

## Formando cidadãos democráticos: considerações sobre os efeitos do Parlamento Jovem mineiro

MARIO FUKS

GABRIEL ÁVILA CASALECCHI

### INTRODUÇÃO

■ Desde o final da década de 1970, com a “terceira onda” de redemocratização (Huntington, 1991), a maior parte dos países ao redor do mundo adotaram a democracia como regime político. Além da consolidação institucional, a democracia também passou a ser um valor quase universal. A maioria das pessoas entende que a democracia é boa e que é a melhor forma de governo dentre as alternativas existentes (Inglehart, 2003, Lagos, 2008).

Esse crescimento espantoso da democracia coloca duas perguntas importantes para a ciência política. Em primeiro lugar, que tipo de cidadão seria mais compatível com o regime democrático? Ou seja, que tipo de comportamentos e atitudes dos cidadãos estariam em sintonia com os princípios democráticos? A segunda questão refere-se à formação desse tipo de cidadão. Qual é o processo que leva os cidadãos a terem certas atitudes e comportamentos? Mais importante ainda, seria possível criar mecanismos que estimulem essas atitudes e comportamentos mais democráticos?

O presente artigo pretende examinar essas duas questões. Abordaremos o conceito de cidadão democrático e discutiremos o processo de socialização que contribui para a sua formação. De maneira mais específica, mostraremos os resultados de um programa de socialização política cujo objetivo é, justamente, o de contribuir para a formação de cidadãos mais democráticos: o Parlamento Jovem Mineiro. Além de analisar o contexto mais amplo no qual foi criado e pensado, qual seja, o dos programas de socialização política e educação cívica, o artigo examina os efeitos desse programa sobre o comportamento, o conhecimento e as

atitudes políticas dos seus participantes. O resultado, de forma geral, demonstra que o Parlamento Jovem, de fato, contribui para a formação de jovens com orientações políticas mais democráticas, embora os efeitos do programa não sejam homogêneos em todas as dimensões do comportamento político.

## I. DEMOCRACIA E COMPETÊNCIA POLÍTICA

■ De acordo com Dahl (1998): “A democracia impõe mais responsabilidade sobre as pessoas comuns do que os regimes autoritários e totalitários”<sup>1</sup>. Diferente de outros regimes políticos, a democracia parte da expectativa de que os cidadãos possuam qualidades próprias aos princípios e regras democráticas.

Em primeiro lugar, a democracia pressupõe a participação política. Como “governo do povo”, a democracia só faz sentido se o corpo dos cidadãos expressar sua vontade, tomando parte, direta ou indiretamente, nas decisões políticas. Em associação com a participação, espera-se que o cidadão democrático tenha um mínimo grau de motivação política. Salvo no caso da participação obrigatória, cidadãos politicamente desmotivados tendem a não participar da vida pública. Entre os fatores motivacionais, destacam-se o interesse por política e o hábito de se informar sobre política. Diversos estudos têm mostrado que cidadãos mais desinteressados são, também, menos participativos e mais desinformados sobre política. Além disso, eles manifestam indiferença em relação às instituições políticas e, no pior dos casos, até mesmo em relação ao regime político (Torcal e Montero, 2006; Moisés e Carneiro, 2008; Norris, 2011; Montero, Gunther e Torcal, 1997). De acordo com Neuman (1986, p. 9), a motivação é importante para a própria substância da democracia, uma vez que não há sentido na soberania popular se os cidadãos não estão interessados em política.

Outro requisito do cidadão democrático é o conhecimento político. O conhecimento é a base cognitiva de onde partem os nossos julgamentos, decisões, percepções, avaliações e até mesmo atitudes (Sniderman, Brody e Tetlock, 1991, p. 10), sendo descrito por Mondack (2001, p. 238) como um verdadeiro “construto angular do comportamento político”.

