gostaria que você me dissesse se participa ou não de cada uma delas. Você participa ou não participa de...clube esportivo”, com respostas “sim” sendo consideradas de interesse.

Hábito de assinar abaixo-assinado - Em 1989, questão foi “Você costuma...assinar manifestos de protesto ou reivindicações?”; código 1 representa respostas “sim, costuma” e “de vez em quando/raramente”. Em 1993, estímulo era “Algumas pessoas participam de atividades políticas e outras não. Gostaria de saber, no seu caso, com que frequência você costuma participar ou não das seguintes atividades. Você...assina manifestos de protesto ou reivindicações?”, e as respostas “frequentemente”, “algumas vezes” e “raramente” levaram código 1. Em 2002, a pergunta era “Agora eu gostaria de saber quais destas atividades o(a) sr(a). já fez em algum momento da sua vida e quais o(a) sr(a). nunca fez: ...assinar um abaixo-assinado”, e a resposta de interesse foi considerada “já fez”. Em 2006, estímulo foi “Destas formas de ações políticas, gostaria que me dissesse se já fez, se você poderia fazer ou se nunca faria, em nenhuma circunstância: ...assinar abaixo-assinado”, com o código 1 sendo atribuído a respostas “já fez”

Participação em manifestações - Em 1989, pergunta era “Você costuma...tomar parte em manifestações a favor ou contra o governo ou alguma causa?”, com o código 1 atribuído a respostas “sim, costuma” e “de vez em quando/raramente”. Em 1993, questão era “Algumas pessoas participam de atividades políticas e outras não. Gostaria de saber, no seu caso, com que frequência você costuma participar ou não das seguintes atividades. Você...participa de manifestações a favor ou contra o governo ou por alguma causa?” e as alternativas “frequentemente”, “algumas vezes” e “raramente” foram codificadas como 1. Em 2002, pergunta foi “Agora eu gostaria de saber quais destas atividades o(a) sr(a). já fez em algum momento da sua vida e quais o(a) sr(a). nunca fez: ...participar de manifestações ou protestos”, com código 1 indo para respostas “já fez”. Em 2006, pergunta era “Destas formas de ações políticas, gostaria que me dissesse se já fez, se você poderia fazer ou se nunca faria, em nenhuma circunstância:...participar de manifestações autorizadas”, com a alternativa “já fez” levando o código 1.

Participação em greves - Em 1993, questão era “Algumas pessoas participam de atividades políticas e outras não. Gostaria de saber, no seu caso, com que frequência você costuma participar ou não das seguintes atividades. Você...participa de greves?”; o código 1 foi atribuído a respostas “frequentemente”, “algumas vezes” e “raramente”. Em 2002, pergunta foi “Agora eu gostaria de saber quais destas atividades o(a) sr(a). já fez em algum momento da sua vida e quais o(a) sr(a). nunca fez: ...participar de greve”, com a alternativa “já fez” sendo considerada a resposta de interesse. Em 2006, pergunta foi “Destas formas de ações políticas, gostaria que me dissesse se já fez, se você poderia fazer ou se nunca

faria, em nenhuma circunstância: ...participar de greve não organizada por sindicato”, e o código 1 foi atribuído a respostas “já fez”.

Apoio a princípio democráticos – A adesão democrática foi trabalhada a partir de 5 variáveis:

Preferência pela democracia - Para 1989, 1993 e 2006, o código 1 foi atribuído à escolha pela alternativa “A democracia é sempre melhor do que qualquer outra forma de governo”, em detrimento de “Em certas circunstância, é melhor uma ditadura do que um regime democrático” e “Tanto faz se o governo é uma democracia ou uma ditadura”, numa questão com o estímulo das três alternativas⁷.

Não sabe o que é democracia - Em 1989 e 1993, pergunta foi “Para você, o que é democracia?”. Em 2006, questão foi “O que você acha que é uma democracia?”. Respostas “não sabe” ficaram com o código 1 em todos os casos.

Defesa da volta dos militares ao poder – Em 1989 e 1993, estímulo foi a afirmação “O país funcionaria bem melhor se os militares voltassem ao poder”, e o código 1 foi atribuído a respondentes que concordaram com ela. Em 2006, estímulo foi ligeiramente modificado: “O país funcionaria melhor se os militares voltassem ao poder”; mais uma vez, as respostas expressando concordância (“concorda muito” e “concorda pouco”) foram consideradas de interesse.

Defesa de partido único – Em 1989, estímulo foi a frase “O país seria bem melhor se só existisse um partido político”, e o código 1 foi atribuído a respondentes que concordaram com ela. Em 1993, estímulo foi ligeiramente modificado: “O Brasil seria bem melhor se existisse só um partido político”, e as respostas expressando concordância (“concorda muito” e “concorda pouco”) foram consideradas de interesse. Em 2006, estímulo foi novamente modificado – “O Brasil seria bem melhor se existisse apenas um partido político” – e o critério para atribuição do código 1 às respostas foi mantido.

Defesa da atuação de líder centralizador – Em 1989, pergunta foi “O que seria melhor para resolver os problemas do Brasil?”; foi considerada de interesse a resposta “A atuação de um líder que coloque as coisas no lugar”, em detrimento de “A participação do povo nas decisões importantes do governo” e “As duas coisas”. Em 2002, código 1 foi para escolha

⁷ O Eseb-2002 trouxe questão aparentemente idêntica, mas nessa pesquisa de opinião a alternativa “tanto faz” não era lida pelo entrevistador, o que gerou resultado incongruente com os dos demais surveys, em que também essa alternativa era enunciada em voz alta para o respondente.

por "Atuação de um líder que coloque as coisas no lugar", em questão sobre o melhor para resolver os problemas do Brasil (outra alternativa era "a participação da população nas decisões importantes do governo"). Em 2006, código 1 representa concordância com a frase "Eu daria cheque em branco a um líder salvador que resolvesse os problemas do país".

Confiança em instituições – A confiança em instituições diretamente relacionadas ao funcionamento democrático foi avaliada a partir de 4 variáveis:

Confiança no governo - Em 1989, questão era "Você tem ou não tem confiança...no governo federal, isto é, na presidência da República e nos ministérios?", e foram consideradas respostas de interesse "sim, tem" e "mais ou menos/um pouco" (outra alternativa era "não tem"). Em 1993, pergunta foi "Você acha que pode confiar totalmente, até certo ponto, pouco ou não pode confiar nada...no governo federal?", com código 1 indo para respostas "Totalmente" e "Até certo ponto". Em 2006, questão foi "Vou citar alguns órgãos públicos e particulares e gostaria de saber qual é o grau de confiança que você tem em cada um deles. Você diria que tem muita confiança, alguma confiança, pouca confiança ou nenhuma confiança...no governo?"; as respostas "muita" e "alguma confiança" foram consideradas de interesse.

Confiança no Congresso - Em 1989, questão era "Você tem ou não tem confiança...no Congresso Nacional, isto é, nos deputados e senadores", com código 1 indo para respostas "sim, tem" e "mais ou menos/um pouco" (outra alternativa era "não tem"). Em 1993, pergunta foi "Você acha que pode confiar totalmente, até certo ponto, pouco ou não pode confiar nada...nos deputados e senadores?", e as respostas de interesse foram consideradas "totalmente" e "até certo ponto". Em 2006, questão foi "Vou citar alguns órgãos públicos e particulares e gostaria de saber qual é o grau de confiança que você tem em cada um deles. Você diria que tem muita confiança, alguma confiança, pouca confiança ou nenhuma confiança...no Congresso Nacional?", com o código 1 atribuído às alternativas "muita" e "alguma confiança".

Confiança nos partidos - Em 1993, pergunta foi "Você acha que pode confiar totalmente, até certo ponto, pouco ou não pode confiar nada...nos partidos políticos?", e as respostas "totalmente" e "até certo ponto" foram consideradas de interesse. Em 2006, questão foi "Vou citar alguns órgãos públicos e particulares e gostaria de saber qual é o grau de confiança que você tem em cada um deles. Você diria que tem muita confiança, alguma confiança,

pouca confiança ou nenhuma confiança...nos partidos políticos?"; Respostas "muita" e "alguma confiança" levaram código 1.

Confiança no Judiciário - Em 1989, questão era "Você tem ou não tem confiança...nos tribunais de Justiça?", e as respostas "sim, tem" e "mais ou menos/um pouco" (outra alternativa era "não tem") foram codificadas como 1. Em 1993, pergunta foi "Você acha que pode confiar totalmente, até certo ponto, pouco ou não pode confiar nada...na Justiça e nos juízes?", com as respostas "totalmente" e "até certo ponto" sendo consideradas de interesse. Em 2006, questão foi "Vou citar alguns órgãos públicos e particulares e gostaria de saber qual é o grau de confiança que você tem em cada um deles. Você diria que tem muita confiança, alguma confiança, pouca confiança ou nenhuma confiança...no Poder Judiciário?"; código 1 foi atribuído a respostas "muita" e "alguma confiança".

Na tabela 5.11 estão descritas as frequências das respostas codificadas como 1 em cada *survey*. Os quadros vazios indicam variáveis que não foram contempladas em dado levantamento. As frequências simples já sugerem vários paradoxos para um analista que esperasse que o aumento da escolaridade trouxesse ganhos sustentados em termos de comportamento político. Diversas dimensões da participação apresentaram queda no período, na observação da população brasileira de 18 a 70 anos. São exemplos o interesse por política, o hábito de conversar sobre o assunto e a participação em manifestações e greves. Já os quesitos de apoio aos princípios democráticos demonstram a tendência previsível pela sabedoria convencional – todos variaram em direção a orientações mais democráticas. A confiança institucional declinou nas quatro dimensões observadas.

Nas análises dos próximos capítulos, optei por não criar índices que reduzissem o número de variáveis dependentes. Esse procedimento implicaria deixar de lado as variáveis originais que não se repetissem em todos os *surveys* e as dimensões que elas representam. A ideia foi apurar efeitos diferenciados da educação em dimensões diversas de cada um dos três grupos de dependentes.

Os mecanismos que podem estar presentes na determinação do interesse na política tendem a não ser os mesmos que determinam a participação em greves, por exemplo. Mesmo a confiança em instituições distintas pode estar sujeita a dinâmicas próprias, embora tenham fundo comum. A rationale do cidadão para a confiança no Congresso pode não ser a mesma utilizada para a confiança no Judiciário. E assim por diante, sugerindo que

eventuais dificuldades para sintetizar resultados de 23 variáveis dependentes tendem a ser compensada pelo refinamento dos achados.

Tabela 5.11 – Frequências das variáveis políticas transformadas (em%)

	1989	1993	2002	2006
Participação				
Interesse por política		26,5	9,8	21,3
Consumo de notícias políticas	57,1	64,4		62,2
Hábito de conversar sobre política	36,9	51,8	43,8	28,0
Disposição de convencer conhecidos	28,8	36,5	24,7	18,2
Hábito de fazer pedido a autoridade		6,3	11,8	7,4
Disposição de votar se não obrigatório	59,1	50,8	49,0	49,3
Filiação a partido		11,2	5,8	1,7
Filiação a sindicato		18,0	16,5	5,0
Participação em ass. de moradores	27,2	16,3	7,8	10,1
Participação em ass. religiosa		35,5	26,4	25,2
Participação em ass. esportiva		22,3	12,4	9,8
Hábito de assinar abaixo-assinado	25,0	26,8	50,6	41,0
Participação em manifestações	18,9	23,2	16,0	7,1
Participação em greves		17,5	14,1	3,1
Apoio a princípios democráticos				
Preferência pela democracia	51,2	67,1		67,9
Desconhecimento do que é democracia	38,8	34,5		25,1
Defesa da volta dos militares	41,4	40,7		22,7
Defesa de partido único	46,7	49,1		32,1
Defesa de líder centralizador	34,9		41,9	20,3
Confiança em instituições				
Confiança no governo	37,0	36,9		33,9
Confiança no Congresso	38,7	29,7		26,6
Confiança nos partidos		30,4		18,3
Confiança no Judiciário	54,3	49,0		44,3

A tabela 5.12 traz a análise fatorial das variáveis dependentes do *survey* de 2006 – o único que contém as 23 opções – e ilustra a existência de diferentes dimensões dentro de um mesmo subconjunto⁸. Com o método de extração do componente principal, patamar de eigenvalue fixado em 1, foram criados seis fatores que respondem por 47,9% da variância do conjunto. Na tabela, estão anotadas em **vermelho** cargas que superam 0,4 (negativo ou positivo) como fator principal de cada variável. Fatores secundários com carga igual ou

⁸ A análise fatorial usualmente é empregada com dados intervalares. O risco de sua aplicação para variáveis dicotomizadas é a tendência do teste para apontar excesso de relações, independentemente do conteúdo das variáveis, quando elas têm partição semelhante (proporções próximas de valores 1). Em consequência, o número de fatores é artificialmente elevado e muitas variáveis apresentam carga em diversos fatores (Garson, 2010). No presente caso, embora a interpretação dos dados exija cautela, não há sinais de relações artificiais, pois o teste mostrou discriminar cargas e dimensões latentes coerentes com o esperado.

acima de 0,250 estão registrados em negrito. Ambos os patamares foram definidos de forma arbitrária, mas seguindo procedimento habitual entre pesquisadores (Raubenheimer, 2004, apud Garson, 2008⁹).

Tabela 5.12 – Análise fatorial das variáveis políticas (cargas)

	1	2	3	4	5	6
Participação						
Interesse por política	0,601	0,005	-0,027	-0,310	0,062	-0,195
Consumo de notícias políticas	0,375	-0,001	-0,126	-0,358	-0,135	0,362
Hábito de conversar sobre política	0,653	-0,140	-0,025	-0,370	0,078	-0,196
Disposição de convencer conhecidos	0,620	-0,223	0,048	-0,285	0,086	-0,318
Hábito de fazer pedido a autoridade	0,479	-0,190	0,191	-0,076	0,171	-0,163
Disposição de votar se não obrigatório	0,355	0,187	-0,222	-0,031	-0,101	0,243
Filiação a partido	0,322	-0,114	0,029	0,154	0,461	0,087
Filiação a sindicato	0,239	-0,143	-0,100	0,444	0,278	0,159
Participação em ass. de moradores	0,359	-0,278	0,177	0,257	0,119	-0,048
Participação em ass. religiosa	0,253	-0,102	0,153	0,276	0,232	0,250
Participação em ass. esportiva	0,333	-0,140	0,064	0,338	0,317	0,130
Hábito de assinar abaixo-assinado	0,331	-0,340	0,001	-0,051	-0,365	0,144
Participação em manifestações	0,426	-0,287	0,147	0,289	-0,532	0,005
Participação em greves	0,283	-0,261	0,209	0,378	-0,544	-0,056
Apoio a princípios democráticos						
Preferência pela democracia	0,259	0,196	-0,515	0,023	0,027	0,277
Não sabe o que é democracia	-0,345	0,007	0,334	0,131	0,028	-0,361
Defesa da volta dos militares	-0,140	-0,122	0,652	-0,220	0,047	-0,018
Defesa de partido único	-0,189	-0,113	0,565	-0,259	0,027	0,302
Defesa de líder centralizador	-0,020	-0,041	0,449	-0,284	-0,016	0,484
Confiança em instituições						
Confiança no governo	0,314	0,656	0,123	0,112	-0,021	0,044
Confiança no Congresso	0,229	0,759	0,257	0,066	-0,049	-0,018
Confiança nos partidos	0,288	0,691	0,213	0,058	-0,053	-0,097
Confiança no Judiciário	0,281	0,606	0,193	0,108	-0,037	-0,017

Observa-se que o fator 1 parece se referir a uma dimensão latente relacionada à ativação política genérica do indivíduo, tendo carga mais elevada em boa parte das variáveis de participação. No entanto, dois outros componentes mostraram relevância dentro desse subgrupo: o fator 4, que pode estar relacionado a inclinação à militância de base, por ter carga elevada em filiação a sindicato, consumo de notícias, hábito de conversar sobre política, disposição de convencer conhecidos, participação em associações, em manifestações e greves; e o fator 5, que sugere expressar dimensão relacionada ao grau de

⁹ RAUBENHEIMER, J. E. An item selection procedure to maximize scale reliability and validity. *South African Journal of Industrial Psychology*, 30 (4), 59-64, 2004.

convencionalidade da participação, com valor positivo para filiação a partido e negativo para canais de protesto, sobretudo manifestações e greves.

No bloco do apoio a princípios democráticos, as variáveis aparecem praticamente alinhadas, com elevada carga no componente 3. A dimensão parece captar a inclinação a soluções autoritárias, tendo sinal negativo para a preferência pela democracia. Nesse subgrupo, destacou a variável sobre o desconhecimento do significado da expressão democracia, que teve a maior carga no fator 6 – uma dimensão difícil de definir, pois teve cargas altas também em consumo de notícias políticas, participação em associação religiosa, preferência pela democracia e defesa de partido único.

Por fim, a confiança em instituições democráticas também mostrou conformar uma dimensão característica do comportamento político. Todas as confianças tiveram cargas elevadas no fator 2. Partidos e Judiciário são instituições cuja confiabilidade tem conexões com a ativação geral do indivíduo, a julgar pela carga secundária no fator 1. A confiança no Congresso demonstrou conexão com o componente 3, relacionado a um continuum hipotético com princípios democráticos e soluções autoritárias em polos opostos.

No próximo capítulo, passo à análise estatística a partir dessas variáveis transformadas. A análise fatorial poderá ajudar a entender aproximações e distanciamentos no comportamento das diferentes variáveis políticas.

CAPÍTULO 6

Efeitos da educação em um ponto do tempo

Neste capítulo, testo a primeira das duas hipóteses principais deste estudo. Para colocar à prova a hipótese 1, de que há associação entre educação e dimensões da participação, do apoio a princípios democráticos e da confiança em instituições democráticas, procedo inicialmente a análises bivariadas, apresentadas na seção 6.1. Nessa abordagem, testes estatísticos são utilizados para avaliar a relação entre escolaridade e as variáveis políticas, sem levar em conta outros atributos individuais, como idade e renda. Na seção seguinte, emprego análise inferencial e multivariada para refinar a análise. Em regressões logísticas, analiso modelos em que a escolaridade aparece ao lado de outras características sócio-demográficas que potencialmente são preditores do comportamento político. No final deste bloco, comparo o poder explicativo de modelos em que a escolaridade é especificada em níveis de estudo com modelos em que aparece medida em anos de estudo.

Os resultados sugerem que a perspectiva convencional, que espera associação entre educação e diferentes comportamentos políticos, é válida para o contexto brasileiro contemporâneo. Com ressalvas: há dimensões do associativismo e da confiança em instituições democrática que não demonstram influência consistente da escolaridade.

Subsidiariamente, foi constatado que a especificação da educação em níveis de instrução demonstrou poder explicativo superior à operacionalização como anos de estudo, quando modelada como preditor de diferentes dimensões do comportamento político. O resultado dá respaldo às recomendações teóricas revistas no capítulo 3, sugerindo maior validade da medida relativa aos ciclos total ou parcialmente completados nesse tipo de análise.

6.1 – TESTANDO A HIPÓTESE 1 COM ANÁLISES BIVARIADAS

O que se pode entender por associação quando o assunto é o impacto político da educação? Genericamente, associação pode ser definida como coeficientes que, num modelo matemático, medem a força de uma relação (Garson, 2008). Na maioria dos estudos que estabeleceram as bases do campo, associação foi entendida como medidas apontando aumento na intensidade de variáveis políticas para indivíduos com níveis mais elevados de escolaridade. Em geral, em análises bivariadas – isto é, nas quais só são levadas em conta a variável política e a de escolaridade – e com a educação especificada em anos de estudo. Esta análise empírica começa voltando a percorrer esse caminho. Os primeiros testes são correlações avaliando a relação entre escolaridade em anos de estudo e as 23 variáveis políticas descritas no capítulo 5.

Tabela 6.1 – Correlação - Educação (em anos de estudo) x variáveis políticas

	1989		1993		2002		2006	
	r	Sig	r	Sig	r	Sig	r	Sig
Participação								
Interesse por política			0,217	**	0,092	**	0,125	**
Consumo de notícias políticas	0,234	**	0,297	**	0,153	**	0,146	**
Hábito de conversar sobre política	0,303	**	0,316	**	0,188	**	0,175	**
Disposição de convencer conhecidos	-0,012		0,058	**	0,130	**	0,140	**
Hábito de fazer pedido a autoridade			0,042	*	0,071	**	0,110	**
Disposição de votar se não obrigatório	0,153	**	0,178	**	0,206	**	0,071	**
Filiação a partido			0,007		0,062	**	0,050	*
Filiação a sindicato			0,144	**	0,108	**	-0,004	
Participação em ass. de moradores	-0,044		-0,074	**	-0,019	**	0,012	
Participação em ass. religiosa			-0,069	**	0,014		-0,009	
Participação em ass. esportiva			0,303	**	0,250	**	0,154	**
Hábito de assinar abaixo-assinado	0,257	**	0,309	**	0,348	**	0,203	**
Participação em manifestações	0,196	**	0,289	**	0,300	**	0,202	**
Participação em greves			0,308	**	0,225	**	0,132	**
Apoio a princípios democráticos								
Preferência pela democracia	0,111	**	0,149	**	0,080	**	0,048	*
Desconhecimento do que é democracia	-0,034		-0,419	**	-0,219	**	-0,263	**
Defesa da volta dos militares	-0,336	**	-0,210	**			-0,125	**
Defesa de partido único	-0,360	**	-0,309	**			-0,087	**
Defesa de líder centralizador	-0,081	**			-0,121	**	-0,081	**
Confiança em instituições								
Confiança no governo	-0,257	**	-0,049	*			-0,083	**
Confiança no Congresso	-0,190	**	-0,009				-0,092	**
Confiança nos partidos			0,115	**			-0,071	**
Confiança no Judiciário	-0,174	**	0,010				-0,080	**

Fonte: *Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas*

* Significante ao nível de 0,05 **Significante ao nível de 0,01

A primeira constatação é de que a associação prevista pela abordagem convencional entre educação e comportamento político foi encontrada, em cada ponto do tempo observado, quando a escolaridade é especificada em anos de estudo. Operacionalizando a educação como variável intervalar e as variáveis políticas como dicotômicas, encontra-se correlação (pelo método de Pearson¹) com significância estatística em 67 dos 76 cruzamentos possíveis (88,2% do total). A tabela 6.1 traz os resultados dos testes; nela, as correlações sem significância aparecem em negrito.

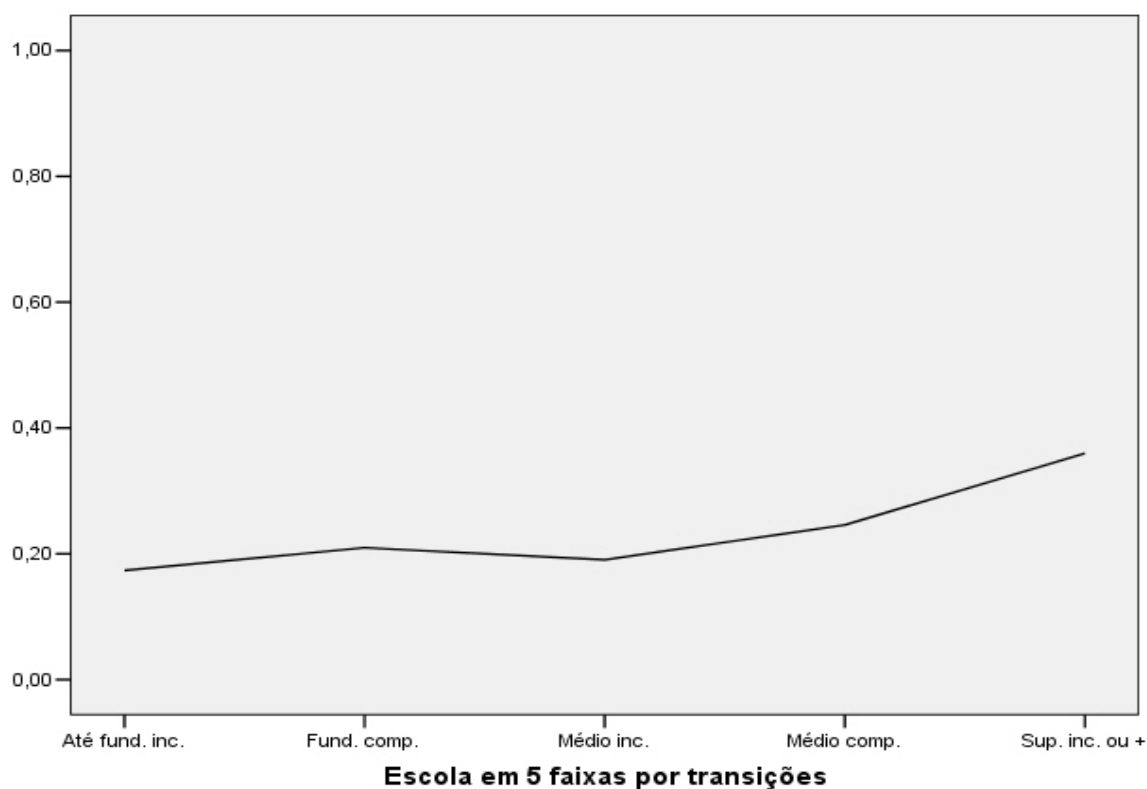
Aqui as associações apareceram com o sentido esperado na quase totalidade dos casos. Maior escolaridade está associada com sinal positivo a todas as variáveis, com cinco exceções claras: desconhecer o que significa democracia, defender três formas de governo que se chocam com os princípios democráticos (volta dos militares, partido único e líder centralizador) e participar de associação religiosa – esta última, em um resultado em princípio não suscitado. No caso da confiança nos partidos, os anos de estudo tiveram

¹ Testes mais específicos, que não pressupõem linearidade ou características de variância, são em geral recomendados para variáveis dicotômicas. No entanto, a literatura prevê linearidade para as relações em análise e o cálculo feito para o coeficiente de associação de Pearson pelo pacote estatístico utilizado (SPSS) produz resultados alinhados com esses procedimentos (Garson, 2009).

relação positiva em 1993 e negativa em 2006, possivelmente espelhando uma mudança na visão sobre esse tipo de instituição, entre um momento de relativa refundação da democracia no país e seu funcionamento regular, duas décadas depois. De forma geral, os coeficientes de correlação são baixos, não ultrapassando 0,419 (com sinal negativo, no caso do desconhecimento do que é democracia em 1993).

Mas o que está por trás desses números sintéticos que expressam aparente relação consistente e linear entre escolaridade e comportamento político? A análise gráfica da relação entre a escolaridade e as variáveis políticas permite desvendar com mais detalhes essas relações e suas nuances. A partir das respostas de interesse em cada variável política, foi calculada a média para cada uma das diferentes escolarizações, em cada ponto do tempo. Nesta etapa, foi utilizada a escolaridade especificada em anos de estudo e também como categorias relativas aos níveis de instrução. Gráficos separados trazem cada alternativa, gerando 148 curvas, reproduzidas no Apêndice B.

Gráfico 6.1 – Interesse por política (média em %) x níveis de instrução

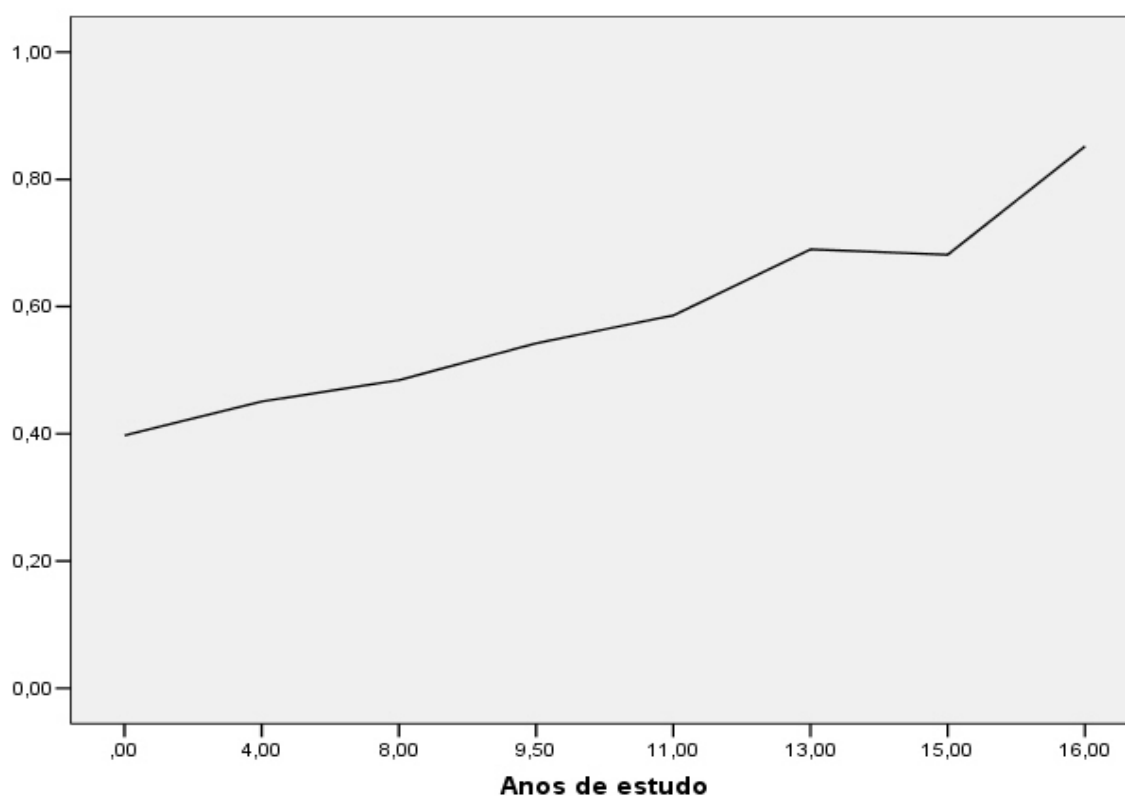


Fonte: *Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas*

O gráfico 6.1 reproduz os resultados para o interesse por política em 2006, por níveis de instrução. Ele inicia a reprodução de uma série de exemplos que ilustram as relações

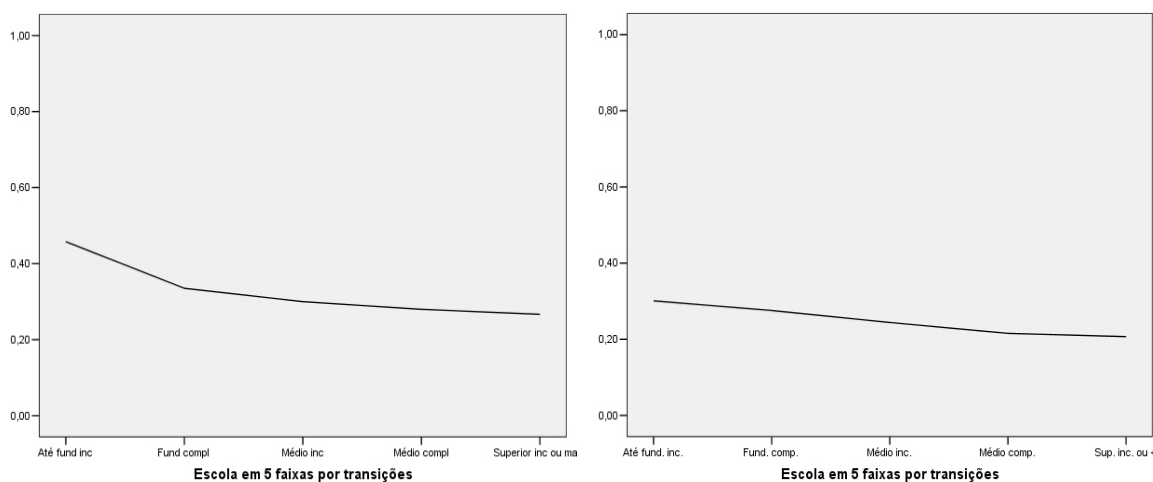
diversas que estão por trás de correlações em princípio similares. O gráfico traz uma curva típica das encontradas nessa análise: associação positiva moderada. Observa-se que a categoria de maior escolarização – superior incompleto ou mais – é a que mais tem impacto nessa atitude. O médio incompleto praticamente não se diferencia do nível anterior, o fundamental incompleto, sugerindo ganho zero em termos de interesse por política.

Gráfico 6.2 – Disposição de votar se não obrigatório (média em %) x anos de estudo



O gráfico 6.2 traz os resultados da disposição de votar se não fosse obrigatório em 1993, por anos de estudo. Observa-se associação positiva monotônica até os 13 anos de estudo, equivalente ao superior incompleto. Em seguida, há um platô, indicando não haver diferenciação nessa atitude entre os que completaram o superior e os que ainda o estão cursando (de 13 a 15 anos de estudo). A pós-graduação também mostrou ampliar a disposição de votar, naquele contexto.

Gráficos 6.3 e 6.4 – Confiança no Congresso (média em %) x níveis de instrução
1989 **2006**



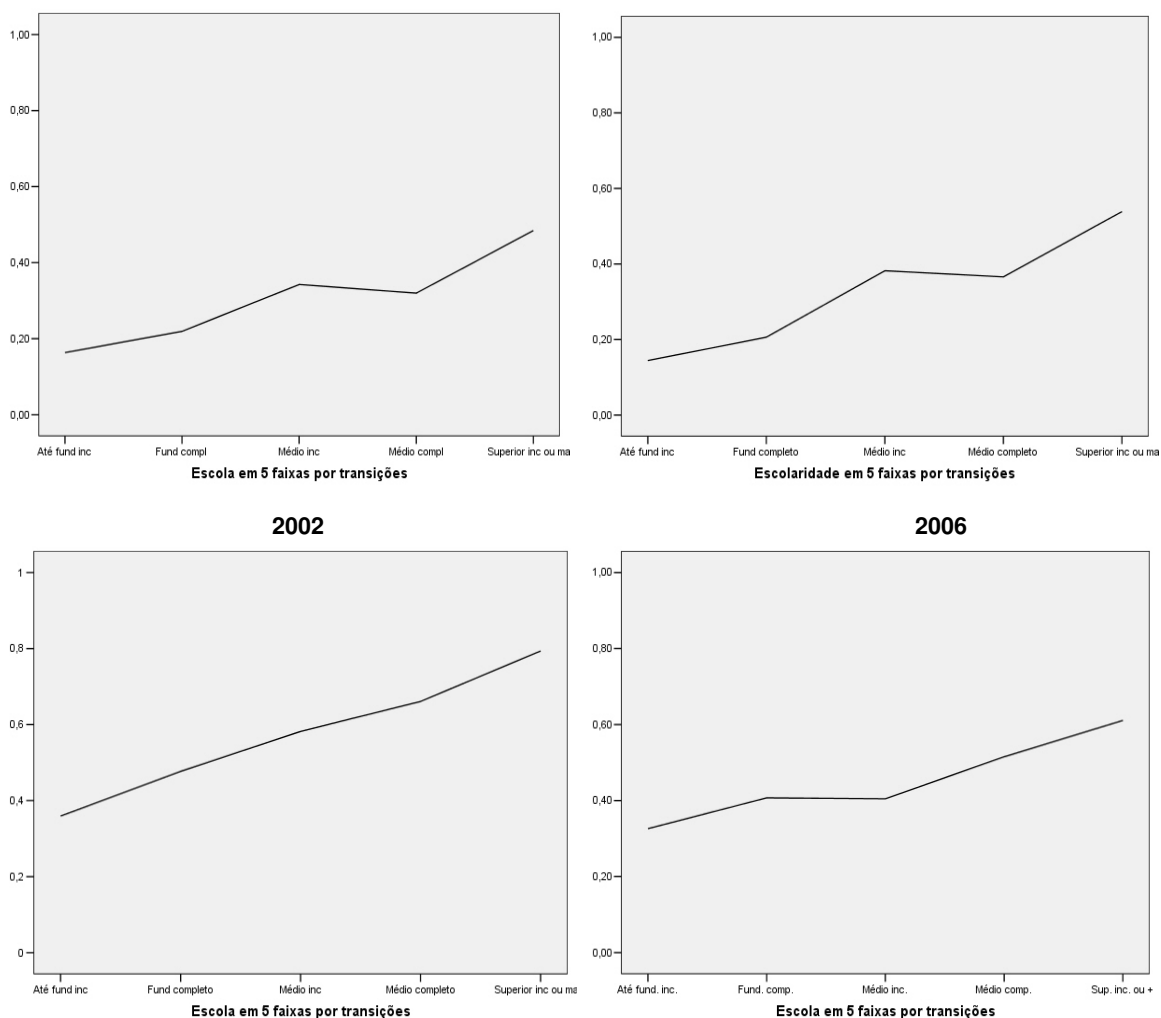
Fonte: *Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas*

As curvas da confiança em instituições são em geral muito suaves em termos de inclinação e indicam associação negativa leve com a escolaridade. Os gráficos 6.3 e 6.4, com a confiança no Congresso por níveis de instrução, ilustram essa tendência. Sua trajetória sugere diminuição do impacto da escolaridade sobre essa atitude política. Observa-se também que não ter diploma do ensino fundamental favorecia maior confiança no Congresso em 1989, mas parte desse impacto se perdeu em 2006. A curva se tornou mais horizontalizada.

Outra trajetória de interesse – e recorrente – aparece nos gráficos 6.5 a 6.8, com o hábito de assinar abaixo-assinados analisado por níveis de instrução e ao longo dos 17 anos contemplados neste estudo. Observa-se que o ensino médio incompleto e o completo não se diferenciavam no início do intervalo, ambos com médias próximas. Mudanças gradativas levam o médio incompleto a se aproximar do fundamental completo no final do período, não havendo distância entre as médias em 2006.

Entre os quesitos de participação, os relacionados à contestação foram os que apresentaram associação com maior intensidade. Os itens relacionados à ativação geral, ao voto e ao associativismo tiveram associações de menor monta, com exceção da participação em associações esportivas. No segmento sobre princípios democráticos, o destaque foi o desconhecimento de significados para a democracia, que teve elevada associação com a escolaridade de forma repetida. As curvas das diversas dimensões de confiança nas instituições sugerem que se relacionam de forma menos intensa com a educação.

Gráficos 6.5 a 6.8 – Hábito de assinar abaixo-assinado (média em %) x níveis de instrução



Fonte: *Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas*

O conjunto completo de gráficos leva às seguintes evidências:

- As curvas – portanto, a relação entre educação e as variáveis políticas – são consistentes no tempo. Suas trajetórias costumam se repetir nos vários *surveys*;
- As tendências expressas pelas curvas relativas a níveis de instrução são mais consistentes. Gráficos com anos de estudo têm trajetória mais fragmentada;
- Completar os níveis escolares tem impacto diferenciado em termos de comportamento político. Os gráficos com níveis de instrução indicam claramente que há distância entre o comportamento de quem tem fundamental incompleto e o de quem completou esse ciclo. O mesmo ocorre com médio incompleto e completo. É uma indicação de que o diploma é um fator relevante nessa relação – e um degrau importante que se perde

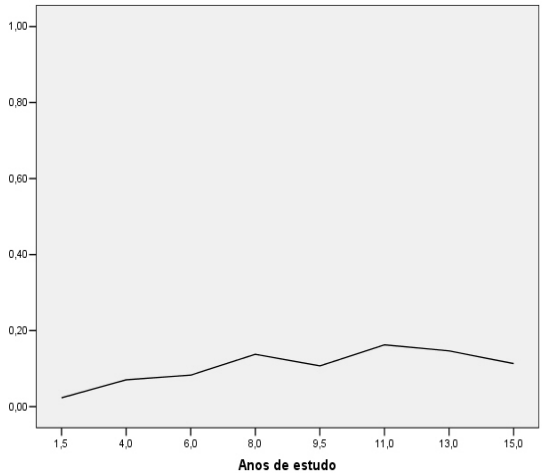
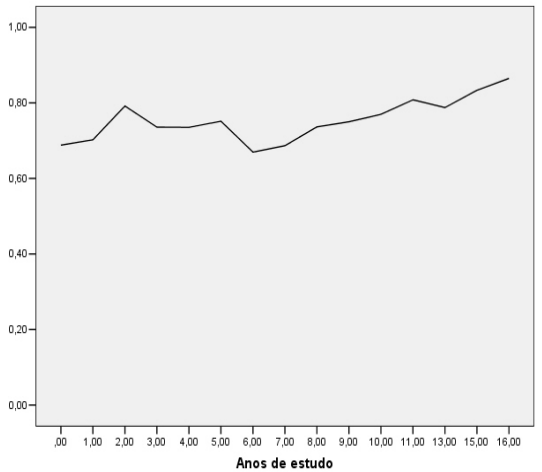
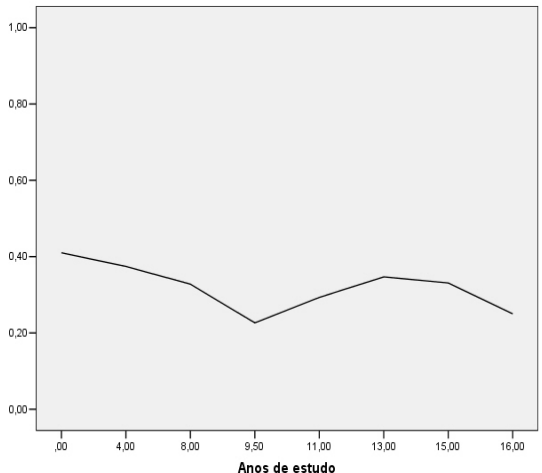
nas abordagens com anos de estudo, como sugere a comparação com os gráficos em que a escolaridade é operacionalizada dessa forma;

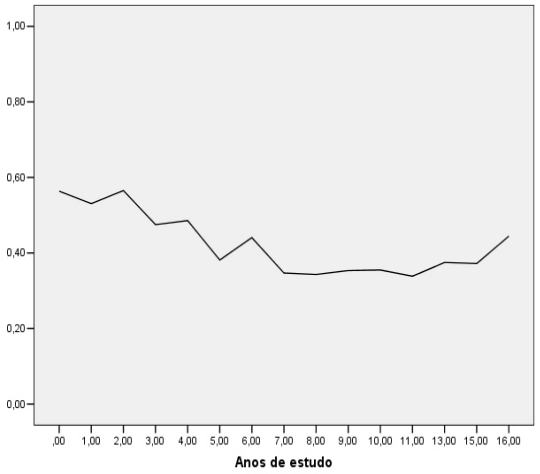
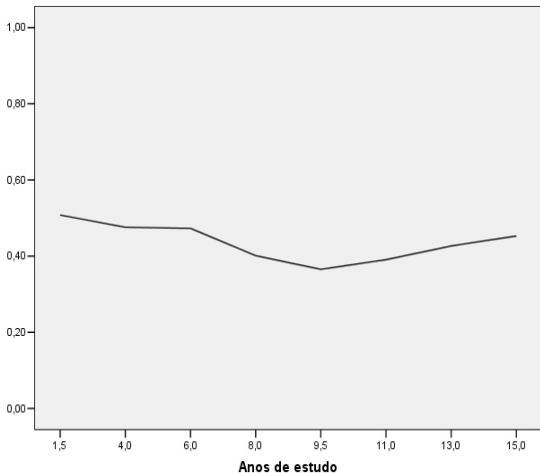
- De forma recorrente, as curvas se tornam menos inclinadas com o passar do tempo, sugerindo queda na intensidade da associação entre educação e comportamento político entre 1989 e 2006, a exemplo do que se vê em termos de interesse em política, participação em associação de moradores, preferência pela democracia e defesa da volta dos militares ao poder;
- O superior é o nível de escolaridade que tende a distinguir mais claramente o cidadão. Com frequência as trajetórias ganham inclinação entre o médio completo e o superior, como ocorre na filiação a partidos e sindicatos;
- O médio incompleto de forma repetida aparece como um vale ou patamar inalterado em relação aos níveis de instrução anteriores (fundamental incompleto e completo), indicando que seu retorno político se aproxima de nulo. Isso pode ser observado em dimensões como hábito de conversar sobre política, disposição de votar se não obrigatório e participação em manifestações;
- Havia ativação especial de pessoas com fundamental incompleto no começo do período, logo após a redemocratização, que se diluiu ao longo do tempo. Em alguns comportamentos, como na disposição de convencer conhecidos, na disposição de votar e na participação em associação de moradores, esse segmento tinha médias mais altas que os imediatamente seguintes nos *surveys* de 1989 e 1993;
- A confiança nas diversas instituições tem trajetórias diversas, sugerindo diferentes relações com a educação. Governo e Congresso tiveram associação negativa e curva que tendeu a se horizontalizar no tempo, apontando para queda na intensidade da associação. Confiança nos partidos teve associação positiva em 1989, quando os partidos se apresentavam como fiadores da democratização; em 2006, muitos escândalos partidários depois, a associação passou a ser negativa. A curva da confiança no Judiciário teve repetidamente padrão côncavo, indicação de que os mais e os menos escolarizados têm mais confiança na Justiça.

Os gráficos também revelam que atrás de correlações com significância estatística podem aparecer associações apenas tênues. Elas resistirão a testes não-bivariados, que retratam mais fielmente o caráter multicausal do comportamento político? A tabela 6.2 traz alguns exemplos dessas relações menos intensas.

Tabela 6.2 – Exemplos de relações fracas entre educação e variáveis políticas

	Correlação	Sig	Médias (em %) por ano de estudo
Filiação a partido - 2002	- 0,062	**	
Filiação a partido - 2006	0,050	*	
Participação em associação de moradores – 2002	-0,019	**	

Participação em associação esportiva – 2006	0,0154	**	
Preferência pela democracia – 2002	0,080	**	
Defesa de líder centralizador – 1989	-0,081	**	

Defesa de líder centralizador – 2002	-0,121	**	
Confiança no Judiciário – 2006	-0,080	**	

Fonte: *Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas*
 * Significante ao nível de 0,05 **Significante ao nível de 0,01

Os sinais de associação entre educação e variáveis políticas – portanto, de confirmação da perspectiva convencional – merecem ser postos à prova em testes que, além da escolaridade, também considerem outros fatores que podem atuar na relação do cidadão com a política. Todas as comparações de dados até aqui podem ser tomadas como análises bivariadas em diferentes pontos do tempo. Nessa abordagem, a instrução formal pode mascarar efeitos que são na verdade de outros atributos, como a idade, a geração, a renda ou a posição social de maior ou menor centralidade. Como vimos nos capítulos 3 e 4, há correlação alta entre educação e outras características individuais, sobretudo idade e renda. Isso representa risco de incorrer em associações espúrias, atribuindo à escolaridade efeitos que na verdade deveriam entrar na conta, por exemplo, da condição econômica .

Emler e Frazer (1999), após revisarem estudos do campo que trabalham com abordagens mais complexas, sustentaram que

“Quando análises multivariadas são possíveis, elas revelaram que os aparentes efeitos da educação usualmente diminuem ao se incluir nos

modelos riqueza, renda, tempo livre para lazer e (...) tomar parte em redes sociais. Claro que a educação completada é em larga medida um pré-requisito para uma renda relativamente elevada e, como vamos discutir, para tomar parte em certas redes sociais e instituições, mas não para todas.” (Emler e Frazer: 1999: 253)

Para refinar a análise e tentar chegar aos efeitos independentes da educação, utilizei análise inferencial, com modelos de regressão logística multivariada para dados agrupados. É o que abordarei na próxima seção.

6.2 – TESTANDO A HIPÓTESE 1 COM ANÁLISES MULTIVARIADAS

Nessa etapa e nas seguintes, os dados de cada *survey* foram tratados isoladamente, sem que nenhum banco de dados fosse somado, para evitar violações por conta de planos amostrais diferentes para cada pesquisa, conforme sugerido em Peres et al. (2008). Indivíduos com observações faltantes (*missing cases*) em alguma variável foram retirados dos modelos de regressão, pois se tratam de dados de recuperação impossível e de difícil atribuição *a posteriori*. Optou-se por usar toda a amostra de cada banco entre 18 e 70 anos de idade, sem observação de coortes específicas, porque o procedimento implicaria reduzir drasticamente o N de cada teste estatístico, ameaçando sua confiabilidade em variáveis com baixo número de observações de interesse ($y=1$).

Foi adotado modelo padrão para a regressão de todas as variáveis dependentes, embora cada uma pudesse gerar modelo específico, com combinações diversas de variáveis independentes, a partir de causalidades e dinâmicas próprias de cada dimensão política. Isso se destina a permitir uma visão panorâmica dos impactos da escolaridade nos vários comportamentos políticos, de maneira a tornar observáveis eventuais regularidades². Modelos próprios para cada variável política, atentando para os determinantes tidos como mais precisos, poderiam elevar seu poder explicativo, mas dificultariam as comparações.

Antes de mais nada, foi realizado um teste preliminar. Um dos objetivos secundários deste estudo é testar a adequação das diferentes formas de especificar a escolaridade na explicação do comportamento político. Por conta disso, o primeiro passo na construção dos modelos de regressão foi cotejar os resultados obtidos com a educação operacionalizada como categorias relacionadas aos níveis de instrução, de um lado, e como anos de estudo, de outro. Foram testados dois tipos de modelo, com as mesmas variáveis independentes, mas substituindo uma forma de medir a escolaridade pela outra – os resultados estão

² Por conta disso, os valores do pseudo r^2 de Negelkerke (tomado como indicador da variância da dependente explicada por cada modelo) em geral não são altos e o teste de aderência de Hosmer e Lemeshow, que aponta a adequação do modelo para prever $y=1$, em casos isolados apresentou resultados críticos – próximos ou inferiores a 0,010.

relatados no Apêndice C. Foi cotejado o poder explicativo dos dois tipos de modelo, apurado por meio do r^2 de Negelkerke. Resumo dos achados está na tabela 6.3.

Tabela 6.3 – Escolaridade em níveis de instrução x escolaridade em anos de estudo
Comparações de pseudo r^2 *

	1989	1993	2002	2006
Participação				
Interesse por política	ND	N	N	=
Consumo de notícias políticas	=	=	N	=
Hábito de conversar sobre política	=	=	=	N
Disposição de convencer conhecidos	N	N	=	=
Hábito de fazer pedido a autoridade	ND	=	N	N
Disposição de votar se não obrigatório	N	N	N	N
Filiação a partido	ND	=	N	A
Filiação a sindicato	ND	=	=	N
Participação em ass. de moradores	N	N	=	=
Participação em ass. religiosa	ND	=	=	=
Participação em ass. esportiva	ND	=	=	=
Hábito de assinar abaixo-assinado	=	=	A	=
Participação em manifestações	N	N	=	=
Participação em greves	ND	=	=	=
Apoio a princípios democráticos				
Preferência pela democracia	=	=	N	N
Desconhecimento da democracia	=	=	A	A
Defesa da volta dos militares	=	=	ND	=
Defesa de partido único	=	N	ND	N
Defesa de líder centralizador	N	ND	=	N
Confiança nas instituições				
Confiança no governo	=	=	ND	=
Confiança no Congresso	=	=	ND	=
Confiança nos partidos	ND	=	ND	N
Confiança no Judiciário	=	=	ND	=

Fonte: *Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas*
 N: pseudo r^2 de modelo com níveis de instrução supera pseudo r^2 de modelo com anos de estudo em 5% ou +
 A: pseudo r^2 de modelo com anos de estudo supera pseudo r^2 de modelo com níveis de instrução em 5% ou +
 =: Não há diferença igual ou maior do que 5% entre o pseudo r^2 dos dois modelos
 ND: Variável não incluída no *survey*

A escolaridade especificada em categorias relacionadas aos níveis de instrução demonstrou gerar modelos de maior alcance explicativo com maior frequência. Como critério de comparação, considerei haver superioridade de um tipo de modelo sobre o outro apenas quando apresentou pseudo r^2 com valor maior que seu concorrente em 5% ou mais, para evitar que flutuações de menor magnitude influíssem na interpretação. Na maioria dos casos, os dois tipos de modelo ficaram dentro dessa faixa de tolerância. Mas, quando houve clara superioridade de um sobre o outro, foi usualmente em favor da especificação em níveis de instrução. Nos quesitos de participação, em 18 dos 20 casos em que houve diferenciação houve vantagem para o modelo com categorias de escolaridade. Para as variáveis de apoio aos princípios democráticos, o escore em favor das categorias foi de 6 em 8. E, na confiança institucional, apenas um caso teve superioridade consistente, no qual foi empregada escolaridade em níveis de instrução.

O resultado respalda as recomendações teóricas relatadas na primeira parte desta tese. Está em linha com os achados de Smith (1995) e sugere maior validade da medida utilizando os ciclos total ou parcialmente completados nesse tipo de análise.

A partir dessa evidência, passo a utilizar preferencialmente modelos em que a escolaridade é operacionalizada em níveis de instrução. A tabela 6.4 traz um exemplo desse tipo de modelo, enfocando a preferência pela democracia. Os indivíduos que, no questionário dos respectivos *surveys*, escolheram a resposta de interesse – a alternativa “A democracia é sempre melhor do que qualquer outra forma de governo”, em detrimento de “Em certas circunstância, é melhor uma ditadura do que um regime democrático” e “Tanto faz se o governo é uma democracia ou uma ditadura” – receberam código 1 (o zero foi destinado às demais alternativas). Essa variável política foi regredida por escolaridade como variável categórica, renda familiar, idade, sexo, se o indivíduo trabalha, em que tipo de área e em qual região do país reside, e por sua religião³.

A tabela traz na verdade quatro modelos, um para cada *survey* em que a questão apareceu. Em 1989, verifica-se que duas categorias, médio completo e superior incompleto ou mais, tiveram significância. Isto é, estatisticamente é possível afirmar, a partir da amostra, que os brasileiros com esses níveis de escolaridade se diferenciam dos que foram tomados como categoria de referência – os que possuem até fundamental incompleto –, controlados os demais atributos.

A razão de chance de 1,658 torna possível afirmar que os diplomados no ensino médio têm 65,8% mais chance de preferir a democracia do que os cidadãos que têm até o fundamental incompleto. Brasileiros que frequentaram o curso superior ou foram mais adiante nos estudos têm 84,8% mais chance de preferirem a democracia do que os que não concluíram o fundamental. Em relação aos demais níveis de escolarização, não foi possível rejeitar a hipótese nula, de que não apresentam diferenciação em relação à categoria de referência. O modelo geral, rodado a partir da amostra de 1.428 indivíduos, explica 5,6% da variância nas respostas.

Os resultados para os diferentes *surveys* indicam quem em 1993 também o médio incompleto se diferenciou do fundamental incompleto, que em 2002 as duas categorias de maior escolaridade se diferenciaram e que em 2006 essa distinção só foi encontrada para

³ Na tabela, estão descritos o p de Wald (indicado pela coluna com a letra W), que indica se aquela variável independente teve significância estatística, e as razões de chance (OR ou odds ratio). Cruzamentos com significância até 0,05 estão representados com números em negrito. No rodapé, estão relatados o pseudo r^2 de Nagelkerke, que indica quanto da variância da variável dependente pode ser explicado pelas independentes, os valores obtidos para o teste de Hosmer & Lemeshow (H&L) e o N, cuja magnitude é relevante por ter impacto no cálculo da significância.

quem tinha superior incompleto ou mais. As razões de chance crescentes à medida que aumenta a escolaridade indicam associação positiva – maior escolaridade, maior chance de preferir a democracia, controlados os outros atributos sócio-demográficos.

**Tabela 6.4 – Regressão Logística – Preferência pela democracia
Razões de chance (OR) e p de Wald (W)**

	1989		1993		2002		2006	
	W	OR	W	OR	W	OR	W	OR
Escolaridade (ref.: fundamental incompleto)								
Fundamental completo	0,098	1,372	0,639	1,074	0,370	1,214	0,674	1,087
Médio incompleto	0,257	1,278	0,006	1,665	0,218	1,279	0,516	0,881
Médio completo	0,003	1,658	0,000	1,766	0,001	1,841	0,317	1,167
Superior ou mais	0,002	1,848	0,000	2,370	0,031	1,661	0,001	2,147
Renda (referência :1º quintil)								
Renda2	0,312	1,161	0,502	1,099	0,372	1,174	0,496	1,172
Renda3	0,343	1,182	0,151	1,242	0,174	1,270	0,065	1,591
Renda4	0,258	1,257	0,319	1,204	0,748	1,064	0,454	1,202
Renda5	0,184	1,385	0,827	0,952	0,095	1,480	0,293	1,363
Idade (referência: de 18 a 25 anos)								
26 a 40	0,248	1,171	0,688	0,953	0,021	1,405	0,029	1,391
41 a 70	0,000	1,906	0,054	1,298	0,001	1,695	0,017	1,460
Sexo (referência: homem)								
Mulher	0,160	0,845	0,990	0,999	0,905	1,015	0,258	0,875
PEA (referência: não trabalha)								
Trabalha	0,248	1,162	0,060	1,235	0,963	0,994	0,528	1,095
Área (referência: interior)								
Capital	0,315	0,823	0,351	1,118	0,535	0,857	0,899	0,983
Metropolitana	0,191	0,849	0,535	1,110	0,389	0,793	0,000	0,527
Região (referência: Nordeste)								
Norte/Centro-Oeste	0,504	0,868	0,878	1,028	0,005	0,563	0,049	0,702
Sudeste	0,698	0,944	0,035	0,748	0,221	0,802	0,001	0,613
Sul	0,424	0,866	0,055	0,735	0,043	0,664	0,188	0,784
Religião (referência: não tem religião)								
Católica	0,451	0,844	0,343	0,880	0,673	1,098	0,621	0,896
Outra	0,206	1,387	0,592	1,097	0,876	0,964	0,503	1,174
Constante	0,233	0,703	0,095	1,412	0,069	1,940	0,113	1,739
Negelkerke r^2								
	0,056		0,050		0,038		0,052	
H & L								
	0,446		0,450		0,692		0,364	
N								
	1.428		1.932		1.785		1.612	

Fonte: Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas

As estatísticas obtidas em todos os modelos estão relatadas no Apêndice C. Os resultados sugerem que os modelos são consistentes no tempo⁴. Isso aponta chances de sucesso com a estratégia de investigação escolhida, apesar das limitações citadas anteriormente. A partir dos modelos para as 23 variáveis políticas, foram obtidos os resultados expressos na tabela 6.5, em que um X assinala as categorias de escolaridade com significância até 0,05 nos modelos completos. As caselas de variáveis não presentes em dado ponto do tempo estão marcadas como ND (não disponível). A orientação das razões de chance encontradas – se indicando associação e com que sentido – aparece na coluna “observações”.

O balanço das regressões confirma a perspectiva convencional, de maneira genérica, mesmo nessa abordagem mais exigente. Em 69 dos 81 modelos, os parâmetros sugeriram relação com sentido claro entre educação e variável política, fosse ela com sentido positivo ou negativo⁵. Trata-se de 85,2% dos cruzamentos. Mas os resultados desaconselham tratar as variáveis políticas indistintamente, como se sua relação com a escolaridade fosse próxima de uniforme. Os casos em que a associação não se confirmou tendem a se concentrar em nichos específicos de variáveis.

Nos resultados mais marcantes, o associativismo e a confiança nas instituições se mostraram relativamente independentes da educação nessa forma de verificação, como detalhado abaixo:

Participação – No caso da disposição de convencer conhecidos, em dois modelos nenhuma categoria de escolaridade teve significância, o que significa que nesse quesito pessoas sem instrução não se diferenciam de universitários, por exemplo, controlados os demais atributos pessoais. A filiação a partidos e a sindicatos também teve pontos no tempo

⁴ Com isso, quero dizer que os modelos não apresentam oscilações amplas dos parâmetros obtidos para as variáveis de escolaridade (em termos de significância e razões de chance) nem variações erráticas nos valores para o pseudo r^2 de Negelkerke. Um exemplo: as regressões da variável sobre participação em manifestações apresentaram significância para os dois maiores níveis de escolarização em 1989, os três maiores em 1993 e os quatro maiores em 2002 e 2006, sugerindo uma trajetória verossímil. As razões de chance seguiram evolução com o mesmo espírito. O pseudo r^2 teve média de 0,151 e desvio padrão de 0,04. No geral, em 14 das 23 variáveis políticas a significância das categorias de escolaridade oscilou no máximo uma casa entre um *survey* e o seguinte; para outras 5 variáveis, essa foi a regra, com exceções isoladas.

⁵ Considero haver associação quando uma ou mais categorias de escolaridade apresentam significância, ao mesmo tempo em que: a) no caso de apenas uma categoria com significância, sua razão de chance é coerente com o previsto pela teoria (razão de chance menor do que 1 para associações negativas, indicando que a categoria tem menores probabilidades de manifestar o comportamento de interesse do que a categoria de referência, e o inverso para a associação positiva); no caso de várias categorias com significância, suas razões de chance compõem uma ordem decrescente (para associações negativas) e crescente (para positivas). Quando nenhuma categoria de escolaridade tem significância, entendo não haver associação. São critérios conservadores, uma vez que mesmo a simples diferenciação de uma categoria em relação à de referência já é entendida como relação consistente, desde que se apresente no sentido esperado.

sem significância para escolaridade, em 1993 e 2006, respectivamente. A participação em associação de moradores não obteve significância em 2002 e 2006; nos dois *surveys* anteriores, as razões de chance não foram coerentes com a relação positiva esperada: só houve significância para o fundamental completo, mas o resultado indicava que essas pessoas tinham menos chances de participar desse tipo de associação do que alguém com menos instrução. No caso de associações religiosas, a escolaridade também não apareceu como preditor da participação em nenhum dos *surveys* observados.

Apoio a princípios democráticos – Entre os quesitos disponíveis para essa dimensão, o desconhecimento de significados para a democracia não apresentou significância em nenhuma das variáveis de escolaridade em 1989. A defesa da atuação de líderes fortes trouxe resultados não coerentes com a relação esperada com a escolaridade; em lugar da associação negativa, as razões de chance do modelo de 1989 sugerem relação positiva.

Confiança nas instituições - Dos 11 cruzamentos envolvendo confiança, em 7 não houve relação consistente com a educação. Em seis casos, nenhuma categoria teve significância: no governo em 1993 e em 2006, no Congresso em 2006, nos partidos em 2006 e no Judiciário em 1993 e em 2006. O sétimo caso de refere à confiança no Congresso em 1993, cujas razões de chance não foram coerentes com a associação negativa encontrada em outros cruzamentos. Ressalte-se que em 2006 a escolaridade não diferenciou o cidadão em termos de confiança para nenhuma das quatro instituições observadas. Se a confiança nas instituições já teve associação com a escolaridade, ela se perdeu antes de 2006.

Nas correlações da seção 1, quesitos de associativismo (filiação a partido e sindicato, participação em associação de moradores e religiosa) e de confiança institucional (no Congresso e no Judiciário) já tinham dado sinais de associação menos robusta com a escolaridade. Agora, quando é possível observar a influência da escolaridade de forma independente, controlados outros atributos sócio-demográficos, essas dimensões confirmam a inconsistência de sua relação com a escolaridade. Quando considerados outros fatores que costumam compor explicações multicausais para o comportamento político, a escolaridade deixa de ser o “solvente universal”.

Tabela 6.5 – Resumo dos resultados da educação nas regressões das variáveis políticas (X indica categorias educacionais com p de Wald até 0,05; ND, variável não disponível no survey)

		1989	1993	2002	2006	Observações
Participação						
Interesse por política	Fundamental completo					Razões de chance coerentes com associação positiva
	Médio incompleto					
	Médio completo	X	X	X	X	
	Superior ou mais	X	X	X	X	
Consumo de notícias sobre política	Fundamental completo		X			Razões de chance coerentes com associação positiva
	Médio incompleto	X				
	Médio completo	X	X	X	X	
	Superior ou mais	X	X	X	X	
Hábito de conversar sobre política	Fundamental completo					Razões de chance coerentes com associação positiva
	Médio incompleto	X	X			
	Médio completo	X	X	X	X	
	Superior ou mais	X	X	X	X	
Disposição de convencer conhecidos	Fundamental completo					Em 1989 e 1993, nenhuma categoria com significância; em 2002 e 2006, razões de chance coerentes com associação positiva
	Médio incompleto			X		
	Médio completo			X	X	
	Superior ou mais			X	X	
Hábito de fazer pedido a autoridades	Fundamental completo	ND			X	Razões de chance coerentes com associação positiva
	Médio incompleto	ND				
	Médio completo	ND	X	X	X	
	Superior ou mais	ND	X	X	X	
Disposição de votar se não obrigatório	Fundamental completo					Razões de chance coerentes com associação positiva
	Médio incompleto		X			
	Médio completo		X	X	X	
	Superior ou mais	X	X	X	X	
Filiação a partido	Fundamental completo	ND				Em 1993, nenhuma categoria teve significância; em 2002 e 2006, razões de chance coerentes com associação positiva
	Médio incompleto	ND				
	Médio completo	ND		X	X	
	Superior ou mais	ND		X		
Filiação a sindicato	Fundamental completo	ND				Em 2006, nenhuma categoria teve significância; em 1993 e 2002, razões de chance coerentes com associação positiva
	Médio incompleto	ND				
	Médio completo	ND	X	X		
	Superior ou mais	ND	X	X		
Participação em associação de moradores	Fundamental completo	X	X			Em 1989 e 1993, razões de chance NÃO coerentes com associação positiva; em 2002 e 2006, nenhuma categoria teve significância
	Médio incompleto					
	Médio completo					
	Superior ou mais					
Participação em associação de religiosa	Fundamental completo	ND				Em 1993, 2002 e 2006, nenhuma categoria teve significância
	Médio incompleto	ND				
	Médio completo	ND				
	Superior ou mais	ND				
Participação em associação de esportiva	Fundamental completo	ND	X		X	Razões de chance coerentes com associação positiva
	Médio incompleto	ND	X	X	X	
	Médio completo	ND	X	X	X	
	Superior ou mais	ND	X	X		
Hábito de assinar abaixo-assinado	Fundamental completo					Razões de chance coerentes com associação positiva
	Médio incompleto	X	X	X		
	Médio completo	X	X	X	X	
	Superior ou mais	X	X	X	X	
Participação em manifestações	Fundamental completo			X	X	Razões de chance coerentes com associação positiva
	Médio incompleto		X	X	X	
	Médio completo	X	X	X	X	
	Superior ou mais	X	X	X	X	
Participação em greves	Fundamental completo		X	X		Razões de chance coerentes com associação positiva
	Médio incompleto		X	X		
	Médio completo		X	X	X	
	Superior ou mais		X	X	X	

Tabela 6.5 – Resumo dos resultados da educação nas regressões (continuação)						
		1989	1993	2002	2006	Observações
Apoio a princípios democráticos						
Preferência pela democracia	Fundamental completo					Razões de chance coerentes com associação positiva
	Médio incompleto		X			
	Médio completo	X	X	X		
	Superior ou mais	X	X	X	X	
Desconhecimento de significados da democracia	Fundamental completo		X		X	Em 1989, nenhuma categoria teve significância; em 1993, 2002 e 2006, razões de chance coerentes com associação negativa
	Médio incompleto		X		X	
	Médio completo		X	X	X	
	Superior ou mais		X		X	
Defesa da volta dos militares	Fundamental completo			ND		Razões de chance coerentes com associação negativa
	Médio incompleto	X		ND		
	Médio completo	X	X	ND	X	
	Superior ou mais	X	X	ND	X	
Defesa de partido único	Fundamental completo	X		ND		Razões de chance coerentes com associação negativa
	Médio incompleto	X	X	ND		
	Médio completo	X	X	ND	X	
	Superior ou mais	X	X	ND	X	
Defesa de líder centralizador	Fundamental completo		ND			Em 1989, razões de chance NÃO coerentes com associação negativa; em 2002 e 2006, razões de chance coerentes com essa orientação
	Médio incompleto	X	ND	X		
	Médio completo	X	ND	X		
	Superior ou mais		ND		X	
Confiança em instituições						
Confiança no governo	Fundamental completo			ND		Em 1993 e 2006, nenhuma categoria teve significância; em 1989, razões de chance coerentes com associação negativa
	Médio incompleto			ND		
	Médio completo	X		ND		
	Superior ou mais	X		ND		
Confiança no Congresso	Fundamental completo			ND		Em 2006, nenhuma categoria teve significância; em 1993, razões de chance NÃO coerentes com associação negativa
	Médio incompleto			ND		
	Médio completo	X	X	ND		
	Superior ou mais	X		ND		
Confiança nos partidos	Fundamental completo	ND		ND		Em 2006, nenhuma categoria teve significância; em 1993, razões de chance coerentes com associação positiva
	Médio incompleto	ND	X	ND		
	Médio completo	ND	X	ND		
	Superior ou mais	ND	X	ND		
Confiança no Judiciário	Fundamental completo			ND		Em 1993 e 2006, nenhuma categoria teve significância; em 1989, razões de chance coerentes com associação negativa
	Médio incompleto			ND		
	Médio completo	X		ND		
	Superior ou mais			ND		

Há evidências de que a perspectiva convencional é válida para o contexto brasileiro contemporâneo em seu aspecto transversal, ressalvadas algumas dimensões do associativismo e da confiança em instituições. Em matéria de participação em associação de moradores e em associação religiosa, as categorias de escolaridade não mostraram influência consistente na maioria dos modelos. O mesmo ocorreu com a confiança no governo e no Judiciário. E, em 2006, nenhuma dimensão de confiança institucional revelou influência da escolaridade.

CAPÍTULO 7

Efeitos da educação no tempo

Vimos no capítulo 6 que o impacto da educação em cada ponto isolado do tempo reproduz no Brasil os resultados internacionais. Essa, no entanto, é apenas parte da história – e não a mais importante tendo em vista os objetivos deste estudo. Para testar a hipótese 2, relativa à validade da perspectiva convencional do ponto de vista longitudinal, é fundamental tentar observar a tendência no tempo da associação entre educação e as variáveis políticas. Os ganhos nacionais em escolaridade se traduziram em ganhos contínuos em termos de comportamento político? Os impactos políticos da educação permaneceram os mesmos no intervalo de 17 anos que analisamos? Os diversos níveis de instrução ganharam ou perderam impacto?

Se as correlações bivariadas com a educação operacionalizada em anos de estudo são capazes de dar uma pista, há bons sinais de que a recompensa política da educação de forma geral tenha diminuído. Voltando à tabela 5.1: das 23 variáveis políticas, 17 viram seu coeficiente de correlação decrescer entre 1989 e 2006 – ou entre 1993 e 2006, nos casos em que a variável em observação não está disponível no primeiro *survey*. Isso indica que a associação entre a escolaridade e o comportamento político observado perdeu intensidade, por vezes passando a não demonstrar significância (o que ocorreu para 3 variáveis). Em 5 casos, a correlação aumentou entre as duas pontas da comparação; em 1, ficou rigorosamente igual.

No entanto, a diferença entre os coeficientes das correlações é apertada. Entre os relativos ao final dos anos 1980, apenas 5 superam 0,300, indicando associação fraca; entre os de 2006, só 3 superam 0,200. As reduções modestas nas correlações tornam temerário aceitar essa conclusão sem evidências mais robustas.

Neste capítulo, investigo a segunda hipótese principal utilizando análises bivariadas em interpretação longitudinal e a comparação de resultados de regressões relativas a diferentes pontos no tempo. O achado central desta etapa é que os retornos políticos dos níveis de instrução mais elevados têm decrescido no Brasil nas últimas décadas – sobretudo os das categorias do ensino médio. Ao final do capítulo, faço balanço das duas hipóteses principais da tese e indico os caminhos pelos quais a investigação vai prosseguir.

7.1 – TESTANDO A HIPÓTESE 2 COM GRÁFICOS BIVARIADOS

Para explorar em maior profundidade os dados, trabalho com gráficos que possibilitem observar as diferenças em comportamentos entre os subgrupos de escolaridade, em combinações bivariadas em cada ponto do tempo – ou seja, sem controle de outras variáveis. A análise horizontal permitirá acompanhar sua trajetória longitudinalmente, seguindo metodologia semelhante aos estudos de Page e Shapiro (1992)

e Delli Carpini e Keeter (1996). A intenção é, observando de maneira panorâmica o conjunto de 23 atitudes e comportamentos políticos, procurar regularidades que possam estar relacionadas aos efeitos da educação¹.

É indispensável ressaltar mais uma vez que cada variável política tem causalidades e dinâmicas próprias, com trajetórias temporais particulares. Isto é, há casos como o da preferência pela democracia, que cresceu logo após a redemocratização e em seguida recuou, e outros como a sindicalização, em franco declínio. As curvas dos gráficos vão espelhar essas dinâmicas, com tendência geral de elevação para variáveis como a preferência pela democracia, que no agregado aumentou no período, e tendência geral de queda, para variáveis como a filiação a sindicatos, cujos índices despencaram.

Para nossa observação, importa mais a relação entre as curvas dos subgrupos de escolaridade do que sua tendência geral. Serão elas paralelas, convergentes, erráticas?

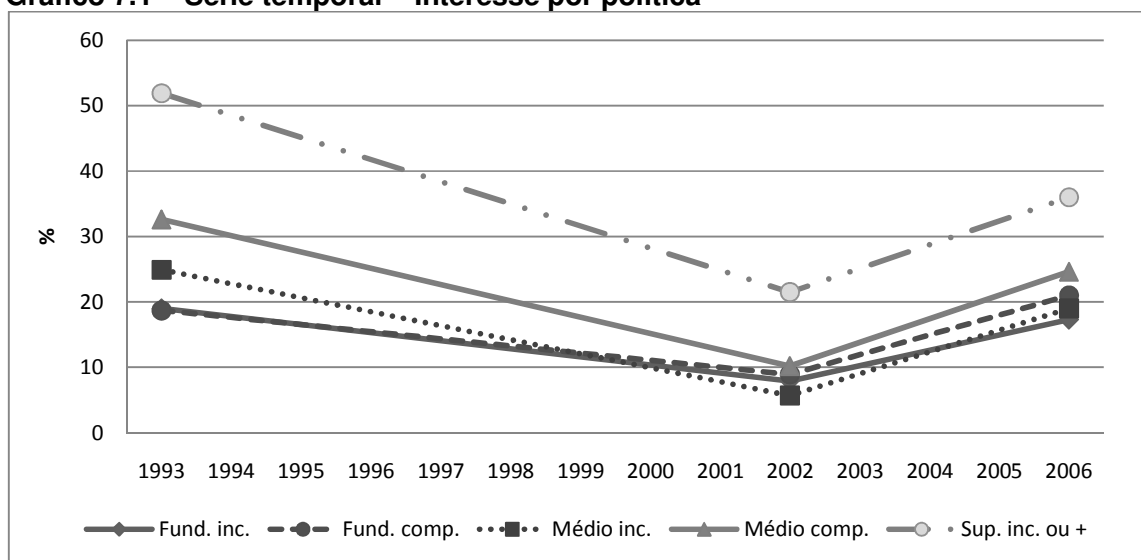
Do ponto de vista da trajetória dos comportamentos, são mais relevantes nos gráficos as convergências e distanciamentos entre os subgrupos de escolaridade ao longo do tempo do que sua variação em paralelo. Importante lembrar que no caso da opinião pública norte-americana as trajetórias paralelas foram o padrão usual para séries históricas envolvendo subgrupos da população, inclusive os de escolaridade (Page e Shapiro, 1992). Até onde foi testada, essa dinâmica se reproduziu no Brasil (Cervi, 2006).

Convergências nas curvas temporais indicarão que os degraus entre as escolaridades em termos políticos diminuiram – isto é, que determinado nível de escolarização perdeu potencial para diferenciar o cidadão ao longo do período estudado. Curvas divergentes, pelo contrário, irão sugerir que o comportamento de cada segmento de escolaridade se tornou mais diferenciado. Como demonstraram os esquemas do capítulo 4, é plausível que no período observado um nível de instrução perca parte ou mesmo a totalidade do diferencial que adicionava. Isso coloca em xeque a validade da perspectiva convencional para os efeitos no tempo do aumento nos níveis globais de escolarização.

¹ Para auxiliar na interpretação dos gráficos, testes qui-quadrado de associação de Pearson foram realizados para cada ponto do tempo. O procedimento permite avaliar se há associação entre colunas e linhas, em uma série retangular de dados. A hipótese nula é de que não há relação entre valores de linhas e colunas ou que eventual relação se deve apenas ao acaso. Valor p de 0,05 ou menos é usualmente tomado como justificativa para afastar a hipótese nula, aceitando que há associação entre os dados que não é randômica (Garson, 2010). Como nesse caso os dados de escolaridade entraram como variável ordinal (1=fundamental incompleto/ 2=fundamental completo/ 3=médio incompleto/ 4=médio completo/ 5=superior ou mais), o teste também terá o efeito de avaliar a ordenamento das respostas, isto é, se a proporção da variável política dicotomizada cresce (ou diminuiu, quando a associação é negativa) respeitando a hierarquia entre os níveis de instrução. Diante dos resultados com repetida significância, indicando associação consistente para a quase totalidade dos casos, no relato das variáveis a seguir só são mencionados os testes que não obtiveram significância.

A série com as 23 análises das curvas temporais está reproduzida integralmente no Apêndice D. A título de ilustração, reproduzo curvas que representam padrões recorrentes. A primeira delas se refere ao interesse auto-declarado por política, que faz parte de um bloco em que houve convergência entre os vários níveis de instrução, com queda de diferencial mais marcante no caso das categorias do ensino médio. Em 1989, a variável interesse por política não constou do *survey*. Em 1993, o padrão geral encontrado nos testes anteriores desta tese, de associação entre nível de instrução e variáveis políticas, se reproduziu. Os brasileiros na categoria mais elevada de escolaridade (superior incompleto ou mais) eram os mais atraídos por política, com 51,9% deles respondendo ser interessados ou muito interessados no tema (gráfico 7.1).

Gráfico 7.1 – Série temporal – Interesse por política



Fonte: *Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas*

Em seguida, apareceram os que tinham médio completo, com 32,6% do subgrupo se dizendo interessado ou muito interessado. Entre as pessoas com médio incompleto, 24,9% deram essa resposta. O diploma do ensino fundamental não agregou diferencial nesse *survey*: no subgrupo dos que não completaram o fundamental, os interessados foram 19% e no subgrupo com diploma, 18,7%. Portanto, globalmente, a educação mostrou diferenciar o cidadão nesse item, pois enquanto 1 em cada 2 universitários disse ter muito interesse em política, apenas 1 em cada 5 pessoas com fundamental teve o mesmo comportamento.

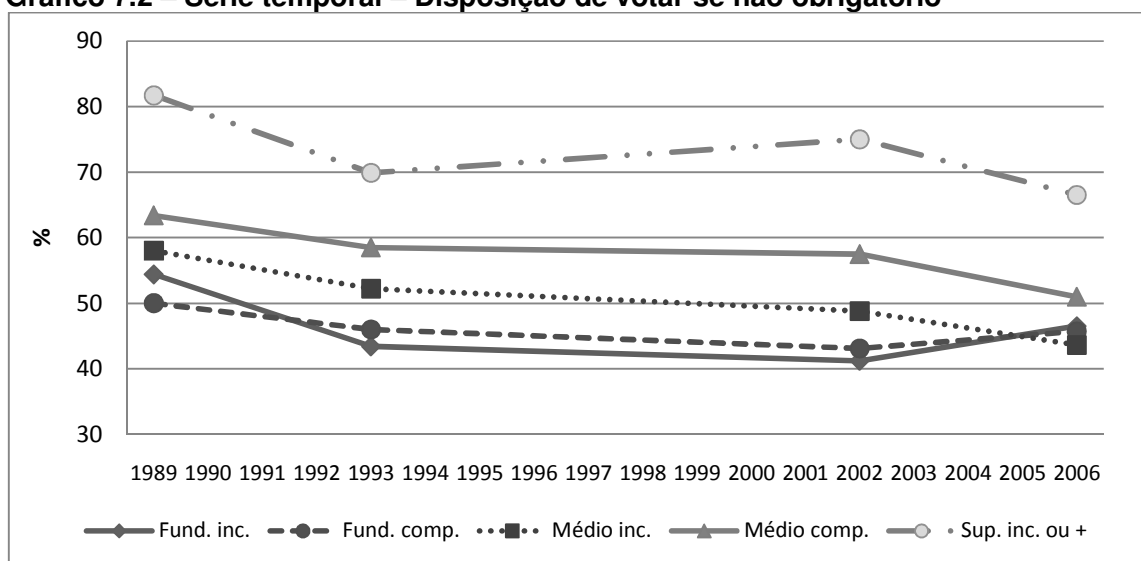
No gráfico, as proporções obtidas em cada um dos demais *surveys* aparecem plotadas em seguida, formando a série histórica. Em 2002, o interesse em política de forma geral cai, para se recuperar depois em 2006. Mas não é essa a trajetória que mais interessa interpretar aqui. Mais relevante é perceber que em 2002 houve grande convergência entre os quatro subgrupos menos escolarizados, num patamar próximo de 8%; e o superior

continuou se diferenciando, em patamar acima de 20%. Em 2006, também houve pequeno aumento na diferenciação do subgrupo com médio completo. O balanço geral mostra que a distância entre os mais e os menos escolarizados era de 32,9 pontos percentuais em 1993. Caiu para 18,7 pontos percentuais 13 anos depois, indicando que encolheu o retorno político dos vários níveis de escolaridade em termos de interesse por política – sobretudo os do ensino médio, nível que mais se aproximou dos dois subgrupos menos escolarizados.

Outro exemplo de aproximação marcante entre as categorias do nível secundário e as inferiores aparece na valorização do voto. Em matéria de disposição de votar se não fosse obrigatório, ter frequentado os bancos universitários continua sendo diferencial em relação ao restante da população, e o ensino médio perdeu efetividade nessa dimensão (gráfico 7.2). Tanto o médio incompleto quanto o completo foram praticamente alcançados pelos níveis mais baixos de escolaridade – o médio incompleto chega a ter proporção de dispostos a votar menor do que a do fundamental.

Curioso notar que no ano da reeleição do presidente Lula se observa crescimento abrupto no apreço pelo voto entre os segmentos menos escolarizados e o movimento inverso entre os mais escolarizados – resultado que pode ter associação com a intenção de voto, já que os índices de Lula eram maiores entre os menos escolarizados, aliado à expectativa de ter seu candidato vitorioso na eleição. A distância entre maiores e menores percentuais ficou praticamente igual entre as duas pontas do período: foi de 31,7% em 1989 para 32,9% em 2006. No agregado, o apreço pelo voto era mais elevado logo após a redemocratização (59,1%) e caiu para patamar próximo de 50% ao longo do tempo (em ordem, 50,8%, 49% e 49,3%).

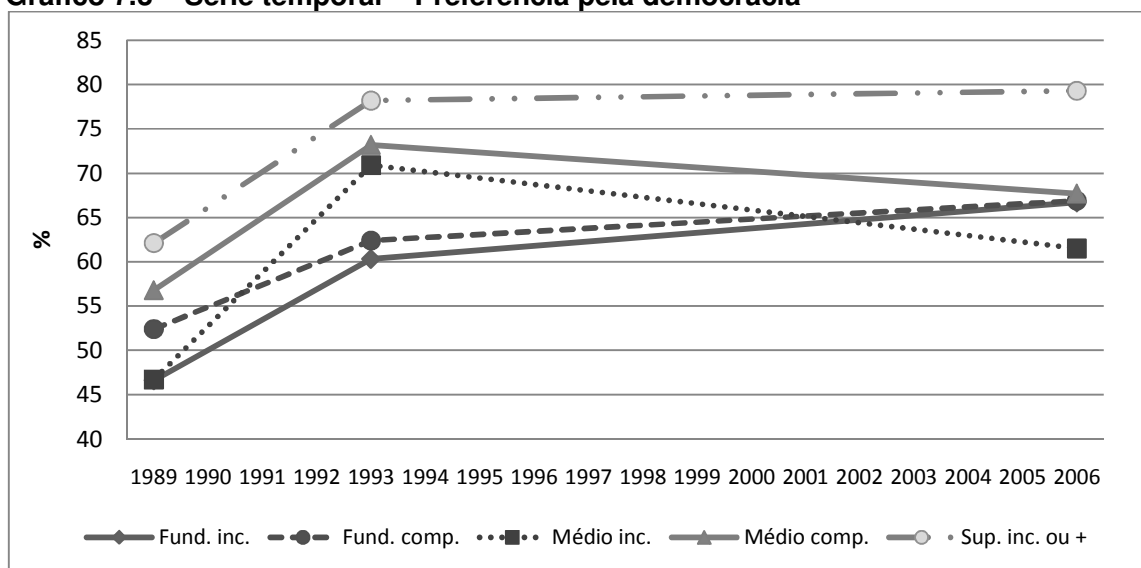
Gráfico 7.2 – Série temporal – Disposição de votar se não obrigatório



Fonte: *Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas*

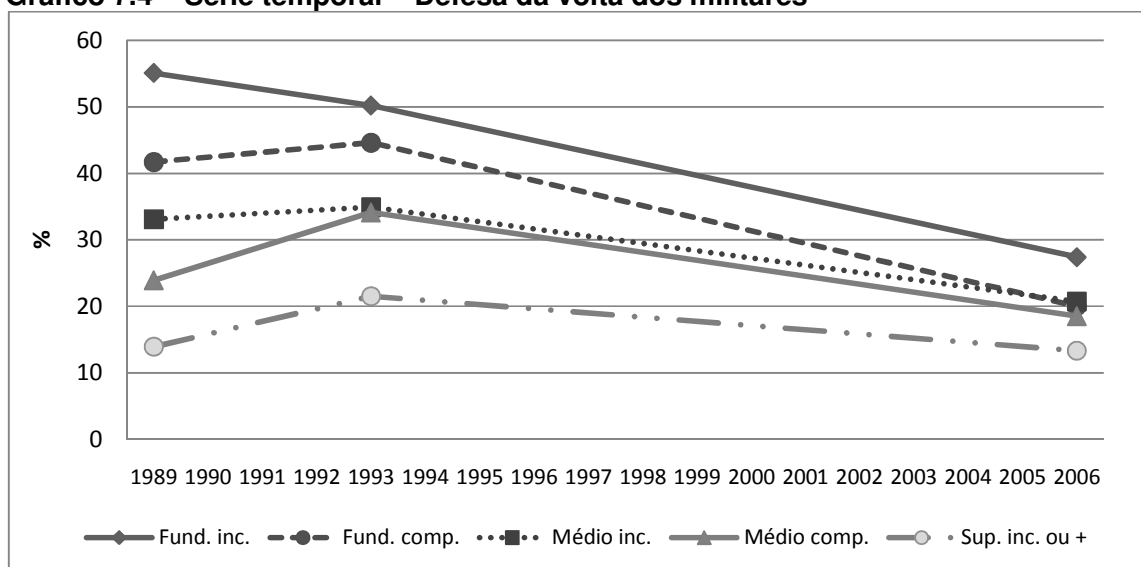
Outro exemplo nessa direção: a preferência pela democracia (gráfico 7.3). No agregado, a trajetória é ascendente: 51,2% da população deram essa resposta em 1989, 67,1% em 1993 e 67,9% em 2006. Isso aumenta a relevância do resultado convergente, que revela aproximação entre os quatro subgrupos de menor escolaridade, em torno de 65%. Ter superior incompleto ou mais escolaridade aumentou a diferenciação do cidadão em relação aos dos demais segmentos de instrução – nesse quesito, o retorno educacional se ampliou para essa categoria. Mas é comportamento das pessoas com ensino médio incompleto que mais chama a atenção. No último *survey*, esse subgrupo teve a menor proporção de respondentes que preferem a democracia entre todos os segmentos.

Gráfico 7.3 – Série temporal – Preferência pela democracia



Fonte: Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas

Outro padrão recorrente nos gráficos é o que envolve aproximação geral dos subgrupos, com perdas importantes para os retornos políticos do ensino superior. Estão neste bloco a defesa da volta dos militares ao poder, a defesa de partido único e o desconhecimento de significados para a democracia, sugerindo consensos e conhecimento crescentes à medida que avança a familiaridade com esse regime. Mas o padrão também se apresenta para as variáveis de participação em manifestações e em associação esportiva.

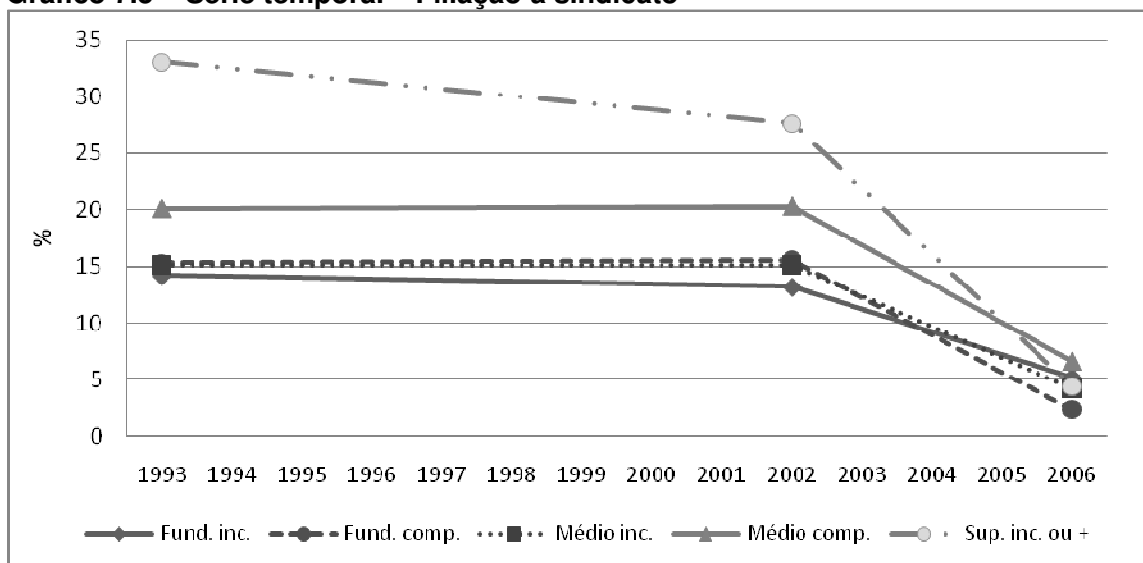
Gráfico 7.4 – Série temporal – Defesa da volta dos militares

Fonte: *Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas*

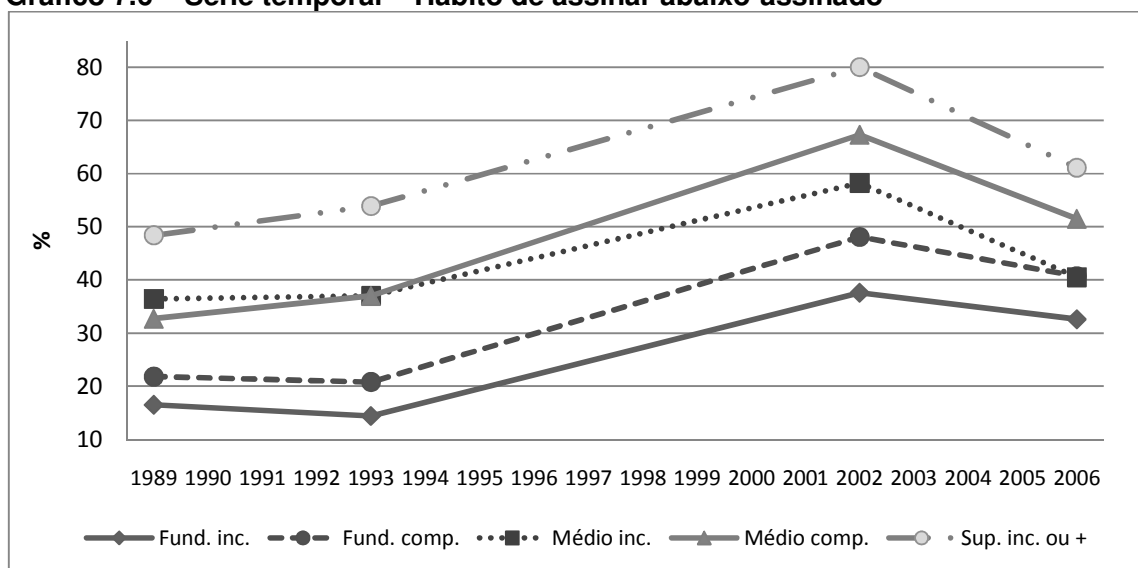
No caso da volta dos militares (gráfico 7.4), há convergência ampla, a ponto de o fundamental completo não se diferenciar dos dois segmentos do ensino médio. Para o ensino superior, a aproximação com os outros segmentos de escolaridade se dá mais pela queda no apoio que emprestavam aos militares do que propriamente por um deslocamento dos mais escolarizados. Considerada toda a população, a defesa da volta dos militares ao poder encolheu de 41,4% em 1989 para 22,7% em 2006. De qualquer forma, o diferencial que a escolaridade mais elevada representava se perdeu em proporção significativa.

Algumas formas tradicionais de participação experimentaram tal declínio nos 17 anos observados que todos os subgrupos de escolaridade se aproximaram – no limite, se as proporções tendem a zero, os segmentos irão necessariamente convergir. Filiação a partido e a sindicato e participação em greve estão nesse grupo.

No quesito filiação a sindicato (gráfico 7.5), o ponto de chegada das curvas é próximo e muito rebaixado em relação ao final da década de 1980, depois que o movimento sindical viveu momento de reflorescimento no país. Há clara convergência no tempo, ainda mais aguda quando se observa a evolução das pessoas que frequentaram faculdade ou foram adiante nos estudos. A distância desse subgrupo para o menos escolarizados era de mais de 18 pontos percentuais em 1993 e praticamente desapareceu no levantamento mais recente.

Gráfico 7.5 – Série temporal – Filiação a sindicato

Fonte: *Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas*

Gráfico 7.6 – Série temporal – Hábito de assinar abaixo-assinado

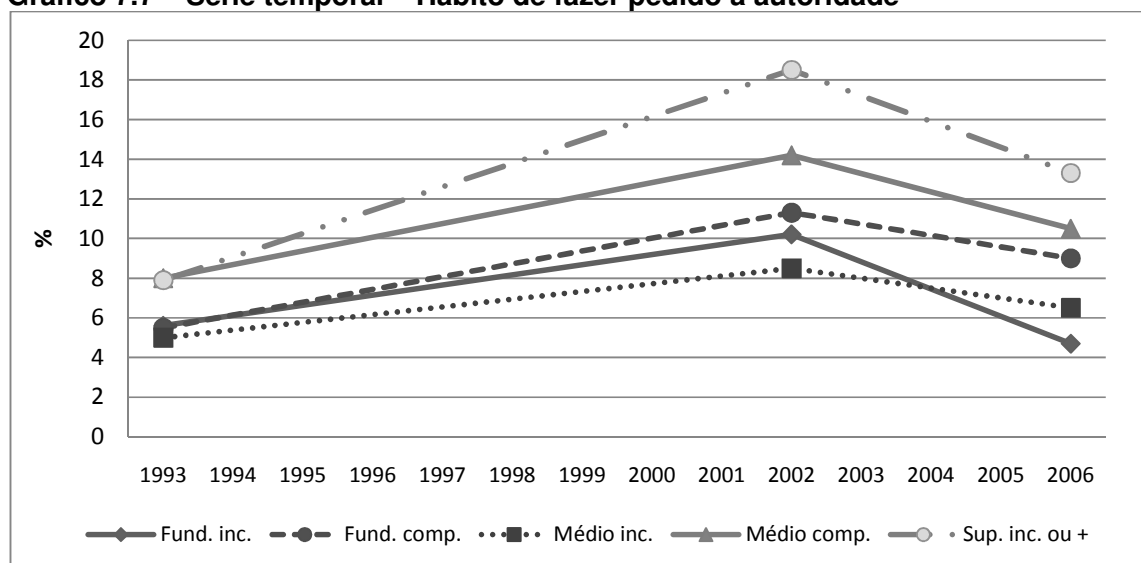
Fonte: *Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas*

O hábito de tomar parte em abaixo-assinados apresentou padrão próprio. Neste quesito, se reproduziu o paralelismo esperado para as curvas, a partir de Page e Shapiro (1992). Observar essa trajetória é ainda mais relevante porque essa é uma forma de participação em alta: no final dos anos 1980, 1 em cada 4 pessoas tinha esse hábito; em 2006, essa relação se aproximava de 1 em cada 2 pessoas. A evolução do subgrupo com médio incompleto se destaca (gráfico 7.6). No início do período, esse segmento superava o imediatamente acima em termos educacionais. No entanto, no levantamento mais recente o médio incompleto mostrou ter perdido toda sua recompensa política, não sendo possível

diferenciar alguém com essa escolaridade de uma pessoa que tenha o diploma do fundamental. Enquanto a distância entre os menos escolarizados e os dois subgrupos de maior escolaridade apenas oscilou no intervalo, no caso do médio incompleto ela caiu de 19,9 para 7,9 pontos percentuais.

Duas variáveis contradizem o padrão geral de convergência. O hábito de fazer pedido a autoridade (gráfico 7.7) e a disposição de convencer conhecidos sobre o que o cidadão pensa politicamente viram aumentar a diferenciação entre os segmentos de educação. Para a variável relativa a pedidos a autoridade, em 1993 são visíveis dois blocos distintos: um com superior ou mais e médio completo, e outro com as três categorias de menor escolarização. A distância entre um bloco e outro é próxima de 2 pontos percentuais. Após 13 anos, as diversas categorias divergem e a distância entre maior e menor escolaridade se aproxima de 9 pontos percentuais. Considerando a associação positiva entre as variáveis, os entrevistados com médio incompleto aparecem “fora do lugar” – têm hábito de fazer pedido com menos regularidade do que as pessoas que têm diploma do fundamental.

Gráfico 7.7 – Série temporal – Hábito de fazer pedido a autoridade

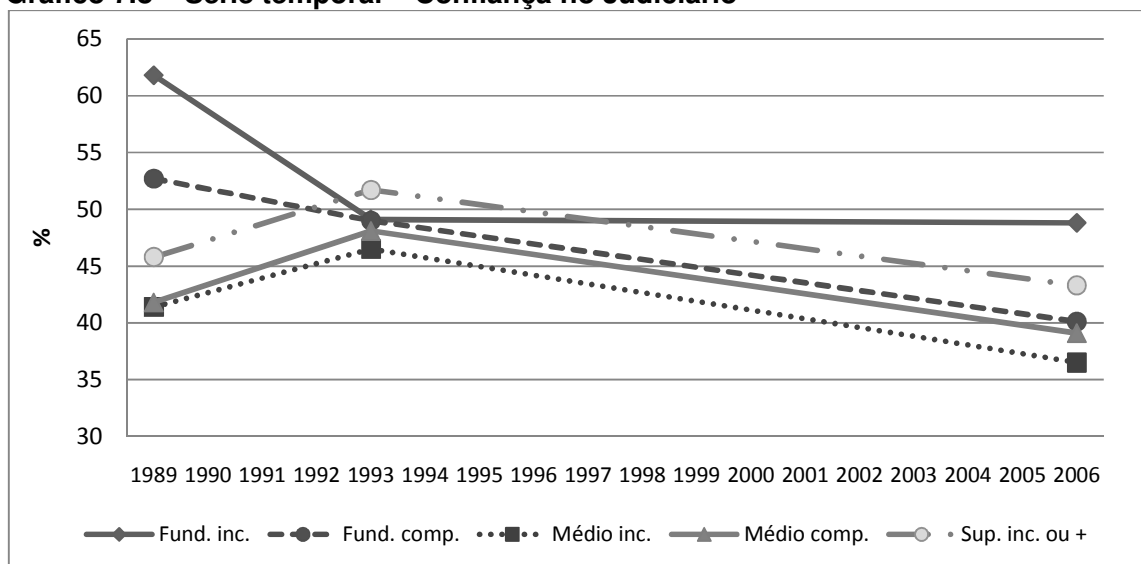


Fonte: *Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas*

Por fim, mais um padrão recorrente reuniu variáveis cuja associação com a educação parece ser tênue ou inexistente. Participação em associação de moradores e em associação religiosa, defesa de líder centralizador e as quatro dimensões da confiança institucional estão nesse grupo – confirmando o que já foi sugerido em testes das seções anteriores. Nesses casos, chega a ser difícil traçar de forma coerente a trajetória dos

subgrupos de escolaridade, porque sua variação parece ser errática, sem respeitar sentido positivo ou negativo.

Gráfico 7.8 – Série temporal – Confiança no Judiciário



Fonte: Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas

A confiança no Judiciário (gráfico 7.8) é uma das que não dá sinal de associação com sentido consistente. É certo que houve queda no agregado: os que confiam em juízes e tribunais eram 54,3% em 1989, passaram a 49% em 1993 e chegaram a 44,3% na pesquisa de opinião mais recente. Também é possível afirmar que a distância entre maiores e menores percentuais em cada ponto do tempo encolheu nas duas pontas do gráfico, passando de 20,4 em 1989 para 12,3 pontos percentuais em 2006. No entanto, a falta de ordem coerente entre os subgrupos educacionais dificulta interpretar os eventuais retornos de cada nível de instrução nessa variável. Um exemplo: a melhor teoria disponível fazia esperar que quem passou pelos bancos universitários tivesse o comportamento mais crítico em relação a juízes e tribunais; no entanto, os mais escolarizados (superior incompleto ou mais) formam a terceira categoria que menos confia no Judiciário em 1989 e, em 2006, a segunda que mais confia.

7.1.2 – Balanço dos gráficos temporais

No balanço desta seção, há um padrão que predomina: curvas cuja tendência no tempo é convergir, indicando achatamento dos retornos políticos dos dois níveis de instrução mais elevados. O declínio dessa recompensa da educação é mais marcado para as duas categorias do ensino médio (incompleto e completo), mas atinge também o superior em diversos quesitos, como o interesse por política e a participação em manifestações.

Outra regularidade é o fato de as pessoas que passaram pelo ensino médio sem tê-lo concluído não se diferenciarem dos apenas diplomados no fundamental em matéria de comportamento político. Isso ocorre em dimensões relevantes como a disposição de votar se não fosse obrigatório e a preferência pela democracia.

Síntese das séries temporais aparece na tabela 7.1.

Tabela 7.1 – Resumo das séries temporais (educação x variáveis políticas)

	Sentido da associação	Tendência predominante	Destques
Participação			
Interesse por política	Positiva	Convergente	Categorias do ensino médio se aproximaram das de menor escolaridade; médio incompleto deixou de se diferenciar do fundamental completo
Consumo de notícias sobre política	Positiva	Convergente	Médio completo se aproximou de categorias de menor escolaridade; médio incompleto deixou de se diferenciar delas
Hábito de conversar sobre política	Positiva	Convergente	Médio completo se aproximou de categorias de menor escolaridade; médio incompleto deixou de se diferenciar delas
Disposição de convencer	Positiva	Divergente	Categorias de escolaridade aumentam diferenciação em 2006
Hábito de fazer pedido a autoridade	Positiva	Divergente	Médio incompleto tem percentuais menores do que o fundamental completo
Disposição de votar se não obrigatório	Positiva	Convergente	Médio completo se aproximou de categorias de menor escolaridade; médio incompleto deixou de se diferenciar delas
Filiação a partido	Não clara	Convergente	Queda pronunciada aproximou todos os níveis
Filiação a sindicato	Positiva	Convergente	Queda pronunciada aproximou todos os níveis
Participação em ass. de moradores	Não clara	Convergente	Falta de padrão claro de associação dificulta interpretação
Participação em ass. religiosa	Não clara	Convergente	Falta de padrão claro de associação dificulta interpretação
Participação em ass. esportiva	Positiva	Convergente	Superior e médio se aproximam de categorias de menor escolaridade e deixam de se diferenciar delas
Assina abaixo-assinado	Positiva	Paralela	Médio incompleto deixou de se diferenciar do fundamental completo
Participação em manifestações	Positiva	Convergente	Superior e médio se aproximam de categorias de menor escolaridade; médio incompleto deixa de se diferenciar do fundamental completo
Participação em greves	Positiva	Convergente	Queda pronunciada aproximou todos os níveis

Tabela 7.1 – Resumo das séries temporais - continuação

	Sentido da associação	Tendência predominante	Destaques
Apoio a princípios democráticos			
Preferência pela democracia	Positiva	Convergente	Médio se aproxima de categorias de menor escolaridade e deixa de se diferenciar delas. Superior amplia diferenciação
Desconhecimento de significados para democracia	Negativa	Convergente	Superior e médio completo se aproximaram de categorias de menor escolaridade; médio incompleto deixou de se diferenciar de fundamental completo
Defesa da volta dos militares	Negativa	Convergente	Superior e médio se aproximaram de categorias de menor escolaridade; médio completo e o incompleto deixaram de se diferenciar do fundamental completo
Defesa de partido único	Negativa	Convergente	Superior e médio se aproximaram de categorias de menor escolaridade; médio deixa de se diferenciar do fund. completo
Defende líder centralizador	Negativa	Estável	Falta de padrão claro de associação dificulta interpretação
Confiança em instituições			
Governo	Não clara	Convergente	Falta de padrão claro de associação dificulta interpretação
Congresso	Negativa	Convergente	Falta de padrão claro de associação dificulta interpretação
Partidos	Não clara	Convergente	Falta de padrão claro de associação dificulta interpretação
Judiciário	Não clara	Convergente	Falta de padrão claro de associação dificulta interpretação

A interpretação de parte das séries temporais ficou parcialmente prejudicada por dois motivos. O mais frequente deles é a falta de um padrão claro de associação, por conta da relativa independência entre educação e diversas variáveis políticas. Em linha com outros resultados deste capítulo, esse comportamento foi verificado para duas dimensões de associativismo (participação em associação de moradores e em associação religiosa) e para a confiança nas quatro instituições (governo, Congresso, partidos e Judiciário). A defesa de líder centralizador também não mostrou padrão claro de associação. No caso da filiação a partidos e a sindicatos e da participação em greves, a interpretação das tendências temporais exige cautela por conta do baixo patamar que as curvas atingem em 2006 – todas abaixo da linha dos 3% para os partidos e de 7% para os sindicatos. É de se esperar que, à medida que as curvas se aproximem de zero, tendam a convergir.