Apesar de haver uma controvérsia a respeito do volume de conhecimento político (Converse, 1964; Lupia, 1994; Kinder, 2006) satisfatório, os estudos mais recentes têm demonstrado que os cidadãos mais informados são capazes de fazer jul-

---

1 Tradução livre de “democracy imposes greater responsibilities on ordinary people than do authoritarian and/or totalitarian regimes”

gamentos políticos complexos, avaliando o efeito de determinadas políticas sobre seus próprios interesses e o interesse coletivo (Delli-Carpini e Keeter, 1996, Popkin, 1991). Além disso, o conhecimento político aumenta as chances de participação dos cidadãos e também da tolerância política (Delli-Carpini e Keeter, 1996).

Nesse sentido, tanto quanto a participação ou a motivação, o conhecimento também é um atributo do cidadão democrático. Ainda que um conhecimento “enciclopédico” não seja necessário ou até mesmo desejável, um mínimo de conhecimento é importante para que os cidadãos possam estabelecer uma conexão entre suas preferências e as alternativas políticas disponíveis (Popkin, 1991; Delli-Carpini e Keeter, 1996).

Um terceiro aspecto importante é a presença de determinadas atitudes em relação ao governo e aos demais cidadãos. Uma particularmente importante é a confiança nas instituições políticas. Há um consenso de que uma dose de desconfiança é desejável para a democracia, uma vez que ela impulsiona os cidadãos a pressionem as instituições políticas no sentido de maior responsividade e compromisso com os ideais democráticos (Norris, 1999, 2011; Inglehart, 1999; Dalton, 1999, 2004). Por outro lado, sabe-se também que a desconfiança generalizada pode prejudicar a democracia, especialmente as mais incipientes, que enfrentam desafios econômicos e políticos (Lagos, 2001; Power e Jamison, 2005; Moisés, 2008). Como já haviam observado Almond e Verba (1963), uma dose de deferência e de confiança em relação às instituições políticas é um componente importante de uma cultura política que favoreça a longevidade do regime democrático. Espera-se, portanto, que um cidadão democrático ideal tenha uma dose equilibrada de confiança.

Tão importante quanto a confiança, é a tolerância política. A democracia pressupõe a liberdade de expressão. Por isso, Sullivan e Transue (1999) definem a tolerância como o apoio do cidadão aos direitos civis e políticos de um outro cidadão de quem ele discorda. É por essa razão que a aceitação básica do direito de um indivíduo de votar, se candidatar ou se expressar livremente, independentemente do seu ponto de vista político, é amplamente considerada como um componente essencial de uma cultura política democrática (Seligson, 2000; Salinas e Booth, 2011) ou até mesmo um requisito básico e essencial da consolidação democrática (Dahl, 1971; Diamond, 1994).

Seguindo essa linha de argumento, numa democracia ideal, o cidadão teria uma propensão a participar, possuiria algum conhecimento político e uma dose equilibrada de confiança nas instituições e aceitaria a manifestação pública de opiniões contrárias às suas. Obviamente, embora desejáveis, esses valores não

são requisitos para que a democracia possa funcionar ou que um cidadão só será democrático se possuir, conjuntamente, todos esses atributos. No “mundo real”, os cidadãos são, em geral, ambivalentes (Moisés, 2008; Carlin e Singer, 2010; Schedler e Sarsfield, 2007).

Feita essa localização mais teórica, o artigo está dividido em cinco partes. Na primeira delas, fazemos uma discussão mais geral a respeito da ideia de “cidadão democrático”. A partir dos princípios reconhecidos como essenciais a esse regime político, derivamos certas atitudes que estão em sintonia com tais princípios. Na segunda parte, examinamos de que maneira as atitudes e comportamentos políticos são formados. Nesse âmbito são abordadas as teorias de socialização política e a de educação cívica. A seção seguinte é dedicada aos programas de educação cívica, com particular atenção ao Parlamento Jovem de Minas Gerais. A quarta seção aborda o método de pesquisa, um desenho quase-experimental, cuja finalidade é isolar os efeitos proporcionados pela participação no programa de socialização. Por fim, a quinta seção conta com os principais resultados da pesquisa e sua discussão. O capítulo é concluído com considerações que apontam para uma agenda de pesquisa futura.