Deixando de lado essas 9 variáveis políticas², 11 das 14 restantes demonstraram convergência global entre o final da década de 1980 e meados dos anos 2000: interesse em política, consumo de notícias sobre política, hábito de conversar sobre política, disposição

² A decisão de não levar em conta essas variáveis torna o balanço geral conservador, pois as curvas dos subgrupos de escolaridade mostraram convergência em 6 dessas 9 dimensões: filiação a partido e a sindicato e a confiança nas quatro instituições.

de votar se não fosse obrigatório, participação em associação esportiva, participação em manifestações, participação em greves, preferência pela democracia, desconhecimento de significados para democracia, defesa da volta dos militares e defesa de partido único. Em todos esses casos, o segmento de maior escolaridade (superior incompleto ou mais) e as duas categorias do ensino médio se aproximaram das de menor escolaridade. É um sinal de que declinou seu retorno político no período.

As perdas foram maiores para o médio incompleto especificamente. Em 13 das 14 variáveis com resultados significativos, entrevistados com esse nível de escolaridade deixaram de se diferenciar dos que só tinham o ciclo anterior completo, isto é, o diploma do fundamental. Além de nas 11 variáveis com convergência geral citadas acima, isso ocorreu também para o hábito de fazer pedido a autoridade e a disposição de assinar abaixo-assinado – a primeira, com divergência nas curvas, sugerindo aumento da diferenciação entre os subgrupos, e a segunda, com trajetória paralela entre os outros segmentos educacionais.

É importante lembrar que não se espera distorção relevante nessas comparações por conta das diferenças entre as categorias tomadas como referencial. A curva que serve como base para as conclusões de que houve convergência é usualmente a do fundamental incompleto. As distâncias entre essa categoria e as que representam maior escolaridade teriam sido subestimadas nos *surveys* mais recentes, caso as amostras refletissem com grande precisão o aumento do patamar médio de escolarização do brasileiro. A comparação é feita entre o fundamental incompleto e a escolaridade terciária de 1989, de um lado, e a distância entre essas duas categorias em 2006. Assim, a tendência convergente das curvas seria superestimada se a média de anos de estudo dentro do grupo menos escolarizado tivesse crescido de 1989 para 2006. Na média, o fundamental incompleto de 2006 representaria maior experiência escolar do que o fundamental incompleto de 1989, encurtando a distância para os níveis mais elevados de instrução.

Ocorre que, como discutido no capítulo anterior, em anos de estudo a medida de tendência central para as amostras dos vários *surveys* estão muito próximas, não devendo impactar de forma relevante os resultados das comparações. Ou seja, a média de anos de estudo da categoria fundamental incompleto em 1989 está próxima da demonstrada em 2006. Além disso, as aproximações entre as curvas temporais se verificariam ainda que se tomasse a categoria do fundamental completo como referência para interpretação dos gráficos – e nessa categoria não se espera nenhuma distorção, pois ela representa o mesmo ponto na caminhada escolar nos diferentes *surveys*.

Diante dessas evidências, é possível aceitar a hipótese 2, que prevê que os aumentos recentes nos níveis médios de escolarização do Brasil não se refletiram em ganhos em comportamento político da mesma proporção? As evidências colhidas nesta seção indicam precisamente que o retorno dos níveis mais avançados de instrução – médio e superior – tem declinado. Em muitos casos, praticamente não há diferença de atitude ou comportamento entre cidadãos em diferentes patamares de escolarização. Os resultados indicam, por exemplo, que uma pessoa com diploma do ensino médio não se distingue de outra que estudou até a 4ª série do fundamental em termos de preferência pela democracia ou na aposta de que a política seria melhor se houvesse apenas um partido político.

A tendência geral das curvas da maioria dos gráficos apresenta padrão declinante no tempo. Dimensões gerais da ativação – interesse em política, hábito de conversar com conhecidos sobre o tema, disposição para convencer – e as ligadas a canais tradicionais e ao associativismo – filiação a partido e sindicato, participação em greves, participação em associações de moradores, religiosa ou esportiva. Da mesma forma, a confiança nas quatro instituições observadas.

Por outro lado, há formas mais contemporâneas de participação, como tomar parte em abaixo-assinados e fazer pedidos a autoridades, que estão em alta. E o mesmo vale para o apoio aos princípios democráticos: a preferência pela democracia cresceu nos últimos 17 anos, enquanto a simpatia por formas autoritárias de governo caiu. A grande variação nas taxas agregadas dessas variáveis sugere a ação de fatores extra-educacionais na determinação dessas dimensões do comportamento político. Resta apurar se os sinais constatados em análises bivariadas longitudinais são capazes de se manter em modelos que tentem reproduzir a multicausalidade presente nas dinâmicas do comportamento político. A próxima seção se destina a enfrentar essa questão.

7.2 – TESTANDO A HIPÓTESE 2 COM ANÁLISES MULTIVARIADAS

Sob inspiração de Silva e Hasenbalg (2000) e de Peres et al. (2008), que compararam modelos de regressão com as mesmas variáveis independentes, mas rodados com dados de momentos diversos, cotejei os parâmetros obtidos nas duas pontas do período em análise. Há dois tipos de observações relevantes considerando a ambição de interpretar longitudinalmente esses dados: 1) se cada nível de escolaridade teve significância, indicando que se diferencia da categoria de referência – no caso, sempre o fundamental incompleto; 2) se as razões de chance da categoria de instrução cresceram ou declinaram no intervalo. As razões de chance refletem, portanto, a distância entre dada categoria de escolaridade e a categoria-base (fundamental incompleto), controlados outros atributos sócio-demográficos. Esquemáticamente, elas refletem o que foi adicionado entre

os dois pontos, do ponto de vista do comportamento político. A proposta é tomar essa distância como medida dos retornos políticos independentes para cada categoria educacional e verificar sua trajetória temporal³.

Neste ponto, retomo os modelos de regressão logística com a escolaridade medida em categorias relativas aos níveis de instrução citados anteriormente. A tabela 7.2 reproduz apenas razões de chance e p de Wald das categorias de escolaridade desses testes estatísticos, relatados por completo no Apêndice C. Estão anotados em negrito os testes com significância (p de Wald até 0,05).

Para maior clareza na interpretação, apresento em detalhes os resultados da primeira variável da tabela. Na linha relativa ao interesse por política, está reportada a comparação entre os resultados para o *survey* de 1993 – o asterisco indica que não havia essa pergunta no questionário de 1989 – e para a pesquisa de 2006. Em ambas, o fundamental completo e o médio incompleto não tiveram significância, indicando que não se diferenciaram do patamar mais baixo de escolaridade. Assim, estatisticamente, não é possível distinguir alguém que cursou o 2º grau sem se formar de uma pessoa que interrompeu os estudos no primário.

No caso do médio completo, houve significância nos dois pontos do tempo: em 1993, um diplomado no 2º grau tinha 128,5% mais chance de ter grande interesse em política, se comparado com alguém com o primário incompleto; em 2006, o diplomado no médio passou a ter 73,9% mais chance de ter interesse diferenciado, em relação a alguém com fundamental incompleto. É indicação de que o retorno dessa categoria de instrução encolheu no período nesse quesito. O mesmo se pode dizer para a categoria de maior escolaridade (superior ou mais), em que a análise da significância e das razões de chance em queda indicam menor efetividade da educação no ponto mais recente do tempo.

³ Naturalmente, trata-se de uma simplificação: não estaremos comparando apenas o adicionado (em termos de comportamento político) por uma categoria em relação à imediatamente anterior – o médio incompleto contra o fundamental completo, por exemplo – e sim a distância entre a categoria em observação e a de referência – que será sempre o fundamental incompleto. Uma alternativa a esse procedimento é comparar as probabilidades calculadas para cada categoria a partir dos coeficientes encontrados nas regressões (OECD, 2009). Nesse caso, porém, categorias que tiverem queda no seu retorno político podem levar à superestimação do retorno do nível seguinte, que será comparado com valor rebaixado. Num cenário em que todos os níveis de instrução tenham perdido retorno político na mesma proporção, essas comparações a partir das probabilidades indicarão perda zero. E, em outro cenário, com ensino médio e superior com perdas equivalentes em recompensa política, os resultados apontarão estabilidade nos efeitos da escolarização para o superior. De toda forma, essa forma de análise também foi testada, está relatada no Apêndice C (tabela C.48) e aponta resultados na mesma direção. Também por questão de clareza na exposição, já que o uso corrente na Ciência Política é reportar razões de chance, optei pelo procedimento exposto no corpo principal do texto.

**Tabela 7.2 – Comparação dos parâmetros de regressão das variáveis políticas
Razões de chance (p de Wald entre parênteses)**

	Fundamental completo		Médio incompleto		Médio completo		Superior inc. ou mais	
	1989	2006	1989	2006	1989	2006	1989	2006
Participação								
Interesse por política*	0,987 (0,940)	1,181 (0,480)	1,448 (0,059)	1,129 (0,610)	2,285 (0,000)	1,739 (0,002)	4,613 (0,000)	2,613 (0,000)
Consumo de notícias políticas	0,935 (0,719)	1,352 (0,113)	1,596 (0,033)	1,279 (0,194)	1,969 (0,000)	1,619 (0,001)	2,885 (0,000)	2,767 (0,000)
Hábito de conversar sobre política	1,223 (0,302)	1,165 (0,469)	1,683 (0,016)	0,895 (0,624)	2,235 (0,000)	1,772 (0,000)	4,120 (0,000)	4,281 (0,000)
Disposição de convencer conhecidos	0,719 (0,120)	1,218 (0,409)	0,717 (0,175)	1,454 (0,105)	0,723 (0,085)	1,429 (0,050)	1,049 (0,818)	2,611 (0,000)
Hábito de fazer pedido a autoridade*	1,143 (0,654)	2,113 (0,023)	1,374 (0,376)	1,410 (0,354)	1,930 (0,010)	2,426 (0,001)	2,145 (0,016)	3,575 (0,000)
Disposição de votar se não obrigatório	0,762 (0,141)	1,053 (0,779)	1,085 (0,700)	0,991 (0,962)	1,382 (0,057)	1,411 (0,017)	3,078 (0,000)	3,064 (0,000)
Filiação a partido*	0,830 (0,354)	2,896 (0,108)	0,968 (0,905)	3,471 (0,090)	0,967 (0,874)	3,637 (0,025)	1,186 (0,498)	3,948 (0,059)
Filiação a sindicato*	1,064 (0,755)	0,347 (0,085)	1,199 (0,453)	1,273 (0,583)	1,515 (0,017)	1,647 (0,097)	2,370 (0,000)	1,123 (0,798)
Participação em ass. de moradores	0,614 (0,033)	0,794 (0,473)	1,367 (0,180)	1,060 (0,848)	1,033 (0,862)	1,042 (0,859)	1,096 (0,670)	1,031 (0,923)
Participação em associação religiosa*	0,999 (0,995)	0,783 (0,295)	1,414 (0,054)	1,458 (0,077)	1,047 (0,749)	1,038 (0,825)	0,922 (0,633)	0,931 (0,756)
Participação em associação esportiva*	1,884 (0,001)	2,236 (0,005)	2,315 (0,000)	1,948 (0,032)	2,713 (0,000)	2,778 (0,000)	4,467 (0,000)	1,474 (0,077)
Hábito de assinar abaixo-assinado	1,152 (0,517)	1,294 (0,168)	2,042 (0,001)	1,284 (0,186)	1,674 (0,005)	2,020 (0,000)	2,830 (0,000)	2,996 (0,000)
Participação em manifestações	1,072 (0,779)	2,416 (0,034)	1,237 (0,420)	2,334 (0,045)	1,697 (0,009)	5,823 (0,000)	3,139 (0,000)	10,767 (0,000)
Participação em greves*	2,026 (0,001)	1,643 (0,464)	2,396 (0,000)	2,947 (0,063)	3,765 (0,000)	4,406 (0,001)	7,036 (0,000)	9,186 (0,000)
Apoio a princípios democráticos								
Preferência pela democracia	1,372 (0,098)	1,087 (0,674)	1,278 (0,257)	0,881 (0,516)	1,658 (0,003)	1,167 (0,317)	1,848 (0,002)	2,147 (0,001)
Desconhecimento do que é democracia	1,161 (0,424)	0,441 (0,000)	1,016 (0,943)	0,537 (0,005)	1,174 (0,347)	0,342 (0,000)	0,761 (0,171)	0,100 (0,000)
Defesa da volta dos militares	0,686 (0,051)	0,690 (0,101)	0,484 (0,001)	0,745 (0,194)	0,330 (0,000)	0,638 (0,011)	0,177 (0,000)	0,385 (0,000)
Defesa de partido único	0,686 (0,044)	0,799 (0,255)	0,372 (0,000)	0,738 (0,127)	0,274 (0,000)	0,713 (0,030)	0,130 (0,000)	0,441 (0,000)
Defesa de líder centralizador	0,728 (0,112)	0,758 (0,244)	0,517 (0,008)	1,370 (0,139)	0,675 (0,029)	0,758 (0,131)	0,857 (0,438)	0,551 (0,029)
Confiança em instituições								
Confiança no governo	0,809 (0,273)	1,040 (0,841)	0,752 (0,213)	1,057 (0,779)	0,574 (0,003)	0,875 (0,391)	0,357 (0,000)	1,241 (0,299)
Confiança no Congresso	0,742 (0,128)	1,253 (0,268)	0,867 (0,527)	0,984 (0,941)	0,664 (0,022)	0,879 (0,436)	0,616 (0,020)	0,842 (0,457)
Confiança nos partidos*	1,135 (0,425)	1,327 (0,212)	1,504 (0,024)	1,006 (0,981)	1,613 (0,001)	0,850 (0,400)	2,385 (0,000)	0,895 (0,673)
Confiança no Judiciário	0,922 (0,666)	0,858 (0,411)	0,733 (0,151)	0,721 (0,084)	0,680 (0,021)	0,852 (0,270)	0,846 (0,379)	0,914 (0,645)

Fonte: *Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas*

* Variável não disponível no survey de 1989; teste emprega dados de 1993

Estatísticas para as demais variáveis políticas estão relatadas nas outras linhas da tabela. Observa-se que o fundamental completo raramente se diferencia do fundamental

incompleto nos testes montados dessa forma. Apenas 6 variáveis tiveram ao menos um dos pontos do tempo com significância. E o balanço sugere que a recompensa política de completar o ensino fundamental se ampliou no intervalo analisado. Em 3 casos, os não-formados no fundamental não se diferenciavam dos diplomados no início do período e passaram a se diferenciar em 2006: hábito de fazer pedido a autoridade, participação em manifestações e confiança nos partidos. Em outro item, houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos nos dois momentos, e a distância entre eles aumentou em 2006 – caso da participação em associação esportiva, cuja razão de chance passou de 1,9 para 2,2. Para duas variáveis – participação em associação de moradores e em greves – a significância encontrada na pesquisa mais antiga desapareceu na mais recente.

O médio incompleto mostrou perder retorno político com maior intensidade. Em 8 variáveis, tinha significância no primeiro ponto do tempo e a perdeu no segundo, indicando que desapareceu a diferenciação entre quem parou de estudar antes de se diplomar no fundamental e quem seguiu nos estudos sem completar o médio. Essas variáveis são: consumo de notícias políticas, hábito de conversar sobre política e de assinar abaixo-assinado, participação em greves, defesa da volta dos militares, de partido único e de líder centralizador e confiança nos partidos. Assim, há sinais de que as perdas do médio incompleto foram mais sensíveis em quesitos de participação baseada em reivindicação e confronto e como fator de prevenção de atitude menos democrática.

Ainda tratando do ensino médio incompleto, sua diferenciação para os menos escolarizados também caiu em termos de participação em associação esportiva, como indica a queda das razões de chance em 2006. No caso de manifestações e desconhecimento de significados para democracia, os testes têm sentido contrário. Nessas duas dimensões, em 1989 não era possível distinguir quem frequentou o médio sem se diplomar daqueles que estavam no grupo dos menos escolarizados; em 2006, no entanto, ter ido para o médio significou maior chance de participar de manifestações (razão de chance de 2,3) e menor chance de desconhecer significados para democracia (razão de chance de 0,5).

O médio completo perdeu influência em 12 das 23 variáveis analisadas, sobretudo nas que refletem ativação política genérica, nas medidas indiretas de apoio a ideias autoritárias e na confiança institucional. Em 7 variáveis, a distinção existente no começo do intervalo deixou de existir em 2006: filiação a sindicato, preferência pela democracia defesa de líder centralizador e confiança nas quatro instituições. Nesses casos, a significância encontrada no *survey* mais antigo não se repetiu no mais recente. Para outras 5 variáveis, houve significância nos dois pontos do tempo, mas a distinção em termos de razão de

chance diminuiu nos anos 2000: interesse por política, consumo de notícias políticas, hábito de conversar sobre política, defesa da volta de militares e de partido único.

Em 8 comparações, as evidências apontam no sentido contrário, de aumento da diferenciação entre os diplomados no ensino médio e os de menor escolarização. Quatro delas se referem a variáveis que passaram a ter significância no *survey* mais recente: disposição de convencer conhecidos e de votar se não fosse obrigatório, filiação a partido político e desconhecimento de significados para democracia. No caso de outras 4 variáveis, todas relacionadas a formas de reivindicação, o ensino médio completo representou recompensa maior em 2006, a julgar pelas razões de chance encontradas: hábito de fazer pedido a autoridade e de assinar abaixo-assinado, participação em manifestações e em greves. Participação em associação esportiva (com razões de chance significativas e estáveis) e participação em associações de moradores e religiosas (sem significância nas duas pontas do intervalo) não apresentaram tendência definida no caso desse subgrupo educacional.

Finalmente, chegamos às comparações entre o segmento com superior incompleto ou mais escolaridade e aqueles que não chegaram a completar o fundamental. No geral, há algum equilíbrio entre perdas e ganhos de efetividade desse segmento de escolarização, quando apurados dessa forma. Em 7 variáveis, os resultados do superior apontaram estabilidade: consumo de notícias, hábito de conversar sobre política e disposição de votar se não fosse obrigatório (todas com razões de chance similares nas duas pontas do intervalo), além de filiação a partido, participação em associação de moradores e religiosa e confiança no Judiciário (que não tiveram significância nos dois momentos).

Em 8 itens o superior perdeu efetividade: filiação a sindicato, participação em associação esportiva, confiança no governo, no Congresso e nos partidos (todas sem significância no apenas no *survey* mais recente), além de interesse em política, defesa de militares e de partido único (cujas razões de chance encolheram em 2006).

Como ocorreu com o ensino médio, também o superior teve alguns ganhos, com destaque em dimensões ligadas à reivindicação e à contestação. Hábito de fazer pedido a autoridade, assinar abaixo-assinado, participação em manifestações e em greves e preferência pela democracia foram as variáveis em que aumentou a diferenciação entre um universitário e uma pessoa do grupo com menor escolarização, quando observadas as razões de chance nas duas pontas do período. Em outros 3 quesitos, não havia distinção em 1989 e passou a existir em 2006: disposição de convencer conhecidos, desconhecimento de significados para democracia e defesa de líder centralizador.

Até aqui, o relato dos resultados não leva em conta os achados anteriores indicando associação desprezível entre educação, de um lado, e dimensões de associativismo e da confiança institucional, de outro. Mas também nesta etapa a falta de robustez dessas relações foi notável: um bloco de quatro quesitos do associativismo (filiação a partidos e a sindicato, participação em associação de moradores e religiosa) teve significância em apenas 4 dos 32 cruzamentos; no bloco da confiança institucional, houve significância em 8 dos 32 cruzamentos.

Caso essas variáveis sejam deixadas de lado, a categoria do médio incompleto aparece como a que mais teve perda de retorno político no período – em 8 dimensões, concentradas em itens de ativação política genérica e indicadores indiretos de apoio a princípios democráticos. O médio completo teve perdas em 7 itens, concentrados em dimensões gerais de ativação política e no apoio a princípios democráticos, inclusive a preferência declarada pela democracia. O superior teve perdas esparsas em 4 quesitos. Adotando esse critério, seus ganhos foram em maior medida: para 7 variáveis, a recompensa dessa categoria de escolaridade cresceu, concentrada em modalidades de participação ligadas a reivindicação e confronto, além de dimensões do apoio democrático.

No caso do fundamental completo, a avaliação do retorno político não foi favorecida pelo desenho de pesquisa. Dada a proximidade entre o comportamento político de quem só fez parte desse ciclo com o daqueles que se diplomaram, na maior parte das vezes (9 variáveis) não houve diferenciação digna de nota nos testes estatísticos. Para avaliar essa categoria escolar com maior precisão, outros procedimentos seriam mais recomendáveis. Por exemplo, discriminação mais detalhada de subdivisões dentro do segmento que genericamente categorizei como fundamental incompleto – seria desejável identificar analfabetos, pessoas que completaram até a 4ª série e as que prosseguiram nos estudos depois disso, por exemplo. Também seria possível adotar outra categoria como referência nas regressões – o fundamental completo, por exemplo, favoreceria comparações com o subgrupo de menor escolaridade, mas ao mesmo tempo reduziria o contraste com o ensino médio e o superior.

Em casos pontuais, os resultados da análise multivariada contrariam os obtidos para os testes bivariados. A convergência entre as categorias do médio e do fundamental que se viu no caso da disposição de votar se não fosse obrigatório não foi confirmada pelos resultados das regressões. A aproximação em termos de participação em manifestações também não se refletiu na análise multivariada. O mesmo se passou com o desconhecimento de significados da democracia. Pode-se imaginar que nesses três casos

levar em conta outras características do cidadão fez com que os efeitos inicialmente atribuídos à educação perdessem relevância.

Efeito análogo se passou no que toca a subgrupos específicos de escolaridade. Um exemplo: o superior nos gráficos mostrou convergência com níveis mais baixos de instrução com muito mais frequência do que os parâmetros das regressões registram. Controlados outros atributos dos cidadãos, a educação acima do nível médio deu sinais de ter ampliado suas recompensas políticas, apresentando crescimento da diferenciação para os menos escolarizados em 7 variáveis entre o final da década de 1980 e meados dos anos 2000.

Aceitando que os resultados das regressões são forma eficiente de avaliar o efeito independente da educação sobre o comportamento político, as evidências sugerem que foi o ciclo médio que apresentou as maiores perdas de retorno político. Os efeitos do médio incompleto sobre as variáveis políticas caíram em 8 dos 15 itens nos quais houve associação com a educação. O impacto do médio completo declinou em 7 desses quesitos.

É relevante notar que os retornos políticos decrescentes são especialmente observados em dimensões da ativação política cotidiana – o interesse auto-declarado por política, o consumo de notícias sobre o tema, o hábito de conversar sobre o assunto. Também são mais salientes para atitudes relacionadas a orientações autoritárias – esse nível de instrução perdeu força como fator de proteção em defesa da volta dos militares, de partido único e de líder centralizador.

Por outro lado, os quesitos em que os efeitos políticos da educação ganharam potência se referem justamente a formas de participação que podem ser qualificadas de mais exigentes ou complexas: hábito de fazer pedido a autoridade, disposição de convencer conhecidos, disposição de votar se não fosse obrigatório e participação em manifestações. Algumas delas, como se vê, estão relacionadas à contestação.

Por último, vale notar que também no caso das análises com regressões há risco potencial de subestimação das distâncias entre a categoria de escolaridade mais baixa e as mais elevadas nos *surveys* mais recentes – com conseqüente superestimação das perdas em retornos políticos. Nas regressões, razões de chance e indicador de significância se referem à comparação entre a categoria de referência – o fundamental incompleto – e as demais. Se a categoria relativa ao fundamental incompleto representasse maior escolarização em 2006 do que em 1989, haveria tendência de subestimar as diferenças entre os cidadãos no ponto mais recente do tempo. As perdas de recompensa política seriam artificialmente infladas. Mas não há sinais de que isso tenha ocorrido.

A média de anos de estudo relativa à categoria do fundamental incompleto se revelou muito próxima nos diversos *surveys*, como demonstrado no capítulo anterior. Segundo, porque simulações feitas com a categoria fundamental completo como referência nas regressões logísticas chegaram a resultados no mesmo sentido. Nesse caso, não há distorção em quantidade de experiência escolar entre os *surveys*, porque a categoria escolhida se refere precisamente ao mesmo ponto na caminhada educacional.

Os resultados dos testes tendo o fundamental completo como categoria de referência, relatados no Apêndice C (tabela C.47), apontam que o ensino médio incompleto encolheu seu retorno em 4 variáveis de comportamento político, o médio completo em 9 e o superior completo em 9. Apenas para os quesitos de participação e adesão aos princípios democráticos, esses números são 4, 8 e 9, respectivamente. Em resumo, não se espera que o aumento da escolaridade dos indivíduos classificados no subgrupo com fundamental incompleto tenha superestimado o declínio em termos de retornos políticos da educação.

7.3 – NO BRASIL A EDUCAÇÃO TRAZ EFEITOS POLÍTICOS?

Tudo considerado, as hipóteses centrais deste estudo devem ser rejeitadas ou confirmadas? Neste capítulo, foram reunidas evidências de que a associação esperada pela perspectiva convencional entre educação e diferentes dimensões do comportamento político tende a se reproduzir no contexto brasileiro, se observados pontos isolados no tempo. Mas essa relação não se mostrou consistente para todas as dimensões da participação, do apoio aos princípios democráticos e da confiança em instituições em que foi testada. A hipótese 1 não se confirmou para quesitos ligados ao associativismo – como participação em partidos, sindicatos, associações de bairro e religiosas – e, sobretudo, para a confiança institucional.

Um teste preliminar também sugeriu que operacionalizar a educação levando em conta os ciclos educacionais eleva o poder explicativo de variáveis de comportamento político. Em regressões, a variância explicada tendeu a ser maior com a escolaridade em categorias relativas a níveis de instrução do que quando especificada em anos de estudo. Isso sinaliza que o caminho próximo ao seguido pela pesquisa sobre desigualdades educacionais, que observa com prioridade as transições escolares, parece promissor também para o estudo de orientações políticas no nível individual.

No que toca à hipótese 2, propondo que o aumento da escolaridade média da população ao longo do tempo não necessariamente foi acompanhado de ganhos sustentados em termos de comportamento político, as evidências deste trabalho sinalizam pela sua confirmação. Foram encontradas evidências de que a educação brasileira está trazendo retornos políticos decrescentes, sobretudo o nível médio.

Das 23 variáveis observadas, 8 apresentaram relativa independência da educação. São casos em que, naturalmente, não se pode esperar que o aumento da instrução média do brasileiro tenha produzido recompensa política adicional. Até mais significativa é a constatação de que, entre as outras 15 variáveis, 9 tiveram declínio no retorno político de um ou mais níveis de instrução. Por exemplo, a chance de um universitário se declarar muito interessado em política em 1993 era 3,6 vezes maior do que a de alguém com fundamental incompleto; em 2006, esse valor caiu para 1,6 vez. Ter diploma do ensino médio diferenciava um cidadão em relação ao grupo dos menos escolarizados em 1989, no que toca a dar preferência à democracia como melhor regime de governo; em 2006, não seria possível diferenciar duas pessoas com esses perfis de escolaridade.

Retornos decrescentes como os verificados nos testes deste capítulo colocam em xeque a validade da perspectiva convencional do ponto de vista longitudinal. Não há como garantir ganhos políticos sustentados para a comunidade quando os níveis de escolarização aumentam, mas segmentos do processo educacional diminuem ou zeram sua capacidade de agregar recompensas em termos de comportamento político. É possível que os efeitos posicionais da escolarização, que dependem do ambiente educacional que cerca o indivíduo, tenham impacto relevante para dimensões do comportamento político – sobretudo as ligadas à participação. Mas ainda que predominem impactos políticos com caráter aditivo e cumulativo, eles não estariam se concretizando da maneira prevista no caso brasileiro.

Há muito a investigar para entender por que os retornos políticos da educação brasileira foram decrescentes. Testadas as hipóteses centrais, passo a aprofundar a pesquisa nessa direção. Nos próximos capítulos, discuto três fatores que eventualmente poderão ajudar a compreender as dinâmicas envolvidas:

- A questão geracional – A substituição geracional dos brasileiros contribui para as recompensas declinantes, pois indivíduos mais ativos, democráticos ou com maior potencial de serem mobilizados estarão dando lugar a cidadãos menos participantes ou mais autoritários?
- A questão da educação relativa – O retorno político da educação terá encolhido porque os comportamentos analisados dependem mais da posição do indivíduo na sociedade e a expansão da escolaridade, da forma como ocorre no Brasil, não está alterando substancialmente essa hierarquia?
- A questão cognitiva – Escolarização de pior qualidade terá gerado menor capacitação cognitiva, reduzindo o retorno político para o cidadão? Será o rebaixamento do

padrão de qualidade do sistema educacional brasileiro o responsável pela perda de efeitos políticos?

São questões investigadas na terceira parte deste estudo.

PARTE III

CAPÍTULO 8

O fator geracional

As mudanças geracionais podem ajudar a entender o declínio no retorno político da educação brasileira? Essa é a pergunta central que norteia este capítulo. Genericamente, implica investigar se as coortes mais novas podem apresentar relação diferente com a política se comparadas às mais velhas. Elas podem demonstrar maior distanciamento das formas tradicionais de participação, como via partidos ou sindicatos, e maior apego à democracia como regime que privilegia a auto-expressão e as liberdades, como verificado em países em que esse regime é mais antigo (Inglehart e Welzel, 2005). Ao mesmo tempo, as coortes mais jovens são também mais escolarizadas, por conta do aumento sustentado do patamar de escolaridade no Brasil das últimas décadas. Os efeitos dos dois fatores se confundiriam e seriam difíceis de discriminar, levando a atribuir à escolarização uma perda de impacto no comportamento político que, na verdade, deveria ser posta na conta da sucessão geracional.

Um exemplo: a disposição para participar de alguém que se diploma hoje no curso superior pode ser menor do que a de um universitário do final dos anos 1980 por conta de mudanças nos retornos da instrução, mas também porque pertence a uma coorte menos participativa do que a nascida 30 anos antes. Ou porque é mais cético em relação a formas hierarquizadas de atuar na política, como as que passam por partidos, eleições e Congresso. Em suma, educação e fator geracional podem atuar isoladamente ou em conjunto, mas na mesma direção, favorecendo a confusão entre seus efeitos.

A referência a coortes mais jovens feita acima se destinou apenas a introduzir o problema. Na verdade, aqui proponho entender geração como conceito mais específico. Não apenas com o sentido de coortes que se sucedem, mas com uma noção mais substantiva: blocos de coortes que, por conta de experiências intersubjetivas singulares, configuram uma geração política com características próprias, com orientações que uma vez moldadas tendem a se manter estáveis ao longo da vida. No caso norte-americano, as características geracionais foram mobilizadas para explicar a queda em indicadores de participação, como o declínio no comparecimento às urnas na segunda metade do século XX (Miller e Schanks, 1996).

Nas seções abaixo, busco formas de definir as gerações políticas presentes na sociedade brasileira no período em análise e esclarecer como a sucessão geracional eventualmente contribui para os resultados encontrados no capítulo anterior. Inicialmente revejo as bases teóricas do conceito de geração e de sua aplicação à política. Os blocos seguintes se destinam a responder a três questões básicas:

1. Há um padrão geracional para o comportamento político observado no Brasil das últimas décadas?
2. O eventual padrão tem influência da escolaridade crescente em sucessivas coortes? Ou seja, o que pode explicar o padrão geracional é a escolaridade que aumentou seguidamente nas coortes mais jovens, isto é, um efeito composicional?
3. O eventual padrão tem efeito independente da idade e pode ajudar a entender os retornos decrescentes da educação?

8.1 – COMO DEFINIR GERAÇÕES

Para observar e entender mudanças sociais, é fundamental ter em mente o papel da dimensão temporal. Usualmente, as mudanças de valores ou comportamentos têm atrás de si efeitos de período (acontecimentos ou vivências intersubjetivas capazes de deixar marcas nos diferentes segmentos da sociedade), de ciclo de vida (os diferentes estágios de maturidade por que passa a pessoa ao longo de sua existência) ou a substituição geracional, que se manifestam isoladamente ou de forma combinada.

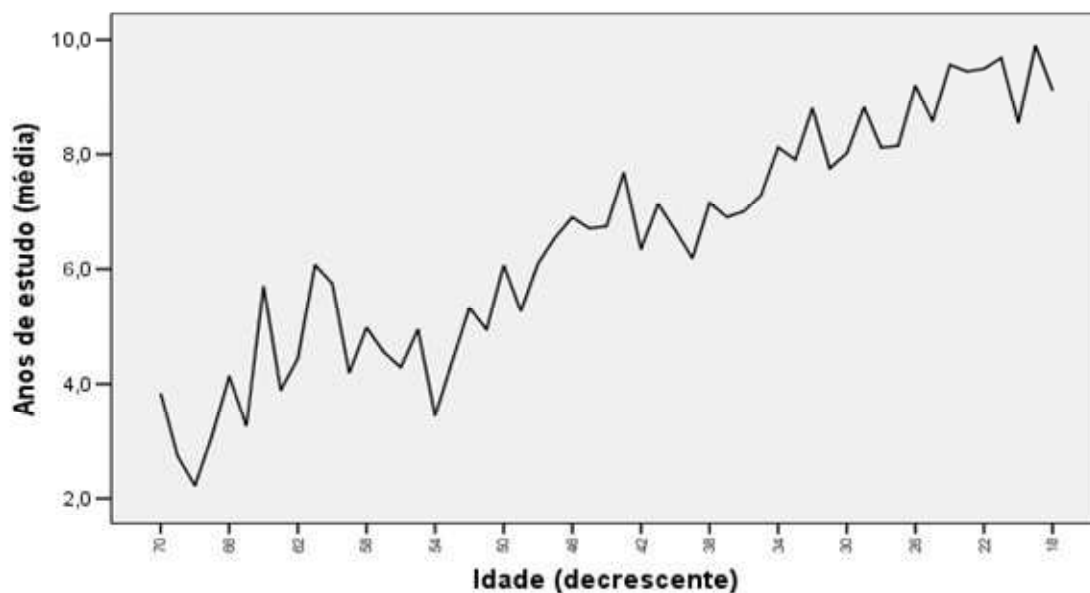
A separação dos efeitos da escolaridade e os da sucessão geracional é tão relevante quanto difícil de empreender. Para complicar, há ainda efeitos próprios do ciclo de vida. Os três são correlacionados em casos como o dos Estados Unidos (Nie et al., 1996; Miller e Shanks, 1996) e o Brasil, países que experimentaram crescimento sustentado do patamar de escolaridade no século XX.

Coortes nascidas mais recentemente são, além de mais jovens, também mais escolarizadas e podem conformar uma geração se os estímulos que experimentaram em seus anos de formação deixaram uma marca indelével. Para o Brasil, a correlação entre idade e anos de estudo apurada a partir do *survey* de 2006 é de -0.435 (r de Pearson) e a média de escolaridade cresce de forma sustentada nas coortes mais jovens (gráfico 8.1).

Nos modelos de regressão do capítulo anterior, o controle da idade dos indivíduos não resolve a questão dos efeitos geracionais e há risco de incorrer na chamada falácia temporal: atribuir incorretamente os efeitos de uma dimensão temporal (digamos, a geração) a outra dimensão (digamos, a idade). Naqueles modelos, a variável idade se presta mais a representar flutuações geradas pelo ciclo de vida do que idiosincrasias geracionais. Essas flutuações relacionadas à idade são comuns: em países do Ocidente os mais jovens e os mais velhos costumam ter relação com o sistema político que difere daquela apresentada

pelo adulto mediano, sendo esses dois segmentos da extremidade especialmente alheios no quesito participação (Verba, Schlozman e Brady, 1995).

Gráfico 8.1 – Média de anos de estudo x idade (2006)



Fonte: Survey A Desconfiança dos Cidadãos nas Instituições Democráticas

O conceito de geração utilizado aqui implica blocos de coortes com orientações políticas estáveis ao longo da vida, portanto grupos de indivíduos passíveis de serem rastreados nos sucessivos *surveys*, num atributo que é independente da idade. Essa abordagem dá caráter longitudinal à análise e a aproxima de um estudo de painel em que os indivíduos fossem acompanhados ao longo de seu ciclo de vida e por períodos históricos.

Utilizando essa estratégia, Miller e Schanks (1996) consolidaram o argumento de que a sucessão geracional é fundamental para explicar a queda na ativação dos cidadãos nos Estados Unidos. Para os autores, a geração “pós-New Deal” era marcadamente menos participativa do que as duas anteriores (“New Deal” e “pré-New Deal”). “Nossa interpretação do declínio do comparecimento às urnas entre os anos 1950 e os anos 1980 segue a idéia de persistência geracional nas mudanças societais introduzida por Sears em 1981 (Sears, 1981; Kiesler, Morgen e Oppenheim, 1981)”, esclarecem os autores (1996: 43-44). Sua aplicação desse modelo de explicação envolve três pressupostos:

- Coortes mais jovens são particularmente vulneráveis à influência por parte de eventos históricos em seu ambiente político;

- Coortes mais velhas podem ostentar uma aparente “abertura vitalícia à mudança” (“lifelong openness model”), mas de fato revelam grande persistência de orientações mais antigas;
- Mesmo em face de grandes eventos históricos, mudanças sociais de longo prazo podem ocorrer em grande medida como consequência da substituição geracional.

A hipótese central das explicações geracionais é de que as atitudes dos indivíduos são moldadas por experiências de socialização no final da adolescência e início da vida adulta e permanecem relativamente resistentes a mudanças depois disso. É nessa linha que vai também a conceituação de Inglehart (1993), que aponta as vivências dos primeiros anos de vida como relevantes para a conformação das orientações subjetivas duradouras nas pessoas. Diferenças entre gerações geram predisposições políticas singulares, que produzem mudança social por meio da sucessão de coortes mais velhas por coortes mais jovens. Diferentes estudos documentaram a natureza gradual de mudanças em diferentes áreas relacionadas direta ou indiretamente à política, como atitude diante da liberdade de expressão, confiança em instituições, aceitação de grupos raciais minoritários, identificação partidária, orientação religiosa e consolidação de valores sociais.

É uma visão que contraria o modelo de abertura vitalícia, para o qual as mudanças de orientação ocorrem continuamente ao longo da vida adulta. Nessa outra perspectiva, o envelhecimento ou o estágio de vida aparecem como mais decisivo do que a geração. Visão concorrente é a de que grandes eventos históricos têm impacto similar sobre pessoas de todas as idades, possivelmente fazendo os efeitos de período superarem os de coorte.

Para ter padrão geracional, é preciso que os efeitos durem no tempo (Alwin e Krosnick, 1991) e as marcas distintivas estejam além de diferenças composicionais (Alwin, 1990) – por exemplo, patamares diferentes de escolarização. Não se trata, portanto, de dinâmica trivial. Não é raro que mudanças no comportamento político atinjam todas as coortes, tendo assim mais características de efeito de período do que de efeito geracional (Delli Carpini e Keeter, 1996). Embora intuitivamente atraentes, os efeitos geracionais têm recebido apoio apenas moderado de estudos empíricos, segundo diferentes balanços (Alwin e Krosnick, 1992; Tessler et al., 2004).

Admitindo-se que as gerações possam ajudar a compreender a trajetória do comportamento político no Brasil, ainda é preciso levar outras especificidades em conta. O efeito geracional não necessariamente afeta por igual diferentes frentes das orientações políticas. As questões que marcam uma geração podem não ser as mesmas que moldam

outras, e as áreas salientes podem variar de uma geração para outra. Além disso, estudos detectaram que países que experimentaram colapsos e agitações nos seus sistemas políticos, econômicos e sociais apresentam menos sinais de diferenças inter-geracionais, possivelmente porque nesses ambientes os efeitos de período superam os de geração. Tessler et al. (2004) demonstraram que, em um mesmo país, alguns períodos históricos produzem efeitos geracionais duráveis, enquanto outros, não. Também encontraram evidências de que efeitos de geração são incomuns na Argélia, país que experimentou mudanças de regime frequentes e instabilidade política continuada. Em grande medida, é esse o caso do Brasil, que viveu sucessivas rupturas e reorganizações institucionais no século XX.

Na Rússia redemocratizada, Mishler e Rose (2007) encontraram evidências de que há alguma persistência de diferenças geracionais em matéria de orientação política, mas há efeitos até mais pronunciados do reaprendizado dos adultos. Os autores argumentam que a ideia de aprendizado vitalício (“lifetime learning”, p. 822) pode explicar o resultado. Essa perspectiva pretende conciliar duas abordagens em princípios concorrentes: as teorias culturalistas que apontam primazia das orientações fixadas na socialização, que exigiriam décadas para serem superadas, e as teorias institucionalistas que enfatizam a capacidade de os adultos “reaprenderem” em resposta a circunstâncias concretas cambiantes. Os autores encontraram diferenças substantivas entre as gerações russas após 14 anos de redemocratização, mas elas foram consideradas de pequena monta. “Não importa como foram socializados, os indivíduos têm uma grande capacidade de aprender com a experiência as lições necessárias para lidar com um mundo político em transformação”, concluíram (p. 832).

Outro ponto a ser observado é a origem do estímulo que conformaria uma geração. Para alguns autores, eventos exógenos nacionais ou internacionais podem não ser os mais influentes. Estrutura familiar, educação recebida, raça, classe e circunstâncias econômicas podem criar variações intra-coorte que tornam difícil ou mesmo impossível distinguir padrões inter-coorte (Shanahan, 2000). A própria interpretação de Inglehart para a formação de valores, que atribui relevância ao que se pode chamar de fatores micro, permite supor que diferenças entre segmentos sociais são capazes de gerar orientações políticas diversas. É possível inferir que segmentos que experimentaram segurança material durante a socialização tenderiam a abraçar valores diferentes de segmentos que conviveram com a

escassez. Sua abordagem, no entanto, é sistêmica, colocando foco não nas subdivisões, mas no agregado que chama de “sociedades” (Inglehart e Welzel, 2005).

E qual seria mais exatamente o momento que marcaria uma geração? Parte relevante das pesquisas indicou como decisiva a fase em que o indivíduo atinge relativa consciência política, isto é, quando se torna consciente da existência de uma dimensão política na convivência social e passa a prestar (alguma) atenção a ela. No clássico ensaio em que estabeleceu os pilares para o campo, Manheim (1952 [1928]) aponta como decisivas as circunstâncias históricas prevaletes nos “anos impressionáveis”, que localizou dos 18 aos 25. A hipótese dos anos formativos pressupõe que eventos políticos relevantes deixam marca profunda nos jovens, mas são menos importantes para adultos formados. Cada geração política conformada assim tenderia a responder de modo peculiar a novos eventos políticos.

A literatura do campo está longe do consenso sobre qual o intervalo de idade crítico para a formação das gerações. Assim, o conceito de anos de formação acaba tendo caráter largamente arbitrário. Diferentes estudos optaram por escolhas diversas: entre 10 e 30 anos (Rubin, Rahhal e Poon, 1998); entre 10 e 17 (Sears e Valentino, 1997); entre 18 e 25 (Manheim 1952; Schuman e Rieger, 1992; Schuman, Rieger e Guidys, 1994; Schuman e Scott, 1989; Tessler et al., 2004) e os anos de faculdade (Jennings, 1987).

Nas seções seguintes, avalio a existência de efeitos geracionais a partir da análise secundária dos bancos de dados dos *surveys* descritos no capítulo 5. Como em outros estudos transversais, mas com pretensões de gerar interpretação longitudinal, a idade dos entrevistados será usada para localizar as coortes que comporiam uma geração política.

O procedimento implica limitações. É extremamente difícil, senão impossível, a partir de pesquisas transversais separar os efeitos dos condicionamentos da socialização primária daqueles gerados pelo desenrolar histórico (Alwin e Krosnick, 1991; Tessler et al., 2004). Também há risco de confundir resíduos deixados por experiências únicas em uma coorte com o envelhecimento, e a comparação de coortes ao longo do tempo ameaça borrar as fronteiras entre envelhecimento e história. Além disso, a delimitação das gerações tem conteúdo largamente tentativo, pois a pesquisa do campo não conseguiu definir de forma minimamente consensual qual o período da vida em que o indivíduo estaria mais suscetível a influências e qual o tipo de estímulo capaz de deixar marca indelével.

Na operacionalização do conceito de geração, dividi as coortes em blocos adjacentes que cobrem todo o período observado, a exemplo dos estudos de Delli Carpini e Keeter

(1996)¹ e Tessler et al. (2004)². O procedimento contrasta com trabalhos que localizam gerações em pontos esparsos do tempo, nos quais cada uma delas não sucede imediatamente a anterior e há coortes que simplesmente não se encaixam em nenhuma geração (por exemplo, Miller e Shanks, 1996; Nie et al., 1996).

8.1.1 – Como definir gerações no Brasil

Tomei grandes alterações institucionais no nível nacional como estímulo provável capaz de moldar as gerações, produzindo períodos de climas políticos bem marcados e diferenciados entre si. Nesse sentido, esta parte do estudo é um aprofundamento do trabalho de Ribeiro, EA (2007), que avaliou se as gerações brasileiras mais jovens tinham orientações peculiares por conta de terem sido politicamente socializadas sob instituições democráticas. O pesquisador suspeitava que coortes jovens poderiam apresentar valores mais democráticos, mesmo não ignorando que a experiência com as instituições desse regime poderia favorecer esse tipo de orientação entre cidadãos de todas as idades (Moisés, 2010b). “Ainda que as mudanças ocorram em todos os grupos geracionais, é plausível supor que o efeito verificado nos mais jovens seja maior do que o encontrado nas demais”, argumentou (Ribeiro, EA, 2007: 211).

Em sua análise, o pesquisador empregou análises bivariadas com dado de *survey* em apenas um ponto do tempo, tornando difícil discriminar efeitos de idade e efeitos de geração. Ele encontrou sinais de que valores pós-materialistas – cujo ideário inclui defesa da auto-expressão e de liberdades individuais – apareciam entre os mais jovens, mas não outros valores usualmente enfatizados pela literatura ligada à cultura política. As evidências tiveram sentido contrário. “As associações conduziram à conclusão de que confiança institucional, apoio à democracia, preferência democracia-autocracia, dentre outras medidas, tenderam à elevação com o avançar da idade dos indivíduos”, resumiu (p. 213). Ribeiro interpretou essas evidências como sinal de que a institucionalidade democrática em geral não mostrava impacto no contexto brasileiro.

Em alguma medida, volto a testar essa hipótese, agora com uma estratégia de pesquisa mais complexa e sem a pretensão de atribuir causalidades ao desenho

¹ Em seu teste sobre efeitos geracionais, esses autores consideram três gerações para os Estados Unidos do século passado: pré-baby boom (nascidos antes de 1947), baby boomers (nascidos entre 1947 e 1964) e pós-baby boom (nascidos após 1964).

² Em sua investigação sobre a eventual existência de gerações políticas na Argélia, os autores propuseram cinco categorias, seguindo períodos bem marcados na história política nacional: colonialismo (até 1954); Guerra da Independência (1954-1962); Boumedienne (1965-1978); Benjedid (1978-1988); contestação e violência (1988-1995).

institucional ou a mudanças na cultura política. A delimitação de gerações que proponho leva em conta eras políticas marcantes em diferentes sentidos – institucionais, de ambiente em termos de valores políticos e econômicos, por exemplo. Esses períodos são os seguintes:

- O Estado Novo (de 1937 a 1945);
- A democracia inaugurada após a Segunda Guerra Mundial (de 1946 a 1963);
- A ditadura militar pós-1964 (1964-1987);
- A democracia reinaugurada com a Constituição de 1988 (de 1988 em diante).

Em linha com a *rationale* explicitada no capítulo 5, defini a idade de 18 anos, que coincide com a maioridade legal, inclusive do ponto de vista eleitoral, como ponto de referência para a maturidade política; o pressuposto é que todos os cidadãos já terão desenvolvido uma atenção política mínima no momento em que são obrigados a votar. Aqui também limito o uso da amostra a idades até 70 anos, limiar a partir do qual deixa de ser obrigatório votar.

Tabela 8.1 – Descrição das gerações políticas brasileiras propostas

	Período	Fato marcante	Coortes (nascimento)	Idade quando da realização do survey			
				1989	1993	2002	2006
Estado Novo	Até 1945	Golpe de 1937	Até 1927	De 62 a 70 anos	De 66 a 70 anos	Mais de 70 (excluído da análise)	Mais de 70 (excluído da análise)
Democracia de 1946	De 1946 a 1963	Posse do pres. Dutra	De 1928 a 1945	De 44 a 61 anos	De 48 a 65 anos	De 57 a 70 anos	De 61 a 70 anos
Ditadura de 1964	De 1964 a 1987	Golpe de 1964	De 1946 a 1969	De 20 a 43 anos	De 24 a 47 anos	De 33 a 56 anos	De 37 a 60 anos
Democracia de 1988	De 1988 em diante	Constituição de 1988	De 1970 a 1988	De 18 a 19 anos	De 18 a 23 anos	De 18 a 32 anos	De 18 a 36 anos

As escolhas se explicam em parte pelo caráter exploratório da tarefa. A orientação de fundo foi definir as gerações de forma ampla, levando em conta a relativa escassez de estudos sobre efeitos geracionais na política brasileira. Categorias mais restritivas exigiriam maior amadurecimento empírico das questões em debate no campo. E construir categorias restritivas a partir da mera transposição de resultados obtidos internacionalmente ampliaria o risco de não identificar o efeito geracional no Brasil, ainda que ele exista, na hipótese de o

caso brasileiro ter características próprias – o que é de se esperar, pois a própria ideia de geração se funda nas singularidades históricas de cada nação.

Foram propostas quatro gerações políticas com as características descritas na tabela 8.1. A limitação da idade da amostra, de 18 a 70 anos, fez com que não haja representantes da geração mais remota – do Estado Novo – nos *surveys* desta década.

Trabalho com o pressuposto de que foram os grandes traços políticos de cada época, sobretudo no eixo ditadura-democracia, que conformaram as quatro gerações. Em matéria de discriminar diferentes orientações políticas, a categorização é promissora, justamente pela característica pendular: regimes autoritários e democráticos se alternaram no período. Se depender dessa dimensão, a socialização em um período deve gerar predisposições contrastantes com as do período seguinte. Assim, se a socialização política durante um regime autoritário hipoteticamente pode gerar maior apego à democracia, justamente pela convivência com a falta dela e por ser um ideal a ser atingido, pode ser o caso de que uma geração acostumada com a normalidade democrática dê a ela menor importância.

Tabela 8.2 – Frequências das gerações por *survey*

	1989		1993		2002		2006	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Estado Novo	95	4,9	70	2,9				
Democracia de 1946	428	22,3	424	17,8	313	13,7	148	8,1
Ditadura de 1964	1.290	67,2	1.372	57,6	1.015	44,5	781	42,6
Democracia de 1988	108	5,6	515	21,6	954	41,8	903	49,3

Fonte: *Surveys* Cedec/USP/Datafolha e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas

A frequência de cada geração (tabela 8.2) revela que as coortes que atingiram a maturidade política durante o Estado Novo são praticamente residuais, mesmo nos dois *surveys* mais antigos. Em 1993, por exemplo, os indivíduos dessa geração representam apenas 2,9% da amostra. O grupo da Democracia de 1946 decresce a cada levantamento, pois os representantes dessas coortes completam 70 anos e são retirados da análise. O mesmo ocorre, em alguma medida, com os que atingiram a maturidade política durante a Ditadura de 1964 – geração com maior parcela de representantes em todos os *surveys*, exceto em 2006. A trajetória da geração da Democracia de 1988 é a única que aumenta progressivamente sua participação nas sucessivas amostras, até se tornar a proporção dominante no *survey* mais recente, com 49,3% dos entrevistados.

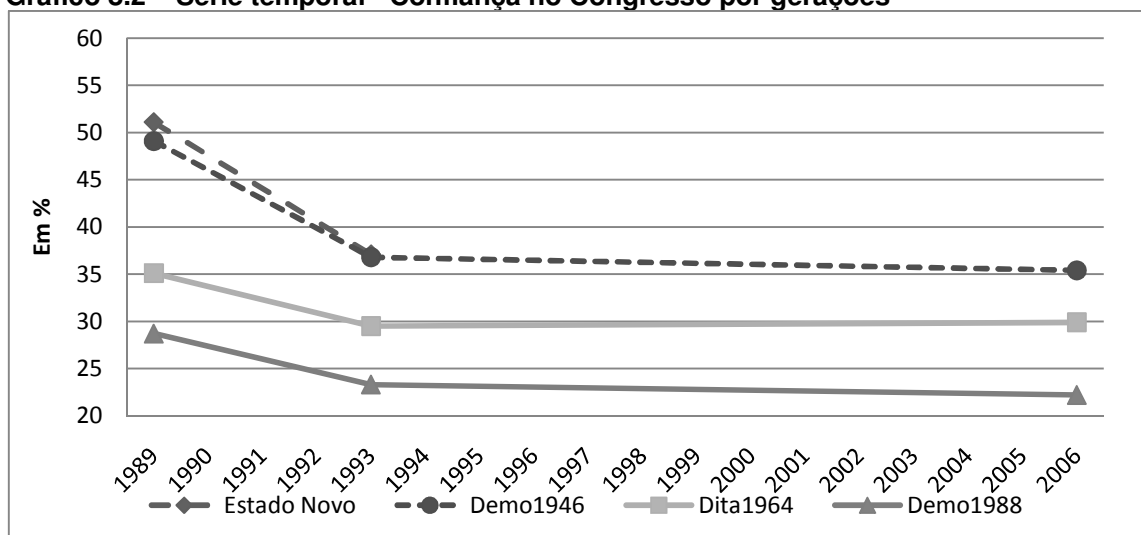
Descritas as gerações políticas propostas, passo aos testes de hipóteses, na tentativa de responder às três perguntas apresentadas na abertura do capítulo.

8.2 – HÁ EFEITOS GERACIONAIS NO BRASIL?

A investigação parte de um nível genérico: há um padrão geracional para o comportamento político observado no Brasil das últimas décadas? Tentativamente, trabalho com a hipótese de que esse padrão deve ser observado para algumas dimensões das atitudes e comportamentos políticos analisados, mas não para outras. Questões políticas de maior saliência ou mais diretamente relacionadas ao eixo ditadura-democracia, que serviu de base para a proposição da divisão das gerações, devem apresentar os maiores impactos geracionais. Isto é, espera-se que nessas dimensões as gerações diferenciem mais o comportamento político dos cidadãos, determinando opiniões bem demarcadas ou intensidades diferenciadas conforme a geração.

Para testar essa hipótese, procedi à análise descritiva das atitudes e comportamentos políticos já analisados na parte 2, agora observando a geração do entrevistado. Começo com séries temporais. Como no capítulo 7, as frequências de cada subgrupo foram plotadas em gráficos com os diferentes *surveys*, criando curvas que mostram a trajetória longitudinal da relação entre geração e variáveis políticas.

Gráfico 8.2 – Série temporal - Confiança no Congresso por gerações



Fonte: Surveys Cedec/USP/Datafolha e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas

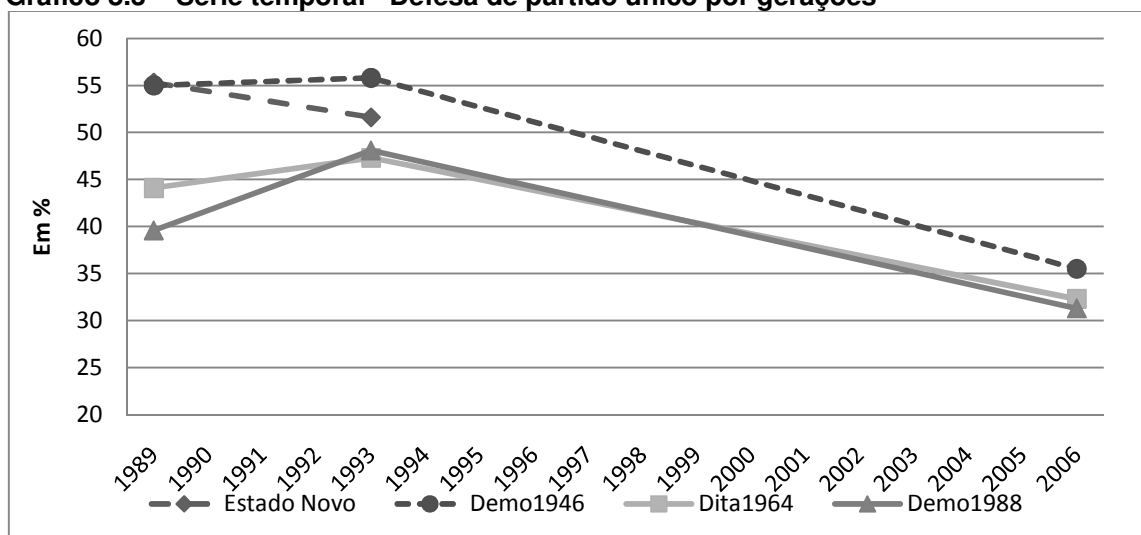
O primeiro quadro a ser apresentado se refere à confiança no Congresso (gráfico 8.2). Há claro padrão geracional, que se mantém apesar da oscilação temporal da variável. A geração que atingiu a maturidade política durante a Democracia de 1946 é a que mais

confia nessa instituição, seguida da geração Ditadura de 1964. A geração mais recente, da Democracia de 1988, é a mais crítica em relação a deputados e senadores. O padrão sugerido é o de queda na confiança institucional a cada geração política que se sucede – trajetória que se reproduziu para as outras três instituições democráticas.

A geração Democracia de 1946 também se mostrou menos participativa em várias dimensões e mais próxima de soluções autoritárias – embora se diferencie por ter declarado a mais alta preferência pela democracia. Esse grupo se distinguiu pela baixa proporção com hábito de assinar abaixo-assinado e participar de manifestações, além da defesa mais intensa de governo com líder centralizador ou partido único. O gráfico 8.3, com a defesa de partido único, ilustra o padrão encontrado.

Orientação geral deferente diante do sistema político pode eventualmente explicar essas características gerais. Os nascidos nessas coortes confiam mais nas instituições, apostam menos em forma reivindicatórias de participação e abraçam a democracia num momento em que parece consolidada, sem no entanto deixar de simpatizar com formas mais autoritárias de governo. Esse parece ser o cidadão criado no molde das democracias delegativas sugeridas por O'Donnell.

Gráfico 8.3 – Série temporal - Defesa de partido único por gerações

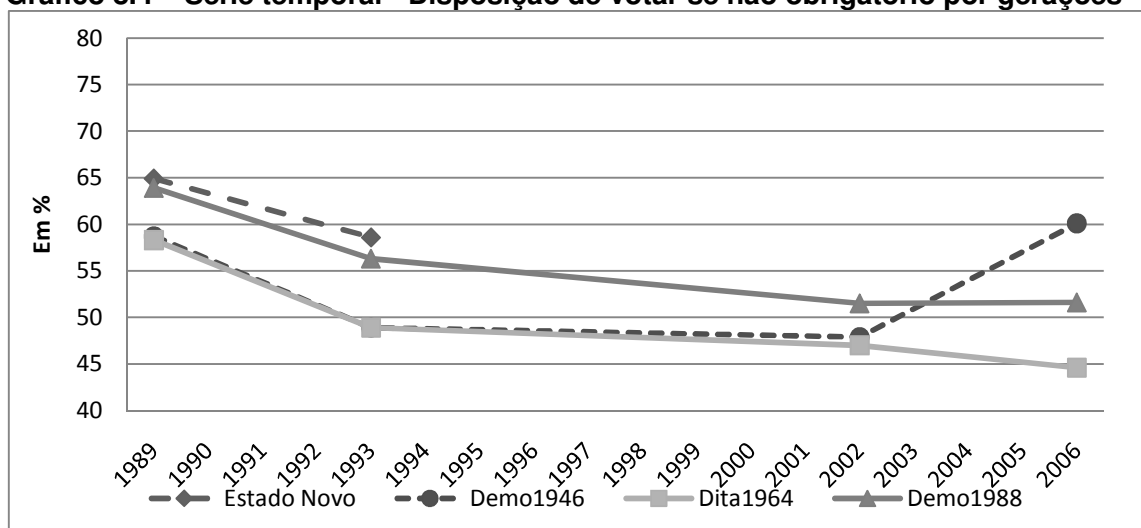


Fonte: Surveys Cedec/USP/Datafolha e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas

A geração que atingiu a maturidade política sob a democracia institucionalizada em 1988 se destaca na rejeição ao governo militar e no apreço pelo voto, como se vê no gráfico 8.4, sobre a disposição de votar se não obrigatório. Observa-se que a geração mais jovem

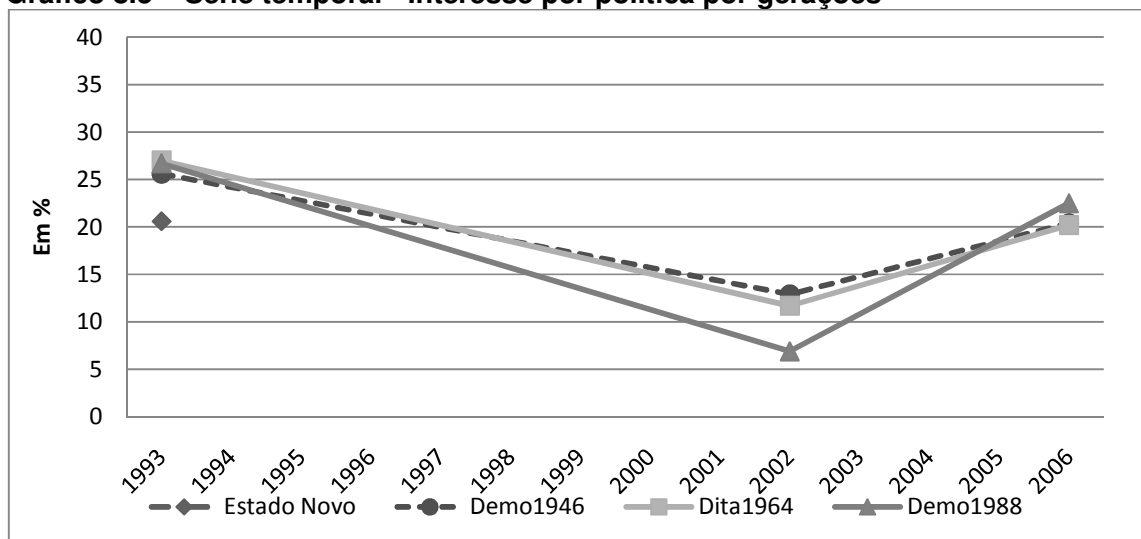
consistentemente tem elevada proporção de respostas positivas. A “ultrapassagem” feita em 2006 pela geração da Democracia de 1946, tornando-se o grupo que mais valoriza o voto, pode contar menos: a trajetória pode se dever a questões ligadas ao ciclo de vida, pois nesse grupo estão pessoas de 61 a 70 anos, que se aproximam da idade a partir da qual o voto é facultativo, possivelmente ganhando outros significados para essas coortes.

Gráfico 8.4 – Série temporal - Disposição de votar se não obrigatório por gerações

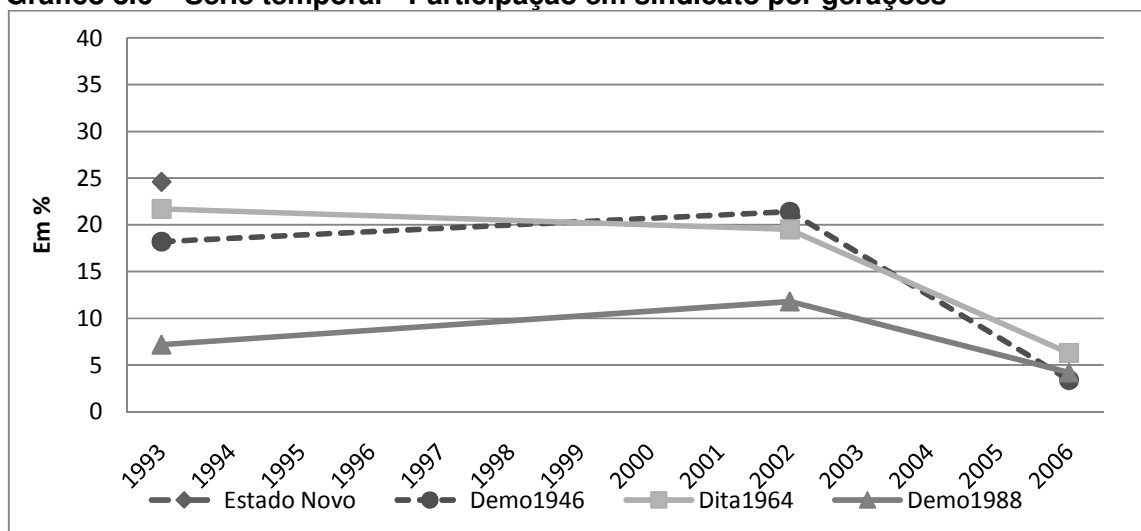


Fonte: Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas

Grande número de variáveis políticas não revelou associação com as gerações especificadas dessa forma. Há três padrões recorrentes para essas trajetórias: casos em que as curvas de cada geração não se diferenciam, como ocorre com o interesse por política, a participação em associação de moradores, o desconhecimento de significados para democracia e a disposição de convencer conhecidos; casos em que aparecem flutuações sem coerência, como em hábito de fazer pedido a autoridade e participação em associação esportiva; e, finalmente, casos em que a queda na proporção de respostas positivas foi tão dramática que apagou as diferenças entre gerações, a exemplo da filiação a partido e a sindicato e da participação em greves. Aqui reproduzo a série temporal enfocando o interesse por política (quadro 8.5) e a filiação em sindicatos (gráfico 8.6) para ilustrar esse padrão.

Gráfico 8.5 – Série temporal - Interesse por política por gerações

Fonte: Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas

Gráfico 8.6 – Série temporal - Participação em sindicato por gerações

Fonte: Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas

Das séries temporais, é possível concluir que a adesão à democracia e, mais ainda, a confiança política parecem mais afetadas por efeitos geracionais. Entre os quesitos de participação, são as modalidades de reivindicação e protesto que se destacam. A síntese dos testes anteriores permite observar ainda que:

- É a geração socializada politicamente durante a Democracia de 1946 que mais se diferencia das demais, quando há traços de que determinada atitude ou comportamento sofre efeitos geracionais. Essa geração está mais distante de formas de participação que

configurem protesto e mais próxima de formas de governo autoritárias – com militares, partido único ou líder centralizador no poder. Por outro lado, há sinais de que essa geração tem aumentado seu apego à democracia após conviver com o regime em anos recentes ou que o aceita como “the only game in town”, em linha com sua orientação geral de deferência e seu perfil de cidadãos delegativos.

- Em mais de um terço das dimensões analisadas, a ordem entre as gerações teve relação com a idade das coortes que as compõem. São observações em que os comportamentos políticos mudam de patamar sempre com a mesma direção a cada geração que se sucede – quando a geração Democracia de 1988 expressa menor confiança política do que a geração Ditadura de 1964 e essa, por sua vez, tem ainda menor confiança do que a geração Democracia 1964, por exemplo.

Neste último caso, é preciso acender o sinal amarelo para possível falácia temporal: a diferença de comportamento político detectada nessas análises bivariadas pode ser determinada mais pelo estágio de vida do que por eventos que marcaram a geração nos anos formativos. Pode ser o caso, por exemplo, de que pessoas cada vez mais velhas mostrem confiança crescente nas instituições testadas, em grande medida baseadas em estruturas hierárquicas, por exemplo. Por conta desse risco, é preciso incluir nas análises simultaneamente idade e gerações, procedimento que desenvolverei mais adiante.

O padrão de aumento ou declínio sustentado de certos comportamentos políticos sugere não haver relação com os grandes eventos históricos que poderiam ter marcado cada geração política brasileira. A alternância de ditaduras e períodos democráticos faria supor trajetórias pendulares, com uma geração expressando predisposição oposta à outra, caso essa fosse dimensão decisiva para conformar a orientação dos indivíduos. O estudo de Nie et al. (1996: 138-139) não encontrou aumento monotônico da participação: nos Estados Unidos, houve mobilização crescente em termos de disposição de votar durante três gerações (pré-New Deal, New Deal e pós-New Deal), mas que foi seguida de uma geração que é a menos mobilizada de todas (anos da Guerra do Vietnã e seguintes). No entanto, no caso brasileiro, não foi isso que apareceu para oito variáveis com aparente clivagem geracional; o padrão de mudança é unidirecional, geração a geração.

Para esses quesitos, é possível pensar que eventual efeito geracional atua de forma mais próxima da descrita por Inglehart (1993), que dá ênfase às condições materiais experimentadas pelo indivíduo durante o período de socialização. No Brasil, uma hipótese plausível seria de que as sucessivas gerações foram criadas com condições materiais cada

vez melhores ao longo do século XX e isso gerou orientações políticas que variaram sempre na mesma direção – comportamentos sustentadamente crescentes ou declinantes.

Importante observar que no modelo de Inglehart o aumento da escolaridade é tido como um dos fatores decisivos para a mobilização cognitiva que caracteriza as gerações mais recentes. Isso reforça a segunda pergunta básica deste capítulo: o padrão geracional, quando apareceu, pode ser explicado pela maior escolaridade das coortes mais jovens? “O papel da educação assume uma significância ampliada quando notamos diferenças marcantes entre as gerações no que se refere à educação completada”, alertam Miller e Shanks (1996: 52). É o que abordarei na próxima seção.

8.3 – É A ESCOLARIDADE QUE CONFORMA AS GERAÇÕES?

Já relatei que no Brasil coortes mais novas são crescentemente mais escolarizadas, como demonstra o gráfico 8.1. Caso as diferenças educacionais sejam o que torna cada geração política singular, estaremos diante de um achado que, neste estudo, terá caráter circular: ao procurar pistas sobre as razões da perda de retorno político para a educação, terei encontrado sinais de que as gerações políticas têm papel nesse processo e, no passo seguinte, terei percebido que as gerações são decisivamente conformadas por sua escolaridade específica. Não é uma conclusão irrelevante, uma vez que recomenda procurar as explicações para a perda de recompensa política no próprio campo educacional e permitiria descartar um fator explicativo do comportamento político com importância em outros países, sobretudo os Estados Unidos. No entanto, não é essa a ambição inicial desta parte da tese. Em princípio, procuro singularidades nas gerações que sejam independentes das diferenças educacionais, a exemplo das demonstradas por Miller e Shanks (1996).

Nos Estados Unidos, assim como no Brasil, houve crescimento sustentado da média de escolaridade durante o século XX. Lá, porém, as tendências geracionais recentes atuaram com sentido inverso ao aumento da escolaridade no que toca ao comparecimento às urnas. Para os autores de *The New American Voter*, as diferenças na escolaridade de cada geração obscureceram a real magnitude das diferenças inter-geracionais – esse, sim, o fator decisivo para a queda na dimensão da participação que observaram. “Quando levamos em conta a escolaridade mais elevada das gerações políticas mais recentes e a menor instrução das gerações mais velhas, chegamos a novas estimativas das diferenças geracionais e seu impacto nas mudanças de composição geracional do eleitorado”, afirmaram (p. 56). Na política norte-americana, a elevação da escolaridade compensou o

que poderia ser uma “queda cataclísmica” (“cataclysmic drop”, p. 57) no comparecimento às urnas nos anos 1980, na avaliação da dupla de pesquisadores.

Miller e Shanks verificaram que a geração do New Deal tendeu a manter seu patamar de comparecimento às urnas durante quatro décadas (1952-1992), quando controlados os níveis de escolaridade de suas amostras. Por conta disso, consideraram que é a comparação entre gerações dentro dos mesmos patamares de escolaridade que gera os resultados “mais reveladores” (“most revealing”, p. 56) nesse tipo de estudo.

Para testar a hipótese de que é a escolaridade que determina fundamentalmente as diferenças entre os blocos de coortes agrupados em gerações políticas, reproduzo testes feitos por Miller e Shanks (1996: 51-58). Os autores compararam as três gerações políticas detectadas nos Estados Unidos separando-as por três estratos educacionais: de 0 a 11 anos de escolaridade, com pessoas que não chegaram a concluir *high school*; 12 anos, com os que se diplomaram nesse nível; e 13 anos ou mais de escolaridade, para os que foram adiante nos estudos, iniciando o ensino superior. As médias de comparecimento de cada geração, apuradas a partir da auto-declaração dos indivíduos em *surveys*, foram então comparadas.

Os autores apuraram que, controlada a escolaridade dessa forma, as diferenças entre gerações em termos de comparecimento às urnas se tornavam ainda mais pronunciadas. Sem considerar a educação, a distância entre as médias da geração mais velha no período 1952-1964 e da geração mais nova no período 1972-1988 se aproximava de 17 pontos percentuais. Separados os grupos educacionais, a distância aumentou. Dentro do segmento que não concluiu *high school*, a diferença na média da substituição geracional entre os dois períodos superou 45 pontos percentuais (77% a 31%); entre os diplomados nesse nível, a distância foi de 40 pontos (90% a 50%); e, no segmento mais escolarizado, foi de 9 pontos (89% a 80%).

O mesmo tipo de teste foi feito para o caso brasileiro, a exemplo do que aparece na tabela 8.4. Nela estão descritas as frequências de respostas de interesse para cada variável política, com a amostra de cada *survey* dividida por geração e níveis de escolaridade, desprezadas as caselas com menos de 5 casos, pela falta de consistência gerada pelo baixo número de observações.

Tabela 8.4 – Interesse por política, por geração e escolaridade (em %)

		1989	1993	2002	2006	Média da geração
Até fundamental incompleto	Estado Novo		18,8			18,8
	Demo1946		23,6	8,1	18,4	16,7
	Dita1964		16,4	10,5	16,9	14,6
	Demo1988		20,5	4,0	17,7	14,1
Fundamental completo	Estado Novo		0,0			0,0
	Demo1946		23,2	0,0	50,0	24,4
	Dita1964		20,0	13,7	22,4	18,7
	Demo1988		13,9	5,6	19,1	12,9
Médio incompleto	Estado Novo		<5 casos			
	Demo1946		20,0	28,6	40,0	29,5
	Dita1964		22,3	3,3	16,3	14,0
	Demo1988		28,4	5,6	19,2	17,7
Médio completo	Estado Novo		37,5			37,5
	Demo1946		25,0	6,3	33,3	21,5
	Dita1964		34,5	11,4	31,4	25,8
	Demo1988		30,6	9,4	21,4	20,5
Superior incompleto ou mais	Estado Novo		<5 casos			
	Demo1946		50,0	61,5	16,7	42,7
	Dita1964		52,5	20,5	29,4	34,1
	Demo1988		50,0	14,0	39,0	34,3

Fonte: *Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas*

Na interpretação dos resultados, levo em conta se há associação entre os níveis de escolaridade e a variável política, com crescimento ou decréscimo dos percentuais a cada degrau de instrução. Também considerei se uma geração se distingue das demais dentro de cada segmento de escolaridade, de forma a ter algum controle do efeito da escolarização. Por fim, observei a quantidade de segmentos em que essa diferenciação apareceu.

Em matéria de interesse por política, há associação positiva com a instrução, pois os percentuais de respostas positivas tendem a crescer a cada grupo de escolaridade. Do ponto de vista geracional, há uma regularidade marcante: a geração Democracia de 1946 sistematicamente apresenta índices superiores e descolados das demais, mostrando maior ativação. Embora não se observe diferença nos segmentos com fundamental incompleto e médio completo, ela está presente nos demais. Entre os que têm fundamental completo, a média da geração Democracia de 1946 foi de 24,4%, contra 18,7% da geração seguinte e 12,9% da geração Democracia de 1988. No médio completo, a geração Democracia de 1946 atingiu 29,5%, contra 14% e 17,7% das gerações seguintes. E, entre o subgrupo mais escolarizado, a geração Democracia de 1946 teve 42,7%, contra 34,1% e 34,3%.

Tabela 8.5 – Resumo - Variáveis políticas x geração, com controle de escolaridade

	Associação c/ instrução	Diferenças entre gerações
Interesse por política	Positiva	Democracia de 1946 tem maiores médias em 3 segmentos de escolaridade
Consumo de notícias	Positiva	Democracia de 1988 tem menores médias em 3 segmentos de escolaridade; Democracia de 1946 tem maiores médias em 2
Conversa sobre política	Positiva	Sem padrão claro
Tenta convencer conhecidos	Sem padrão claro	Sem padrão claro
Faz pedido a autoridade	Sem padrão claro	Democracia de 1946 tem menores médias em 4 segmentos de escolaridade
Votaria se não obrigatório	Positiva	Democracia de 1988 tem maiores médias em 2 segmentos de escolaridade
Participa de partido	Positiva	Democracia de 1988 tem menores médias em 5 segmentos de escolaridade; Democracia de 1946 tem maiores médias em 3
Participa de sindicato	Sem padrão claro	Democracia de 1988 tem menores médias em 3 segmentos de escolaridade; Ditadura de 1964 tem maiores médias em 2
Participa de ass. de moradores	Sem padrão claro	Ditadura de 1964 tem maiores médias em 2 segmentos de escolaridade
Participa de ass. religiosa	Sem padrão claro	Sem padrão claro
Participa de ass. esportiva	Positiva	Sem padrão claro
Assina abaixo-assinado	Positiva	Democracia de 1988 tem maiores médias em 3 segmentos de escolaridade; Democracia de 1946 tem menores médias em 2
Participa de manifestação	Positiva	Democracia de 1946 tem menores médias em 4 segmentos de escolaridade; Democracia de 1988 tem maiores médias em 4
Participa de greve	Positiva	Ditadura de 1964 tem maiores médias em 3 segmentos de escolaridade; Democracia de 1946 tem menores médias em 2
Preferência pela democracia	Positiva	Democracia de 1946 tem maiores médias nos 5 segmentos de escolaridade; Democracia de 1988 tem menores médias em 3
Não sabe o que é democracia	Negativa	Democracia de 1946 tem menores médias em 2 segmentos de escolaridade
Defende volta dos militares	Negativa	Sem padrão claro
Defende partido único	Negativa	Sem padrão claro
Defende líder centralizador	Sem padrão claro	Ditadura de 1964 tem menores médias em 3 segmentos de escolaridade
Confiança no governo	Sem padrão claro	Democracia de 1946 tem maiores médias em 4 segmentos de escolaridade
Confiança no Congresso	Sem padrão claro	Democracia de 1946 tem maiores médias em 3 segmentos de escolaridade
Confiança nos partidos	Sem padrão claro	Democracia de 1946 tem maiores médias em 2 segmentos de escolaridade; Democracia de 1988 tem menores médias em 2
Confiança no Judiciário	Sem padrão claro	Democracia de 1946 tem maiores médias em 2 segmentos de escolaridade

Fonte: *Surveys Cedec/USP/Datafolha*, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas

Para maior clareza na exposição, a tabela 8.5 apresenta a síntese dos resultados – a íntegra está no Apêndice E. Na maioria das variáveis, apareceram traços de diferenciação de ao menos uma geração. Em apenas 6 dimensões políticas não houve padrão claro de efeito geracional: conversar sobre política, tentar convencer conhecidos, participar de associação religiosa ou esportiva, defender a volta dos militares e a existência de partido único. Em 8 quesitos, variáveis que já apresentavam diferenciação por geração tiveram essa tendência confirmada. Praticamente todas se referem a formas de participação ligadas à contestação (assinar abaixo-assinado, participar de manifestação e de greve) e a dimensões da confiança (no governo, no Congresso e no Judiciário). A única variável que aparece isolada de seu grupo é a preferência pela democracia, que também confirmou o padrão geracional esboçado nos primeiros testes deste capítulo, que não levavam em conta a escolaridade dos respondentes.

Por sinal, o controle da escolaridade fez com que 7 variáveis, nas quais não havia antes gerações salientes, passarem a mostrar distinção: interesse por política, consumo de notícias sobre política, disposição de votar se não obrigatório, participação em partido e em associação de moradores, desconhecimento de significados para democracia e confiança nos partidos políticos. No caso da defesa da atuação de um líder centralizador, contemplar a escolaridade levou a mudança na ordem das gerações. Antes a geração mais nova – Democracia de 1988 – apresentava maior rejeição; agora, é a Ditadura de 1964 que mais rejeita líderes fortes.

Substantivamente, o que essa análise revela sobre cada geração? A geração socializada politicamente na Democracia de 1946 foi a que mais se distinguiu das demais até aqui. Ela se mostrou mais ativada (interesse diferenciado por política e maior consumo de notícias sobre o tema), mais inclinada a integrar partidos e avessa a formas de participação que envolvam reivindicação e contestação (abaixo-assinado, manifestação, greve e pedido a autoridade). Também se diferenciou em termos de preferir a democracia e conhecer algum significado para esse regime. Por fim, é claramente a geração que mais confia nas instituições relacionadas ao funcionamento democrático também em testes operacionalizados dessa forma.

A geração que atingiu a maturidade política durante a Ditadura de 1964 parece definitivamente marcada pela contestação que levou à redemocratização ou pelas formas de mobilização do período. Ela se distinguiu em termos de inclinação por formas de associativismo e atuação marcadas pelo protesto (participar de sindicato e de greves, assim

como de associação de moradores) e é o bloco de coortes que mais rejeita líderes centralizadores.

A geração mais recente, que passou a atentar para a política após a redemocratização de 1988, tem clara rejeição por duas instituições que, no Brasil da segunda metade do século XX, se apresentaram como canais de participação política com relevância: sindicatos e partidos – esses últimos, objeto de menor confiança nesse segmento. Sua inclinação é por formas de participação mais horizontalizadas e marcadas pela reivindicação, notadamente abaixo-assinados e manifestações. O grupo é o que mais preza o voto, mas se informa pouco sobre política e tem as menores taxas de preferência pela democracia como regime de governo. A geração que atingiu a maturidade política na Democracia de 1988 foi a segunda que mais se distinguiu, apresentando diferenciação em diversos comportamentos políticos.

E, afinal, as características geracionais, quando detectadas, podem ser atribuídas à escolaridade? As evidências levantadas nesta seção apontam no sentido contrário. Quando controlada a escolaridade, as diferenças entre gerações apareceram de forma até mais clara. É indicação de que a escolaridade importa para as variáveis políticas, as gerações também importam, mas não é a escolaridade que explica as diferenças geracionais. Se a escolaridade fosse decisiva para definir as gerações, deveriam ter sido encontradas discrepâncias entre os níveis de instrução, mas as comparações entre gerações dentro de cada nível de instrução tenderiam à indiferenciação. Digamos que a origem de um caráter singular para a geração Democracia de 1988 fosse a elevada proporção de indivíduos com curso médio; nessa hipótese, as comparações entre gerações dentro dos grupos de escolaridade demonstrariam as frequências de respostas dessa geração tendendo ao mesmo patamar das demais, porque estaria neutralizado o efeito composicional. Não foi o que ocorreu, indicando que há traços singulares, propriamente geracionais, que independem da escolaridade diferenciada de cada grupo de coortes.

Essa forma de observação contribuiu para melhor compreensão dos casos em que havia crescimento ou declínio sustentado na intensidade do comportamento político, considerando as sucessivas gerações. Eram quesitos em que geração e escolaridade a princípio pareciam gerar efeitos na mesma direção, sendo difícil atribuir o impacto a uma ou a outra. Agora, controlada a escolaridade, o efeito das gerações foi confirmado para 4 variáveis: preferência pela democracia e as confianças no governo, no Congresso e no Judiciário. Para 3 variáveis (participação em associações religiosas e esportivas, além de

defesa da volta dos militares), o controle da escolaridade significou indiferenciação das gerações – sinal de que eram os desníveis educacionais que geravam os patamares diferenciados de resposta. Em 1 caso (defesa da atuação de líder centralizador), mudou a ordem entre as gerações: nos testes anteriores, a geração mais nova mostrou maior desaprovação a essa proposta; com controle da instrução, foi a geração intermediária (Ditadura de 1964) que se destacou pela rejeição a governos de líderes fortes.

É preciso considerar, por outro lado, que a forma de análise inspirada por Miller e Schanks é pouco exigente em mais de um sentido. A observação das médias de frequência permite verificar a tendência central de dada geração dentro de cada segmento de escolaridade, mas pode mascarar flutuações em cada ponto do tempo isoladamente. Por exemplo, uma geração pode obter média mais elevada no balanço dos quatro *surveys* e, no entanto, ser superada em um ou outro *survey* por outra geração.

Da mesma forma, não foram realizados testes para verificar se as discrepâncias entre gerações podem ou não ser aleatórias, ou seja, se têm consistência considerando que apuradas em amostras da população. As comparações sugerem diferenças entre as gerações que ocorrem de forma independente da escolaridade, mas é preciso ter cautela na interpretação desses resultados. Sobretudo para não assumir essas evidências como comprovação de que exista padrão geracional no comportamento político do brasileiro. A análise indica traços de cada geração, mas não se preocupa com sua regularidade nem permite avaliar sua consistência para toda a população.

8.4 – GERAÇÃO, CICLO DE VIDA E OUTROS ATRIBUTOS

As evidências da seção anterior não permitem avaliar com maior precisão as relações entre educação e geração. É plausível esperar que o retorno político da educação seja diferente para as diferentes gerações, por questões composicionais: o nível relativo de escolaridade varia para coortes diversas, isto é, em dada coorte a parcela de indivíduos em cada degrau de instrução difere da que se encontra nas demais coortes, por conta da contínua ampliação da escolarização no Brasil. Os efeitos políticos da educação podem depender decisivamente desse aspecto relativo, como discutido no capítulo 2.

Da mesma forma, a cada geração corresponde certa composição educacional, que pode estar correlacionada com outros atributos pessoais, como idade, gênero, renda e local de moradia – é preciso lembrar, por exemplo, que o país passou por contínuo processo de industrialização e urbanização no século passado e que os papéis dos gêneros foram sucessivamente revisto. Como cada geração apresenta uma combinação específica desses

atributos, que podem ter impacto no comportamento político, é plausível supor que o prêmio político da educação também varie. Mas, nessa hipótese, não se trata de efeito geracional explicável por predisposições políticas duradouras, e sim por diferenças composicionais, isto é, na proporção em que outros fatores aparecem em cada geração. Isso torna indispensável tentar apurar o impacto das gerações controlando outros fatores sócio-demográficos.

Para encerrar a investigação sobre o papel das gerações na conformação do comportamento político, nesta seção procuro superar as limitações das análises anteriores e ao mesmo tempo controlar outro fator relevante nessa explicação, sobretudo pela sua capacidade de criar falácias temporais – o ciclo de vida. Em análises transversais como as desenvolvidas até aqui, há grande chance de confusão entre os efeitos geracionais e do ciclo de vida. Isso porque a idade declarada nas entrevistas dos *surveys* é o ponto de partida para estabelecer tanto os limites das gerações quanto indicar o ponto no ciclo de vida em que está o entrevistado. Ou seja, há elevada associação entre as duas dimensões.

Utilizei modelos de regressão logística para controlar a idade, além da escolaridade e outros fatores sócio-demográficos³. Como um dos pressupostos do efeito geracional é sua estabilidade no tempo, inicialmente empreguei apenas o banco de dados de 2006 nessas análises. Trata-se do *survey* mais completo, com todas as variáveis de interesse. Se efeitos que podem ser atribuídos à geração política aparecerem nesses testes, é possível que não se repitam em outros pontos do tempo. Mas, se não aparecerem, os resultados podem ser tomados como evidência de que a geração não é decisiva como determinante do comportamento político. Ou seja, resultados negativos para impactos geracionais em um *survey* dispensarão novas análises, servindo como evidência de que a geração não deve ter contribuído para a queda nos retornos políticos dos níveis mais elevados de escolarização – o problema central deste capítulo.

Na investigação do efeito geracional, empreguei modelos em que a geração substituiu a idade em faixas – a forma de especificar a variável utilizada nas regressões dos capítulos 6 e 7. Também foram analisados modelos combinando geração e idade

³ Estudos anteriores avaliando efeitos geracionais também incluíram geração e idade em modelos de regressão (Nie et al., 1996, e Tessler et al., 2004). Esse procedimento é crítico justamente porque um dos pressupostos das análises com regressão é que não haja elevada associação entre as variáveis independentes. É um risco elevado, no caso de modelos que incluam idade e geração – e também escolaridade, correlacionada com as duas no caso brasileiro. A saída é fazer testes para verificar a multicolinearidade das variáveis independentes. Se for elevada, é inviável atribuir efeitos independentes a cada uma delas, pois seus parâmetros não seriam confiáveis. Se dentro de limites aceitáveis, como ocorreu em minha análise, não há contra-indicação a construir os modelos de regressão (Garson, 2010). Metodologia e resultados dos testes estão descritos no Apêndice E.

operacionalizada de forma diferente: como variável contínua, em anos, mas centralizada (com cada observação descontada da média de todas as observações, de forma a neutralizar o efeito da multicolinearidade, como explicado no Apêndice E). Por fim, comparei esses modelos com os modelos apenas com a idade em faixas, descritos no capítulo 6. O objetivo foi verificar se:

- 1) Os modelos com geração em lugar da faixa etária apresentam maior poder explicativo (expresso pelo pseudo r^2 de Negelkerke) para os comportamentos políticos;
- 2) Os modelos com geração e idade centralizada apresentam maior poder explicativo (expresso pelo pseudo r^2 de Negelkerke) para os comportamentos políticos;
- 3) Quando é incluída nos modelos, a variável geração aparece com significância estatística (apurada pelo p de Wald) em mais ocasiões do que a variável idade, num sinal de que é preditor que discrimina com maior intensidade diferentes comportamentos políticos.

A tabela 8.6 traz duas variáveis políticas como exemplo dessas comparações. Para cada uma delas, foram analisados os três modelos citados acima. O modelo 1 reproduz o apresentado no capítulo 6 e traz entre as variáveis explicativas a faixa etária (de 18 a 25 anos; de 26 a 40; de 41 a 70). O modelo 2 traz a variável relativa a gerações em lugar da idade, tomando como categoria de referência a geração Democracia de 1988. Finalmente, o modelo 3 traz a variável relativa a gerações e também uma variável para a idade, agora operacionalizada como intervalar e centralizada, para reduzir problemas com covariância.

As duas variáveis políticas foram escolhidas para ilustrar o tipo de evidência que esses testes trazem. Arbitrariamente defini o liminar de 5% para considerar que houve alteração no pseudo r^2 ; variações inferiores a esse valor foram desprezadas na interpretação dos resultados desta seção.

No caso da disposição de votar se não obrigatório, os modelos com geração tiveram maior poder explicativo do que aquele que traz apenas as faixas etárias: o pseudo r^2 de Negelkerke subiu de 0,063 para 0,071. Também houve significância para uma das gerações (Democracia de 1964) no modelo 2, indicando que nesse quesito ela se diferencia da geração de referência (Democracia de 1988), justamente por ser mais inclinada a votar – sua razão de chance é quase o dobro (1,750). Faixa etária e idade centralizada não apresentaram significância em nenhum modelo⁴.

⁴ Os modelos foram construídos com dados do *survey* de 2006, o que significa que a geração Democracia de 1988 representa entrevistados com 18 a 36 anos, a Ditadura de 1964 abrange dos 37 aos 60 anos e a Democracia de 1946 tem indivíduos com 61 a 70 anos.

Tabela 8.6 – Regressões (survey de 2006)
Disposição de votar se não obrigatório e confiança nos partidos (três modelos)

	Disposição de votar se não obrigatório						Confiança nos partidos					
	Modelo 1 (faixa etária)		Modelo 2 (só geração)		Modelo 3 (ger. e idade)		Modelo 1 (faixa etária)		Modelo 2 (só geração)		Modelo 3 (ger. e idade)	
	Wald	OR	Wald	OR	Wald	OR	Wald	OR	Wald	OR	Wald	OR
Escolaridade (ref.: fundamental incompleto)												
Fund. com.	0,779	1,053	0,628	1,094	0,593	1,105	0,212	1,327	0,213	1,328	0,189	1,349
Médio inc.	0,962	0,991	0,849	0,965	1,000	1,000	0,981	1,006	0,987	1,004	0,845	1,049
Médio comp.	0,017	1,411	0,015	1,421	0,012	1,446	0,400	0,850	0,470	0,869	0,553	0,890
Superior ou +	0,000	3,064	0,000	2,958	0,000	3,051	0,673	0,895	0,677	0,898	0,807	0,938
Renda (referência :1º quintil*)												
Renda2	0,065	1,491	0,088	1,446	0,091	1,442	0,563	0,862	0,578	0,866	0,573	0,865
Renda3	0,040	1,608	0,065	1,532	0,067	1,526	0,335	0,764	0,352	0,771	0,339	0,766
Renda4	0,243	1,307	0,276	1,283	0,291	1,274	0,320	0,758	0,333	0,764	0,314	0,755
Renda5	0,101	1,493	0,104	1,487	0,114	1,471	0,569	0,844	0,572	0,845	0,539	0,833
Idade em faixas (referência:18 a 25 anos)												
26 a 40	0,236	1,184					0,426	1,166				
41 a 70	0,101	1,493					0,048	1,471				
Geração (referência: Democracia de 1988)												
Demo 1946			0,009	1,750	0,570	1,247			0,208	1,379	0,773	0,871
Dita 1964			0,289	0,886	0,145	0,744			0,020	1,406	0,687	1,109
Idade em anos												
Centralizada					0,298	1,009					0,258	1,013
Sexo (referência: homem)												
Mulher	0,006	0,738	0,007	0,745	0,008	0,748	0,801	1,036	0,825	1,031	0,785	1,039
PEA (referência: não trabalha)												
Trabalha	0,161	0,829	0,509	0,914	0,557	0,923	0,095	0,762	0,106	0,765	0,130	0,778
Área (referência: interior***)												
Capital	0,003	0,688	0,005	0,702	0,005	0,699	0,098	0,753	0,097	0,752	0,088	0,746
Metropolitana	0,370	0,868	0,421	0,880	0,423	0,881	0,248	1,250	0,267	1,239	0,266	1,240
Região (referência: Nordeste)												
Norte/CO	0,002	0,597	0,001	0,593	0,001	0,592	0,765	1,063	0,760	1,065	0,767	1,063
Sudeste	0,000	0,565	0,000	0,565	0,000	0,563	0,086	0,746	0,075	0,738	0,072	0,736
Sul	0,000	0,509	0,000	0,502	0,000	0,502	0,009	1,661	0,010	1,650	0,010	1,653
Religião (referência: não tem religião)												
Católico	0,161	1,338	0,112	1,392	0,130	1,372	0,455	1,238	0,457	1,237	0,510	1,208
Outra relig.	0,090	1,456	0,062	1,515	0,069	1,499	0,630	1,157	0,652	1,147	0,694	1,127
Constante	0,682	0,876	0,721	0,894	0,972	1,499	0,000	0,231	0,000	0,241	0,002	0,276
Negelkerk r ²	0,063		0,071		0,071		0,041		0,042		0,043	
H & L	0,835		0,544		0,756		0,121		0,662		0,873	
N	1.655		1.655		1.655		1.677		1.677		1.677	

Fonte: Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas

No caso da confiança em partidos, que aparece nas colunas à direita da tabela 5.6, a variação do pseudo r^2 não supera a margem de 5% -- vai de 0,041 no primeiro modelo para 0,043 no terceiro modelo. No modelo 1, houve significância para a faixa etária dos mais velhos (de 41 a 70 anos), que tendem a confiar mais em partidos; no modelo 2, foi a geração da Ditadura de 1964 que se diferenciou pela maior confiança; no modelo 3, nem geração nem idade tiveram significância.

Que conclusões sugerem os dois casos? A disposição de votar se não fosse obrigatório dá sinais de ser atitude política que sofre influência independente da geração, controlados outros atributos individuais; o mesmo não se passa com a confiança nos partidos, dimensão para a qual a geração parece não ser determinante consistente.

Essa série completa de regressões resultou nos dados relatados à tabela 8.7, com o resumo dos parâmetros obtidos nos modelos de regressão. O quadro revela que em apenas 8 dos 23 quesitos a geração mostrou criar modelos mais robustos do ponto de vista explicativo. Em três deles, o pseudo r^2 cresceu mais de 5% do modelo 1 para o modelo 2 e também para o modelo 3: disposição de votar se não obrigatório, preferência pela democracia e confiança no Judiciário. Nesses casos, a simples troca da idade em faixas pelas gerações melhora o poder explicativo. Para as outras 5 variáveis desse bloco, só o modelo 3, com geração e idade em anos, melhora o poder explicativo: participação em partido e em associações de bairro, defesa da volta dos militares e confiança no Congresso e nos partidos. Portanto, do ponto de vista global, o fator geracional demonstrou potencial limitado como determinante independente dos comportamentos políticos analisados.

O principal traço comum às variáveis políticas com maior impacto geracional é uma relação mais direta com o eixo que, a partir da revisão teórica, foi definido como capaz de conformar as gerações: ditadura x democracia. Voto, partido e poder militar são fatores salientes nos debates brasileiros sobre formas de governo autoritárias ou democráticas. São focos de polarização recorrentes na história brasileira do século XX, mas que estiveram especialmente salientes durante a redemocratização recente, a partir dos anos 1970. Os testes deste capítulo indicam que também são aqueles em que efeitos geracionais se notam com maior intensidade.

No caso dos quesitos de participação, a geração mostrou melhorar os modelos para a variável relativa ao voto não-obrigatório, para a participação em partidos e em apenas mais um caso: a participação em associações de moradores ou de bairro. O que permite

articular essa variável com as demais é justamente sua proeminência como forma de mobilização durante a redemocratização dos anos 1970 e 1980.

Tabela 8.7 – Resumo– Regressões das variáveis políticas com três modelos

	Comparação entre pseudo r^2		Comparação entre significâncias			
	Modelo 1 x 2 (faixa etária x geração)	Modelo 1 x 3 (faixa etária x geração + idade)	M1	M2	M3	
			Faixa etária	Geração	Geração	Idade
Interesse por política	Estável	Estável				
Consumo de notícias	Estável	Estável	X			
Conversa sobre política	Estável	Estável				
Tenta convencer conhecidos	Estável	Estável		X		
Fez pedido a autoridade	Estável	Estável				
Votaria se não obrigatório	Cresce em 2	Cresce em 3		X		
Participa de partido	Cai em 2	Cresce em 3	X			X
Participa de sindicato	Cai em 2	Cai em 3	X	X		
Participa de ass. de bairro	Estável	Cresce em 3				
Participa de ass. religiosa	Estável	Estável		X		
Participa de ass. esportiva	Estável	Estável				
Assina abaixo-assinado	Estável	Estável				
Participa de manifestação	Estável	Estável			X	
Participa de greve	Estável	Estável				
Preferência pela democracia	Cresce em 2	Cresce em 3	X	X	X	
Não sabe o que é democracia	Estável	Estável	X	X		
Defende volta dos militares	Estável	Cresce em 3				
Defende partido único	Cai em 2	Cai em 3	X			
Defende líder centralizador	Estável	Estável				
Confiança no governo	Estável	Estável	X	X		
Confiança no Congresso	Estável	Cresce em 3	X	X		
Confiança nos partidos	Estável	Cresce em 3	X	X		
Confiança no Judiciário	Cresce em 2	Cresce em 3		X		

Fonte: Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas

Quando apareceu nesta seção de análise inferencial, o efeito geracional revelou que os que atingiram a maturidade política durante o regime inaugurado em 1946 se distinguem pela maior preferência pela democracia e pela disposição de votar, na comparação com a geração Democracia de 1988. A geração Ditadura de 1964, por sua vez, tende a ter como traço peculiar a participação em manifestação, sindicato e associação religiosa.

Outro traço que se destacou nos resultados foi o caráter geracional das variáveis de confiança. Com exceção da confiança no governo, todas as demais tiveram o poder explicativo de seus modelos elevado quando confiança e idade são usadas ao mesmo

tempo como variáveis explicativas. Para todas as confianças, inclusive a confiança no governo, a variável geração teve significância quando usada em substituição à idade. Com patamares bem marcados e sucessivos: a geração Democracia de 1946 é mais confiante do que a geração seguinte (Ditadura de 1964), que por sua vez é mais confiante do que a mais recente (Democracia de 1988). Os novos resultados confirmam os testes anteriores, agora com controle da idade e de outros atributos sócio-demográficos. Há todos os sinais de que haja predisposições geracionais que atuam de forma independente para conformar a confiança nas instituições.

Por outro lado, nas outras 15 variáveis políticas observadas, os efeitos geracionais não se distinguiram da influência da idade dos entrevistados. São as dimensões que na tabela 8.7 mostraram estabilidade no valor do pseudo r^2 encontrado para os modelos com idade e com geração. Em 2 desses casos, o poder explicativo do modelo ainda piorou quando a idade em faixas deu lugar à geração (modelo 2) ou à geração e à idade em anos (modelo 3): participação em sindicato e defesa de partido único.

Além disso, as categorias da variável geração não tiveram significância em 21 modelos completos, quando foram introduzidas juntamente com o controle da idade em anos. As exceções foram participação em manifestações e preferência pela democracia. É mais um sinal de que os efeitos geracionais são bastante limitados na conformação das atitudes e dos comportamentos analisados aqui, tomados de forma independente.

Na seção anterior, formas de participação ligadas à reivindicação tiveram aparente padrão geracional, considerando apenas a escolaridade como fator de controle. Controlados outros atributos sócio-demográficos, essa associação com geração desapareceu. É razoável pensar que a idade tenha tido papel decisivo nesse comportamento das variáveis, pois a literatura relata os fortes impactos do ciclo de vida na disposição geral de participar.

Em resumo, efeitos geracionais independentes aparecem em menor proporção entre as variáveis políticas observadas. São marcantes no caso da confiança nas instituições, mas reduzidos em dimensões do apoio à democracia e, mas ainda, da participação. Nessas duas frentes, tenderam a aparecer em quesitos de maior saliência no processo mais recente de redemocratização.

Ressalte-se, ainda, que nas regressões as categorias de escolaridade demonstraram efeito independente, mesmo quando introduzida a variável de gerações nos modelos 2 e 3. Em 21 das 23 variáveis políticas, as razões de chance e categorias com significância da escolaridade permaneceram estáveis para os três tipos de modelo. As exceções foram a

disposição de convencer conhecidos e a participação em manifestações, em que categorias de instrução perderam significância nos modelos 2 e 3.

8.5 – OS EFEITOS GERACIONAIS IMPORTAM?

Neste capítulo, procurei efeitos geracionais independentes que contribuam para entender a queda no retorno político de níveis de instrução. Quatro gerações políticas foram propostas, levando em conta a saliência das oscilações entre democracia e ditadura na história brasileira do século passado. Em análise bivariada, dois terços das variáveis políticas mostraram associação com geração – concentradas em formas reivindicatórias de participação, defesa de governos fortes e confiança nas instituições. Quando foi controlada a escolaridade, a diferenciação das gerações tornou-se até mais clara, sugerindo que não são diferenças composicionais, baseadas na proporção de indivíduos nos diversos patamares de escolarização que singularizam cada geração. Mas, quando controlados outros atributos sócio-demográficos, com destaque para a idade, o impacto independente da geração mostrou-se mais limitado.

Os sinais desaconselham tomar as gerações como cruciais ou mesmo relevantes para o declínio do retorno político da educação brasileira nas últimas décadas. Em primeiro lugar, porque é localizada a contribuição das gerações para entender o comportamento político. O impacto teve relevância superior para a confiança em instituições e para dimensões relacionadas à última redemocratização: disposição de votar, participação em partidos, preferência pela democracia, defesa de governos militares, participação em associações de moradores. Nas demais frentes, as gerações demonstraram não ser bom preditor do comportamento individual.

Em segundo lugar, porque há pouca coincidência entre as variáveis em que foi registrado claro declínio de retornos políticos para a educação e aquelas em que a influência das gerações foi mais marcante. Com exceção da confiança nas quatro instituições analisadas, apenas a defesa da volta dos militares aparece nos dois grupos.

CAPÍTULO 9
O fator
ambiente educacional

Há dois mecanismos predominantes através dos quais a educação gera boa parte de seus efeitos políticos sobre o indivíduo. O primeiro e mais lembrado é o mecanismo cognitivo. Acúmulo de conhecimento, habilidade analítica e capacidade de solucionar problemas são traços favorecidos pela escolarização com impacto direto na relação das pessoas com o mundo da política. O segundo mecanismo é o efeito de marcador social que a instrução formal representa. Os títulos propiciados pelos sucessivos ciclos educacionais são um poderoso meio para classificação dos indivíduos na sociedade. Eles contribuem decisivamente para o posicionamento social da pessoa ao definirem, por exemplo, a que tipo de emprego se qualifica, que renda tende a auferir e a que redes sociais irá se conectar. Essas dimensões, por sua vez, influenciam o comportamento político.

Neste capítulo e no próximo, abordarei o fator cognitivo envolvido no impacto da educação e o fator ambiente educacional, ligado ao potencial da instrução formal para servir à classificação das pessoas. O objetivo é avaliar se a ação desses dois mecanismos pode ajudar a entender a perda de retorno político de diferentes níveis de instrução no Brasil.

Cada mecanismo leva a imaginar explicações diferentes para o processo. Os retornos para os níveis de instrução podem ter decrescido porque o diferencial que a escolarização mais elevada propiciava encolheu, por conta da democratização do acesso à escola. Quem tinha curso superior nos anos 1960 pertencia a uma elite restrita da população, portanto tinha lugar privilegiado nas redes sociais com influência sobre a política – além de recursos diferenciados, como salários mais altos e maior nível de informação. Com a maior vulgarização do ensino terciário, hoje ter diploma universitário representa diferencial menor em termos de posicionamento social. Essa credencial já não garante acesso a lugares centrais na sociedade e isso teria impacto na disposição de participar, nos recursos individuais disponíveis e na capacidade de ser ouvido pelas esferas políticas. O ensino superior é citado aqui a título de ilustração, mas o processo se aplicaria também ao ensino médio e aos demais degraus de escolaridade que estão mais difundidos na sociedade hoje do que há 20 anos.

Para essa hipótese, a noção de educação relativa é central, pois o ambiente educacional – o nível de escolarização geral dos indivíduos de dado grupo social, entendido como uma hierarquia na qual o indivíduo ocupa um lugar – teria sido decisivo para a perda de recompensa política da escolarização. Nas coortes mais jovens, todos estão mais escolarizados, o que significa que concluir determinada transição escolar já não representa o mesmo diferencial de décadas atrás. E isso sugere que, ainda que o Brasil

experimentasse aumento sustentado da quantidade e da qualidade de escolarização, isso não teria representado necessariamente impacto sobre certas dimensões do comportamento político.

Se, no entanto, é o mecanismo cognitivo que mais importa para a compreensão dos efeitos da escolaridade sobre a forma como o brasileiro se relaciona com a política, todo o encadeamento deve ser imaginado de forma diversa. Passa a contar a educação absoluta – isto é, a acumulada pelo indivíduo, sem levar em conta seu ambiente educacional. Nessa hipótese, os retornos para os diferentes níveis de instrução teriam decrescido porque diminuíram as habilidades promovidas nos alunos pelas diferentes etapas da escolarização. Isso permitiria supor que as perdas apontadas na qualidade do ensino tiveram impacto na qualificação dos estudantes, que foi rebaixada, com consequências também em termos de efeitos políticos.

Seguindo nessa abordagem, é aceitável imaginar que o secundarista de décadas atrás dominava habilidades para reter, recuperar e analisar informação que o formado no ensino médio nos anos 2000 não tem. E não tem porque a escola não as fomentou. O mesmo valeria para outros níveis de instrução que tenham tido perdas em termos de efetividade na qualificação do aluno.

Sendo a capacitação cognitiva o que mais importa para gerar impacto político, perda de qualidade da educação significará perda de efeitos sobre atitudes e comportamentos do cidadão. Foi essa presunção que igualmente orientou minha hipótese central para os efeitos longitudinais no caso brasileiro, apresentada no capítulo 5, que acabou com sentido negativo: levando em conta a perda de qualidade, considere plausível supor que os retornos políticos da educação tivessem diminuído. Essa suposição não contraria a perspectiva convencional sobre os efeitos da educação no tempo, mas qualquer estudo que negligencie o papel da qualidade da escola para que esses impactos aditivos e cumulativos do aprendizado formal se concretizem.

De fato, foram encontradas evidências de que as recompensas políticas encolheram; no entanto, concluir que o caminho para isso dependeu da capacitação cognitiva não é trivial, justamente por haver possibilidade de atuação de mecanismos diferentes no processo. Essa deve ser vista como uma hipótese promissora, que precisa ser testada empiricamente. Caso seja a educação absoluta que importa, ganhos em quantidade que sejam acompanhados por manutenção ou elevação da qualidade da educação favorecerão a existência de brasileiros mais participativos e de orientação democrática. Isso, claro, se

todos os demais fatores forem mantidos estáveis. Não é demais repetir que a conformação dos comportamentos políticos no nível individual é um fenômeno multicausal e outros determinantes também desempenham papel de relevo.

Naturalmente, não se pode descartar que os dois mecanismos atuem ao mesmo tempo, com o mesmo sentido, e que a explicação para as recompensas decrescentes passe pelos dois caminhos. Em princípio, vulgarização de credenciais escolares e perda de capacitação cognitiva apontam para influência na mesma direção. Além disso, estudos anteriores já demonstraram que um ou outro mecanismo explica melhor o efeito da educação dependendo da dimensão do comportamento político observada, como já mencionado na primeira parte deste estudo.

Por questão de clareza na exposição, neste capítulo exploro em profundidade as possibilidades representadas pelo modelo da educação relativa, ligada ao ambiente educacional. No capítulo 10, será a vez do fator cognitivo, que se refere ao modelo da educação absoluta.

9.1 – EDUCAÇÃO RELATIVA X EDUCAÇÃO ABSOLUTA

Nos capítulos 1 e 2, iniciei a discussão sobre os diferentes modelos para entender os efeitos políticos da educação no indivíduo. Vimos que os impactos da escolarização são de amplo espectro. Competências cognitivas ampliadas, valores voltados à colaboração, à auto-expressão ou à tolerância, empregos mais bem remunerados, maior disponibilidade de tempo e mais informação sobre a política são exemplos dos caminhos que essa influência percorre. Com frequência, diferentes efeitos da escolarização representam forças com a mesma direção em termos de comportamento político e é difícil diferenciar seu impacto.

No modelo de participação política consolidado por Verba, Scholzman e Brady (1995), a educação afeta três determinantes fundamentais: custos, motivação e mobilização. Os custos do cidadão mais escolarizado para tomar parte na vida política são relativamente menores porque usualmente dispõe de maior quantidade de recursos – dinheiro, tempo, habilidades cívicas, compreensão do sistema político e conexões com redes de mobilização. No que toca à motivação, educação ampliada significa maior contato e afinidade com valores que favorecem a disposição de influir nos negócios da comunidade, como comprometimento com o que é considerado bem comum, tolerância diante de pontos de vista opostos, disposição de colaborar com outras pessoas ou necessidade de se auto-expressar. Sobre o terceiro aspecto, atores envolvidos na mobilização veriam nos mais escolarizados um alvo preferencial, justamente porque a educação ampliada é preditor de

recursos e disposição de participar. Ou seja, pessoas com maior escolarização são potencialmente mais fáceis de mobilizar. Nessa perspectiva, efeitos relativos e absolutos da educação não são diferenciados, embora esteja claro que o impacto da educação percorre mais de um – na verdade, vários – caminhos.

Crucial para a teorização mais detalhada desses processos foi o livro *Education and Democratic Citizenship in America*, de Nie, Junn e Stehlik-Barry (1996), inicialmente mencionado no capítulo 1. Para os autores, não é a educação absoluta, mas a relativa que impacta a maior parte das dimensões da participação. Essa abordagem admite que a instrução formal atua sobre atitudes e comportamentos políticos por meio de mecanismos cognitivos e de criação de valores. No entanto, defende que os efeitos posicionais ou de classificação são os mais relevantes quando o comportamento político analisado envolve competição por posições, políticas ou recursos marcados pela escassez e pela existência em estoques limitados. Essa é, em geral, a característica das atividades participativas.

Isso porque os custos e a disposição de participar dependeriam fundamentalmente da centralidade do cidadão na sociedade. Uma vez que os negócios da política ocorrem no centro da comunidade, a proximidade com governantes, *policy-makers* e *gatekeepers* é decisiva para a disposição de influenciar os negócios públicos e o sucesso presumível nessa empreitada. A relevância da posição na rede social é ancorada na ideia de que o mundo político tem uma dimensão competitiva e conflitual. Parlamentares só têm uma posição a sustentar em dada votação, burocratas criam regras que beneficiam uns e prejudicam outros, e a capacidade de resposta dos governos diante de demandas concorrentes é um recurso limitado e escasso. Para Nie e co-autores, essa faceta da vida política é um jogo de soma zero: quando um ganha, outro perde.

Aceitas essas premissas, compreende-se que nem todo aumento na escolarização representa mudança na posição social do indivíduo; se toda a coorte a que pertence experimenta melhora equivalente no nível educacional, a posição dele em relação aos outros permanece intocada. “Mais ou menos educação entre os cidadãos de uma comunidade democrática não altera a estrutura fundamental de competição por recompensas sociais, políticas e econômicas. Em lugar disso, argumentamos que a educação formal é o principal mecanismo contemporâneo pelo qual o cidadão é alocado no ambiente competitivo”, propõem os autores (p. 104).

Como já observado anteriormente, a hipótese de Nie e colegas é um desdobramento da ideia de que a participação depende fundamentalmente da centralidade do indivíduo na

sociedade, consolidada pela Ciência Política norte-americana nos anos 1960 e com desdobramentos na literatura brasileira do campo (Reis, 1978 e 2000). A hipótese também é caudatária da noção de que a escolarização tem um impacto posicional decisivo para seus efeitos na sociedade (Hirsch, 1976) e de que é instrumento fundamental para a reprodução das desigualdades (Bourdieu e Passeron, 1990).

O trabalho da equipe de Nie argumenta que a influência da educação relativa e da absoluta sobre o comportamento político depende da dimensão que está sendo observada. Os pesquisadores defendem que o impacto da educação absoluta, via capacidades cognitivas, afeta diretamente apenas o que chamam de “esclarecimento democrático” (“democratic enlightenment”, p. 14): a concepção do mundo político como algo coletivo e o entendimento de que uma comunidade democrática envolve adesão a normas comuns, justiça de procedimentos e o direito de todos perseguirem seus interesses. Ou seja, na elaboração teórica do grupo, a política tem uma dimensão conflitual, mas também uma dimensão de solidariedade, coletivismo e engajamento político esclarecido. A escolarização e seu impacto cognitivo não só fariam o cidadão localizar seus interesses, mas também limitariam os efeitos danosos na tentativa individual de tentar alcançá-los.

Cidadania democrática [vista] como engajamento político esclarecido significa que os cidadãos são capazes de perseguir suas preferências políticas dentro do enquadramento de uma comunidade política na qual há interesse compartilhado em proteger os objetivos normativos de justiça e igualdade e o processo democrático de liberdade de expressão (Nie et al., 1996: 19).

Em resumo, capacitação cognitiva estaria diretamente relacionada à defesa da livre-expressão e ao reconhecimento das regras democráticas e da necessidade de respeitá-las. Nesse modelo, teria impacto direto e aditivo na adesão aos princípios da democracia e sobre a tolerância: mais escola, maior comprometimento com as regras democráticas.

A educação relativa atuaria via posicionamento em redes sociais e teria impacto em atividades políticas de caráter competitivo, como são muitas das relacionadas à participação – os autores mencionam votar, engajar-se em campanhas políticas, fazer abaixo-assinados ou pedidos a autoridades e participar de associações voluntárias. No caso da disposição para se manter informado sobre o mundo político, ela dependeria tanto da educação relativa quanto da absoluta, pois seria ao mesmo tempo matéria-prima para a busca do auto-interesse e base da vigilância contra ameaças e burlas aos princípios democráticos.

Dessa forma, a influência do ambiente educacional teria direção oposta para cada um dos dois blocos: para o esclarecimento democrático, maior escolarização no agregado

da sociedade representaria um fator de favorecimento, pela convivência com indivíduos mais tolerantes e zelosos pelas regras democráticas; para os quesitos de participação de caráter competitivo, ambiente de maior escolarização significaria fator de desfavorecimento, por aumentar as credenciais dos potenciais competidores por lugares centrais nas redes sociais e em postos com influência sobre a política. Para Nie e colegas, o aumento da escolarização média de uma nação deve gerar efeitos positivos em termos de adesão democrática e tolerância, mas não terá necessariamente impacto sobre dimensões da participação e conhecimento da política.

O modelo da educação relativa se mostra promissor para entender uma realidade como a brasileira, em que o ambiente educacional mudou rapidamente para as gerações mais jovens, por conta do avanço no acesso à escola. Intuitivamente, soa convincente a ideia de que a democratização de níveis mais elevados de escolaridade torna os respectivos títulos menos capazes de diferenciar o cidadão socialmente, e que isso tenha impacto em seu comportamento político. Mas como operacionalizar esses conceitos a partir dos dados disponíveis? Em modelos estatísticos, perde o sentido trabalhar com variáveis educacionais que reflitam apenas a quantidade de escolarização recebida pelo indivíduo. É preciso considerar a escolaridade de um universo mais amplo de pessoas. Educação relativa, mas em relação a quem?

A equipe de Nie indicou o caminho, ao especificar o ambiente educacional como sendo caracterizado pelo conjunto de pessoas com os quais o indivíduo potencialmente vai concorrer na sociedade. Eles consideraram que, utilizando *surveys*, comparar uma pessoa com toda a amostra seria ignorar que dada quantidade de educação absoluta representa posicionamentos diferentes na hierarquia educacional conforme o ponto do tempo em que foi obtida. É como o exemplo mencionado antes: ter diploma universitário na década de 1960 e atualmente representa diferencial totalmente diverso no Brasil. Os autores definiram que o universo dos potenciais concorrentes do indivíduo é constituído pelas pessoas nascidas no mesmo ano e nos 25 anos anteriores, como explicado no anexo específico de sua obra, a cargo de outra autora envolvida no projeto.

Teorizemos que, no tempo de sua maturidade educacional [atingida por volta dos 25 anos, segundo dados do Censo norte-americano], os cidadãos competem antes de mais nada com indivíduos com idades de 25 a 50. É improvável que adultos com mais de 50 estejam competindo pelas mesmas posições ocupacionais e organizacionais buscadas por cidadãos 25 anos mais novos. (...) O ambiente educacional é definido como o nível educacional médio de todos os adultos entre 25 e 50 anos na população no

tempo em que o cidadão atingiu a maturidade educacional (Jenkins, 1996: 229)

A partir dessa especificação, os autores construíram modelos de regressão para índices gerais de engajamento político e de tolerância, avaliando o impacto da escolaridade absoluta, do ambiente educacional e de outras variáveis consideradas relevantes. A expectativa era que, incluído como variável independente, o ambiente educacional tivesse impacto negativo no engajamento político e positivo para a tolerância.

Tabela 9.1 – Modelo baseado no efeito de classificação para engajamento político geral (coeficientes de regressão OLS não estandarizados)

Ano do survey (base 1972)	Beta	Erro padrão	Valor t	Tol. estatística
1974	-7,40	.061	-12,0	0,51
1976	-0,98	.62	-1,6	0,52
1978	-3,26	0,064	-5,1	0,52
1980	0,18	0,73	0,2	0,62
1982	-6,50	0,73	-9,0	0,60
1984	-0,82	0,68	-1,2	0,51
1986	-7,93	0,67	-11,8	0,47
1988	-1,75	0,71	2,0	0,50
1990	-5,96	0,71	8,4	0,46
1992	1,08	0,71	1,5	0,42
1994	-0,06	0,75	-0,1	0,44
Idade e geração				
De 25 a 29 anos	-1,31	0,48	-2,7	0,64
Acima de 75 anos	-4,63	0,68	-6,8	0,53
Geração Pré-New Deal	-3,08	0,67	-4,6	0,44
Consolidação do New Deal	1,14	0,34	3,4	0,72
Guerra do Vietnã e depois	-2,00	0,49	-4,1	0,44
Educação				
Anos de estudo	3,10	0,05	68,1	0,78
Ambiente educacional (em anos)	-3,69	0,22	-16,4	0,21
Demografia				
Mulher	-6,42	0,28	-23,2	0,94
Afro-americano	-2,55	0,45	-5,6	0,89
Outros não-brancos	-5,79	0,93	-6,2	0,99
Família e comunidade				
Casado	2,61	0,31	8,5	0,80
Aposentado	1,89	0,48	3,9	0,59
Proprietário da casa	3,83	0,33	11,7	0,80
Mudou recentemente	-3,00	0,36	-8,3	0,85
Nunca vai à igreja	-3,13	0,37	-8,3	0,85
Vai à igreja toda semana	2,28	0,32	7,2	0,87
Mora em área rural	-0,66	0,29	-2,3	0,95
Posição partidária				
Independente	-3,70	0,42	-8,9	0,89
Adesão partidária forte	9,20	0,31	29,7	0,89
r² ajustado	0,33			
N	20.749			

Fonte: Nie et al. (1996: 140/141)/National Election Study, 1972-1994

A tabela 9.1 reproduz os resultados da regressão por mínimos quadrados ordinários para o engajamento político, com apenas as variáveis com significância até 0,05 registradas (valor de t maior ou igual a 2). A variável dependente foi composta a partir de perguntas sobre quatro dimensões – atividade em campanhas políticas, conhecimento de lideranças,

atenção à política e voto nas eleições nacionais – e depois transformada para variar de 0 a 100. As colunas trazem coeficiente não-estandarizado, erro padrão, valor da estatística t e tolerância estatística¹.

Observa-se que as variáveis relativas à escolarização tiveram o comportamento esperado pelos autores. Cada ano a mais de estudo do indivíduo representou 3,10 pontos de acréscimo na escala de participação, enquanto cada ano a mais de estudo no ambiente educacional trouxe queda de 3,69 pontos em termos de participação. O mesmo modelo foi aplicado para cada dimensão isoladamente, com cada uma delas apresentada em escala de 0 a 100, gerando os resultados reproduzidos na tabela 9.2. As quatro dimensões tiveram coeficiente positivo para a variável anos de estudo e negativo para ambiente educacional.

Em todos os casos, os autores chamam atenção para a proximidade dos coeficientes de anos de estudo e ambiente educacional, que para eles sugere um jogo de soma zero ao longo do tempo: observados longitudinalmente, aumentos no nível médio de escolaridade não representam maior ativação política porque são praticamente neutralizados por efeitos do ambiente educacional.

Tabela 9.2 – Modelo baseado no efeito de classificação para componentes do engajamento político (coeficientes de regressão OLS não estandarizados*)

	Anos de estudo	Valor t	Ambiente educacional	Valor t
Voto em eleições nacionais	3,99 (0,10)	40,0	-5,90 (0,49)	-12,0
Conhecimento de lideranças	3,60 (0,08)	46,0	-4,14 (0,39)	-10,6
Atenção à política	3,42 (0,07)	47,4	-4,62 (0,36)	-13,0
Atividade em campanhas	1,31 (0,04)	32,6	-0,68 (0,20)	-3,4

* Erro padrão entre parênteses abaixo dos coeficientes

Fonte: Nie et al. (1996: 145)/National Election Study, 1972-1994

No caso da tolerância na expressão de ideias, apresentada como “componente central” da governança democrática (p. 146), tanto anos de estudo quanto ambiente educacional tiveram coeficientes na mesma direção (tabela 9.3). A variável dependente foi construída para variar de 0 a 15, representando o número total de respostas tolerantes

¹ A tolerância estatística é uma medida de colinearidade. Quando pequena, indica que a variável é quase uma combinação linear perfeita das outras variáveis independentes do modelo. Deve ser adotada cautela na interpretação de coeficientes para variáveis com estatística de tolerância abaixo de 0,10.

numa bateria de 15 questões envolvendo disposição de permitir a expressão de opiniões impopulares diferentes com locais, grupos e modos diversos.

As duas variáveis independentes em análise tiveram efeito forte e positivo: cada ano de estudo do indivíduo aumentou o índice de tolerância em 0,44 ponto e cada ano escolar acrescido ao ambiente educacional elevou esse índice em 0,92. Com outros cálculos, os autores pretendem ter demonstrado que as três variáveis relativas à educação – com a educação dos pais, que também foi significativa no modelo – atuaram para gerar aumento da tolerância numa observação longitudinal. Ou seja, a escolarização individual e a média aumentaram ao longo do tempo e com elas o apreço pela liberdade de expressão entre os norte-americanos.

Tabela 9.3 – Modelo baseado no efeito de adição para tolerância (coeficientes de regressão OLS não estandarizados)

Ano do survey (base 1976)	Beta	Erro padrão	Valor t	Tol. estatística
1977	-0,28	0,16	-1,7	0,54
1980	0,10	0,17	0,6	0,55
1982	-0,17	0,16	-1,1	0,49
1984	-0,11	0,17	-0,7	0,54
1985	-0,52	0,16	-3,2	0,51
1987	-0,35	0,16	-2,2	0,47
1988	-0,42	0,19	-2,3	0,61
1989	-0,00	0,18	-0,0	0,60
1990	-0,02	0,19	-0,1	0,62
1991	0,23	0,19	1,2	0,61
1993	0,03	0,18	0,2	0,58
1994	-0,23	0,16	-1,5	0,43
Idade e geração				
Maturidade educacional após 1979	-1,02	0,11	-9,7	0,65
Educação				
Anos de estudo	0,44	0,01	33,9	0,63
Ambiente educacional (em anos)	0,92	0,04	25,6	0,55
Educação dos pais	0,13	0,01	11,0	0,61
Demografia				
Mulher	-0,37	0,07	-5,5	0,96
Família e comunidade				
Frequência com que vai à igreja	-0,22	0,01	-16,8	0,85
Liberal em religião	0,68	0,08	8,1	0,87
Protestante	-0,62	0,08	-8,2	0,84
Pontos de vista conservadores	-0,25	0,03	-9,7	0,95
Tipo e local de residência				
Em área rural até 16 anos	-0,66	0,08	-8,2	0,81
Em subúrbios até 16 anos	0,40	0,12	3,4	0,92
Residia em área rural na ocasião	-0,84	0,09	-9,0	0,89
No Sul até 16 anos	-0,64	0,11	-5,6	0,39
No estrangeiro até 16 anos	-1,25	0,16	-7,8	0,95
Residia no sul na ocasião	-0,58	0,11	-5,4	0,42
r² ajustado				
	0,36			
N				
	14.984			

Fonte: Nie et al. (1996: 147/148)/General Social Survey, 1976-1994

Os autores conceberam também uma variável para a educação relativa: a razão entre os anos de estudo do indivíduo (educação absoluta) e o ambiente educacional, igualmente dado em anos de estudo. Sua expectativa para aquela seção do trabalho era de

que regressões do engajamento político mostrassem que a educação relativa era um preditor melhor para a variável dependente do que apenas os anos de estudo. Inversamente, a educação absoluta deveria ser melhor preditor para a tolerância. Os resultados encontrados confirmaram a expectativa e estão reproduzidos na tabela 9.4. O modelo 2, que tem a educação relativa no lugar da absoluta, revelou maior poder explicativo para o engajamento político (r^2 de 0,21 contra 0,17 do modelo 1); a educação relativa também teve coeficiente maior (0,44 contra 0,40 da absoluta). Para a tolerância, o modelo 1 teve maior poder explicativo (r^2 de 0,22 contra 0,12) e a educação absoluta, maior coeficiente (0,46 contra 0,33).

Tabela 9.4 – Impacto da educação absoluta e da relativa no engajamento político e na tolerância (coeficientes de regressão OLS estandarizados*)

	Modelo 1			Modelo 2		
	Educação absoluta	Valor t	r^2 ajustado	Educação relativa	Valor t	r^2 ajustado
Engajamento político	0,40	61,9	0,17	0,44	71,4	0,21
Tolerância	0,46	65,5	0,22	0,33	44,3	0,12

Fonte: Nie et al. (1996: 137)/National Election Study, 1972-1994; General Social Survey, 1976-1994

A construção teórica de Nie, Junn e Stehlik-Barry vem sendo retomada por seguidos estudos nas últimas duas décadas, mas sem confirmação sistemática. Tenn (2005) encontrou efeitos mais pronunciados que os pesquisadores originais no comportamento do eleitor norte-americano em termos de comparecimento às urnas, a partir de variação na maneira de operacionalizar o ambiente educacional. Campbell (2006) usou *surveys* europeus e concluiu que o modelo absoluto teve maior poder explicativo para ativação política, votar, participar de associações voluntárias e confiar nas instituições, enquanto o modelo da educação relativa se saiu melhor na predição de atividades políticas partidárias. Helliwell e Putnam (2007) encontraram efeitos contextuais com sentido oposto ao do trabalho original – o usual foi o ambiente educacional com mais anos de estudo favorecer quesitos de participação e confiança interpessoal. Persson (2009) testou o modelo para a Suécia e concluiu que explica melhor a participação relacionada a partidos políticos – não o comparecimento às urnas ou o contato com políticos por escrito.

Mais do que suas bases teóricas, são as propostas do grupo de Nie para a operacionalização dos conceitos o alvo principal dos críticos. Um exemplo: como entender a participação em associações voluntárias? A equipe original esperava que o modelo da classificação explicasse melhor essa forma de ativação, por acreditar que os participantes

buscariam recompensas emocionais e sociais pelo seu envolvimento. Além disso, a participação nessa forma de organização exigiria tempo e “frequentemente” dinheiro, custos com que as pessoas em posição mais central na sociedade podem arcar com maior facilidade. Mas essa abordagem recebeu objeções de Campbell (2006) em várias frentes: não é necessário ter dinheiro para participar da maioria das associações voluntárias, *status* social não dá às pessoas mais tempo livre nem se pode considerar que recompensas sociais e emocionais configurem um recurso escasso na sociedade, por isso submetido à lógica conflitual da política. “É difícil ver o raciocínio por trás da defesa de que o engajamento cívico, em oposição ao político, deve ser considerado de natureza inerentemente competitiva e assim guiado pela lógica do modelo de classificação”, sustentou Campbell (2006: 42).

Por sinal, esse autor está entre os que distinguem um terceiro modelo entre os primordialmente mobilizados para entender a influência da educação – o modelo cumulativo. Além do modelo relativo e do absoluto, haveria atitudes e comportamentos afetados de forma cumulativa no nível contextual, isto é, elevações no nível geral de escolarização trariam para o cidadão efeitos na mesma direção do aumento da instrução no nível individual. Nie e colegas reportaram esse efeito no caso da tolerância: mais anos de instrução do indivíduo elevaram sua tolerância, da mesma forma que viver em ambiente mais escolarizado. Mas não lhe deram *status* teórico de terceira categoria para entendimento dos impactos da educação.

A confiança institucional não é tratada por Nie et al. (1996), que a descartam de sua reflexão por considerar que ela não se relaciona de forma “forte” (“strongly”, p. 1) com a educação formal. Helliwell e Putnam (2007) fazem análises empíricas com a confiança interpessoal – a crença de que é possível confiar na maioria das pessoas, tida como fundamental para a cooperação na sociedade e para criar capital social – e concluem que para essa dimensão atitudinal valem os efeitos cumulativos: ambiente educacional com média mais elevada de anos de estudo favorece a confiança, assim como a maior escolarização do indivíduo. A dupla de autores chamou esse efeito de “super-aditivo” (p. 4): como externalidade, ele reforça tendências individuais. Para eles, os integrantes de dada sociedade tendem a ter consciência de que os mais escolarizados são mais confiantes e, diante da elevação do padrão médio, ficam inclinados a confiar mais uns nos outros.

Para a Europa, Campbell (2006) esperava encontrar efeito cumulativo para a confiança interpessoal e a institucional, tomada como somatória da confiança em sete

organizações: Parlamento de cada um dos 17 países pesquisados², sistema legal, polícia, políticos, partidos, Parlamento Europeu e Nações Unidas. A hipótese se confirmou para a confiança interpessoal, com a confiança nos outros crescendo em ambientes de maior escolarização. Mas, no caso da confiança institucional, foram encontradas evidências fortes de estar em ação o modelo da educação absoluta, com apenas a escolaridade individual importando – e com impacto positivo.

A forma de especificar o ambiente educacional é o ponto mais controverso. Helliwell e Putnam (2007) questionam a escolha da equipe de Nie em duas frentes: espacial e temporal. O indivíduo não compete com outros em todo o país, como pressupõe o modelo original, que define o ambiente educacional como sendo nacional. Isso pode ocorrer em áreas de ponta, como na disputa por empregos na indústria aeroespacial, mas não é válido para a participação em uma associação comunitária, argumenta a dupla. Em termos de tempo, o modelo de Nie e colegas é descrito como estático e passadista (“back-ward looking”, p. 3). Só considera a competição com pessoas mais velhas, pois compara a educação do cidadão à média dos indivíduos nascidos no mesmo ano e 25 anos antes. Assim, no cálculo do ambiente educacional de uma pessoa de 55 anos não entra a escolaridade de seu vizinho de 54 anos – potencial participante das mesmas associações e potencial adversário pelas mesmas posições nessas entidades; por outro lado, é considerada escolaridade de pessoas que já morreram.

Para calcular o ambiente educacional, os dois autores dividiram sua amostra da população norte-americana pelas quatro grandes regiões adotadas pelo Censo dos Estados Unidos. Em termos de idade, utilizaram a amostra inteira de cada *survey* empregado, sem divisão por coortes. Na avaliação deles, essa foi uma forma de permitir que o grupo de comparação mudasse com o passar do tempo, pois usaram pesquisas de opinião feitas entre 1972 e 1997. Seus resultados tiveram grande discrepância com os da equipe de Nie, mesmo quando repetiram testes com os mesmos bancos de dados e as mesmas variáveis de controle. Como já relatado, de forma geral o ambiente educacional teve relação positiva com variáveis de participação e confiança interpessoal. “Podemos ficar até mais confiantes de que níveis gerais de educação crescentes tendem a ser acompanhados por níveis gerais de engajamento político e social crescentes. Isso significa que a resposta do quebra-cabeça de Brady [1978] sobre o declínio da participação na América deve residir em outro lugar”, concluíram Helliwell e Putnam (p. 14).

² Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Eslovênia, Estônia, Finlândia, Grécia, Luxemburgo, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia e Suíça.

Tenn (2005) acredita que dificuldades econométricas impediram a equipe pioneira de testar adequadamente seu arcabouço teórico inovativo. Ele especificou a educação relativa como a posição de um indivíduo, tomada em percentil, em relação aos demais nascidos no mesmo ano. Com essa operacionalização, concluiu que o modelo com ambiente educacional tem maior poder explicativo para o comparecimento para votar nos Estados Unidos do que o modelo da educação absoluta. E com intensidade ainda maior do que a detectada por Nie e co-autores.

A partir dessas críticas, Campbell (2006) especificou a educação relativa por país da Europa que observou e por quatro coortes: 25 a 39 anos; 40 a 54 anos; 55 a 69 anos; e 70 anos ou mais. Encontrou evidências fortes para o modelo da educação relativa em atividades políticas competitivas, como contato com autoridades e militância partidária. Para atividades que chamou de “expressivas” (p. 45), por não terem motivação instrumental óbvia (como assinar petição e fazer manifestação), a educação absoluta mostrou importar muito e a relativa, pouco. O mesmo se verificou para votar e participar de associações voluntárias. Para a confiança institucional, o ambiente educacional não importou.

Persson (2009) testou a validade do modelo de classificação para a Suécia, país caracterizado por menor desigualdade social do que os Estados Unidos. Utilizando dados do SNES (Swedish National Election Study) de 1985 a 2006, o pesquisador utilizou três medidas diferentes para o ambiente educacional: seguindo Tenn (2005), com indivíduos nascidos no mesmo ano, em todo o país; seguindo Helliwell e Putnam (2007), com todos os indivíduos da amostra com 26 a 74 anos, mas agregados pelo município em que moram; e, finalmente, com os indivíduos nascidos no mesmo ano, agregados pelo município em que moram. O autor encontrou evidências tênues de que o modelo de educação relativa se aplica apenas a formas de participação mais exigentes, representadas no estudo por duas variáveis dependentes – filiação a partido e participação efetiva em atividades partidárias. Para votar e escrever carta a autoridade, o ambiente educacional foi indiferente, mesmo especificado nas três formas diferentes.

9.2 – O CASO BRASILEIRO

Para avaliar a ação do mecanismo de classificação, relacionado ao ambiente educacional, e sua eventual contribuição para a perda de retorno político da educação nas últimas décadas, criei para o caso brasileiro modelos estatísticos semelhantes aos dos estudos citados. Utilizei os *surveys* descritos no capítulo 5 e empregados nos seguintes.

A revisão das pesquisas anteriores deixa clara a relevância de uma definição criteriosa da forma de operacionalizar o ambiente educacional. Adotei as seguintes opções:

Abrangência geográfica – Dadas as imensas desigualdades em termos educacionais verificadas no Brasil e apresentadas no capítulo 4, não há sentido em utilizar no cálculo a amostra tomada nacionalmente. E os estudos citados sugerem maior precisão quando a amostra é subdividida em áreas contíguas menores. Os bancos de dados que emprego oferecem representatividade por grandes regiões brasileiras, com a região Norte agregada à Centro-Oeste. Portanto, em cada *survey* o ambiente educacional será calculado para quatro grandes subamostras: moradores do Nordeste; do Norte e do Centro-Oeste; do Sudeste; e do Sul.

Coortes abrangidas – Ainda que as críticas aos procedimentos de Nie, Junn e Stehlik-Barry (1996) sejam relevantes, as soluções encontradas ainda parecem longe de equacionar satisfatoriamente a questão.

Trabalhar com toda a amostra de cada *survey* a partir dos 25 anos, como fizeram Helliwell e Putnam (2007), inclui no cálculo pessoas com experiências educacionais que tem até 5 décadas ou mais de distância. Faz mais sentido para um projeto com ambição de testar se a confiança interpessoal é afetada pela educação relativa, pois nesse contexto interessa tanto a interação entre dois jovens de 26 anos quanto a que ocorra entre um jovem de 26 e um homem maduro de 76. Fora de pesquisa focada no capital social, essa forma de especificar promete piores resultados, inclusive por abranger coortes mais velhas, acima de 65 ou 70 anos, nas quais já se espera declínio sensível na disposição de participar.

Incluir no cálculo apenas pessoas da mesma idade leva a subestimar a variação temporal nos patamares médios de escolaridade – um componente central do processo mais amplo que procuro entender nesta tese. Essa tendência é potencializada num contexto de elevação rápida da escolaridade média, como o verificado no Brasil a partir do final dos anos 1980, depois de relativa estagnação (como discutido no capítulo 3 e observado no gráfico 3.3).

Imaginemos o seguinte cenário: um indivíduo A é de uma coorte favorecida pela expansão do acesso à escola e tem escolaridade igual à média para sua idade; sua educação relativa (a relação entre seus anos de estudo e a média de anos de estudo de sua coorte) teria valor 1; o mesmo valor 1 teria um indivíduo B, nascido antes da expansão rápida do acesso à escola, com escolaridade inferior ao primeiro indivíduo, mas que ficasse

na média da sua coorte. Considerando no cálculo as coortes dos 25 anos anteriores, como sugere a equipe de Nie, o indivíduo A teria educação relativa maior do que 1, pois a média com que sua escolaridade é comparada iria cair, já que as coortes anteriores eram menos escolarizadas. O indivíduo B continuaria com valor próximo de 1, uma vez que a média com que sua escolaridade seria comparada tenderia a ser próxima da mesma, por conta da relativa estabilidade no patamar médio de escolarização do período anterior. Portanto, essa forma de cálculo permite levar em conta a variação longitudinal dos patamares médios de escolaridade. Ela começará a representar problemas quando o crescimento da média se aproximar de zero, porque então a variação temporal passará a ser superestimada.

Além disso, é razoável aceitar que o momento de entrada na vida adulta é privilegiado para observação da concorrência que o indivíduo vai enfrentar – um pressuposto do método original. É fato que uma pessoa de 55 anos pode concorrer pela presidência da associação de bairro com um vizinho de 54 anos, mas não é esse varejo que a elaboração teórica de Nie e colegas visa explicar. Aos 55 anos, em grande medida o lugar do cidadão mencionado já estará consolidado nas várias redes sociais de que participa: se é advogado e filiado à OAB, se tem um amigo parlamentar, se tem conhecidos com acesso à mídia – para ilustrar áreas expressamente mencionadas pelo grupo da pesquisa original. É plausível que os primeiros anos após a entrada na vida adulta sejam mais decisivos para o posicionamento social dos indivíduos.

Há ainda um outro motivo para trabalhar com a sistemática do grupo pioneiro. Diante dos resultados dos trabalhos feitos posteriormente, essa se mostrou a menos conservadora, pois teve os resultados mais amplos e generosos do ponto de vista de confirmação da hipótese. Como meu objetivo aqui é justamente testar se o modelo da educação relativa se aplica a facetas do comportamento político do brasileiro, adoto a especificação que levou a evidências mais assertivas. Com esse procedimento, eventuais resultados desconfirmando a hipótese sobre os efeitos de classificação serão ainda mais eloquentes.

9.2.1 - Novas variáveis

Nos modelos a seguir emprego novas variáveis como indicador da educação relativa:

Ambiente educacional – Calculada em anos de estudo, representa a média da escolaridade do ano em que nasceu o indivíduo e das coortes dos 25 anos anteriores³. O

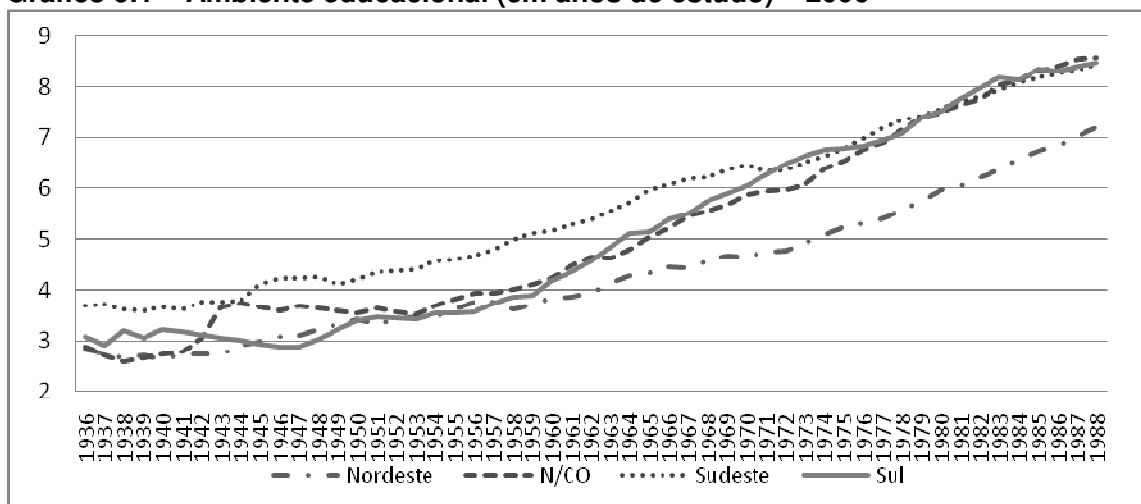
³ É inevitável registrar que, apesar das limitações apontadas para o uso de anos de estudo como medida de escolaridade em capítulos anteriores, essa forma de especificação traz as vantagens das medidas intervalares. Aqui esse ganho fica claro, diante da dificuldade em operacionalizar um

cálculo foi feito dentro de cada uma das quatro regiões geográficas em que a amostragem foi subdividida (Nordeste, Norte e Centro-Oeste juntos, Sudeste e Sul). Assim, o ambiente educacional de um entrevistado nordestino só leva em conta os anos de estudos de entrevistados que também morem na região e que potencialmente concorrem com ele em termos de hierarquia social. Os gráficos 9.1 a 9.4 trazem a trajetória do ambiente educacional em cada *survey*, contemplando os entrevistados com 18 a 70 anos.

Observa-se que a divergência entre as curvas regionais é maior nos primeiros *surveys*, o que indica que a desigualdade educacional entre as regiões já foi maior. Para os nascidos até meados da década de 1940, as discrepâncias do ambiente educacional por região é marcante. A partir desse ponto, há aproximação entre as curvas.

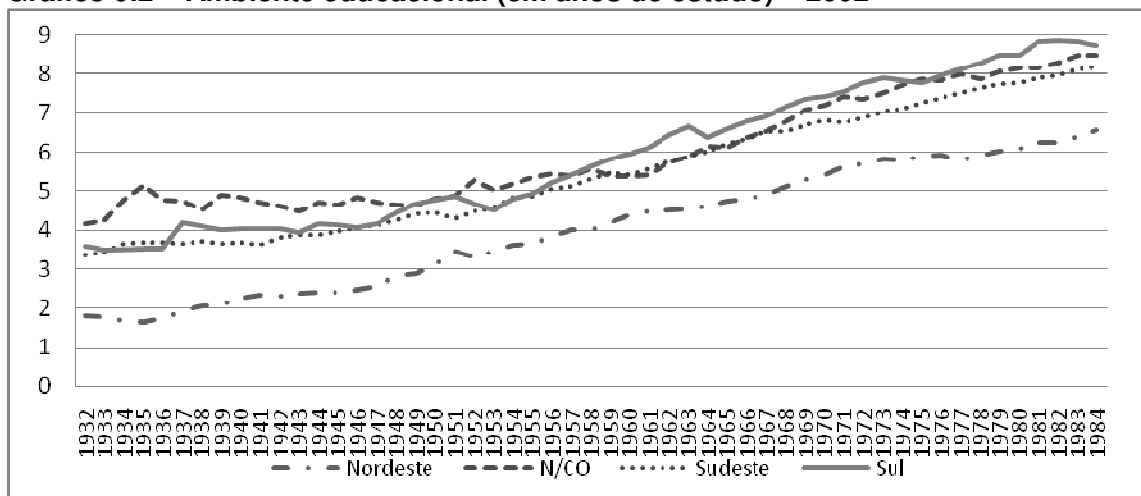
A região Nordeste, no entanto, se destaca negativamente, mesmo nas coortes mais jovens. Em 2006, o ambiente educacional nordestino para os entrevistados com idade próxima de 18 anos – portanto, nascidos já nos anos 1980 – tem mais de um ano de estudo a menos que os das outras regiões. Entre as gerações mais velhas, é a região Sudeste que desponta com valores superiores. A diferença é mais marcante no *survey* de 1989, em que o ambiente educacional da região é o maior até as coortes nascidas nos anos 1940.

Gráfico 9.1 – Ambiente educacional (em anos de estudo) – 2006

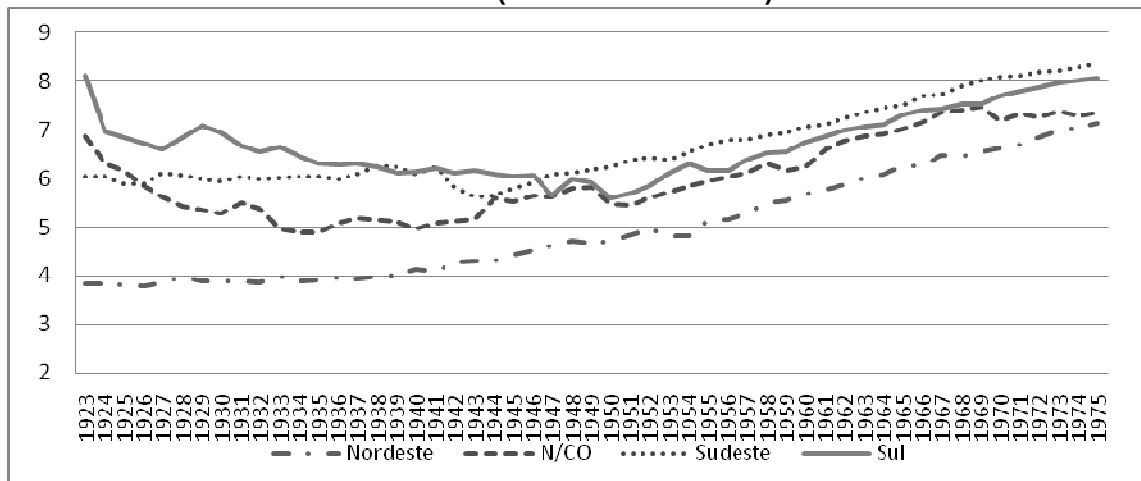


Fonte: *Survey A Desconfiança dos Cidadãos nas Instituições Democráticas*

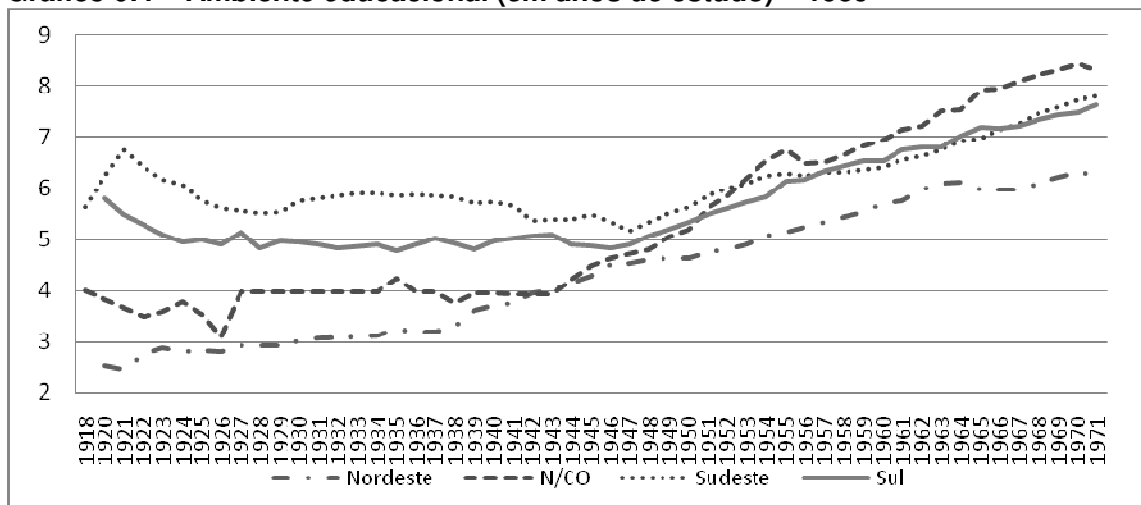
indicador sintético para o ambiente educacional a partir de categorias relativas a ciclos escolares completados.

Gráfico 9.2 – Ambiente educacional (em anos de estudo) – 2002

Fonte: Survey Eseb-2002

Gráfico 9.3 – Ambiente educacional (em anos de estudo) – 1993

Fonte: Survey Cedec/USP/Datafolha

Gráfico 9.4 – Ambiente educacional (em anos de estudo) – 1989

Fonte: Survey Cedec/USP/Datafolha

Educação relativa – Calculada como uma razão, representa os anos de estudo do indivíduo divididos pelo ambiente educacional (média da escolaridade do ano em que nasceu e das coortes dos 25 anos anteriores, calculada regionalmente).

A partir dessas duas variáveis, comparei quatro modelos de regressão logística. O modelo 1 é o mesmo empregado no capítulo 7, com a escolaridade especificada em cinco categorias que têm como referência os níveis de instrução (fundamental incompleto, fundamental completo, médio incompleto, médio completo e superior incompleto ou mais), e as variáveis de controle relativas a renda familiar, idade, sexo, se PEA ou não, local de moradia (em termos de capital, região metropolitana e interior), região de moradia e religião. O modelo 2 mantém as variáveis de controle, mas substitui a escolaridade em níveis de instrução por anos de estudo. Portanto, os dois primeiros modelos apresentam apenas variáveis medindo a educação absoluta.

Os dois outros modelos têm medidas de educação relativa. O modelo 3 traz as mesmas variáveis do modelo 2, mais a variável de ambiente educacional. O modelo 4 apresenta para a escolaridade apenas a variável de educação relativa (no lugar das categorias por níveis de instrução, anos de estudo ou ambiente educacional).

Foram feitas regressões para as 23 variáveis políticas usadas nos capítulos anteriores, com a intenção de testar a validade da hipótese do efeito de classificação da educação para os dados brasileiros. Na interpretação dos resultados, serão observados três quesitos: se o poder explicativo dos modelos é superior com as variáveis que consideram o papel relativo da educação, a partir das estimativas para o pseudo r^2 de Negelkerke; se as variáveis de escolaridade de cada modelo apresentam significância, observado o p de Wald até 0,05; e se as razões de chance apresentam o sentido esperado (razões de chance maiores do que 1 indicam que a variável independente é fator de favorecimento e razões de chance inferiores a 1 indicam fator de desfavorecimento).

A partir da revisão dos estudos do campo, a expectativa é de que:

- Dimensões competitivas da participação mostrem maior impacto dos modelos com ambiente educacional e educação relativa;
- Dimensões relacionadas a apoio aos princípios democráticos favoreçam o modelo da educação absoluta;

- A confiança nas instituições apresenta efeito cumulativo, com educação absoluta e relativa influenciando as variáveis dependentes na mesma direção.

Tabela 9.5 – Resumo dos 4 modelos de regressão das variáveis políticas – 2006

	Modelo 1 Escolaridade (níveis de inst.)		Modelo 2 Anos de estudo		Modelo 3 Anos de estudo + ambiente educacional (ae)			Modelo 4 Educação relativa	
	r ²	Sig p/ escol.	r ²	Sig p/ anos	r ²	Sig. p/ anos	Sig p/ ae	r ²	Sig p/ ed. rel.
Participação									
Interesse por política	0,093	X (+)	0,090	X (+)	0,091	X (+)		0,084	X (+)
Consumo de notícias políticas	0,061	X (+)	0,063	X (+)	0,064	X (+)		0,062	X (+)
Hábito de conversar sobre política	0,128	X (+)	0,114	X (+)	0,114	X (+)		0,105	X (+)
Disposição de convencer conhecido	0,072	X (+)	0,072	X (+)	0,073	X (+)		0,067	X (+)
Hábito de fazer pedido a autoridade	0,081	X (+)	0,077	X (+)	0,078	X (+)		0,071	X (+)
Disposição de votar	0,063	X (+)	0,045	X (+)	0,046	X (+)		0,043	X (+)
Filiação a partido	0,188		0,199	X (+)	0,211	X (+)		0,209	X (+)
Filiação a sindicato	0,101		0,087		0,087			0,086	
Participação em ass. de moradores	0,021		0,021		0,022			0,021	
Participação em ass. religiosa	0,136		0,133		0,136		X (-)	0,133	
Participação em ass. esportiva	0,129	X (+)	0,125	X (+)	0,126	X (+)		0,125	X (+)
Hábito de assinar abaixo-assinado	0,089	X (+)	0,086	X (+)	0,087	X (+)		0,077	X (+)
Participação em manifestações	0,136	X (+)	0,142	X (+)	0,145	X (+)		0,119	X (+)
Participação em greves	0,121	X (+)	0,123	X (+)	0,126	X (+)		0,100	X (+)
Apoio a princípios democráticos									
Preferência pela democracia	0,052	X (+)	0,045	X (+)	0,046	X (+)		0,046	X (+)
Desconhecimento da democracia	0,172	X (-)	0,185	X (-)	0,185	X (-)		0,182	X (-)
Defesa da volta dos militares	0,041	X (-)	0,041	X (-)	0,042	X (-)		0,039	X (-)
Defesa de partido único	0,040	X (-)	0,037	X (-)	0,039	X (-)		0,039	X (-)
Defesa de líder centralizador	0,060	X (-)	0,052		0,054			0,051	
Confiança nas instituições									
Confiança no governo	0,070		0,068		0,068			0,068	
Confiança no Congresso	0,052		0,050		0,051			0,049	
Confiança nos partidos	0,041		0,039		0,039			0,039	
Confiança no Judiciário	0,053		0,051		0,054			0,051	

Fonte: Survey A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas

As tabelas 9.5 a 9.8 apresentam resumos dos resultados encontrados para os dados de cada *survey* – os parâmetros completos das regressões encontram-se no Apêndice C (escolaridade em categorias por níveis de instrução e em anos de estudo) e no Apêndice F (escolaridade com ambiente educacional e educação relativa). Os resumos contemplam os *surveys* do mais recente para o mais remoto. A letra X indica que a variável (ou categorias da variável, quando transformadas em *dummy*) tiveram significância. O sinal entre parênteses revela se as razões de chance são maiores do que 1 (+) ou menores (-). Em negrito estão registrados parâmetros dos modelos com maior poder explicativo.

Na primeira linha com resultados da tabela 9.5, relativa ao interesse por política em 2006, observa-se que o modelo 1 teve o maior poder explicativo – pseudo r² de 0,093 contra 0,090 do segundo modelo, 0,091 do modelo 3 e 0,084 do modelo 4. A variável de ambiente educacional não teve significância no modelo 3; apenas os anos de estudo mostraram impactar o interesse por política e com sinal positivo, representado pelo sinal “+” entre

parênteses. No modelo 4, a variável educação relativa foi significativa, mas é preciso lembrar que o poder explicativo dessa combinação foi inferior ao do modelo 2, que traz apenas a variável anos de estudo. Em resumo, para essa variável política não apareceu evidência de que os modelos que consideram o caráter classificatório da educação retratem melhor as dinâmicas envolvidas.

Prosseguindo na análise das variáveis políticas de 2006, os resultados indicam que:

- Nos 15 quesitos políticos em que a variável educação relativa teve significância, ela não mostrou melhorar o poder explicativo em relação aos modelos 1 e 2, com indicadores de educação absoluta. Em todas essas dimensões políticas, a variável anos de estudo incluída no modelo 2 já havia demonstrado significância.
- Em apenas um caso o ambiente educacional teve significância e razões de chance com o efeito esperado – contrário ao da educação absoluta numa dimensão da participação. Trata-se de tomar parte em associação religiosa. Pode-se interpretar que quanto mais escolarizado o ambiente educacional da região para determinada coorte, menor será a chance de o indivíduo participar desse tipo de associação. O argumento do grupo de Nie não parece consistente para justificar esse achado, pois essa não é dimensão da participação para a qual a centralidade na hierarquia social soe decisiva. Parece atuar aqui um efeito cumulativo contextual. É plausível supor que áreas mais escolarizadas desfavoreçam esse tipo de participação, possivelmente por estarem mais impregnadas de valores seculares.
- Em apenas 2 variáveis, o modelo 3 (com anos de estudo e ambiente educacional) superou o poder explicativo do modelo 2 (só com anos de estudo): filiação a partido e confiança no Judiciário.
- Em termos de confiança institucional, as variáveis de escolaridade não mostraram diferenciar os cidadãos, pois em nenhum das combinações tiveram significância.

No caso da pesquisa de 2002⁴ (tabela 9.6), as estatísticas revelam que:

- Em 2 variáveis o ambiente educacional incluído no modelo 3 teve significância e com o sinal esperado: filiação a sindicato e participação em greves. Em princípio, ter concorrido por lugares na hierarquia social com coortes regionais mais escolarizadas desfavoreceu a militância sindical.

⁴ Nesse survey não havia questões relativa à confiança nas instituições.

- O modelo 3 teve poder explicativo mais de 5% superior ao do modelo 2 para uma variável: filiação a sindicato. Para essa dimensão política, incluir o ambiente educacional gera um modelo matemático com maior alcance explicativo.
- Em nenhuma das 15 variáveis em que a educação relativa teve significância, o poder explicativo do modelo 4 foi superior ao do modelo 2. Em todas essas dimensões políticas, a variável anos de estudo também foi significativa no modelo 2.

Tabela 9.6 – Resumo dos 4 modelos de regressão das variáveis políticas – 2002

	Modelo 1 Escolaridade (níveis de inst.)		Modelo 2 Anos de estudo		Modelo 3 Anos de estudo + ambiente educacional (ae)			Modelo 4 Educação relativa	
	r ²	Sig p/ escol.	r ²	Sig p/ anos	r ²	Sig. p/ anos	Sig p/ ae	r ²	Sig p/ ed. rel.
Participação									
Interesse por política	0,110	X (+)	0,099	X (+)	0,101	X (+)		0,098	X (+)
Consumo de notícias políticas	0,106	X (+)	0,093	X (+)	0,097	X (+)		0,092	X (+)
Hábito de conversar sobre política	0,062	X (+)	0,063	X (+)	0,063	X (+)		0,056	X (+)
Disposição de convencer conhecido	0,052	X (+)	0,053	X (+)	0,054	X (+)		0,052	X (+)
Hábito de fazer pedido a autoridade	0,053	X (+)	0,048	X (+)	0,048	X (+)		0,044	X (+)
Disposição de votar	0,113	X (+)	0,098	X (+)	0,099	X (+)		0,090	X (+)
Filiação a partido	0,099		0,094	X (+)	0,096	X (+)		0,095	X (+)
Filiação a sindicato	0,131	X (+)	0,128	X (+)	0,136	X (+)	X (-)	0,127	X (+)
Participação em ass. de moradores	0,049		0,048		0,049			0,048	
Participação em ass. religiosa	0,138		0,138		0,140			0,137	
Participação em ass. esportiva	0,187	X (+)	0,193	X (+)	0,194	X (+)		0,185	X (+)
Hábito de assinar abaixo-assinado	0,175	X (+)	0,188	X (+)	0,188	X (+)		0,179	X (+)
Participação em manifestações	0,178	X (+)	0,178	X (+)	0,178	X (+)		0,156	X (+)
Participação em greves	0,139	X (+)	0,141	X (+)	0,145	X (+)	X (-)	0,136	X (+)
Apoio a princípios democráticos									
Preferência pela democracia	0,038	X (+)	0,035	X (+)	0,036	X (+)		0,034	X (+)
Desconhecimento da democracia	0,192	X (-)	0,222	X (-)	0,222	X (-)		0,221	X (-)
Defesa de líder centralizador	0,042	X (-)	0,043	X (-)	0,044	X (-)		0,043	X (-)

Fonte: Survey A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas

Os dados para 1993 (tabela 9.7) indicam que:

- Em apenas 1 variável, a inclusão do ambiente educacional melhorou o poder explicativo do modelo 3 em 5% ou mais: a confiança nos partidos.
- Em cinco variáveis, o ambiente educacional teve significância (disposição de votar se não obrigatório, participação em associação esportiva, participação em manifestações, participação em greves e defesa da volta dos militares ao poder). Para 4 delas, a influência apresentada teve sentido contrário ao esperado a partir dos resultados de Nie et al. (1996). Entendidas como dimensões do engajamento político de caráter competitivo, as quatro variáveis (disposição de votar se não obrigatório e participação em associação esportiva, em manifestações e em greves) deveriam ter apresentado ambiente educacional com sinal contrário ao da escolaridade absoluta. Para a quinta variável (defesa da volta dos militares ao poder), o resultado bate com a expectativa: tomada como dimensão do “esclarecimento

democrático”, relacionada aos princípios do regime, nessa variável era de se esperar que o ambiente educacional tivesse o mesmo sentido da escolaridade em anos de estudo.

- A variável educação relativa teve significância em 16 variáveis, mas em todas elas os anos de estudo declarados pelo entrevistado também demonstraram ser capazes de diferenciá-lo no modelo 2. Em nenhum desses 16 casos o poder explicativo do modelo 4 foi superior em 5% ou mais ao do modelo 2.

Tabela 9.7 – Resumo dos 4 modelos de regressão das variáveis políticas – 1993

	Modelo 1 Escolaridade (níveis de inst.)		Modelo 2 Anos de estudo		Modelo 3 Anos de estudo + ambiente educacional (ae)			Modelo 4 Educação relativa	
	r ²	Sig p/ escol.	r ²	Sig p/ anos	r ²	Sig. p/ anos	Sig p/ ae	r ²	Sig p/ ed. rel.
Participação									
Interesse por política	0,114	X (+)	0,099	X (+)	0,099	X (+)		0,091	X (+)
Consumo de notícias políticas	0,164	X (+)	0,160	X (+)	0,161	X (+)		0,157	X (+)
Hábito de conversar sobre política	0,176	X (+)	0,176	X (+)	0,177	X (+)		0,174	X (+)
Disposição de convencer conhecido	0,029		0,026		0,027			0,026	
Hábito de fazer pedido a autoridade	0,044		0,045	X (+)	0,044	X (+)		0,046	X (+)
Disposição de votar	0,075	X (+)	0,069	X (+)	0,072	X (+)	X (+)	0,063	X (+)
Filiação a partido	0,100		0,099		0,099			0,099	
Filiação a sindicato	0,153	X (+)	0,152	X (+)	0,152	X (+)		0,148	X (+)
Participação em ass. de moradores	0,054		0,051		0,052			0,051	
Participação em ass. religiosa	0,182		0,185		0,184			0,184	
Participação em ass. esportiva	0,216	X (+)	0,217	X (+)	0,222	X (+)	X (+)	0,213	X (+)
Hábito de assinar abaixo-assinado	0,186	X (+)	0,181	X (+)	0,183	X (+)		0,176	X (+)
Participação em manifestações	0,189	X (+)	0,180	X (+)	0,184	X (+)	X (+)	0,175	X (+)
Participação em greves	0,184	X (+)	0,184	X (+)	0,191	X (+)	X (+)	0,173	X (+)
Apoio a princípios democráticos									
Preferência pela democracia	0,050	X (+)	0,050	X (+)	0,050	X (+)		0,048	X (+)
Desconhecimento da democracia	0,353	X (-)	0,350	X (-)	0,349	X (-)		0,341	X (-)
Defesa da volta dos militares	0,087	X (-)	0,083	X (-)	0,087	X (-)	X (-)	0,078	X (-)
Defesa de partido único	0,160	X (-)	0,146	X (-)	0,147	X (-)		0,142	X (-)
Confiança nas instituições									
Confiança no governo	0,049		0,047		0,048			0,048	
Confiança no Congresso	0,029		0,030	X (+)	0,031	X (+)		0,031	X (+)
Confiança nos partidos	0,037	X (+)	0,038	X (+)	0,040	X (+)		0,036	X (+)
Confiança no Judiciário	0,038		0,038	X (+)	0,038	X (+)		0,038	

Fonte: Survey A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas

Os resultados de 1989 (tabela 7.8) trazem as seguintes evidências:

- Não houve quesito em que a inclusão da variável ambiente educacional, no modelo 3, melhorasse o poder explicativo do modelo 2.
- Em 2 variáveis (consumo de notícias políticas e defesa da volta dos militares ao poder) o ambiente educacional teve significância com o sentido esperado. Ter maior escolaridade em anos aumenta a exposição ou atenção ao noticiário político, ao mesmo tempo em que o ambiente educacional a que o cidadão está exposto diminui seu consumo. No caso da volta dos militares ao poder, o ambiente educacional apresentou significância e

teve sinal negativo, na mesma direção da escolaridade em anos de estudo. Isso já tinha ocorrido para os dados de 1993. É uma evidência em linha com o esperado, por se tratar de dimensão do “esclarecimento democrático”, em que se esperam efeitos cumulativos no nível contextual.

- A variável educação relativa teve significância em 11 quesitos, mas em todos eles os anos de estudo do modelo 2 também foram significantes. Em nenhum desses casos o poder explicativo do modelo 4 foi superior em 5% ao do modelo 2.

Tabela 9.8 – Resumo dos 4 modelos de regressão das variáveis políticas – 1989

	Modelo 1 Escolaridade (níveis de inst.)		Modelo 2 Anos de estudo		Modelo 3 Anos de estudo + ambiente educacional (ae)			Modelo 4 Educação relativa	
	r ²	Sig p/ escol.	r ²	Sig p/ anos	r ²	Sig. p/ anos	Sig p/ ae	r ²	Sig p/ ed. rel.
Participação									
Consumo de notícias políticas	0,146	X (+)	0,145	X (+)	0,148	X (+)	X (-)	0,147	X (+)
Hábito de conversar sobre política	0,170	X (+)	0,170	X (+)	0,170	X (+)		0,161	X (+)
Disposição de convencer conhecido	0,051		0,045		0,045			0,046	
Disposição de votar	0,091	X (+)	0,070	X (+)	0,072	X (+)		0,067	X (+)
Participação em ass. de moradores	0,068		0,062		0,063			0,062	
Hábito de assinar abaixo-assinado	0,124	X (+)	0,121	X (+)	0,122	X (+)		0,114	X (+)
Participação em manifestações	0,100	X (+)	0,095	X (+)	0,096	X (+)		0,088	X (+)
Apoio a princípios democráticos									
Preferência pela democracia	0,056	X (+)	0,057	X (+)	0,058	X (+)		0,055	X (+)
Desconhecimento da democracia	0,075		0,072		0,074			0,071	
Defesa da volta dos militares	0,178	X (-)	0,183	X (-)	0,186	X (-)	X (-)	0,173	X (-)
Defesa de partido único	0,222	X (-)	0,220	X (-)	0,220	X (-)		0,207	X (-)
Defesa de líder centralizador	0,042	X (-)	0,036	X (-)	0,036	X (-)		0,035	
Confiança nas instituições									
Confiança no governo	0,129	X (-)	0,132	X (-)	0,133	X (-)		0,131	X (-)
Confiança no Congresso	0,086		0,088	X (-)	0,090	X (-)		0,092	X (-)
Confiança no Judiciário	0,083		0,083	X (-)	0,083	X (-)		0,083	X (-)

Fonte: Survey A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas

9.3 – O AMBIENTE EDUCACIONAL IMPORTA?

Neste capítulo, testei a validade do conceito de educação relativa para o contexto brasileiro. A ideia era verificar a hipótese de que, para determinadas dimensões do comportamento político, o impacto da escolaridade do indivíduo depende da escolarização das pessoas que estão à sua volta – seu ambiente educacional. A educação relativa seria decisiva para posicionar socialmente o cidadão, e isso influenciaria sua orientação política, favorecendo sobretudo a participação em atividades políticas competitivas, que vão da participação em partidos à atuação em associações voluntárias (Nie et al, 1996).

Uma consequência dessa teorização é especialmente promissora para entender a perda de retorno político de níveis de instrução no Brasil das últimas décadas. O simples

acúmulo de mais educação absoluta pode não favorecer o indivíduo, caso seu ambiente educacional experimente melhora equivalente. Seu lugar nas redes sociais, seu acesso a *policy-makers*, sua disposição para participar e parte decisiva dos recursos de que dispõe continuariam inalterados. É o que pode ter ocorrido no Brasil com a expansão do acesso à escola: credenciais que no passado diferenciavam o cidadão hoje se encontram mais democratizadas; daí decorreria a perda de retorno político dos níveis de instrução mais elevados, sobretudo o ensino médio.

Ressalte-se que esse raciocínio em princípio é válido apenas para dimensões da participação, porque se refere a atividades políticas que envolvam disputa por recursos limitados e escassos. Nessas áreas, é possível pensar a atuação política como conflitual e as recompensas como limitadas, daí a importância da centralidade do indivíduo na disputa. A *rationale* para o apoio aos princípios democráticos e a confiança nas instituições é outra. Essas seriam dimensões primordialmente dependentes da educação absoluta, porque relacionadas aos efeitos cognitivos da escolarização. Maior capacitação cognitiva levaria o indivíduo a desenvolver maior tolerância, apoio à liberdade de expressão e defesa das regras que permitem a todos perseguir seus interesses sem desrespeitar os demais. No caso da confiança nas instituições, a expectativa da literatura é que o impacto do ambiente educacional seja cumulativo do ponto de vista contextual, isto é, que ambientes mais escolarizados favoreçam o crédito nas instituições, tendo portanto influência no mesmo sentido da educação absoluta.

Se válida essa abordagem para o caso brasileiro, era de se esperar que a educação relativa se revelasse importante para a compreensão de dimensões competitivas da participação e, em alguma medida, também para a confiança institucional. Não foi o que ocorreu.

Os modelos em que indicador do ambiente educacional foi incluído tiveram poder explicativo sistematicamente pior do que aqueles apenas com educação absoluta, seja ela especificada em categorias baseadas nas transições escolares, seja em anos de estudo. Houve apenas duas exceções: participação em sindicato em 2002 e confiança nos partidos em 1993. De forma geral, a variável ambiente educacional isoladamente também não se mostrou determinante consistente dos comportamentos políticos. Em apenas 10 dos 77 testes os resultados para essa variável explicativa tiveram significância, mas em 4 deles as razões de chance não tiveram o sentido esperado: o ambiente educacional favoreceu a

disposição de votar e a participação em associações esportivas, manifestações e greves, atuando na mesma direção da educação absoluta.

Haveria formas alternativas para especificar o ambiente educacional que não foram testadas nesta tese e que possivelmente trariam outros resultados. Abrangência geográfica e coortes abrangidas são critérios que podem ser cruciais para as estimativas. Lembro, no entanto, que, do ponto de vista geográfico, as desigualdades do contexto educacional brasileiro tornam indispensável trabalhar com subdivisões regionais, como foi feito. Em termos de coortes abrangidas, adotei a sistemática de Nie et al. (1996) justamente por ser a que trouxe os resultados mais generosos em termos de confirmar a relevância da educação relativa para uma gama ampla de dimensões políticas. Encontrar resultados negativos se torna mais contundente por conta disso.

Tudo considerado, as evidências sugerem que o ambiente educacional não tem papel relevante na determinação do comportamento político do brasileiro, nem mesmo nas suas dimensões mais competitivas. E esses resultados desaconselham atribuir a queda no retorno político dos níveis de instrução mais elevados à democratização desses níveis. Não deixa de soar plausível a ideia de que alguém com diploma do ensino secundário no passado tivesse comportamento político que se diferenciava mais do restante dos cidadãos porque também seu posicionamento social era mais diferenciado. No entanto, os testes feitos neste capítulo sugerem que as explicações para os retornos decrescentes devem ser buscadas em outro lugar. No próximo capítulo, verifico se o efeito cognitivo da educação absoluta é terreno fértil para essa procura.

CAPÍTULO 10

O fator cognitivo

Intuitivamente, é sedutora a ideia de que a perda de retornos políticos para a educação brasileira pode ser entendida a partir da qualidade do processo educacional – no caso, da qualidade declinante do processo educacional. Uma hipótese plausível é de que o Brasil vive uma escolarização sem educação efetiva, isto é, a inclusão e a progressão no sistema educacional e a finalização de ciclos escolares não são acompanhadas do desenvolvimento do indivíduo na mesma medida que no passado, em termos de ampliação das capacidades cognitivas e retenção de conhecimentos.

Dessa forma, estaria aumentando a quantidade de tempo pelo qual os cidadãos ocupam os bancos escolares, seja ela medida em anos de estudo ou níveis de instrução completados, mas as capacidades dos alunos não estão aumentando na mesma medida. Isso estaria ocorrendo mesmo tomando como parâmetro a qualidade da educação oferecida há duas décadas – ela mesma já rebaixada em relação a décadas anteriores, segundo avaliação recorrente de especialistas da área, cuja comprovação empírica é dificultada pela falta de dados comparáveis, como discutido no capítulo 3. Assim, o universitário dos anos 2000 politicamente se diferenciaria menos de uma pessoa que só tem a 4ª série do fundamental porque o processo educacional foi incapaz de desenvolver suas habilidades cognitivas na mesma medida em que isso acontecia no final da década de 1980.

Observadas de perto, as possíveis causas para esse processo no ambiente escolar são múltiplas: classes com mais alunos podem ter representado acompanhamento menos individualizado; professores formados e treinados de forma precária podem ter tido maior dificuldade em explicar conteúdos; avaliações menos exigentes podem ter favorecido a acomodação da parte dos alunos; perfil sócio-econômico mais desfavorecido dos estudantes incluídos tardiamente no sistema pode ter exigido atenção especial a essa nova clientela, que no entanto não foi oferecida; currículos desatualizados podem ter diminuído o interesse em aprender ou tornado mais remota a conexão entre a escola e o mundo da vida. Não é objetivo deste estudo investigar em profundidade os fatores que contribuíram para diminuir a efetividade do processo educacional brasileiro, mas esses exemplos ilustram os vários caminhos pelos quais essa dinâmica pode ter-se concretizado.

A questão é que a educação não influencia o comportamento político por apenas um caminho – o da cognição – e com efeitos sempre aditivos e cumulativos– com maior escolaridade representando maiores competências e impacto equivalente em atitudes como o apoio aos princípios democráticos. No capítulo anterior, verificamos como Nie, Junn e

Stehlik-Barry (1996) consolidaram a hipótese de que há caminhos dessa influência que passam pelo posicionamento do indivíduo na sociedade, o que faz os efeitos da escolarização dependerem de seu caráter relativo, isto é, de quanto o indivíduo é mais ou menos escolarizado em relação aos demais integrantes de sua comunidade ou coorte. Para os autores, o impacto absoluto da educação se desenvolve via mecanismos cognitivos; o impacto relativo, por dinâmicas relacionadas às redes sociais.

Os mecanismos cognitivos agiriam através do desenvolvimento da “proficiência cognitiva verbal” (“verbal cognitive proficiency”, Nie et al., 1996: 39), em contraste com habilidades espaciais e matemáticas e representando a capacidade do indivíduo para compreender eventos políticos e analisar suas implicações. Os pesquisadores defendem que uma medida apropriada dos efeitos cognitivos da educação deve capturar as capacidades que são importantes para o uso da palavra e das linguagens da política. Os autores chamam a atenção para o fato de que a proficiência verbal tem correlação com a escolaridade, mas não se trata de associação perfeita.

Uma lacuna relevante do presente estudo até aqui é a falta de modelos em que aspectos cognitivos do indivíduo sejam relacionados com indicadores de escolaridade e comportamento político. Os *surveys* que utilizei para avaliar as orientações políticas não incluem preocupações específicas com as competências cognitivas em si nem variáveis que pudessem ser usadas para medi-las. Como testar se junto com a queda na recompensa política da educação houve declínio nas competências intelectuais desenvolvidas nos estudantes nas últimas décadas, como sugerem as esparsas avaliações existentes? Como avaliar se a perda na qualidade ocorrida nas últimas décadas é responsável pelos retornos políticos decrescentes da educação? Os dados disponíveis não permitem responder diretamente a essas questões.

Mesmo nos Estados Unidos são raros os *surveys* em que convivam medidas válidas de habilidade cognitiva e medidas válidas de comportamento político. O National Election Study a partir de meados dos anos 1970 incluiu uma avaliação sobre a “inteligência aparente” do entrevistado, que era categorizada como “muita alta”, “acima da média”, “média”, “abaixo da média” e “muito baixa”. Cabia ao entrevistador julgar, a partir de pistas que o entrevistado fornecesse durante o rápido encontro. Além de altamente influenciada pelo contexto – alguém que se interesse por política tenderá a parecer mais inteligente

respondendo a um questionário sobre esse assunto do que a perguntas sobre esportes – e de escala imprecisa, a medida se revelou subjetiva (Delli Carpini e Keeter, 1996).

Nie et al. (1996) incluíram no estudo de participação política que realizaram em 1990 o que avaliaram ser uma medida de proficiência cognitiva verbal “potente e bem validada” (p. 42): o teste de vocabulário utilizado pelo General Social Survey norte-americano. Os entrevistados sobre questões de comportamento político também eram solicitados a identificar o significado de 10 palavras entre múltiplas alternativas de resposta, ou seja, trata-se de um teste de ligar termos a suas definições de dicionário. O resultado foi tomado como indicador de sua proficiência verbal. No levantamento de 1990, 10% dos entrevistados acertaram até 3 itens, 29% identificaram o sentido de 8 palavras ou mais e, na média, cada indivíduo da amostra relacionou corretamente 6,3 itens.

Em modelos estatísticos tendo dimensões da participação ou do apoio democrático como variáveis dependentes, a proficiência verbal mostrou os maiores impactos em três dimensões do que os autores chamam de cidadania democrática: conhecimento dos princípios democráticos, conhecimento dos fatos correntes e tolerância. Foi menor a influência sobre a atenção à política – menor do que a exercida pelo posicionamento do indivíduo em redes sociais. E foi praticamente inexistente a influência dos fatores cognitivos sobre a participação em “atividades políticas difíceis” (“difficult political activities”, p. 67), isto é, que exigem disposição e recursos superiores, como fazer pedido a autoridades e participar de atividades comunitárias.

Hillygus (2005) utilizou um estudo do NCES (National Center for Education Statistics) dos Estados Unidos que combinava dados de *survey* e relatórios sobre a carreira escolar de formados na faculdade no período 1992/1993. Uma das informações disponíveis era o resultado no SAT (Scholastic Achievement Test), aplicado no final do ensino secundário para avaliar proficiência verbal, compreensão na leitura e raciocínio matemático. Incluindo esses indicadores entre as variáveis independentes de modelos de regressão do comparecimento para votar e de um índice de participação política, o autor concluiu que as habilidades verbais tiveram impacto significativo nos níveis futuros de engajamento político. Também a carreira escolhida na faculdade e o tipo de disciplina cursada fizeram diferença consistente – as horas de aula de disciplinas das Ciências Sociais se correlacionaram positivamente com as dimensões políticas. “Habilidades verbais têm uma influência clara e

significativa no engajamento político futuro [dos universitários], com essas competências sem dúvidas reforçadas pela faculdade e pela carreira”, observou o autor (p. 4).

Para tentar contornar a inexistência de informações análogas para o caso brasileiro, opto por um exercício de aproximação. Com os dados disponíveis no Brasil é possível buscar alternativas para avaliar a importância de habilidades cognitivas como determinante do comportamento político, mas sem caráter de teste direto da hipótese de fundo deste capítulo – de que eventualmente é a queda na capacitação do estudante a responsável pelo menor efeito político da educação. É viável verificar se, controlada a escolaridade, níveis diversos de cognição estão associados a níveis diferentes de participação e apoio a princípios democráticos entre os cidadãos. Em caso positivo, isso será evidência da relevância da capacitação do indivíduo para que os efeitos políticos da educação se concretizem. Ou seja, será sinal de que os efeitos políticos da educação ocorrem na medida em que ela capacita cognitivamente o cidadão, menos do que como função dos títulos ou da convivência com valores predominantes na sociedade.

Importante ressaltar que não estou à procura do efeito do que, em alguns estudos, aparece sob o conceito de “inteligência” (por exemplo, Luskin, 1990). Naturalmente é possível discutir quanto das habilidades cognitivas são inatas e quanto é desenvolvido por meio da escolarização. Uma das hipóteses para entender os testes cognitivos é de que medem a inteligência aprendida, mais do que a inteligência inata (Anastasi, 1976, apud Hillygus, 2005¹). Mas discutir em detalhes essa questão foge do escopo do presente estudo. Parto da premissa de que a educação formal tem papel predominante no desenvolvimento de habilidades cognitivas que ajudam a entender e atuar no mundo da política, na esteira de décadas de pesquisa empírica.

A ideia aqui é verificar se as capacidades cognitivas representam fator com impacto independente das credenciais educacionais, entendidas como ciclos total ou parcialmente completos. Medidas de ciclos completados ou anos de estudo serão suficientes para representar os efeitos do aprendizado formal sobre o comportamento político ou, além delas, medidas de capacidade cognitiva mostrarão ter impacto independente sobre as dimensões políticas? Efeitos autônomos para as habilidades cognitivas indicarão que, para além dos títulos representados pelo cumprimento dos ciclos escolares, a educação traz

¹ Anastasi, Anne. **Psychological Testing**. 4th ed. New York, Macmillan, 1976.

frutos também em termos de compreensão cognitiva da política, a ponto de eles diferenciarem as pessoas do ponto de vista do comportamento político. Ou seja, não procuro sinais de que a educação não importa, mas entender quais os caminhos percorridos para que a educação importe.

Essa forma de triangulação não permitirá afirmar que foi a queda na capacitação do brasileiro que determinou a diminuição no retorno político da educação. Mas, associada aos resultados encontrados na investigação sobre fatores geracionais e sobre efeitos relativos da educação, reforçará a dimensão de capacitação do indivíduo como central para entender o impacto político da educação – e o declínio dele – no contexto brasileiro.

Há dois conjuntos de dados potencialmente úteis para essa empreitada: os dados do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e os do Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional). O primeiro tem a vantagem de permitir fotografar o comportamento político de quem acaba de concluir o ensino médio, justamente o nível de instrução com as maiores perdas nas análises dos capítulos anteriores; e os formandos tendem a pertencer a coortes próximas, sendo sobretudo jovens, neutralizando efeitos de período e de geração. O Inaf oferece uma amostra de toda a população brasileira de 15 a 64 anos e, embora não tenha o alcance de estudos como os utilizados Hillygus (2005), é o que mais se aproxima deles. Seu questionário é limitado para caracterizar o comportamento político do indivíduo, mas sua parte cognitiva é mais sofisticada do que o teste de vocabulário empregado por Nie, Junn e Stehlik-Barry (1996) nos Estados Unidos.

Ambos oferecem a possibilidade de cruzar desempenho em termos de leitura e solução de problemas, de um lado, com medidas de escolaridade e variáveis de comportamento político, de outro. Os dois conjuntos aliam testes com solução de questões substantivas a questionários sócio-demográficos que incluem perguntas sobre dimensões com relevância política, como o interesse pela política ou o engajamento em partidos, sindicatos e associações voluntárias. Esses dados são a base do exercício que passo a empreender neste capítulo.

10.1 – ANÁLISES COM O ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é aplicado anualmente para estudantes que estão concluindo ou já concluíram o ensino médio em anos anteriores e foi criado tendo como principal objetivo possibilitar uma referência para auto-avaliação do aluno; atualmente,

é empregado também para acesso a universidades, substituindo o vestibular ou representando pontos extras em processos de seleção. Ele não é obrigatório, pois só se inscreve e faz as provas o aluno que desejar, sem punição para quem não o faz.

O exame se propõe a mensurar modalidades estruturais da inteligência, denominando essas modalidades de competências (MEC, 2001). É determinado por uma concepção construtivista, de maneira que suas provas têm sido elaboradas a partir de um foco central na resolução de problemas, e não no exercício repetitivo de esquemas já bem aprendidos pelos estudantes (Macedo, 2005). Segue também o princípio de que a prova deve valorizar a capacidade de relacionar informações oferecidas pela própria proposta da questão, em lugar de dar primazia à memorização ou à rapidez de raciocínio. Nesse sentido, dá ênfase a habilidades cognitivas mais do que à retenção de conhecimentos. É uma forma de enfatizar a capacidade do estudante em estabelecer conexões e lidar com questões que sejam verdadeiros desafios – o que é diferente do mero exercício, no qual os itens já fazem parte do arsenal de exercícios prévios dos alunos, de forma a não haver nenhum aspecto diferenciado que o desafie a estabelecer relações novas (Fini, 2005).

Na psicologia cognitiva, faz-se a distinção entre a inteligência cristalizada – que prioriza o conhecimento – e a inteligência fluida – que prioriza o raciocínio. A primeira refere-se à extensão e profundidade das informações adquiridas via escolarização, que geralmente são usadas na resolução de problemas semelhantes aos que se aprendeu no passado, ou ao estoque acumulado de conhecimentos, isto é, esquemas organizados de informações sobre áreas específicas do conhecimento. A segunda refere-se à capacidade de processamento cognitivo, isto é, à capacidade geral de processar informações (por exemplo, relacionar ideias complexas, formar conceitos abstratos, derivar implicações lógicas a partir de regras gerais) ou às operações mentais realizadas quando se resolvem problemas relativamente novos, para os quais existem poucos conhecimentos previamente memorizados. Essa capacidade implica a criação de estratégias a partir da organização das informações disponíveis na situação e da reorganização de esquemas passíveis de serem encontrados no estoque de conhecimentos do indivíduo (Primi et al., 2001).

O SAT (Scholastic Assessment Test) norte-americano, empregado no estudo de Hillygus (2005), prioriza a inteligência fluida, ao utilizar testes de raciocínio verbal (analogias, completar sentenças e leitura crítica) e raciocínio matemático (problemas de aritmética, álgebra, geometria e raciocínio lógico). Segundo Primi et al., um dos propósitos deste

instrumento, construído na década de 40, foi justamente a avaliação de habilidades associadas ao desempenho escolar e não a avaliação do patamar de escolarização completada. No caso do Enem, há escassez de estudos que permitam afirmar com segurança que tipo de inteligência os testes avaliam, mas há sinais de que tenha carga na inteligência fluida, isto é, no raciocínio.

Ao que parece o Enem situa-se em algum lugar entre a avaliação do raciocínio e do conhecimento, mas mais próximo do primeiro que do último, como pelo menos uma pesquisa empírica evidenciou (...) Como já dissemos, apesar do fato de as questões do Enem avaliarem conhecimento, elas o avaliam de maneira diferente das habituais provas tradicionais, privilegiando a interdisciplinaridade, o uso de situações-problema contextualizadas [sic] e fornecendo informações suficientes para que o aluno encontre a solução das questões. Como os conhecimentos de diferentes áreas devem ser inter-relacionados e aplicados a situações práticas (...), os esquemas habituais de solução de problemas (inteligência cristalizada) passam a não ser automaticamente suficientes, pois devem ser reorganizados em novas estratégias de solução (inteligência fluida). Acrescenta-se aí o fato de que grande parte das informações são fornecidas nas próprias questões, exigindo a manipulação e o relacionamento simultâneo de várias informações, que, como mostram alguns dos estudos recentes, é aspecto essencial da inteligência fluida (...) Com base nas análises por nós efetuadas e em outros estudos (Brito & cols [sic], 2000), é provável que o Enem se correlacione mais com medidas de inteligência fluida do que com inteligência cristalizada, se comparado com as provas tradicionais centradas no conhecimento. (Primi et al., 2001: 156/157)

Tomando essa interpretação em conta, em princípio assumirei que as notas do Enem podem ser tomadas como *proxy* da capacitação do indivíduo em termos de habilidades cognitivas. Mas a possibilidade de que reflitam também o conhecimento acumulado não pode ser ignorada e precisa ser levada em conta na interpretação dos resultados.

O Enem é constituído de duas partes: a prova objetiva, com dezenas de questões envolvendo as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da educação básica (ensinos fundamental e médio); e uma proposta de redação, solicitando a construção de um texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, a partir de um tema de ordem social, científica, cultural ou política. As competências avaliadas em cada prova estão descritas na tabela 10.1. Cada avaliação é padronizada segundo uma escala em que a nota mínima é 0 e a máxima, 100.

O Enem foi criado em 1998, mas até a edição do ano passado seus resultados não eram comparáveis de um ano para o outro. Em 2009, o Inep (Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais “Anísio Teixeira”), que aplica as provas, adotou

metodologia baseada na Teoria de Resposta ao Item, que permitirá essa comparação com resultados futuros.

Tabela 10.1 – Competências avaliadas pelo Enem

	Prova objetiva	Redação
1	Dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica	Demonstrar domínio da norma culta da língua portuguesa escrita
2	Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo
3	Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista
4	Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação
5	Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos

Fonte: MEC (2009), disponível em www.inep.gov.br/bittorrent/microdados/microdados_enem_2007_DVD.zip

Nas análises a seguir, utilizei os dados do Enem 2007, acessados a partir do site do Inep na internet (MEC, 2009). A amostra global tinha 3.584.577 indivíduos², mas foi reduzida para 1.769.986 casos, a partir dos seguintes expurgos:

- Os que não responderam ao questionário sócio-econômico;
- Os que faltaram à prova objetiva ou à de redação e os que entregaram a redação em branco ou a tiveram anulada;
- Os que não tinham o ensino médio completo;
- Os que fizeram supletivo no ensino fundamental ou médio – portanto a amostra utilizada só contempla pessoas com escolarização regular;
- Os que já estavam frequentando curso superior.

² Nos relatórios do MEC/Inep acessados não há dados disponíveis sobre possíveis distorções ou vieses de seleção implicados na disposição diferenciada dos alunos de participarem do Enem. É certo, porém, que ele não reflete necessariamente o segmento da população brasileira que completa o ensino médio.

10.1.1 – Variáveis cognitivas e sócio-demográficas

A partir dos resultados das provas e das respostas ao questionário sócio-demográfico, cheguei às seguintes variáveis, cujas frequências aparecem à tabela 10.2:

Nota na prova objetiva - A amostra foi organizada em quartis, conforme o desempenho na prova. O primeiro quartil abrange o grupo de 25% de estudantes com as piores notas – inclusive aqueles que empataram no limite desse grupo, o que eleva sua proporção para além do 25º percentil – e assim sucessivamente.

Nota na redação – Iguamente a amostra foi organizada em quartis, conforme o desempenho na prova. O primeiro quartil abrange o grupo de 25% de estudantes com as piores notas – inclusive aqueles que empataram no limite desse grupo, o que eleva sua proporção para além do 25º percentil – e assim sucessivamente.

Renda familiar – Transformada em quatro categorias:

- Até 1 salário mínimo
- Mais de 1 a 2 salários mínimos
- Mais de 2 a 5 salários mínimos
- Mais de 5 salários mínimos

Idade – As idades na prova são muito próximas. Foram criadas 3 faixas:

- Até 18 anos
- De 19 a 21 anos
- Mais de 21 anos

Sexo – Mulher foi codificada como 0 e homem, como 1.

Cor da Pele – No questionário socioeconômico, havia a seguinte questão: “Como você se considera? A) Branco(a); B) Pardo(a); C) Preto(a); D) Amarelo(a); E) Indígena.” As respostas foram recodificadas dando origem a 3 categorias:

- Branca
- Preta/parda
- Outras (com amarelos e indígenas)

Região – As cinco grandes regiões geográficas do país foram tratadas separadamente – sem a união de Norte com Centro-Oeste, como nos *surveys* usados nos capítulos anteriores.

Tabela 10.2 – Frequências das variáveis cognitivas e sócio-demográficas no Enem 2007 (em%)

	Frequência (em%)
Quesitos cognitivos	
Nota na prova objetiva	
1º quartil	21,9 (notas 0 a 38,1)
2º quartil	23,9 (notas 39,7 a 49,2)
3º quartil	25,8 (notas 50,8 a 61,9)
4º quartil	28,4 (notas 63,5 a 100,0)
Nota na redação	
1º quartil	22,7 (notas 0,0 a 45,0)
2º quartil	25,4 (notas 47,5 a 55,0)
3º quartil	27,8 (notas 57,5 a 65)
4º quartil	24,1 (notas 67,5 a 100,0)
Variáveis sócio-demográficas	
Renda familiar	
Até 1 salário mínimo	16,2
Mais de 1 a 2 salários mínimos	35,6
Mais de 2 a 5 salários mínimos	34,2
Mais de 5 salários mínimos	14,1
Idade	
Até 18 anos	40,9
De 19 a 21 anos	31,0
Mais de 21 anos	28,1
Sexo	
Homem	37,9
Mulher	62,1
Cor da pele	
Branca	45,1
Preta/parda	50,8
Outras	4,1
Região	
Nordeste	23,1
Norte	7,1
Centro-Oeste	7,1
Sudeste	49,4
Sul	13,3

Fonte: Enem 2007/Inep/MEC

10.1.2 - Variáveis políticas

A partir das alternativas disponíveis no questionário sócio-econômico da edição 2007 do Enem, foi possível constituir variáveis políticas relacionadas à participação, com concentração no associativismo, e à tolerância, que para alguns analistas sinalizaria compromisso fundamental com as regras democráticas (Nie et al., 1996; Emler e Frazer, 1999; Campbell, 2006). “Tolerância é a crença de que todos os cidadãos têm o direito de expressar sua visão política, sem importar quão perigoso ou repugnante essa visão pode ser”, resumem Nie e co-autores (1996: 29).

É preciso observar que o sucesso no uso dos dados do Enem para encontrar preditores do comportamento político é incerto. Ainda que os resultados do Enem sejam

indicador consistente das competências cognitivas, parte das variáveis políticas que seu questionário sócio-econômico permite criar são as que mostraram associação mais fraca ou mesmo inexistente com a cognição no estudo de Nie et al. (1996): atenção à política e participação em atividades “difíceis”. A tolerância, por sua vez, mostrou grande influência das capacidades cognitivas no estudo nos Estados Unidos. As variáveis criadas estão descritas abaixo e suas frequências são relatadas na tabela 10.3.

Interesse pela política nacional – O questionário trazia bateria de perguntas sobre temas que interessavam o estudante. Seu enunciado: “O quanto você se interessa pelos assuntos abaixo?... A política nacional, o papel dos(as) deputados(as) e senadores(as), o(a) Presidente da República, etc.” As respostas “muito” foram identificadas como resposta de interesse (outras alternativas eram “pouco” e “não me interessa”)

Variáveis de associativismo – O questionário trazia a pergunta “Você participa de algum dos grupos abaixo?”, para a qual era possível responder sim ou não nos seguintes quesitos:

- Partido político
- Sindicato ou associação profissional
- Grupo de bairro ou associação comunitária
- ONG ou movimento social
- Igreja ou grupo religioso
- Clube recreativo ou associação esportiva
- Grêmios estudantil

Índice de tolerância – Foi criado o Índice de tolerância, baseado em oito perguntas do questionário. Todas tinham estrutura semelhante: “Se incomodaria se tivesse como parente ou colega de escola ou de trabalho uma pessoa...

- de outra classe social?”
- de outra cor ou etnia?”
- de outra religião?”
- com posições político-ideológicas diferentes?”
- de outra origem geográfica?”
- homossexual?”
- muito mais nova ou mais velha?”
- com necessidades especiais?”

O questionário trazia também uma questão direta sobre racismo (“Considera-se racista?”), que no entanto não mostrou consistência para compor o índice³. Consideradas as frequências de respostas às oito outras questões, ficou patente que, para discriminar porções da amostra, o índice teria de trabalhar com dicotomia entre quem respondeu “não” a todas as questões e quem respondeu sim a ao menos uma questão. O índice foi assim trabalhado como variável dicotômica, com código 1 para quem respondeu “não” a todas as questões e código 0 para quem deu ao menos uma resposta “sim”.

Auto-definição como racista – Como explicado acima, o questionário perguntava diretamente ao estudante se incorria em racismo (“Considera-se racista?”). As respostas “sim” foram codificadas como 1.

Tabela 10.3 – Frequências das variáveis políticas no Enem 2007 (em%)

	Frequência
Participação	
Interesse pela política nacional	40,5
Participação em partido	4,8
Participação em sindicato	6,0
Participação em associação de moradores	8,1
Participação em ONG ou movimento social	7,3
Participação em associação religiosa ou igreja	49,8
Participação em associação esportiva	14,7
Participação em grêmios estudantis	6,3
Tolerância	
Índice de tolerância	88,9
Auto-definição como racista	2,6

Fonte: Enem 2007/MEC

A tabela 10.4 traz a análise fatorial das variáveis de participação e revela a existência de duas dimensões latentes nesse grupo de participação⁴. Com o método de extração do

³ Enquanto as respostas às oito questões semelhantes tiveram índice de correlação (pelo r de Pearson) sempre positivos, entre 0,199 e 0,512, a correlação da pergunta sobre racismo com as demais foi positiva, mas ficou entre 0,064 e 0,091. O Alfa de Cronbach das oito questões foi de 0,782, caindo para 0,756 com a inclusão da variável sobre racismo. E, em análise fatorial por componente principal, com limiar de eigenvalue de 1, apenas um fator se formou para as nove variáveis; a carga para as oito primeiras variáveis ficou entre 0,492 e 0,739; para a questão sobre racismo, foi de 0,162. A análise de confiabilidade (*reliability analysis*) e a análise fatorial sugeriram que a questão sobre racismo captou uma dimensão de tolerância/intolerância que não é a mesma da atitude de incômodo relatada nas oito questões semelhantes.

⁴ Volto a lembrar que a análise fatorial é usualmente empregada com dados intervalares. O risco de sua aplicação para variáveis dicotomizadas é a tendência do teste para apontar excesso de relações, independentemente do conteúdo das variáveis, quando elas têm partição semelhante (proporções próximas de valores 1). Nesses casos, o número de fatores é artificialmente elevado (Garson, 2010). Aqui não houve sinais aparentes de relações artificiais.

componente principal, patamar de eigenvalue fixado em 1, foram revelados dois fatores que respondem por 38,9% da variância do conjunto. Na tabela, estão anotadas em **vermelho** cargas que superam 0,4 (negativo ou positivo) como fator principal de cada variável. Fatores secundários com carga igual ou acima de 0,250 estão registrados em **negrito**. Os patamares foram definidos de forma arbitrária, seguindo procedimento usual (Raubenheimer, 2004).

Tabela 10.4– Análise fatorial das variáveis de participação no Enem 2007 (cargas)

	Fator 1	Fator 2
Participação		
Interesse pela política nacional	0,225	0,759
Participação em partido	0,540	0,153
Participação em sindicato	0,588	-0,076
Participação em associação de moradores	0,638	0,019
Participação em ONG ou movimento social	0,638	-0,051
Participação em ass. religiosa ou igreja	0,280	0,455
Participação em associação esportiva	0,462	-0,332
Participação em grêmio estudantil	0,552	-0,296

Fonte: Enem 2007/MEC

A análise revela uma dimensão relativa ao associativismo (fator 1), comum a todas as variáveis de participação em entidades e movimentos, com exceção da participação em igreja ou associação religiosa. Essa variável excepcional, assim como a sobre o interesse pela política nacional, tem maior carga no fator 2, aparentemente relacionado a uma ativação mais genérica do cidadão – indicada também pelas cargas altas da participação em associação esportiva e em grêmio estudantil.

Tabela 8.5 - Análise fatorial das variáveis de tolerância do Enem 2007 (cargas)

	Fator 1
Tolerância	
Índice de tolerância	0,742
Auto-definição como racista	-0,742

No caso das duas variáveis de tolerância, a análise fatorial revelou apenas uma dimensão latente comum, em que ambas tiveram cargas de semelhantes, mas com sinais contrários (tabela 5). Esse fator explica 55,1% de sua variância.

10.1.3 – Análise inferencial

O próximo passo da análise foi regredir as variáveis políticas pelas variáveis cognitivas e sócio-demográficas. Assim foi possível avaliar se o desempenho na prova também é preditor dos comportamentos políticos. A escolaridade está controlada *a priori*,

porque toda a amostra tem ensino médio completo. Exemplos desses modelos aparecem à tabela 10.6 (estão em negrito resultados com significância até 0,05 pelo p de Wald).

Tabela 10.6 – Regressões logísticas– Interesse pela política nacional, participação em partido, em sindicato e em ass. de moradores (razões de chance e p de Wald)

	Interesse pela política nacional		Participação em partido		Participação em sindicato		Participação em ass. moradores	
	W	OR	W	OR	W	OR	W	OR
Nota na prova objetiva (referência: 1º quartil - piores notas)								
2º quartil	0,000	1,387	0,000	0,879	0,222	0,988	0,000	0,930
3º quartil	0,000	1,759	0,000	0,854	0,000	1,062	0,000	0,856
4º quartil	0,000	2,344	0,000	0,823	0,000	1,075	0,000	0,725
Nota na redação (referência: 1º quartil – piores notas)								
2º quartil	0,000	1,096	0,000	0,939	0,000	0,958	0,000	0,955
3º quartil	0,000	1,159	0,000	0,924	0,000	0,954	0,000	0,945
4º quartil	0,000	1,298	0,000	0,935	0,000	0,947	0,000	0,947
Renda (referência: até 1 SM)								
Mais de 1 SM a 2 SM	0,000	0,930	0,000	0,925	0,000	1,160	0,000	0,811
Mais de 2 SM a 5 SM	0,000	0,807	0,000	0,835	0,000	1,347	0,000	0,648
Mais de 5 SM	0,000	0,724	0,000	0,873	0,000	1,213	0,000	0,557
Idade (referência: até 18 anos)								
19 a 21 anos	0,000	1,314	0,000	1,610	0,000	2,009	0,000	1,218
22 anos ou mais	0,000	1,864	0,000	3,014	0,000	5,632	0,000	2,013
Sexo (referência: mulher)								
Homem	0,000	1,340	0,000	1,643	0,000	1,603	0,000	1,146
Cor da pele (referência: branca)								
Preta ou parda	0,000	1,097	0,000	1,104	0,000	1,163	0,000	1,222
Outras	0,000	0,946	0,000	1,145	0,000	1,091	0,000	1,247
Região (referência: Nordeste)								
Norte	0,000	0,879	0,110	0,978	0,017	1,033	0,143	0,984
Centro-Oeste	0,000	0,897	0,579	0,992	0,346	1,013	0,000	0,797
Sudeste	0,000	0,769	0,000	0,708	0,000	0,968	0,000	0,861
Sul	0,000	0,809	0,000	1,068	0,000	1,165	0,000	1,164
Constante	0,000	0,336	0,000	0,033	0,000	0,016	0,00	0,093
Negelkerke r²	0,061		0,047		0,089		0,037	
H & L	0,000		0,000		0,000		0,000	
N	1.686.652		1.697.793		1.706.865		1.706.057	

Fonte: Enem 2007/MEC

É possível observar que o desempenho na prova objetiva e na redação tem impacto independente sobre o interesse pela política nacional, controlados atributos como renda familiar, idade, cor da pele e região. Em princípio, quanto maior a nota nessas avaliações, maior a chance de esses cidadãos com o ensino médio completo manifestarem interesse

pela política. Nessa análise, a significância dos parâmetros encontrados não discrimina os resultados, pois o N de grande magnitude (em torno de 1,7 milhão de casos) faz com que o p de Wald indique resultado significativo para a quase totalidade das variáveis independentes, tornando esse critério dispensável (Campbell, 2006). A interpretação é feita a partir das razões de chance, levando em conta dois critérios: se todos os quartis das notas têm associação no mesmo sentido – todos acima de 1 ou todos abaixo de 1 – e se aparecem em ordem crescente ou decrescente, sinalizando maior coerência – se as maiores notas correspondem maiores distâncias, no que toca à variável política observada, em relação aos estudantes com pior colocação, por exemplo.

No caso da participação em partido, as razões de chance menores do que 1 indicam que performance superior nas provas desfavorece essa modalidade de ativismo político. Para as variáveis relativas à prova objetiva, há escala decrescente, indo de 0,823 a 0,879 – ou seja, quanto melhor o desempenho, menor a chance de tomar parte em partido. Nas variáveis da redação, não se observa escala decrescente. No quesito participação em sindicato, não houve sentido claro para a influência do desempenho. Melhores notas na prova objetiva favorecem essa forma de participação, enquanto melhores notas na redação a desfavorecem. Para a associação de moradores, desempenho melhor nas duas provas desfavorece a participação.

As estatísticas detalhadas de todos os modelos de regressão logística das oito variáveis políticas estão descritas no Apêndice G. A tabela 10.7 sintetiza o sentido dos resultados encontrados. As estatísticas para o caso brasileiro estão em linha com os obtidos por Nie et al. (1996). As variáveis dependentes relativas à tolerância foram as que mostraram os efeitos mais consistentes das notas na prova objetiva e na redação. Um jovem colocado entre as 25% melhores notas na prova objetiva do Enem tem 47% mais chance de não se incomodar com a diversidade nos oito quesitos sugeridos pelo questionário, se comparado com os piores colocados (e o resultado já considera o controle de renda, idade, gênero, cor da pele e região da moradia). Esse mesmo jovem tem 26% mais chance de não se dizer racista do que seu colega que teve nota entre as 25% mais baixas. No caso do Índice de tolerância as razões de chance não estão em ordem crescente, isto é, as chances não aumentam necessariamente quando se passa do segundo quartil de notas para o terceiro e para o quarto. Mas, para a auto-definição como racista, a ordem é decrescente e a chance diminui à medida que as notas melhoram.

Também houve associação positiva para a variável relativa à ativação política (interesse pela política nacional), como indicam as razões de chance superiores a 1. Estar entre os 25% mais bem colocados na redação representa chance 29,8% superior de declarar interesse na política nacional, na comparação com os alunos com as piores colocações. No caso da prova objetiva, uma boa colocação traz ainda maior vantagem: aumenta em 134% a chance de ter interesse na política brasileira. Nesse quesito e nos relativos à tolerância, variáveis ligadas ao desempenho no Enem são as que tiveram as maiores razões de chance em cada modelo.

Tabela 10.7 – Resumo das regressões logísticas – Enem 2007

	Sentido das razões de chance		Observação
	Prova objetiva	Redação	
Participação			
Interesse pela política nacional	Maiores que 1 e crescentes	Maiores que 1 e crescentes	
Participação em partido	Menores que 1 e decrescentes	Menores que 1	
Participação em sindicato	Maiores que 1	Menores que 1	2º quartil da prova objetiva não teve significância
Participação em ass. de moradores	Menores que 1 e decrescentes	Menores que 1	
Participação em ONG ou mov. social	Maiores que 1 e crescentes	Maiores que 1 e crescentes	2º quartil da redação não teve significância
Participação em ass. religiosa	Sem sentido claro	Maiores que 1 e crescentes	
Participação em ass. esportiva	Menores que 1 e decrescentes	Menores do que 1 e decrescentes	
Participação em grêmio estudantil	Menores que 1 e decrescentes	Menores que 1 e decrescentes	
Tolerância			
Índice de tolerância	Maiores que 1	Maiores que 1 e crescentes	
Auto-definição como racista	Menores que 1	Menores que 1 e decrescentes	

Como no caso dos Estados Unidos, as variáveis ligadas à cognição mostraram menor influência ou influência inexistente sobre a disposição de participar de atividades tidas como complexas. Participação em partido, em associação de moradores, em associação esportiva e em grêmio estudantil tiveram relação negativa com a nota da prova objetiva. Participação em partido, em sindicato, em associação esportiva e em grêmio estudantil tiveram associação negativa com a nota da redação.

Em alguns casos pontuais, o sentido da associação da nota na prova objetiva é discrepante do sentido da nota na redação. Um exemplo é a participação em sindicato, em

que ter ido melhor na prova objetiva favoreceu a participação, mas o mesmo não se pode dizer do desempenho na redação: nota melhor na construção do texto dissertativo-argumentativo significou menor chance de participar de sindicato. Para associação religiosa, a associação com a nota da redação tem sentido positivo, mas não há orientação clara quando se trata da nota da prova objetiva – houve razões de chance acima e abaixo de 1, todas com significância. Esses resultados aparentemente de menor coerência podem ser fruto de dimensões cognitivas diferentes avaliadas nas duas modalidades de prova: na redação, a proficiência verbal é claramente a dimensão avaliada; na prova objetiva, entram outros componentes, como o raciocínio matemático.

O exercício demonstrou que a performance no Enem foi fator com peso explicativo nos modelos para a ativação política e tolerância, favorecendo ambas. Como a escolaridade de todos os entrevistados era a mesma em termos de transições completadas, o resultado sugere que as habilidades cognitivas, em primeiro lugar, e o conhecimento acumulado, secundariamente, têm influência sobre o comportamento político. E esse efeito acontece independentemente do título propiciado pela escolarização – e de outros atributos sócio-demográficos que foram controlados. Nos quesitos de participação, o efeito do fator cognitivo foi bem menos evidente. Com frequência ele apareceu com impacto negativo, isto é, maiores notas sugeriram desfavorecer a participação mais do que favorecê-la.

10.2 – ANÁLISES COM O INAF (INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL)

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) promete um exercício até mais rico do que o feito com os dados do Enem. Idealizado e implementado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa⁵, o Inaf é realizado desde 2001. É baseado em entrevistas e testes cognitivos aplicados em amostras nacionais próximas de 2.000 pessoas, representativas da população brasileira de 15 a 64 anos de idade, de todas as regiões do país. O Ibope é responsável pela definição da amostra, coleta de dados e seu processamento (IPM, 2009).

O Inaf não avalia apenas o letramento, isto é, a alfabetização e a capacidade de leitura e escrita. O teste considera também o numeramento, que envolve habilidades matemáticas, como a capacidade de fazer contas e empregar raciocínio quantitativo para solução de problemas. Os itens que compõem o teste de alfabetismo envolvem a leitura e

⁵ O autor agradece às duas entidades pela cessão gratuita dos dados do Inaf 2001-2007 e à analista de pesquisas sênior Rosi Rosendo, do Ibope, pela intermediação do contato e esclarecimento de dúvidas envolvendo a metodologia do indicador.

interpretação de textos do cotidiano (bilhetes, notícias, manuais, textos narrativos, gráficos, tabelas, mapas), além de um questionário que aborda características sócio-demográficas do entrevistado e seus hábitos cotidianos. Até 2005, as aplicações anuais do teste focalizavam alternadamente as habilidades de letramento (2001, 2003 e 2005) e as matemáticas (2002 e 2004). A partir de 2007, as duas dimensões do alfabetismo passaram a ser mensuradas de forma integrada e simultânea, e o Inaf passou a aplicar a metodologia de Teoria de Resposta ao Item, que permite comparar resultados de um ano para o outro.

Entre o grande público, o indicador é mais conhecido por apontar os chamados analfabetos funcionais: pessoas que, mesmo sabendo ler e escrever, não têm as habilidades de leitura, de escrita e de cálculo necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional. Pela metodologia do Inaf, os respondentes são classificados em quatro níveis, sendo os dois primeiros correspondentes aos analfabetos funcionais:

Analfabetismo – Não são capazes de realizar tarefas simples que envolvam a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela leia números familiares (preços e números de telefone, por exemplo).

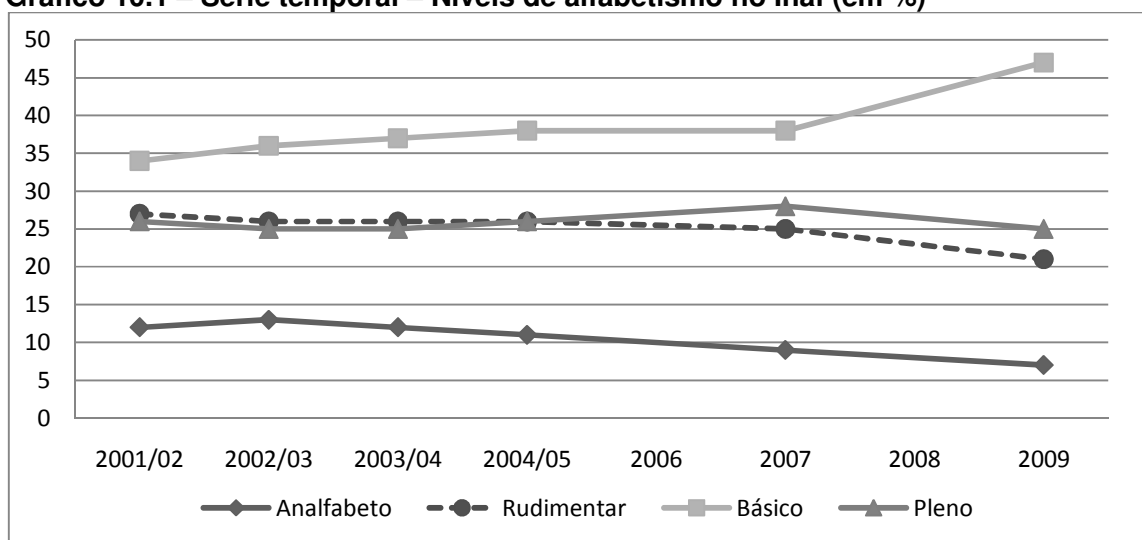
Alfabetismo nível rudimentar – Capazes de localizar uma informação explícita em textos curtos (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para pagar pequenas quantias ou medir usando fita métrica.

Alfabetismo nível básico – Considerados funcionalmente alfabetizados, pois compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que sejam necessárias pequenas inferências, compreendem números na casa dos milhões e têm noção de proporcionalidade. Mostram limitações quando as operações envolvem maior número de elementos, etapas e relações.

Alfabetismo nível pleno – Não têm restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais. Leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Na matemática, resolvem problemas que exijam maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretarem tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Para melhorar a comparabilidade da série histórica, os responsáveis pelo Inaf fizeram testes de consistência e agregaram os resultados do período inicial de realização do indicador (2001-2005) em médias móveis de 2 em 2 anos. No gráfico 10.1, com a série temporal com médias móveis, observa-se que a proporção de analfabetos absolutos caiu no período e que houve crescimento sobretudo do grupo com alfabetismo básico.

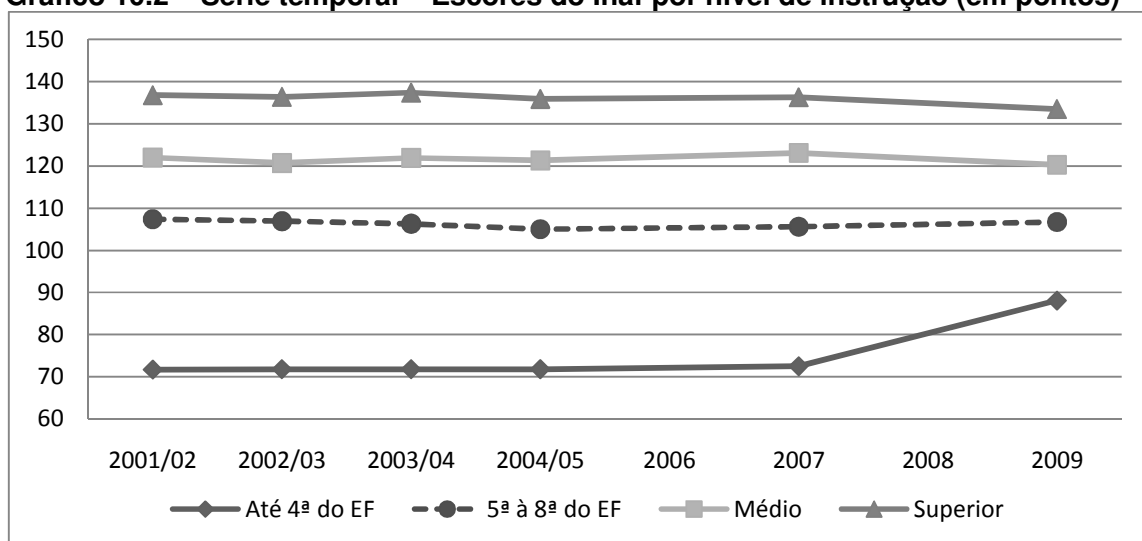
Gráfico 10.1 – Série temporal – Níveis de alfabetismo no Inaf (em %)



Fonte: IPM (2009)

Escolaridade e nível de alfabetismo estão correlacionados, mas longe de associação perfeita, como se observa pelos escores do Inaf (gráfico 10.2). Convertidos em níveis de alfabetismo, os dados de 2009 apresentam 6% das pessoas que iniciaram o nível médio ou se diplomaram nele como analfabetos funcionais (nível rudimentar) e 56% com nível apenas básico. Entre os universitários, 1% apresentou nível rudimentar e 31%, o básico.

Por si só, isso já é sinal da forte possibilidade de as capacidades cognitivas, especificadas em termos de letramento e numeramento, terem efeitos independentes dos níveis de instrução. Há claro descolamento entre os indicadores das duas dimensões nessa análise bivariada. Observe-se que, no intervalo de tempo relativamente pequeno observado (2001-2009), há queda em número de pontos para os dois níveis mais elevados de escolaridade – superior incompleto ou completo e médio completo. Seria indicação de que perderam potencial de capacitação cognitiva. No entanto, como as provas só adotaram o método de Teoria de Resposta ao Item a partir de 2007, a comparabilidade no tempo fica em parte prejudicada e se torna prematuro tirar conclusões.

Gráfico 10.2 – Série temporal – Escores do Inaf por nível de instrução (em pontos)

Fonte: IPM (2009)

10.2.1 – Variáveis cognitivas e sócio-demográficas

Questionário e provas do Inaf permitiram construir variáveis cognitivas e sócio-demográficas, sempre que possível categorizadas de forma a manter analogia com as utilizadas na segunda parte da tese. O intervalo de tempo com microdados disponíveis (2001-2007⁶) desaconselha análises longitudinais, razão pela qual os bancos das diferentes ondas aqui foram trabalhados em conjunto e foi acrescida uma variável para o ano de realização do *survey*, de forma a controlar as especificidades de cada onda. As frequências de cada variável estão relatadas na tabela 10.8. Abaixo, as variáveis criadas:

Alfabetismo – Engloba o desempenho em termos de letramento e numeramento. Empregado nos quatro níveis originais: analfabeto, rudimentar, básico e pleno. Nos gráficos 10.1 e 10.2 foi possível trabalhar com médias móveis para o agregado dos dados. Como nos testes a seguir utilizo os microdados do Inaf, os entrevistados antes de 2007 têm seus níveis de alfabetismo atribuídos apenas a partir da prova de letramento (2001, 2003 e 2005) ou apenas a partir da prova de numeramento (2002 e 2004). Em 2007, o nível global contempla habilidades nas duas frentes. Importante salientar que nas regressões logísticas da próxima seção, a categoria de referência não será a inferior, mas a segunda na hierarquia: o alfabetismo rudimentar.

⁶ Embora relatórios preparados pelos promotores do Inaf cite dados agregados para a edição de 2009, a exemplo de IPM (2009), os microdados para essa onda não foram disponibilizados quando da realização dos testes empíricos deste estudo. Por essa razão, só estão contemplados microdados de 2001 a 2007.

Tabela 10.8 – Frequências das variáveis cognitivas e sócio-demográficas no Inaf 2001-2007 (em%)

	Frequência
Níveis de alfabetismo	
Analfabetismo	8,1
Alfabetismo rudimentar	28,8
Alfabetismo básico	38,0
Alfabetismo pleno	25,1
Variáveis sócio-demográficas	
Escolaridade	
Até fundamental incompleto	55,8
Fundamental completo	11,6
Médio incompleto	8,4
Médio completo	15,3
Superior incompleto ou mais	8,8
Renda familiar	
Até 1 salário mínimo	21,0
Mais de 1 a 2 salários mínimos	28,6
Mais de 2 a 5 salários mínimos	32,1
Mais de 5 salários mínimos	18,3
Idade	
De 18 a 25 anos	25,4
De 26 a 40 anos	38,2
De 41 a 64 anos	36,4
Sexo	
Homem	48,7
Mulher	51,3
Trabalho	
PEA	74,1
Não-PEA	25,9
Cor da pele	
Branca	44,1
Preta/parda	50,7
Outras	5,1
Religião	
Agnóstico/Não pratica	6,6
Católica	68,8
Outras	24,6
Área	
Capital	25,9
Periferia	12,9
Interior	61,3
Região	
Nordeste	26,6
Norte/Centro-Oeste	13,8
Sudeste	44,3
Sul	15,3

Fonte: Inaf 2001-2007/IPM/AE

Escolaridade – Dividida em cinco faixas:

- até fundamental incompleto
- fundamental completo
- médio incompleto
- médio completo
- superior incompleto ou completo

Renda familiar – Categorizada em quatro faixas:

- Até 1 salário mínimo
- Mais de 1 até 2 salários mínimos
- Mais de 2 até 5 salários mínimos
- Mais de 5 salários mínimos

Idade – Categorizada em três faixas: de 18 a 25 anos; de 26 a 40 anos; e - de 41 a 64 anos

Sexo – Homem (referência, codificado como 0) e mulher (codificada como 1).

Trabalho – Amostra foi dividida entre entrevistados que fazem parte da PEA (população economicamente ativa) e os que não fazem – incluídos aí donas-de-casa, estudantes e aposentados.

Religião – Respostas divididas em três categorias: ateus e pessoas que se declararam sem religião; católicos; indivíduos que declararam outros credos.

Área – Entrevistados foram categorizados conforme residam em capital, periferia e interior.

Região – Na divisão das grandes regiões geopolíticas brasileiras, Norte e Centro-Oeste foram reunidas em uma só categoria.

Ano – Data da aplicação da entrevista do Inaf: 2000 casos para os anos de 2001 a 2003; 2002 casos para os anos de 2004 a 2007 – 16,7% da amostra global em cada ano.

10.2.2 - Variáveis políticas

A partir das alternativas disponíveis no questionário sócio-econômico do Inaf, foi possível constituir variáveis políticas relacionadas à participação, com ênfase na ativação política e no associativismo. Suas frequências estão descritas na tabela 10.9.

Interesse por atualidades – O questionário do Inaf indaga sobre o hábito de ler jornais; em caso de resposta positiva, apresenta uma cartela de estímulo, acompanhada da seguinte questão: “Qual ou quais destas partes do jornal o(a) sr(a) costuma ler, ainda que de vez em quando? Mais alguma? Alguma outra?” Para a variável sobre interesse por atualidades, foram codificadas como 1 as seguintes seções: notícias locais, nacionais, internacionais (do mundo), negócios/economia, editorial/opinião do jornal, política, primeira página, artigos de colunistas/jornalistas especializados.

Atenção à corrupção – Variável definida a partir da questão “Na sua opinião, qual a área em que há os maiores problemas no país?”, aplicada somente na onda de 2007. São

listadas em seguida 27 áreas para que o entrevistado aponte apenas uma: agricultura, saúde, educação básica, educação superior, fome/miséria, segurança pública, estradas, habitação, inflação, gastos do governo, reforma agrária, empregos, saneamento básico, salários, energia elétrica, drogas, menor abandonado, corrupção, exportações, cultura e lazer, turismo, seca/abastecimento de água, juros, funcionalismo público, relações com outros países, impostos e previdência social. Boa parte das áreas envolve apreciação sobre políticas públicas ou decisões de governo. Mas, no contexto brasileiro, apenas a corrupção pode ser considerada diretamente relacionado ao funcionamento do sistema político. Por essa razão, a resposta “corrupção” foi tomada como *proxy* de atenção à política e codificada como 1. A resposta foi a mais frequente, com 25,2% das respostas, à frente das taxas de drogas e empregos.

Participação em associações – As variáveis sobre associativismo foram construídas a partir da questão “O(A) sr(a). costuma participar de alguma destas associações? De mais alguma?” Foram criadas variáveis binárias específicas para quem declarou preponderância⁷ de uma das seguintes formas de associação: partido político, sindicato, sociedade de amigos de bairro, igreja ou grupo religioso, clube ou grupo esportivo.

Tabela 10.9 – Frequências das variáveis políticas - Inaf (em%)

	Frequência
Interesse por atualidades	23,9
Atenção à corrupção	25,2
Participação em partido	0,9
Participação em sindicato	3,4
Participação em associação de bairro	3,5
Participação em igreja ou associação religiosa	32,6
Participação em associação esportiva	4,9

A análise fatorial das variáveis políticas revelou quatro dimensões latentes de interpretação nada trivial (tabela 10.10). O primeiro fator tem carga mais alta em participação em igreja, o segundo apresenta concentração em interesse por atualidade e participação em sindicato, o terceiro é mais carregado em atenção à corrupção e o quarto,

⁷ A proposta expressa no questionário era permitir resposta múltipla, isto é, o entrevistado poderia dizer que participa de mais de um tipo de associação ao mesmo tempo, como partido de associação de bairro. Na aplicação do instrumento aparentemente esta orientação foi ignorada e o entrevistado teve de apontar apenas um tipo de associação, a julgar pelo banco de dados disponibilizado. Essa é uma limitação importante dos dados, que precisa ser levada em conta na interpretação dos resultados.

em participação em associação de bairro⁸. Com o método de extração do componente principal, patamar de eigenvalue fixado em 1, esses fatores respondem por 62,8% da variância do conjunto. A tendência a superestimar as relações entre variáveis, presente no uso da análise fatorial para variáveis dicotômicas, pode ter-se revelado neste teste.

Tabela 10.10 – Análise fatorial das variáveis políticas - Inaf (cargas)

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4
Interesse por atualidades	-0,086	0,635	0,268	0,202
Atenção à corrupção	0,034	0,073	0,730	0,202
Participação em partido	0,147	0,126	0,371	0,337
Participação em sindicato	0,340	0,594	-0,469	0,159
Participação em associação de bairro	0,331	0,093	0,325	-0,817
Participação em igreja ou ass. religiosa	-0,831	-0,095	0,027	0,017
Participação em associação esportiva	0,513	-0,542	0,036	0,373

Fonte: Inaf 2001-2007/IPM/AE

10.2.3 – Análise inferencial

Para investigar os efeitos independentes dos diferentes níveis de cognição representados pela combinação de letramento e numeramento, analisei modelos de regressão logística com diferentes combinações nas variáveis independentes. No modelo 1, são incluídas apenas variáveis de escolaridade ao lado dos demais atributos sócio-demográficos (renda, idade, sexo, se PEA, cor da pele, religião, área de moradia e região do país). No modelo 2, os níveis de alfabetismo substituem as variáveis de escolaridade. E, no modelo 3, níveis de alfabetismo e escolaridade estão ambos incluídos. Exemplos desses testes aparecem à tabela 10.11. Dois quesitos devem ser observados na interpretação: o poder explicativo do modelo (dado pelo pseudo r^2 de Nagelkerke) e a consistência da associação com as variáveis independentes (indicado pela significância, dada pelo p de Wald até 0,05).

Para ilustrar o procedimento, a tabela 10.11 apresenta dois conjuntos de comparações entre modelos. No caso da atenção à corrupção, verificamos que o poder explicativo dos modelos melhora quando a escolaridade é substituída pelo alfabetismo. Enquanto o primeiro modelo explica 10,4% da variância da atenção à corrupção, o segundo explica 12,7% e o terceiro, 13%⁹. Portanto, os níveis cognitivos demonstraram agregar, em termos explicativos, para a predição da atenção à corrupção, operacionalizada dessa forma

⁸ Na tabela, estão anotadas em **vermelho** cargas que superam 0,4 (negativo ou positivo) como fator principal de cada variável. Fatores secundários com carga igual ou acima de 0,250 estão registrados em **negrito**. Ambos os patamares foram definidos de forma arbitrária, mas seguindo procedimento habitual entre pesquisadores (Raubenheimer, 2004).

⁹ Adoto aqui o mesmo limiar arbitrário utilizado no capítulo 8 para aceitar que houve variação no pseudo r^2 : mudança de mais de 5%.

e controlados esses atributos individuais e o ano da aplicação do questionário. As significâncias encontradas apontam na mesma direção¹⁰. As quatro faixas de escolaridade comparadas com a casela de referência – o nível fundamental incompleto – apresentaram significância no modelo 1. Quando o alfabetismo é introduzido, no modelo 3, apenas o médio completo demonstra diferenciar o indivíduo. É sinal de que as outras categorias de escolaridade deixa de discriminar quando o alfabetismo também aparece no modelo.

Tabela 10.11 – Regressões – Inaf 2001-2007 – Atenção à corrupção e p. em ass. de bairro

	Atenção à corrupção						Participação em associação de bairro					
	Modelo 1 (Escolaridade)		Modelo 2 (Alfabetismo)		Modelo 3 (alfa + escola.)		Modelo 1 (Escolaridade)		Modelo 2 (Alfabetismo)		Modelo 3 (alfa + escola.)	
	Wald	OR	Wald	OR	Wald	OR	Wald	OR	Wald	OR	Wald	OR
<i>Alfabetismo (ref.: alfabetizado rudimentar)</i>												
Analfabeto			0,146	0,629	0,163	0,640			0,032	0,554	0,039	0,567
Básico			0,000	2,088	0,001	1,895			0,311	1,149	0,444	1,114
Pleno			0,000	3,400	0,000	2,819			0,844	1,033	0,752	1,059
<i>Escolaridade (ref.: fundamental incompleto)</i>												
Fund. compl.	0,009	1,708			0,317	1,237	0,016	1,494			0,052	1,394
Médio inc.	0,016	1,794			0,482	1,195	0,884	1,036			0,916	0,974
Médio comp.	0,000	2,324			0,048	1,454	0,627	1,089			0,885	1,027
Superior ou +	0,000	2,348			0,179	1,385	0,341	0,790			0,290	0,756
<i>Renda (referência: até 1 SM)</i>												
Mais de 1 a 2	0,267	1,232	0,410	1,169	0,528	1,128	0,270	1,197	0,372	1,157	0,393	1,150
Mais de 2 a 5	0,035	1,508	0,117	1,358	0,221	1,275	0,350	0,849	0,211	0,804	0,209	0,801
Mais de 5 SM	0,019	1,769	0,034	1,633	0,128	1,458	0,940	0,984	0,453	0,857	0,722	0,926
<i>Idade em faixas (referência: 18 a 25 anos)</i>												
26 a 40	0,328	1,160	0,318	1,161	0,238	1,197	0,225	1,190	0,204	1,195	0,204	1,200
41 a 64	0,618	0,919	0,975	0,995	0,695	1,070	0,755	0,951	0,865	0,974	0,977	0,995
<i>Sexo (referência: homem)</i>												
Mulher	0,000	0,583	0,000	0,564	0,000	0,555	0,014	0,745	0,007	0,728	0,011	0,738
<i>PEA (referência: não trabalha)</i>												
Trabalha	0,141	1,278	0,207	1,235	0,236	1,220	0,419	1,132	0,503	1,107	0,461	1,119
<i>Cor da pele (referência: branca)</i>												
Preta/parda	0,486	0,912	0,727	0,955	0,771	0,962	0,445	1,098	0,384	1,112	0,403	1,108
Outras	0,147	1,540	0,133	1,566	0,147	1,542	0,819	0,936	0,830	0,940	0,823	0,937
<i>Religião (referência: agnóstico/não pratica)</i>												
Católica	0,742	1,082	0,654	1,114	0,598	1,136	0,301	1,274	0,312	1,267	0,305	1,271
Outras	0,455	1,209	0,546	1,166	0,479	1,199	0,065	0,612	0,058	0,604	0,059	0,605
Continua												

¹⁰ Importante lembrar que o número de casos analisados é fundamental para obtenção ou não de significância. Em todos os modelos desta seção, os N são idênticos nos três modelos. Na atenção à corrupção, por exemplo, 1.653 casos foram analisados nos três casos, porque a questão que gerou a variável só apareceu na onda 2007 do Inaf.

<i>Área (referência: interior)</i>												
Capital	0,721	0,949	0,618	0,930	0,524	0,911	0,013	1,393	0,018	1,368	0,019	1,369
Periferia	1,000	1,000	0,846	0,964	0,823	0,959	0,167	1,267	0,181	1,257	0,202	1,244
<i>Região (referência: Nordeste)</i>												
Norte/CO	0,422	1,170	0,711	1,076	0,633	1,100	0,790	0,949	0,889	0,973	0,838	0,960
Sudeste	0,638	0,927	0,507	0,897	0,497	0,894	0,534	1,099	0,531	1,100	0,575	1,089
Sul	0,150	1,346	0,354	1,212	0,290	1,249	0,000	2,253	0,000	2,258	0,000	2,210
<i>Ano (referência: 2001)</i>												
2002							0,817	1,043	0,847	1,036	0,842	1,037
2003							0,251	0,799	0,231	0,791	0,241	0,795
2004							0,273	0,810	0,228	0,793	0,253	0,802
2005							0,475	1,138	0,526	1,121	0,500	1,130
2007							0,276	0,806	0,260	0,801	0,285	0,809
Constante	0,000	0,153	0,000	0,133	0,000	0,125	0,000	0,023	0,000	0,025	0,000	0,024
Negelkerke r^2	0,104		0,127		0,130		0,035		0,035		0,037	
H & L	0,331		0,492		0,222		0,839		0,764		0,742	
N	1.653		1.653		1.653		10.273		10.273		10.273	

Fonte: Inaf 2001-2007/IPM/AE

Ainda mais importante é encontrar dois níveis de alfabetismo com significância, controlada a escolaridade. Isso significa que, se compararmos duas pessoas com mesmo nível de instrução, suas diferenças em termos de habilidades de letramento e numeramento serão capazes de prever comportamentos políticos diversos. Alguém com nível básico de alfabetismo tem 89,5% mais chance de prestar atenção à corrupção do que outra pessoa com alfabetismo rudimentar (a categoria apontada como de referência), ainda que os dois tenham os mesmos títulos educacionais.

Para a outra variável apresentada na tabela 10.11, a participação em associação de bairro, os resultados sugerem menor relevância da cognição como preditora do comportamento político. O pseudo r^2 cresce mais de 5% no modelo 3, na comparação com os dois anteriores. Em termos de significância, há relativa estabilidade: controlados os demais atributos, no modelo 1 apenas o fundamental completo foi significativo; e, nos modelos 2 e 3, apenas o analfabeto se diferenciou do alfabetizado rudimentar – a categoria de referência. É menor a relevância da constatação de que, no modelo mais completo, uma categoria do alfabetismo continue aparecendo como fator de diferenciação para a participação em associação de bairro – os analfabetos tendem a participar menos.

Prosseguindo-se na análise para as demais variáveis, chega-se ao resumo da tabela 10.12 – relato pormenorizado das regressões logísticas para as outras variáveis políticas está no Apêndice G.

Tabela 10.12 – Resumo das regressões logísticas - Inaf 2001-2007

	Modelo 1 Com escolaridade		Modelo 2 Com alfabetismo		Modelo 3 Escolar. + alfabetismo	
	Pseudo r^2	Categorias c/ significância*	Pseudo r^2	Categorias c/ significância*	Pseudo r^2	Categorias c/ significância*
Interesse em atualidades	0,132	4 de escolaridade	0,139	3 de alfabetismo	0,155	3 de escolaridade e 2 de alfabetismo
Atenção à corrupção	0,104	4 de escolaridade	0,127	2 de alfabetismo	0,130	1 de escolaridade e 2 de alfabetismo
Participação em partido	0,024	2 de escolaridade	0,019		0,026	1 de escolaridade
Participação em sindicato	0,078	3 de escolaridade	0,068	1 de alfabetismo	0,080	3 de escolaridade
Participação em ass. de bairro	0,035	1 de escolaridade	0,035	1 de alfabetismo	0,037	1 de alfabetismo
Participação em ass. religiosa	0,171	1 de escolaridade	0,172	1 de alfabetismo	0,172	1 de alfabetismo
Participação em ass. esportiva	0,160	3 de escolaridade	0,168	3 de alfabetismo	0,171	2 de escolaridade e 3 de alfabetismo

Fonte: Inaf 2001-2007/IPM/AE

* Com limiar de significância estabelecido em p de Wald de até 0,05

O balanço reforça as evidências obtidas nas análises do Enem, ao indicar que:

- O sentido da relação entre capacidades cognitivas e dimensões políticas foi o esperado, aparecendo como fator de favorecimento, com sinal positivo, com exceção de três variáveis: participação em partido, em sindicato e em associação de bairro.
- em 5 das 7 variáveis dependentes tomadas como políticas, o modelo 3, com escolaridade e alfabetismo, apresentou maior poder explicativo, medido pelo pseudo r^2 : interesse em atualidades, atenção à corrupção, participação em partido, participação em associação de bairro e participação em associação esportiva;
- em 5 das 7 variáveis políticas, houve categorias do alfabetismo com significância: interesse em atualidades, atenção à corrupção, participação em associação de bairro, em associação religiosa e em associação esportiva;
- a importância do indicador de habilidades cognitivas foi maior para as variáveis que representam ativação política de forma mais geral (interesse em atualidades e atenção à corrupção). Entre os quesitos de associativismo, em 2 das 5 variáveis o modelo não aumentou seu poder explicativo com a inclusão do alfabetismo; também em 2 das 5, as variáveis de alfabetismo não tiveram significância, controlada a escolaridade. Importante lembrar, neste ponto, as limitações do banco de dados para as variáveis de associativismo, citadas anteriormente.

Esses resultados estão em linha com os encontrados com o banco de dados do Enem e com os achados de Nie et al. (1996). Houve efeitos independentes para as variáveis

tomadas como cognitivas sobretudo no que toca à ativação política de forma geral. Pela teorização original do grupo de pesquisa norte-americano, espera-se que a escolarização tenha impactos relativos e também absolutos em variáveis como interesse por política e atenção à corrupção. Os testes acima demonstram que, de fato, as habilidades cognitivas são relevantes para essas dimensões políticas controlados os níveis de instrução. Os efeitos foram mais fracos para as dimensões do associativismo testadas, que configuram “atividades políticas difíceis”, na terminologia do grupo de Nie. Para três delas (participação em partido, sindicato e associação de bairro), a influência não foi claramente positiva.

10.3 – O FATOR COGNITIVO IMPORTA?

A principal ambição deste capítulo era verificar se habilidades cognitivas apareciam como determinantes independentes de parte dos comportamentos políticos investigados nesta tese. A ideia era apurar se, para além dos títulos concedidos pelo sistema educacional pelos ciclos completados, essa dimensão da capacitação propiciada pela escola é relevante para entender a trajetória dos retornos políticos da educação nas últimas décadas. Como já afirmado, não seria possível concluir de maneira taxativa que foi o declínio na qualificação cognitiva o responsável pela queda nos retornos políticos de diferentes níveis de instrução. Além disso, a forma de especificar a cognição partiu de provas que também avaliam a retenção de conhecimentos – Enem 2007 e Inaf 2001-2007. Mas os resultados poderiam indicar que a educação tem efeitos políticos que dependem da qualificação cognitiva do cidadão. Igualmente, poderiam sugerir que essa é uma hipótese promissora a ser investigada para entender a queda nos retornos políticos da educação brasileira.

Tanto os testes com dados do Enem 2007 quanto os empregando dados do Inaf 2001-2007 indicaram que as habilidades cognitivas em geral têm impacto sobre o comportamento político, mesmo que controlados os níveis de instrução e outras variáveis sócio-demográficas. No caso do Enem, o exercício sugeriu que a performance nas provas favoreceu a ativação política e a tolerância – nos quesitos de participação, com frequência mostrou desfavorecer o engajamento. Os testes com o Inaf mostraram que o nível de alfabetismo impacta de forma independente o interesse em assuntos políticos. Para modalidades da participação relacionadas ao associativismo, as evidências foram mais fracas, ainda que na mesma direção. Como esperado a partir de estudos como o de Nie et

al. (1996), essas modalidades de participação sofreram menor impacto das habilidades intelectuais.

São sinais que encorajam procurar na dimensão cognitiva as conexões capazes de gerar melhor entendimento dos efeitos da educação no comportamento político do brasileiro. Mais do que seu papel para atribuir credenciais, e assim posicionar os indivíduos nas redes sociais com influência na política, é na capacitação do cidadão que podem ser buscados os principais mecanismos capazes de explicar os impactos da educação – e, no caso do Brasil, seu declínio no tempo.

É sinal também de que o aumento ao acesso à escola que o país vem experimentando pode ter seus frutos frustrados se representar mudanças meramente quantitativas: maior quantidade de alunos, mais anos passados na escola, maior proporção de formados nos diferentes níveis de instrução. A possibilidade de haver escolarização sem educação, aqui entendida num sentido substantivo, não deixa dúvidas de que a qualidade é um fator indispensável nessa equação.

I

CONCLUSÃO

A educação passou por uma expansão espetacular nas últimas décadas no Brasil. O acesso ao ensino fundamental atingiu a virtual universalização, a melhoria no fluxo dos alunos no sistema fez as taxas de conclusão na educação básica dobrarem entre 1995 e 2007 e chega a passar de 9 anos a média de anos de estudo de coortes mais jovens – no caso, de 18 a 24 anos. O objetivo central desta tese foi avaliar se essa expansão teve impacto no comportamento político do brasileiro. Décadas de pesquisa na área indicam que os mais escolarizados são mais informados, mais participantes, apoiam com maior intensidade os princípios democráticos e são mais tolerantes. A partir disso, inferiu-se que aumentos no patamar médio de escolarização de uma nação gerariam cidadãos mais engajados e democráticos. No caso brasileiro, terá nascido o cidadão diferenciado em termos de participação e adesão aos princípios democráticos esperado pela perspectiva convencional na Ciência Política?

Se houvesse necessidade de uma resposta taxativa a essa pergunta, ela seria não. As evidências indicam que a elevação da escolaridade impactou o comportamento político do brasileiro, mas não da forma prevista pela perspectiva convencional. Neste estudo, foram analisadas três frentes da cidadania democrática em que efeitos da escolarização costumam se manifestar: participação, apoio a princípios democráticos e confiança nas instituições democráticas. Comparados com a expectativa da abordagem tradicional, os efeitos do aumento na escolarização média foram menores do que se podia presumir. Há razões teóricas e empíricas para que isso tenha ocorrido.

Primeiro, a perspectiva convencional superestima os efeitos esperados para o crescimento da escolarização. A revisão teórica da primeira parte da tese demonstrou que as expectativas para a influência da educação ao longo do tempo foram construídas com inferências a partir de efeitos verificados em estudos em um só ponto no tempo. Sua validade é duvidosa. Elas também partem da presunção de que os efeitos políticos da escolarização têm caráter exclusivamente aditivo e cumulativo, num cálculo em que mais instrução formal sempre significa ganhos em termos de comportamentos desejáveis para a convivência democrática. Isso significa negligenciar os efeitos posicionais, de caráter relativo, descritos em parte relevante da literatura.

A teorização convencional também deixa de lado a característica multicausal do comportamento político. Outros fatores além da educação têm influência na relação que o cidadão estabelece com a política, a exemplo de outros atributos individuais, de diferenças

geracionais, do desenho institucional e do contexto histórico. Em outras palavras, observando um só ponto no tempo, os mais escolarizados são mais ativados e democráticos, mas isso não permite dizer que o engajamento político ou o apoio democrático crescerá de forma sustentada se houver elevação contínua dos patamares médios de escolaridade na sociedade.

Segundo, os retornos políticos dos níveis de instrução mais elevados – nomeadamente, o ensino médio e o ensino superior – se mostraram decrescentes nas análises empíricas no nível individual. Há, de fato, grande associação entre escolaridade e os comportamentos políticos analisados, quando se observa apenas um ponto no tempo. De forma geral, vale para o Brasil contemporâneo a noção de que quanto maior a escolaridade, maior a intensidade em atitudes e atuação favoráveis à convivência democrática, desde que interpretada de forma transversal e ressalvadas modalidades importantes do comportamento político. Dimensões do associativismo, como participação em partidos, sindicatos, associações de bairro e grupos religiosos, não demonstraram essa associação.

No entanto, o impacto longitudinal do aumento dos patamares de escolaridade na sociedade é bem mais complexo. A partir da ideia de que a educação traz retornos econômicos mensuráveis para cada nível de instrução, trabalhei com a ideia análoga de retornos políticos. Analisei o intervalo de 17 anos iniciado logo após a redemocratização (1989) e que se estendeu até a segunda metade desta década (2006). A recompensa política de diferentes níveis de instrução encolheu no período, em termos de favorecer a participação, o apoio a princípios democráticos e impactar a confiança nas instituições. Resultados nessa direção apareceram em análises quantitativas com diferentes estratégias e métodos.

A chance de um universitário ser muito interessado em política em 1993 era 3,6 vezes maior do que a de alguém com fundamental incompleto; em 2006, esse valor caiu para 1,6 vez. Em 1989, um cidadão com o segundo grau completo tinha 66% mais chance de preferir a democracia a qualquer outro regime, se comparado com pessoa sem diploma do primeiro grau; na segunda metade dos anos 2000, é impossível diferenciar pessoas com esses dois perfis educacionais em matéria de preferência pela democracia, considerando os testes estatísticos. São exemplos para ilustrar as evidências encontradas, que colocam em xeque a ideia de ganhos sustentados: não há como garantir efeitos políticos para o agregado da comunidade quando os níveis de escolarização aumentam e, ao mesmo

tempo, segmentos do processo educacional diminuem ou zeram sua capacidade de gerar diferenciais em matéria de comportamento político.

Essa tendência se verificou com intensidade acentuada no ensino médio. Esse nível de instrução foi que o registrou maior expansão proporcional de matrículas entre o fim da década de 1980 e os anos 2000. Foi também o que teve maiores perdas em termos de qualidade nesse período, aferida por avaliações governamentais com resultados comparáveis no tempo. É o que apresenta as maiores encruzilhadas em matéria de discussão de currículos adequados. Agora, há todos os indícios de que também em termos de agregar disposição de participar e apoiar a democracia os retornos desse ciclo de ensino decaíram no passado recente.

As conclusões deste estudo não equivalem a dizer que o aumento dos patamares de escolarização verificado no Brasil não teve impacto. Ou que estão equivocadas décadas de estudos apontando associação entre educação e comportamento político. Mas há imperfeições na teorização convencional no que se refere aos efeitos no tempo, e no caso brasileiro os impactos se revelam menores do que seria de se esperar a partir dessa abordagem. Tudo considerado, os resultados desaconselham apostas na educação como panacéia capaz de promover uma cidadania superior e fazer superar os déficits democráticos no Brasil. Em uma frase: a educação importa, mas sozinha não resolve.

O contexto histórico, por exemplo, é um fator extra-educacional de influência decisiva, usualmente negligenciado pela perspectiva convencional. Será que o universitário atual é menos participante que o de 20 anos atrás porque na época o Brasil vivia certa euforia com a redemocratização e hoje o regime é uma regularidade que não desperta excitação? As análises desta tese partem de medidas relativas, comparando a diferença que a educação faz entre cidadãos no mesmo ponto do tempo. Mas a relevância da história é parte do meu argumento. Os efeitos da elevação dos patamares de educação se inter-relacionam com fatores como o contexto histórico e o desenho institucional.

COGNICÃO EM ALTA, QUALIDADE EM BAIXA

Os retornos políticos declinantes propiciados pela educação brasileira recente são o achado central desta tese. Embora confirme uma de suas hipóteses principais, essa constatação não tem nada de trivial. Ao colocarem em xeque o caráter aditivo dos efeitos políticos da educação, as recompensas decrescentes reforçam a ideia de que a influência da educação percorre caminhos diversos, que não se resumem à mera capacitação

cognitiva do indivíduo. Também lançam luz sobre a necessidade de tratamento mais refinado do pacote chamado genericamente de educação: a qualidade do processo educacional, entendida como capacidade de desenvolver habilidades de raciocínio e retenção de conhecimentos nos alunos, é exemplo de dimensão que não pode ser desprezada quando se avaliam seus efeitos políticos. Em geral, os estudos desse campo se atêm apenas à quantidade de escolarização.

Os retornos decrescentes também chamam a atenção para o impacto que outros fatores têm sobre o comportamento político, podendo atuar como força complementar ou com sentido contrário ao da educação. Nessa linha, as diferenças entre gerações são uma hipótese plausível da literatura do campo para explicar mudanças no patamar de participação ou na intensidade de determinadas atitudes políticas. Na busca de mecanismos que possam ajudar a entender em detalhes os efeitos políticos da educação e por que declinaram no período analisado, testei essa e outras hipóteses que aparecem de maneira recorrente e persuasiva nos estudos da área.

A primeira delas envolve o fator geracional, mobilizado para explicar a queda no patamar de comparecimento às urnas nos Estados Unidos e mudanças de valores bem mais amplas na direção do pós-materialismo. Gerações mais novas poderiam ser mais distantes da política tradicional, mais críticas em relação ao funcionamento da democracia e demonstrarem maior desconfiança nas instituições no caso brasileiro. Como são também mais escolarizadas, dada a expansão recente no sistema educacional, o fator geracional levaria a atribuir à educação uma perda de efetividade que na verdade teria origem em peculiaridades geracionais. Esse, no entanto, não se mostrou caminho promissor na análise empírica. Controlados outros atributos individuais, inclusive a idade, as gerações propostas não se mostraram determinante consistente do comportamento político. Tiveram alguma relevância para a confiança nas instituições e cinco quesitos mais diretamente relacionadas à última redemocratização – como disposição de votar, reação diante de um governo militar e preferência pela democracia. Mas não houve coincidências entre as dimensões com influência geracional proeminente e as que tiveram perda de retornos políticos para diferentes níveis de instrução.

Também avaliei se é o mecanismo de classificação ligado à educação que melhor ajudaria a compreender o processo recente. A escolarização propicia credenciais que são um fator decisivo para o posicionamento do indivíduo na sociedade, o que por sua vez

influencia o comportamento político. É plausível supor que o ambiente educacional em que está inserido o cidadão faça diferença para os retornos políticos da instrução formal. Se toda a coorte a que ele pertence experimentou melhora em seu nível educacional, seu lugar na hierarquia social pode permanecer intocado, mesmo tendo educação absoluta mais elevada. Credenciais que no Brasil de décadas atrás diferenciavam o cidadão, como ter diploma de faculdade, hoje estão mais democratizadas e isso poderia explicar as recompensas decrescentes também na esfera política – segundo a literatura, sobretudo na participação em atividades de caráter competitivo, envolvendo a disputa por recursos limitados e escassos. Ocorre que, também para essa hipótese, as evidências empíricas não foram encorajadoras. Incluir medidas de educação relativa ou indicador do ambiente educacional não aumentou o poder explicativo dos modelos para entender o comportamento político.

Por fim, testei se dimensões cognitivas são preditores consistentes do comportamento político, mesmo controladas as credenciais escolares. Em caso positivo, teria toda pertinência a ideia de que a qualidade em queda da escolarização brasileira é a principal suspeita pelo decréscimo nos retornos políticos. Estaria havendo uma escolarização sem educação efetiva: o brasileiro estaria aumentando sua quantidade de escolarização, mas a perda de qualidade faria com que cada ciclo escolar visse reduzida sua efetividade no aprendizado, gerando impacto também reduzido no comportamento político. Usando dados do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e do Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional), foi possível fazer exercícios que se aproximam da checagem dessa hipótese, embora não sejam um teste direto dela.

Com resultados mais animadores: competências cognitivas, ligadas a conhecimento acumulados, mas sobretudo a habilidades desenvolvidas, se revelaram preditores robustos de várias dimensões do comportamento político. Embora os dados não tenham sido coletados para esse fim e a relativa precariedade inviabilize análises conclusivas, os sinais sugerem que a queda na capacitação dos alunos gerada pela qualidade declinante pode ser a maior responsável pelos retornos decrescentes da educação.

Estamos portanto diante de um cenário em que a qualidade da educação ganha centralidade. A escolarização tem impactos marcantes na participação e no apoio aos princípios democráticos. Esses efeitos passam por caminhos diversos, como desenvolvimento de valores, capacitação cognitiva e servir de referência para o posicionamento social do indivíduo. O aumento da educação favorece o ativismo e a adesão

democrática, mantidos constantes outros fatores que também influenciam o comportamento político. No Brasil, no entanto, a expansão do sistema educacional foi acompanhada de declínio na qualidade do ensino oferecido, com reflexo na capacitação cognitiva do alunocidadão. E isso trouxe como consequência retornos políticos também declinantes.

Nesse ponto específico, a teorização da perspectiva convencional está correta e tudo indica que há efeitos políticos importantes de caráter aditivo e cumulativo, relacionados a mecanismos cognitivos. O caso brasileiro desafia o efeito esperado no tempo também por conta do descompasso que o país demonstra entre quantidade de escolarização e efetividade da experiência educacional. Ao mesmo título ou número de anos de estudo, hoje corresponderia menor educação do ponto de vista substantivo, de retenção de conteúdos e desenvolvimento de habilidades cognitivas, do que em décadas passadas. O problema aqui reside na forma de operacionalização dos estudos do campo, que usualmente apostam unicamente em medidas quantitativas de escolaridade. Assim, não caberia questionamento exclusivamente à perspectiva convencional, mas a toda investigação de efeitos políticos que tome indicadores de quantidade como suficientes para medir a educação efetiva.

Pelo lado das políticas públicas, as evidências encontradas neste estudo representam um alerta. Meu pressuposto nesta tese é de que promover a participação ampla e igualitária e estimular o apoio aos princípios democráticos são objetivos a serem perseguidos, por favorecerem a convivência de caráter democrático. Não à toa qualifico os efeitos conseguidos nessa direção como retornos políticos – portanto, atribuindo-lhes sentido positivo. Essa é uma abordagem que começa a entrar no mapa simbólico – e institucional – dos governos democráticos. Exemplo disso é a adoção pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) de um indicador de ativação política entre os utilizados para medir os resultados da educação.

Se esse novo quesito para avaliar as políticas da área educacional vingar, os governos brasileiros podem se preparar para tirar mais uma nota baixa. Além das desigualdades flagrantes na distribuição da escolarização e da baixa qualidade do sistema de ensino, também os desejados efeitos políticos do aprendizado formal agora se revelam decrescentes. O alerta representado pelas evidências reunidas neste estudo é claro: os efeitos benéficos da escolarização para a convivência democrática precisam de ensino de qualidade para todos para se concretizarem plenamente. Para além da discussão dos

conteúdos ideológicos que a educação deva ou não ter, os dados sugerem que a educação de qualidade é um bom caminho para promover a cidadania.

CONFIANÇA INSTITUCIONAL, UM CAPÍTULO À PARTE

A confiança nas instituições democráticas aqui se mostrou um capítulo à parte. A revisão dos estudos anteriores constatou que é controversa a associação entre escolaridade e essa dimensão atitudinal. Teoricamente, é discutível se maior confiança institucional é sinal de bom funcionamento do sistema político ou se, pelo contrário, é saudável que cidadãos vigilantes expressem maior desconfiança diante de instituições sobre cujo funcionamento têm controle apenas parcial. Partindo do princípio e de achados empíricos anteriores sinalizando que na América Latina maior escolaridade significa dispor de ferramentas que permitem observar com maior clareza os déficits no funcionamento das instituições. Portanto, a associação esperada entre escolaridade e confiança era negativa.

Nas análises empíricas, essa opção revelou suas consequências. Diferentemente das dimensões de participação e apoio aos princípios democráticos, a interpretação dos resultados para a confiança institucional é um desafio especial. Quando existem, os efeitos dessa orientação atitudinal devem ser esperados sempre na mesma direção? Os mais escolarizados revelaram maior confiança nos partidos em 1993, quando essas agremiações se apresentavam como veículos da redemocratização ainda nascente; 13 anos e muitos escândalos depois, o índice de confiança do segmento nessas instituições tinha caído perto de 25 pontos percentuais e ele era o grupo com a segunda taxa mais baixa. Inconsistência da influência da educação ou mudanças na própria instituição avaliada?

A revisão da literatura oferece dois argumentos para ajudar a entender o resultado. A experiência do cidadão com o sistema político é crucial para a relação que estabelece com ele, embora orientações forjadas na socialização ou uma cultura política resiliente possam ter papel duradouro – o capítulo 10 oferece informações teóricas e empíricas nesse sentido. No caso específico das instituições democráticas, a confiança depende decisivamente do desempenho concreto delas, dos critérios para julgá-la e da percepção do indivíduo sobre essa *performance*. Por que esperar que ganhos cognitivos ou posicionais trazidos pela educação atuem sempre no mesmo sentido – de aumentar a confiança ou, inversamente, a desconfiança –, se as próprias instituições são algo dinâmico e cuja imagem não é estática? Nesse caso, pensar em retornos para a educação sempre em uma mesma direção passa a ser problemático.

A análise empírica recolheu evidências de que no Brasil das últimas décadas é tênue a associação entre educação e confiança institucional. Em análises bivariadas, os subgrupos de escolaridade com frequência não aparecem com a ordem esperada, respeitando a hierarquia entre os níveis educacionais. São casos em que, tendo como objeto a mesma instituição, pessoas com escolaridade mais elevada aparecem como as mais confiantes em um ponto do tempo e como as menos confiantes em outro. Em testes com controle de outros atributos sócio-demográficos, a escolaridade não apareceu como determinante consistente da confiança nas instituições. São evidências em linha com resultados de estudos anteriores, embora eles não tenham merecido atenção especial.

Os resultados sugerem cautela na aceitação da hipótese do cidadão crítico no que diz respeito à confiança institucional, ao menos em contextos como o brasileiro. Em países de democracia mais antiga, a saudável suspeição em relação às instituições do regime talvez represente uma explicação para as orientações de cidadãos mais informados e capacitados cognitivamente. Seriam os democratas insatisfeitos, que prezam os princípios democráticos, mas são críticos ao seu funcionamento concreto e apresentam crescente desconfiança nas instituições. No Brasil, uma análise temporal envolvendo 17 anos, como a empreendida neste estudo, já revela um panorama complexo, ainda à espera de compreensão mais detalhada. Não está de acordo com a melhor teoria disponível que a confiança flutue conforme o desempenho da instituição? Haverá dinâmicas diversas ocorrendo em segmentos diferentes do público no mesmo momento, que não são captadas no nível agregado? É certo, porém, que maior mobilização cognitiva, pelo menos em termos educacionais, no passado recente não trouxe resultados inequívocos e em uma só direção.

UMA AGENDA DE PESQUISA AMPLIADA

Espera-se que os achados e reflexões desta tese possam contribuir para melhor compreensão das relações entre educação e política, e não só no Brasil. Depois de décadas de pesquisa no campo, os anos 2000 viram florescer a ambição de abrir a caixa-preta representada pelos diferentes efeitos da escolarização, olhando com maior proximidade os mecanismos envolvidos. O indicador sobre interesse em política adotado pela OCDE deve ser entendido como parte desse movimento.

No Brasil, iniciativas para compreender os impactos da educação significam atualizar estudos de fundo sociológico que ajudem a explicar as dinâmicas políticas. Com a emergência da agenda institucionalista na Ciência Política brasileira dos anos 1990, essa

linha de análise perdeu proeminência. Hoje há uma lacuna a ser preenchida por trabalhos que retomem a relevância do contexto e do posicionamento social para entender as orientações do cidadão. Também há necessidade de interpretar mudanças recentes na sociedade, da qual a própria elevação dos patamares de escolarização é um caso ilustrativo. E igualmente é preciso atualizar conceitos e debates em alguma medida estagnados há décadas. Um exemplo: a noção de que só uma compreensão ideológica do mundo político torna o cidadão capacitado para atuar nessa esfera, predominante durante décadas na produção brasileira, não resiste ao relativo consenso contemporâneo de que há outras racionalidades possíveis para essa relação. Entender o Brasil atual também passa por rever antigas verdades.

No que toca aos efeitos da educação e seus mecanismos, o caso brasileiro é privilegiado para observação, devido à rapidez na expansão do sistema educacional, à variação na qualidade que acompanhou essa ampliação e às desigualdades persistentes existentes tanto em termos sociais quanto educacionais. São justamente suas assimetrias e variações que permitem maior contraste de condições e contextos diversos. Ao mesmo tempo, o caso brasileiro tende a refletir o de outros países em desenvolvimento que experimentem arrancadas na sua inclusão escolar.

Os resultados desta tese alertam para a necessidade de levar em conta a qualidade da educação nos estudos sobre seus impactos. Alguns trabalhos já sugeriram que a mera quantificação dos anos passados no sistema educacional ou das transições completadas é indicador precário quando se quer avaliar efeitos. Mas o caso brasileiro indica de forma aguda a relevância da qualidade do processo educacional nessa equação, em uma sinalização eloquente sobre o melhor tratamento a ser dado a situações análogas. Os resultados demonstram, da mesma forma, como é indispensável desenvolver indicadores de qualidade que sejam comparáveis no tempo e entre unidades geográficas.

Subsidiariamente, surgiram evidências de como a forma de especificar a escolaridade é crucial para o resultado de estudos quantitativos. Como a escolaridade é variável sócio-demográfica que aparece de forma recorrente em modelos matemáticos de um espectro amplo de áreas, da Epidemiologia à Economia, essa é uma constatação de longo alcance. Quando operacionalizada em categorias ligadas aos ciclos e transições escolares (fundamental incompleto, fundamental completo, médio incompleto, médio completo e superior ou mais), a escolaridade gerou modelos com poder explicativo

sensivelmente melhor do que quando medida em anos de estudo. É indício de problemas de validade com a medida intervalar, que pressupõe distâncias uniformes entre cada unidade.

É verdade que seções desta mesma tese ilustram por que o uso da escolaridade como variável intervalar tem ampla aplicação nos estudos da área. Para o cálculo do ambiente educacional e da educação relativa, utilizar anos de estudo oferece possibilidades de operacionalização impossíveis de obter no nível de mensuração nominal ou ordinal. Mas, para efeito de avaliação dos retornos políticos da educação, os resultados sugerem validade superior para o uso das categorias relacionadas aos ciclos e transições – conclusão a que as pesquisas sobre desigualdade educacional já chegaram há mais de uma década.

Por fim, é preciso mencionar a ampla agenda de pesquisa que se descortina a partir das reflexões e resultados elencados aqui. Há pelo menos quatro frentes promissoras:

- Produção e coleta de dados – São gigantescas as limitações em matéria de dados existentes que permitam compreender as conexões entre escolaridade e comportamento político no nível individual. Uma dessas lacunas, no entanto, é especialmente marcante: faltam *surveys* ou levantamentos que reúnam dados individuais detalhados sobre trajetória escolar, redes sociais, capacidades cognitivas e comportamento político do indivíduo. Produzir bases de dados que combinem todas essas dimensões – ou ao menos algumas – permitirá construir modelos em que as aproximações utilizadas nesta tese possam gerar teste direto de hipóteses.
- Uso de metodologias complementares – Uma das limitações deste estudo é o uso extensivo de *surveys*, instrumento com imperfeições para apurar comportamentos e atitudes, além de gerar análises em que as relações de causalidades dependem sempre de inferências. Outras metodologias podem enriquecer e complementar o tipo de estudo feito aqui, lançando mão de estratégias observacionais, quase-experimentais, fontes de dados que transcendam o comportamento apenas relatado ou de metodologias qualitativas que permitam apresentar redes de causalidade mais apertadas.
- Análise comparativa – Nessa área, a análise entre países apresenta grandes desafios, especialmente devido à dificuldade em padronizar medidas de qualidade e quantidade da educação. Mas é sem dúvida fundamental cotejar o caso brasileiro com o de outros países, sobretudo os que tiveram expansão rápida de seus sistemas de ensino ou tem condição sócio-econômica geral similar. Será a qualidade da educação um indicador indispensável também para entender essas outras realidades? Terão elas igualmente

experimentado retornos declinantes para os níveis de instrução mais elevados? São questões cujas respostas certamente ajudarão a iluminar o caso brasileiro.

- Educação relativa e mobilidade social – Apesar dos resultados obtidos no tipo de análise empírica realizada aqui, os efeitos posicionais da educação são um conceito inovador e persuasivo que não deve ser deixado de lado. Num país com as desigualdades sociais do Brasil, é especialmente relevante entender mecanismos que possam relacionar escolaridade e (i) mobilidade social, e o modelo da educação relativa parece ferramenta promissora nessa empreitada. Permanece a ambição de buscar formas de operacionalizar o conceito capazes de discriminar diferentes contextos sociais e situações individuais. Da mesma forma, é preciso buscar mais pontos de contato, teóricos e empíricos, com os estudos sobre mobilidade social. Há bons sinais de que as duas áreas têm muito a ganhar com um esforço que leve à fertilização cruzada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹

ACEMOGLU, Daron; JOHNSON, Simon; ROBINSON, James A.; YARED, Pierre. **From education to democracy?** Working paper 05-04 (December 15, 2004), MIT Department of Economics, Working Paper Series, 2004. Disponível em: <http://ssrn.com/abstract=665842>. Acesso em: 12.04.2009

ALMEIDA, Alberto C. **A cabeça do brasileiro**. Rio de Janeiro, Editora Record, 2007.

ALMOND, Gabriel; VERBA, Sidney. **The civic culture: political attitudes and democracy in five nations**. Princeton, Princeton University Press, 1968.

ALTMANN, Helena. Influences of the World Bank on the Brazilian education project. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 Sep 2007.

ALWIN, Duane F. Cohort replacement and changes in parental socialization values. **Journal of Marriage and Family**, vol. 52, no. 2 (May, 1990), pp. 347-360, 1990.

ALWIN, Duane F.; KROSNICK, Jon A. Aging, cohorts, and the stability of sociopolitical orientations over the life span. **The American Journal of Sociology**, vol. 97, nº 1, p. 169-195, jul., 1991.

ARAÚJO, Aloisio P.; CUNHA, Flávio A. R.; HECKMAN, James J.; MOURA, Rodrigo L. A Educação Infantil e sua Importância na Redução da Violência. In: VELOSO, Fernando; PESSÔA, Samuel, HENRIQUES, Ricardo; GIAMBIAGI, Fabio. **Educação básica no Brasil – construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro, Elsevier Editora, 2009.

ARISTÓTELES. São Paulo, Ed. Abril Cultural, 1973.

AVRITZER, Leonardo. A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 12, n. 35, Oct. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091997000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14.11. 2009. doi: 10.1590/S0102-69091997000300010.

_____. Instituições participativas e desenho institucional: algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático. **Opin. Pública**, Campinas, v. 14, n. 1, June 2008. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762008000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 Nov. 2009. doi: 10.1590/S0104-62762008000100002.

_____. **Participatory institutions in democratic Brazil**. Baltimore, John Hopkins University Press, 2009.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2001.

BARBOSA FILHO; Fernando H.; PESSÔA, Samuel. Educação, crescimento e distribuição de renda – a experiência brasileira em perspectiva comparada. In: VELOSO, Fernando; PESSÔA, Samuel, HENRIQUES, Ricardo; GIAMBIAGI, Fabio. **Educação básica no Brasil – construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro, Elsevier Editora, 2009.

BARRO, Robert . Determinants of democracy. **Journal of Political Economy**, 107, pp. 158–183, 1999.

BARRO, Robert J.; LEE, Jong-Wha. **International data on educational attainment: updates and implications** (CID Working Paper No. 42, April 2000): Human Capital Updated

¹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

Files, 2000. Disponível em: <<http://www.cid.harvard.edu/ciddata/ciddata.html>>. Acesso em: 8.06.2009.

BARROS, Ricardo P.; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil. **Ipea: Texto para Discussão** nº 857. Rio de Janeiro, Ipea, 2002. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/desigualdadepobrezabrasil/capitulo14.pdf>. Acesso em 14.07.2009.

BARROS, Ricardo; LAM, David. Income inequality, inequality in education, and children's schooling attainment in Brazil. **Textos para Discussão**, nº 294, Ipea, 1993. Disponível em: <ipea.gov.br/pub/td/1993/td_0294.pdf>. Acesso em: 26.10.2009.

BÉLANGER, Éric; PÉTRY, François. The rational public? A Canadian test of the Page and Shapiro argument. **International Journal of Public Opinion Research**, n.15, December 2004.

BERMEO, Nancy G. **Ordinary people in extraordinary times: the citizenry and the breakdown of democracy**. Princeton (New Jersey), Princeton University Press, 2003.

BEST, Samuel J.; KRUEGER, Brian. Analyzing the representativeness of Internet political participation. **Political Behavior**, vol. 27, nº 2, p. 183-216, junho de 2005.

BERELSON, B. R.; LAZARSFELD, P. F.; McPHEE, W. **Voting: a study of opinion formation in a presidential campaign**. Chicago, The University of Chicago Press, 1954.

BOIX, Carles; STOKES, Susan C. Endogenous democratization. **World Politics**, vol. 55, no. 4 (Jul., 2003), 517-549, 2003.

BOOTH, John A.; SELIGSON, Mitchell A. **Inequality and democracy in Latin America: individual and contextual effect of wealth on political participation**. Paper apresentado no Workshop on Poverty and Democracy, Duke University, Durham, NC, February 17-18, 2006.

_____. **The legitimacy puzzle in Latin America – political support and democracy in eight nations**. New York, Cambridge University Press, 2009.

BOSCHI, Renato. **A arte da associação**. Rio de Janeiro, Vértice/Iuperj, 1987.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reproduction in education, society and culture**. London, Sage, 1990.

BRATTON, M; MATTES, R. Support for democracy in Africa: intrinsic or instrumental? **British Journal of Political Science**, vol. 31, no. 3 (Jul., 2001), 447-474, 2001.

BRATTON, M.; MATTES, R.; GYIMAH-BOADI, E. **Public opinion, democracy, and market reform in Africa**. Cambridge, Cambridge University Press, 2005.

BREEN, Richard. Inequality, economic growth and social mobility. **British Journal of Sociology**, nº 48, p. 429-449, 1997.

BREEN, Richard; JONSSON, Jan O. Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility. **Annual Review of Sociology**, nº 31, p. 223-43, 2005.

BRITO, M. R. F.; MUNHOZ, A. M. H.; PRIMI, R.; GONÇALEZ, M. H.; REZI, V.C.; NEVES, L.F.; SANCHES, M. H. F.; MARINHEIRO, F. B. Exames nacionais: uma análise do ENEM aplicado à matemática. **Avaliação: revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, 5(4), 45-53, 2005.

BRODY, Richard. The puzzle of political participation in America. In: KING, A. **The new American political system**. Washington, D.C, American Enterprise Institute for Public Policy Research, 1978.

BYNNER, J.; ASHFORD, S. Politics and participation: some antecedents of young people's attitudes to the political system and political activity. **European Journal of Social Psychology**, 24, pp. 223-236, 1994.

CALDAS, Waldenyr. **Acorde na aurora**: música sertaneja e indústria cultural. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1977.

CAMPBELL, Angus; CONVERSE, Philip; MILLER, Warren; STOKES, Donald. **The American voter**: unabridged edition, midway reprint. Chicago, University de Chicago Press, 1976.

CAMPBELL, David E. What is education's impact on civic and social engagement? In: DESJARDINS, Richard; SCHULLER, Tom (eds.). **Measuring the effects of education on health and civic engagement**: proceedings of the Copenhagen Symposium. Paris, CERI, OECD, 2006.

_____. Civic engagement and education: an empirical test of the sorting model. **American Journal of Political Science**, Volume 53:4, pp. 771-786, October 2009.

CARDOSO, Fernando H.; LAMOUNIER, Bolívar (coords). **Os partidos e as eleições no Brasil**. Rio de Janeiro, Paz e Terra/Cebrap, 1975.

CARREIRÃO, Yan S. **A decisão de voto nas eleições presidenciais brasileiras**. Florianópolis/Rio de Janeiro, Editora da UFSC/Editora FGV, 2002.

CARVALHO, José M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

_____. Fundamentos da política e da sociedade brasileiras. In: **Sistema político brasileiro**: uma introdução. AVELAR, Lúcia; CINTRA, Antônio O (orgs.). São Paulo, Fundação Editora da Unesp, 2007.

CASTELLÓ-CLIMENT, Amparo. On the distribution of education and democracy. **Journal of Development Economics**, vol. 87, pp. 179-190, 2008. Disponível em: <http://wright.edu/~tdung/Education_Democracy_JDE.pdf>. Acesso em: 13.05.2008.

CASTRO, Claudio de M. O que está acontecendo com a educação no Brasil? In: BACHA, E; KLEIN, Herbert S. (org.) **A transição incompleta**: Brasil desde 1945. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

_____. A penosa evolução do ensino e seu encontro com o Pisa. In: INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira"). **Pisa 2000** – relatório nacional. Brasília, MEC, 2001. Disponível em <www.inep.gov.br/internacional/pisa/>. Acesso em 29.09.2009.

_____. Desventuras do ensino médio e seus desencontros com o profissionalizante. In: VELOSO, Fernando; PESSÔA, Samuel, HENRIQUES, Ricardo; GIAMBIAGI, Fabio. **Educação básica no Brasil** – construindo o país do futuro. Rio de Janeiro, Elsevier Editora, 2009.

CASTRO, Maria H. G. O desafio da qualidade. In: ITUASSU, Arthur; ALMEIDA, Rodrigo (orgs.). **O Brasil tem jeito?**: volume 2. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2007.

CASTRO, Mônica M. M. **Determinantes do comportamento eleitoral** – a centralidade da sofisticação política. Tese de Doutorado, luperj, 1994.

_____. Eleitorado brasileiro: composição e grau de participação. In: AVELAR, Lúcia; CINTRA, Antônio O. **Sistema político brasileiro**: uma introdução. São Paulo, Fundação Editora da Unesp, 2007.

CASTRO, Jorge A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 30, nº 108, p. 673-697, out. 2009.

CERVI, Emerson U. **Opinião pública e política no Brasil** – o que o brasileiro pensa sobre política e por que isso interessa à democracia. Tese de doutorado, IUPERJ, Rio de Janeiro, 2006.

CEW, Judson. Confrontação política e decisão eleitoral: as eleições municipais de 1976 em Caxias do Sul. In: REIS, Fábio Wanderley (org.). **Os partidos e o regime: a lógica do processo eleitoral brasileiro**. São Paulo, Símbolo, 1978.

COHEN, Jean. Trust, voluntary association and workable democracy - The Contemporary American discourse of civil society. In: WARREN, Mark E. **Democracy & trust**. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

COLLINS, Randall. **The credential society**. New York, Academic Press, 1979.

CONVERSE, Philip E. Change in the American electorate. In: CAMPBELL, Angus; CONVERSE, Philip E. **The Human Meaning of Social Change**. New York, Russell Sage Foundation, 1972.

_____. The nature of belief systems in mass publics. **Critical Review** – special issue on democratic competence, vol. 18, nº 1-3, winter-summer 2006.

CONVERSE, Philip E.; DUPEUX, Georges. Politicization of the electorate in France and the United States. In: CAMPBELL, Angus; CONVERSE, Philip; MILLER, Warren; STOKES, Donald. **Elections and the political order**. Nova York, Wiley, 1966.

CORRAGIO, José L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L., WARDE, J. M.; HADDAD, S. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 1996.

CUNHA, Luiz A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo, Cortez, 1995

DAHL, Robert A. **Who governs?** democracy and power in an American city. New Haven, Yale University Press, 1961.

_____. **Pluralist democracy in the United States**. Chicago, Rand McNally, 1967.

_____. **Democracy and its critics**. New Haven, Yale University Press, 1989.

DALTON, Russell J. Value Change and Democracy. In: PHARR, Susan.; PUTNAM, Robert D. (eds.). **Disaffected democracies: what's troubling the trilateral countries?** Princeton, Princeton University Press, 2000.

_____. **Democratic challenges, democratic choice: the erosion of political support in advanced industrial democracies**. Oxford, Oxford University Press, 2004.

DALTON, Russell J.; KLINGEMANN, Hans-Dieter. Citizens and political behavior. In: DALTON, Russell J.; KLINGEMANN, Hans-Dieter. **The Oxford handbook of political behavior**. Oxford, Oxford University Press, 2007.

DEE, T.S. Are there civic returns to education? **Journal of Public Economics**, vol. 88, pp. 1997-1720, 2004.

DELLI CARPINI, Michael X.; KEETER, Scott. **What Americans know about politics and why it matters**. New Haven, Yale University Press, 1996.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959

DIAMOND, Larry, e MORLINO, Leonardo. The Quality of Democracy: an overview. **Journal of Democracy**, vol. 15. nº 4, págs. 20-31, 2004.

DOIMO, Ana Maria. **A vez e a voz do popular**: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1997.

DOWNS, Anthony. **Uma teoria econômica da democracia**. São Paulo, Edusp, 1999.

EASTON, David. **Uma teoria de análise política**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1968.

EMLER, Nicholas; FRAZER, Elizabeth. Politics: the education effect. **Oxford Review of Education**, vol. 25, nos. 1 e 2, p. 251-273, mar/jun 1999.

EVANS, Geoffrey; ROSE, Pauline. Education and support for democracy in Sub-Saharan Africa: testing mechanisms of influence. **Afrobarometer Working Paper nº 75**, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.afrobarometer.org/papers/AfropaperNo75.pdf>>. Acesso em: 30.09.2009.

FARIA, Vilmar. As eleições de 1974 no Estado de São Paulo: uma análise das variações inter-regionais. In CARDOSO, Fernando H. **Os partidos e as eleições no Brasil**. São Paulo, Paz e Terra, 1975.

FERNANDES, Rogério. **O pensamento pedagógico em Portugal**. Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.

FERREIRA, Marcelo Costa. Associativismo e contato político nas regiões metropolitanas do Brasil (1988-1996) – revisitando o problema da participação. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 14, nº 41, 1999.

_____. **As múltiplas formas de participação política e os seus determinantes socioeconômicos**: Brasil (1988-1995). Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, IUPERJ, 1998.

_____. A participação política e os seus determinantes socioeconômicos nas regiões metropolitanas brasileiras: 1988-1996. **Opinião Pública**, Campinas, CESOP/Unicamp, ano V, 2, junho: 76-86, 1999.

_____. Participação e comportamento político no Estado de São Paulo, 1990. **Opin. Pública**, Campinas, v. 6, n. 2, Oct. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762000000200004&lng=en&nrm=iso>. Access em: 14 Nov. 2009. doi: 10.1590/S0104-62762000000200004.

FIGUEIREDO, Marcus. Os plebiscitos de 1963 e 1993 e a participação eleitoral. **Opinião Pública**, Campinas, Cesop/Unicamp, ano I, 1, jul./ago.: 3-8, 1993.

FINI, M. E. Erros e acertos na elaboração de itens para a prova do ENEM. In: Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília, MEC/INEP, 2005.

FISHLOW, Albert. Distribuição de renda no Brasil: um novo exame. **Revista Dados**, no. 11, PP. 10-80, 1973.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARSON, David. Correlation. In: **Statnotes**: topics in multivariate analysis, 2008. Disponível em: <<http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/pa765/statnote.htm>>. Acesso em: 30.09.2009.

_____. Univariate GLM, ANOVA, and ANCOVA. In: **Statnotes**: topics in multivariate analysis, 2009. Disponível em: <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/anova.htm#pair>. Acesso em: 20.02.2010.

_____ Factor Analysis. In: **Statnotes: topics in multivariate analysis, 2010**. Disponível em <<http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/pa765/statnote.htm>>. Acesso em: 13.04.2010.

GIDDENS, Anthony. **The consequences of modernity**. Stanford, Stanford University Press, 1990.

GLAESER, Edward L.; PONZETTO, Giacomo A. M.; SHLEIFER, Andrei. Why does democracy need education? **Journal of Economic Growth**, 2007, volume 12, number 2, 2007.

GLAESER, Edward L.; LA PORTA, Rafael; LOPEZ-DE-SILANES, Florencio; SHLEIFER, Andrei. Do institutions cause growth? **NBER Working Paper**, nº 10568, 2004. Disponível em:

<http://mba.tuck.dartmouth.edu/pages/faculty/rafael.laporta/publications/LaPorta%20PDF%20Papers-ALL/Do%20Institutions%20Cause%20Growth/political2.5_complete_b.pdf>.

Acesso em: 8.06.2009.

GOMES, C. M. A. **Uma análise dos fatores cognitivos mensurados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2003.

HAHN, Carole L. Citizenship Education – an empirical study of policy, practices and outcomes. **Oxford Review of Education**, vol. 25, nos. 1 e 2, p. 251-273, mar/jun 1999.

HANUSHEK, Eric A.; KIMKO, Dennis D. Schooling, labor-force quality, and the growth of nations. **American Economic Review**, v. 90, nº 5, p. 1184-1208, 2000.

HILLYGUS, D. Sunshine. The missing link: exploring the relationship between higher education and political engagement. **Political Behavior**, vol. 27, No. 1, p. 25-47, Mar., 2005.

HIRSCH, Fred. **Social limits to growth**. Cambridge, Harvard University Press, 1976.

HUNTINGTON, Samuel. **The policial order in changing societies**. New Haven, Yale University Press, 1968.

HYMAN, Herbert H.; WRIGHT, Charles R.; REED, John S. **The enduring effects of education**. Chicago, University of Chicago Press, 1975.

HELLIWELL, John F.; PUTNAM, Robert R. Education and social capital. **Eastern Economic Journal**, 33 (1), winter, 2007.

IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Relatório associativismo, intermediação política e representação de interesses**. Rio de Janeiro, IBGE, 1993. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/suppme/default.shtm>>. Acesso em: 12.03.2009.

_____ **Relatório PNAD 2003**. Rio de Janeiro, IBGE, 2004.

_____ **Síntese de indicadores sociais**. Rio de Janeiro, IBGE, 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2007/default.shtm>. Acesso em: 11.06.2009.

INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”). **Pisa 2000 – relatório nacional**. Brasília, INEP, 2001. Disponível em: <www.inep.gov.br/internacional/pisa/>. Acesso em 29.09.09.

_____ **Saeb 2005: primeiros resultados**. Brasília, MEC/Inep, 2007.

INGLEHART, Ronald. Democratização em Perspectiva Global. **Opinião Pública**, ano I, nº 1, 1993.

_____. Postmodernization erodes respect for authority, but increases support for democracy. In: NORRIS, Pipa (ed.). **Critical citizens: global support for democratic government**. Oxford, Oxford University Press, 1999.

_____. Cultura e democracia. In: HARRISON, Lawrence E.; HUNTINGTON, Samuel P. **A cultura importa**. Rio de Janeiro, Editora Record, 2002.

_____. How solid is mass support for democracy and how can we measure it? **PS Political Science and Politics**, Washington D.C., v. 36, n. 1, p. 51-57, Janeiro, 2003.

INGLEHART, Ronald; WELZEL, Christian. **Modernization, cultural change, and democracy**. New York, Cambridge University Press, 2008.

IPM (Instituto Paulo Montenegro). **Inaf Brasil 2009** – Indicador de Alfabetismo Funcional, principais resultados. São Paulo, Instituto Paulo Montenegro, 2009.

JACKMAN, Robert W. Political elites, mass publics, and support for democratic principles. **Journal of Politics**, nº 34, p. 753-73, feb. 1972.

JENCKS, Christopher; SMITH, Marshall; ACLAND, Henry; BANE, Mary J.; COHEN, David; GINTIS, Herbert; HEYNS; Barbara, MICHELSON; Stephan. **Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America**. New York, Basic Books, 1972.

JENKINS, Jean G. Educational environment and relative education measures (Appendix F). In: NIE, Norman H.; JUNN; Jane, STEHLIK-BARRY; Kenneth. **Education and democratic citizenship in America**. Chicago, University of Chicago Press, 1996.

JENNINGS, M. Kent. Residues of a movement: the aging of the American protest generation. **American Political Science Review**, vol. 81, no. 2, Jun 1987.

KIESLER, S. B.; MORGAN, J. N.; OPPENHEIMER, V. K. (eds.). **Aging: social change**. New York, Academic Press, 1981.

KAMENS, David H. Education and democracy – a comparative institutional analysis. **Sociology of Education**, vol. 61, nº 2 (Apr., 1988), p. 114-27, 1988.

KARATNYCKY, Adrian; ACKERMAN, Peter. How freedom is won – from civic resistance to durable democracy. Washington, D.C.: Freedom House. Disponível em: <www.icnl.org/knowledge/ijnl/vol7iss3/special_3.htm> Acesso em: 21.11.2009.

KEY, V. O. **Public opinion and American democracy**. New York, Alfred A. Knopf, 1961.

KERBAUY, Maria T. M. Associativismo e comportamento eleitoral na eleição de 2002. **Opinião Pública**, Campinas, v. 10, n. 2, Oct. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762004000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Nov. 2009. Doi: 10.1590/S0104-62762004000200004.

KERCKHOFF, Alan C., DYLAN, Michelle. Problems with international measures of education. **Journal of Socio-Economics**, vol. 28, pp. 759-775, 1999.

KINGSTON, Paul W.; HUBBARD, Ryan; LAPP, Brent; SCHROEDER, Paul; WILSON, Julia. Why education matters. **Sociology of Education**, vol. 76, nº 1 (jan. 2003), pp-53-70. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3090261>. Acesso em: 19.05.2008

KLINGEMANN, Hans-Dieter. Mapping political support in the 1990s – a global analysis. In: NORRIS, Pipa (ed.). **Critical citizens: global support for democratic government**. Oxford, Oxford University Press, 1999.

KOWARICK, L. **Capitalismo e marginalidade na América Latina**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1973.

KUKLINSKI, James H. Citizen competence revisited. **Political Behavior**, vol. 23, nº 3 (sept. 2001), pp. 195-198, 2001.

LAGOS, Marta. A máscara sorridente da América Latina. **Opinião Pública**, vol. 6, nº 1, pp 01-16, 2000.

LAMOUNIER, Bolívar. Comportamento Eleitoral em São Paulo: passado e presente. In CARDOSO, Fernando H. **Os partidos e as eleições no Brasil**. São Paulo, Paz e Terra, 1975.

_____. Presidente Prudente: o crescimento da oposição num reduto arenista. In: REIS, Fábio Wanderley (org.). **Os partidos e o regime: a lógica do processo eleitoral brasileiro**. São Paulo, Símbolo, 1978.

_____. O voto em São Paulo: 1970-1978. In: LAMOUNIER, Bolívar (org.) **Voto de desconfiança: eleições e mudança política no Brasil (1970-1979)**. São Paulo, Vozes, 1980.

LANGONI, Carlos Geraldo. Distribuição de renda: resumo da evidência. **Revista Dados**, no. 11, PP. 81-121, 1973.

LATINOBARÓMETRO. **Informe Latinobarómetro 2008**. Disponível em: www.latinobarometro.org/. Acesso em: 15.11.08.

_____. **Fichas técnicas**. 2009. Disponível em: www.latinobarometro.org/. Acesso em 21.11.2009.

LAVAREDA, Antonio. A democracia nas urnas. Rio de Janeiro, Luperj/Revan, 1999.

LAZARFELD, Paul F. Problems in methodology. In: MERTON, Robert K. (ed). **Sociology Today**. New York, Basic Books, 1959.

LAZARFELD, Paul F.; BERELSON, Bernard; GAUDET, Hazel. **The people's choice**. New York, Columbia University Press, 1955.

LIJPHART, Arend. Unequal participation: democracy's unresolved dilemma. **The American Political Science Review**, vol. 91, no.1, pp. 1-14, 1997.

LIMA JR., Olavo B. Articulação de interesse, posição sócio-econômica e ideologia: as eleições de 1976 em Niterói. In: REIS, Fábio Wanderley (org.). **Os partidos e o regime: a lógica do processo eleitoral brasileiro**. São Paulo, Símbolo, 1978.

LINZ, J.J.; STEPAN, A. **Problems of Democratic Transition and Consolidation**. New York, The Johns Hopkins University Press, 1996.

LIPSET, Seymour M. Some social requirements of democracy: economic development and political legitimacy. *American Political Science Review*, nº 53, págs. 69-105, 1959.

_____. **Student politics**. New York, Basic Books, 1967.

_____. **Political man: the social bases of politics**. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1981.

LISTHAUG, Ola; e WIBERG, Matti. Confidence in political and private institutions. In: KLINGEMANN, Hans-Dieter; FUCHS, Dieter. **Citizens and the state**. Oxford, Oxford University Press, 1995.

LOPES, D.; NASCIMENTO, M. N. Para pensar a confiança e a cultura política na América Latina. *Opinião Pública*, vol.10, n.1, p.162-187, maio, 2004.

LUPIA, Arthur. **Necessary conditions for increasing civic competence**: a scientific perspective. Paper apresentado no workshop do Banco Mundial Politics and Service Delivery: When Do Governments Fail Voters? e no encontro anual da Associação Americana para o Avanço da Ciência, em Washington. D. C.

_____ How elitism undermines the study of voter competence. **Critical Review**, 18, nos. 1-3, 2006.

LUPIA, Arthur; e McCUBBINS, Mathew D. **The democratic dilemma**: can citizens learn what they need to know? Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

LUSKIN, Robert C. Explaining political sophistication. **Political Behavior**, 12:331-3361, 1990.

MACEDO, L. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: MEC (Ministério da Educação)/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília, MEC/INEP, 2005.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O projeto de Rui Barbosa: O papel da educação na modernização da sociedade. Disponível em: <<http://sala.clacso.org.ar/gsd/cgi-bin/library?e=d-000-00---0anped--00-0-0--0prompt-10---4-----0-1l--1-es-Zz-1---20-about---00031-001-0-0utfZz-8-00&cl=CL2.9&d=HASH73d7de3f7897080bf4445e&x=1>>. Acesso em: 23.12.2008.

MADURO JUNIOR, Paulo R. R. **Taxas de matrícula e gastos em educação no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2007.

MANNHEIM, Karl. **Liberdade, poder e planificação democrática**. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1972.

_____ The problem of generations. In: KECSKEMETI, P. (ed.). **Essays in the sociology of knowledge**. London, Routledge/Kegan Paul, 1952.

MARCÍLIO, Maria L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, vol. 1, 2005.

MARE, Robert D. Change and stability in education stratification. **American Sociological Review**, nº 46, p. 72-87, 1981.

MARSHALL, T. **Cidadania, classe Social e status**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1967.

MARTINS JR., José P.; DANTAS, Humberto. O índice de participação e a importância da educação. **Opinião Pública**, vol. 10, nº 2, p. 268-287, 2004.

MCDONOUGH, Peter; SHIN, Doh C.; MOISÉS, José A. Democratization and participation: comparing Spain, Brazil, and Korea. **The Journal of Politics**, vol. 60, nº 4 (nov., 1998), pp. 919-953. Disponível em: www.jstor.org/stable/2647725. Acesso em: 12.06.2009.

MEC (Ministério da Educação e Cultura). **Enem**: relatório. Brasília, MEC/INEP, 2001.

_____ **Microdados do Enem** – Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília, MEC/INEP, 2009. Disponível em: http://www.inep.gov.br/bittorrent/microdados/microdados_enem_2007_DVD.zip. Acesso em: 23.06.2009.

MENEGUELLO, Rachel. Aspectos do desempenho democrático: estudo sobre a adesão à democracia e avaliação do regime. In: MOISÉS, José A. (org.) **Democracia e confiança**: por que os cidadãos desconfiam das instituições públicas. São Paulo, Edusp, 2010a.

MENEZES FILHO, Naércio. **A evolução da educação no Brasil e seu impacto no mercado de trabalho**. São Paulo, Instituto Futuro Brasil-Ibmec-USP, 2001. Artigo Disponível em:

www.anj.org.br/pje/biblioteca/publicacoes/A%20Evolucao%20da%20educacao%20no%20Brasil%20e%20seu%20impacto%20no%20Mercado%20de%20trabalho.pdf. Acesso em 29.05.2010.

_____. Os determinantes do desempenho escolar no Brasil. Instituto Futuro Brasil/Ibmec-SP/FEA-USP, 2007.

MESQUITA, Nuno C. **Mídia e democracia no Brasil**: Jornal Nacional, crise política e confiança nas instituições. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/>. Acesso em 20.05.2010.

MEYER, JW, ROWAN, B. **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago, The University of Chicago Press, 1991.

MICELI, Sérgio. **A noite da madrinha**. São Paulo, Perspectiva, 1972.

MILLER, Warren E.; SHANKS, J. Merrill. **The new American voter**. Cambridge, Harvard University Press, 1996.

MILL, John S. **On liberty**. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

MISHLER, William; ROSE, Richard. Generation, age, and time: the dynamics of political learning during Russia's transformation. **American Journal of Political Science**, Vol. 51, No. 4, p. 822–834, October 2007.

MOISÉS, José A. Democratização e cultura política de massas no Brasil. **Lua Nova**, vol. 26, pp. 5-51, 1992.

_____. **Os brasileiros e a democracia**. São Paulo, Editora Ática, 1995.

_____. Cidadania, confiança e instituições democráticas. **Lua Nova**: revista de cultura e política, São Paulo, v. 65, p. 71-94, 2005.

_____. **A avaliação das instituições democráticas e a qualidade da democracia no Brasil**. Paper apresentado no 20º Congresso Mundial da Ipsa (International Political Science Association), em Fukuoka (Japão), 8-13 de julho de 2006.

_____. **Democracy, trust and democratic institutions in Brazil**. Versão revisada de paper apresentado no Workshop Internacional “Democracy and Citizen Distrust of Public Institutions – Brazil in Comparative Perspective, no Latin American Center da Universidade de Oxford, junho de 2007.

_____. Democracia e desconfiança nas instituições democráticas. In: _____ (org.) **Democracia e confiança**: por que os cidadãos desconfiam das instituições públicas. São Paulo, Edusp, 2010a.

_____. Cultura política, instituições e democracia: lições da experiência brasileira. In: _____ (org.) **Democracia e confiança**: por que os cidadãos desconfiam das instituições públicas. São Paulo, Edusp, 2010b.

MOISES, José Álvaro; CARNEIRO, Gabriela Piquet. Democracia, desconfiança política e insatisfação com o regime: o caso do Brasil. **Opin. Pública** [online]. 2008, vol. 14, no. 1 [cited 2008-08-21], pp. 1-42. Available from: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762008000100001&lng=en&nrm=iso. ISSN 0104-6276. doi: 10.1590/S0104-62762008000100001

MONTESQUIEU. São Paulo, Ed. Abril Cultural, 1973.

MORLINO, Leonardo. **What is a “good” democracy?** theory and empirical analysis. Paper apresentado na conferência The European Union, Nations State and the Quality of Democracy – Lessons from Southern Europe, realizada na Universidade da Califórnia, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2002.

MOUFFE, Chantal. Democratic citizenship an the political community. In: MOUFFE, Chantal. **Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship, Community**. New York, Verso, 1992.

NERI, Marcelo C. Você no mercado de trabalho. **Conjuntura Econômica**, vol. 62, nº 12, dez. 2008, p. 48-51. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cps/artigos/Conjuntura/2008/kc2028a.pdf>>. Acesso em: 30.09.2009.

_____. O Paradoxo da evasão e as motivações dos sem escola. In: VELOSO, Fernando; PESSÔA, Samuel, HENRIQUES, Ricardo; GIAMBIAGI, Fabio. **Educação básica no Brasil – construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro, Elsevier Editora, 2009.

NEUMAN, Russel. **The paradox of mass politics: knowledge and opinion in the American electorate**. Cambridge, Harvard University Press, 1986.

NEWTON, Kenneth. Social and political trust in established democracies. In: NORRIS, Pipa. **Critical citizens: global support for democratic government**. Oxford, Oxford University Press, 1999.

NEWTON, Kenneth, e NORRIS, Pipa. Confidence in Public Institutions: Faith, Culture or Performance? In: PHARR, Susan J., PUTNAM, Robert D. **Disaffected Democracies – what’s troubling the trilateral countries?** Princeton, Princeton University Press, 2000.

NIE, Norman; VERBA, Sidney; PETROCIK, John R. **The changing American voter**. Cambridge, Harvard University Press, 1979.

NIE, Norman H.; JUNN; Jane, STEHLIK-BARRY; Kenneth. **Education and democratic citizenship in America**. Chicago, University of Chicago Press, 1996.

NORRIS, Pipa. The growth of critical citizens? In: _____ **Critical citizens: global support for democratic government**. Oxford, Oxford Pres University, 1999.

_____ **The virtuous circle**. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

_____ **The digital divide**. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

NUNES, Márcia Cavallari; CERVELLINI, Silvia P. Desigualdade educacional e plebiscito: níveis de conceituação: do abstrato ao aleatório. **Opinião Pública**, nº 0. Campinas, Cesop, 1993.

NYE JR., Joseph S. Introduction – the decline of confidence in government. In: NYE Jr.; Joseph S. et alii. **Why people don’t trust government**. Cambridge, Harvard University Press, 1997.

O’DONNELL, Guillermo. Democracia Delegativa? **Novos Estudos**, n.31, out. 1991.

OECD. **Understanding the Social Outcomes of Learning**. Paris, OECD, 2007. Disponível em: < <http://www.oecd.org/dataoecd/19/2/38907391.pdf>>. Acesso em: 11.03.2009.

_____ **Education at a glance 2008: OECD Indicators**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/16/56/41262163.pdf>>. Acesso em 12.02.2010.

_____ **Education at a glance 2009: OECD Indicators**. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>. Acesso em 12.02.2010.

OFFE, Claus. How can we trust our fellow citizens? In: WARREN, Mark E. **Democracy & trust**. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo P.; ARAÚJO, Gilda C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 28, p. 5-23, jan-abr 2005.

PAGE, Benjamin; SHAPIRO, Robert. **The rational public: fifty years of trends in american's policy preferences.** Chicago, University of Chicago Press, 1992.

PERES, Clóvis A.; OLIVEIRA, Melaine C.; ANOROZO, Natália, F. **Relatório de análise estatística sobre o projeto "Escolaridade e inclusão política"**. São Paulo, IME-USP, 2008 (RAE – CEA – 0P8P07).

PERSSON, Mikael. **The effects of education on political participation: an empirical test of the sorting model in Sweden.** Paper presented at the 2009 Annual Meeting of the American Political Science Association, in Toronto, in September 3-6, 2009.

PITKIN, H. **The concept of representation.** Berkeley, University of California Press, 1967.

PIZZORNO, A. Introducción al estudio de la participación política. In: PIZZORNO, A.; KAPLAN, M.; CASTELLS, M.. **Participación y cambio social em la problemática contemporánea.** Buenos Aires, Ediciones Siap, 1975.

PLATÃO. São Paulo, Ed. Abril Cultural, 1973.

PRIMI, Ricardo; SANTOS, Acácia A. A.; VENDRAMINI, Claudette M.; TAXA, Fernanda; MULLER, Franz A.; LUKJANENKO, Maria F.; SAMPAIO, Isabel S. Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, vol. 17, nº 2, p. 151-159, mai/ago 2001.

PONTE, Víctor M. D.; MARTINS, M. M. S. Educação e cultura política no México – uma relação esgotada. **Opinião Pública**, vol. IV, nº 3, Campinas, Cesop/Unicamp, p. 85-107, 1997.

_____ Determinantes e consequências da desconfiança no México. In: MOISÉS, José A. (org.) **Democracia e confiança: por que os cidadãos desconfiam das instituições públicas.** São Paulo, Edusp, 2010.

POPKIN, Samuel L. **The reasoning voter: communication and persuasion in presidential campaigns.** Chicago, The University of Chicago Press, 1994.

POWER, Timothy J.; JAMISON, Giselle D. Desconfiança política na América Latina. **Opinião Pública**, Vol. XI, nº 1, pp 64-93, 2005.

PRZEWORKI, Adam; ALVAREZ, Michael M.; CHEIBUB, José A.; LIMONGI, Fernando **Democracy and development.** Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

PUTNAM, Robert. **Making Democracy Work.** Princeton, Princeton University Press, 1993.

_____ Tuning in, tuning out: the strange disappearance of social capital in America. **PS: Political Science & Politics**, vol. 27, nº 4, pp. 664-683, 1995.

_____ **Bowling alone** – the collapse and revival of American community. New York, Simon & Schuster, 2001.

PUTNAM, Robert D.; PHARR, Susan J.; DALTON, Russel J. Introduction – what's troubling the trilateral democracies? In PHARR, Susan J., e PUTNAM, Robert D. (eds.). **Disaffected democracies: what's troubling the trilateral countries?** Princeton, Princeton University Press, 2000.

REIS, Fábio W. Classe social e opção partidária: as eleições de 1976 em Juiz de Fora. In: REIS, Fábio Wanderley (org.). **Os partidos e o regime** – a lógica do processo eleitoral brasileiro. São Paulo, Símbolo, 1978.

_____ O eleitorado, os partidos e o regime autoritário brasileiro. In: SORJ, B.; ALMEIDA, M. H. T. (orgs.). **Sociedade e política no Brasil pós-64.** São Paulo, Brasiliense, 1983.

- _____. **Mercado e utopia: teoria política e sociedade brasileira.** São Paulo, Edusp, 2000.
- _____. Dilemas da democracia no Brasil. In: AVELAR, Lúcia; CINTRA, Antônio O. **Sistema político brasileiro: uma introdução.** São Paulo, Fundação Editora da Unesp, 2007.
- REIS, Fábio W.; CASTRO, Mônica M. M. Democracia, civismo e cinismo. Um estudo empírico sobre normas e racionalidade. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2001, vol.16, n.45 [cited 2009-11-07], pp. 25-46. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092001000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20.07.2007. ISSN 0102-6909. doi: 10.1590/S0102-69092001000100002.
- RENNO, Lucio. Estruturas de Oportunidade Política e Engajamento em Organizações da Sociedade Civil – Um Estudo Comparado sobre a América Latina. *Revista de Sociologia e Política.* 21, PP 71-82, Nov. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782003000200006. Acesso em 19.05.2010.
- RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Estrutura de classe e mobilidade social no Brasil.** Bauru, Edusc, 2007.
- RIBEIRO, Ednaldo A. Cultura política, instituições e experiência democrática no Brasil. *Revista de Sociologia e Política,* 28, p 205-219, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782007000100013&script=sci_arttext>. Acesso em: 19.05.2010.
- ROGOWSKI, R. **Rational legitimacy: a theory of political support.** Princeton, Princeton University Press, 1974.
- ROSE, Richard, 2007. Perspectives on political behavior in time and space. In: DALTON, Russell J.; KLINGEMANN, Hans-Dieter. **The Oxford handbook of political behavior.** Oxford, Oxford University Press, 2007.
- ROSENSTONE, Steven J.; HANSEN, John M. **Mobilization, participation, and American democracy.** New York, Longman, 1993.
- RUBIN, D.C.; RAHAL, T.A.; POON, L.W. Things remembered in early adulthood are remembered best. **Memory and Cognition,** vol. 26, pp. 3-9, 1998.
- SANTOS, Wanderley G. **As razões da desordem.** Rio de Janeiro, Rocco, 1993.
- SARTORI, Giovanni. **Partidos e sistemas partidários.** Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1982.
- SELIGSON, Mitchell A. Trouble in paradise: The impact of the erosion of system support in Costa Rica, 1978-1999. *Latin American Research Review* 37, nº 1, p. 160-185, 2002.
- SEARS, David O. Life-stage effects on attitude change, especially among the elderly. In: KIESLER, S. B.; MORGAN, J. N.; OPPENHEIMER, V. K. (eds.). **Aging: social change.** New York, Academic Press, 1981.
- _____; VALENTINO, N. A. Politics matters: Political events as catalysts for pre-adult socialization. **American Political Science Review,** no. 91, 45-65. 1997.
- SCHLEGEL, Rogerio. **Mobilização, mídia e confiança política.** Dissertação de Mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2006.
- _____. Internauta brasileiro: perfil diferenciado, opiniões indiferenciadas. **Rev. Sociol. Polit.,** Curitiba, v. 17, n. 34, Oct. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

44782009000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31.05.2010. doi: 10.1590/S0104-44782009000300011.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (orgs.) **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2005.

SCHUMAN, Howard; RIEGER, Cheryl, 1992. Collective memory and collective memories. In: RUBIN, H. Spinnler; WAGENAAR, W. (eds.). **Theoretical perspectives on autobiographical memory**. Dordrecht, Kluwer Academic Publisher, 1998.

SCHUMAN, Howard; RIEGER, Cheryl; GUIDYS, V. Generations and collective memories in Lithuania. In: SCHWARZ, N.; SUDMAN, S. (eds.) **Autobiographical memory and the validity of retrospective reports**. New York, Springer-Verlag, 1994.

SCHUMAN, Howard; SCOTT, Jacqueline. **Generations and collective memories**. American Sociological Review, 54 (3): 351-81, 1989.

SKOCPOL, Theda; FIORINA, Morris P. Making sense of the civic engagement debate. In: SKOCPOL, Theda; FIORINA, Morris P. **Civic engagement in American democracy**. New York, Russell Sage Foundation, 1999.

SHANAHAN, Michael J. Pathways to adulthood in changing societies: variability and mechanisms in life course perspective. **Annual Review of Sociology**, no. 26, pp. 667-92, 2000.

SHIN, Doh Chull. **Democratization** – perspectives from global citizenries. In: DALTON, Russell J.; KLINGEMANN, Hans-Dieter. **The Oxford handbook of political behavior**. Oxford, Oxford University Press, 2007.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, 2000. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582000000300001&lng=en&nrm=iso. Acesso em 26 de outubro de 2009. Doi: 10.1590/S0011-52582000000300001.

SINGER, P.; BRANDT, V. C. (orgs). **São Paulo: O povo em movimento**. Petrópolis, Editora Vozes, 1980.

SMITH, Tom W. Some aspects of measuring education. **Social Science Research**, nº 24, p. 215-242, 1995.

SNIDERMAN, Paul; BRODY, Richard; TETLOCK, Philip E. **Reasoning and choice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

SOARES, Gabriela Pellegrino. Conformando uma Argentina leitora: Educação pública, bibliotecas e mercado editorial entre fins do século XIX e meados do século XX. **História**, São Paulo, nº 22(2), págs. 133-150, 2003.

SOARES, Gláucio A. D. **Sociedade e política no Brasil**. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1973.

SOARES, José F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidência do Saeb-2001. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 12 (38). Disponível em: <http://epas.asu.edu/epaa/v12n38/>. Acesso em: 13.nov.2007

_____. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº 130, p. 135-160, jan/abr 2007.

_____. e MAROTTA, Luana. Desigualdades no Sistema de Ensino Fundamental Brasileiro. In: VELOSO, Fernando; PESSÔA, Samuel, HENRIQUES, Ricardo; GIAMBIAGI, Fabio.

Educação básica no Brasil – construindo o país do futuro. Rio de Janeiro, Elsevier Editora, 2009.

SOARES, José F.; ALVES, Maria T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educ. Pesqui.** [online]. 2003, vol. 29, nº 1 [cited 2009-09-14], pp. 147-165 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100011&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022003000100011.

STOKES, Geoffrey. Democracy and citizenship. In: CARTER, April; STOKES, Geoffrey. **Democratic theory today** – challenges for the 21st century. New York, Polity, 2002.

SZTOMPKA, Piotr. **Trust – a sociological theory**. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

SUNSTEIN, Cass R. Moral heuristics. **Behavioral and Brain Science**, vol. 28 (4), p. 531-573, 2005.

TAVARES BASTOS, Aureliano. **Os males do presente e as esperanças do futuro**. São Paulo, Companhia Editora Nacional (Coleção Brasileira), 1976.

TENN, Steven. An Alternative Measure of Relative Education to Explain Voter Turnout. **The Journal of Politics**, vol. 67, nº 1, Feb. 2005, p. 271-282, 2005.

TESSLER, Mark; KONOLD, Carrie; REIF, Megan. Political generations in developing countries. **Public Opinion Quarterly**, vol. 68, no. 2, 2004.

THOMSEN, Jens Peter. **The “faces of education” controversy: socialization, cognitive resources or economic privileges?** Paper presented at the annual meeting of the ISPP 32nd Annual Scientific Meeting, Trinity College, Dublin, Ireland, Jul 14, 2009. Disponível em:

<www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/3/0/8/7/5/pages308755/p308755-1.php>. Acesso em: 25.09.09.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas** – primeiro relatório de acompanhamento das cinco metas do movimento Todos pela Educação. São Paulo, Todos pela Educação, 2008. Disponível em:

<http://www.todospelaeducacao.org.br/Comunicacao.aspx?action=2&aID=189>. Acesso em: 12.10.2009.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

TORRES, Rosa M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, PUC-SP, 1998.

TOPF, Ricard. Beyond Electoral Participation. In: Klingemann, Hans-Dieter; FUCHS, Dieter. **Citizens and the state**. Oxford, Oxford University Press, 1995.

UCLA: Academic Technology Services, Statistical Consulting Group. What Statistical Analyses I should use? Disponível em: [/www.ats.ucla.edu/stat/mult_pkg/whatstat/nominal_ordinal_interval.htm](http://www.ats.ucla.edu/stat/mult_pkg/whatstat/nominal_ordinal_interval.htm). Acesso em: 13 de janeiro de 2010.

VELOSO, Fernando. 15 Anos de avanços na educação no Brasil – onde estamos? In: VELOSO, Fernando; PESSÔA, Samuel; HENRIQUES, Ricardo; GIAMBIAGI, Fabio. **Educação básica no Brasil** – construindo o país do futuro. Rio de Janeiro, Elsevier Editora, 2009.

VERBA, Sidney; SCHLOZMAN, Kay L.; BRADY, Henry E. **Voice and equality: civic voluntarism in American politics**. London, Harvard University Press, 1995.

VERBA, Sidney; NIE, Norman. **Participation in America**: political democracy and social equality. New York: Harper and Row, 1972.

WARREN, Mark E. Democratic theory and Trust. In: WARREN, Mark E. **Democracy & Trust**. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

WATTENBERG, Martin P. **Where have all the voters gone?** Cambridge, Harvard University Press, 2002.

WEIL, Frederick D. The Variable Effects of Education on Liberal Attitudes – A Comparative-historical Analysis of Anti-semitism Using Public Opinion Survey Data. **American Sociological Review**, vol. 50 (Aug, 1985), p. 458-74, 1985.

WLEZIEN, Christopher; SOROKA, Stuart N. The relationship between public opinion and policy. In: DALTON, Russell J.; KLINGEMANN, Hans-Dieter. **The Oxford handbook of political behavior**. Oxford, Oxford University Press, 2007.

WOLF, Alison. **Does education matter?** Myths about education and economic growth. London, Penguin, 2002.

APÊNDICES

Os apêndices mencionados nesta tese encontram-se disponíveis para consulta na world wide web, no site de compartilhamento de documentos Scribd (www.scribd.com) na coleção do usuário schlegelr:

www.scribd.com/users/schlegelr/document_collections