## 2. COMPETÊNCIA POLÍTICA E EDUCAÇÃO CÍVICA

■ Diante do que foi discutido na seção anterior, uma pergunta importante é: como promover cidadãos democráticos? Mais especificamente, de que forma é possível equipar os adolescentes e jovens, objetos do nosso estudo, de maior participação, motivação, conhecimento, confiança e atitudes mais tolerantes?

O debate sobre o papel da socialização na aquisição de conhecimento, na formação das atitudes e no padrão de comportamento político do jovem reitera, constantemente, que a família e a escola são os ambientes definidores nesse processo. No campo da cultura política (Almond e Verba, 1963), em estudos sobre novas formas de engajamento cívico (Zukin et al., 2006), no debate sobre educação cívica (Slomczynski e Shabad, 1998; Ichilov, 2007; Finkel e Ernst 2005; Finkel, 2003) ou na literatura sobre participação política (Verba, Schlozman e Burns, 2003; Verba, Schlozman e Burns, 2005; Nie, Junn e Stehlik-Barry, 1996; Campbell, 2006), o que, invariavelmente, encontramos é a apresentação de evidências de que as estruturas, fenômenos e processos associados aos ambientes familiar e escolar têm consequências substantivas no comportamento político do jovem e, futuramente, do adulto.

Todos esses fatores, no entanto, compartilham de algo em comum: estão atrelados a processos de média ou longa duração. Todos os ambientes de socialização política, sejam eles escolas ou famílias, estão atrelados a uma cultura política mais ampla, da qual fazem parte. A mudança de culturas políticas, no entanto, é um processo lento, que muitas vezes envolve a reposição de gerações (Inglehart e Welzel, 2005) que pode durar décadas ou até mesmo séculos (Almond e Verba, 1963; Eckstein, 1988; Putnam, 1994).

Mais do que uma limitação, a dificuldade em manipular os determinantes da competência política pode representar um verdadeiro problema, especialmente nas novas democracias, lugar onde: “os indivíduos precisam aprender rapidamente a estrutura básica de um novo conjunto de normas e instituições, desenvolver novas lealdades políticas e descobrir onde e como eles se encaixam” (Finkel e Smith, 2011, p. 417).

Por esse motivo, uma fonte alternativa de fomentação das competências cívicas – e, em especial, do conhecimento político – tem sido estudada com atenção pela literatura: os programas de educação cívica. Trata-se, em linhas gerais, de programas de curto prazo em que um determinado número de participantes são imersos em diferentes práticas políticas, que vão desde atividades didáticas, deliberativas e até mesmo participativas.

A educação cívica pode ser pensada como um “catalizador” do aprendizado político. Isso ocorre, em primeiro lugar, porque ela consegue mobilizar de forma ímpar um enorme “fluxo informacional”, que dificilmente seria mobilizado em outra situação. Além disso, tais programas estimulam não só o aprendizado teórico, como também a vivência prática. Os participantes não só aprendem sobre, como experimentam a política.

Várias pesquisas têm demonstrado a eficiência desses programas em promover competência cívica, especialmente o conhecimento político. Programas de educação cívica nas escolas, por exemplo, são capazes de aumentar o conhecimento político dos alunos, bem como promover atitudes mais democráticas entre eles (Niemi e Junn, 1988). Além disso, as ações tornam os alunos mais dispostos a debater o seu ponto de vista e predispostos a participar (Campbell, 2008). Programas fora das escolas, dirigidos à comunidade como um todo, também têm efeitos substantivos na produção de conhecimento político, eficácia política, na participação e na tolerância (Finkel, 2003). Os participantes desses programas também se tornam mais moderados em suas opiniões políticas (Slomczynski e Shabad, 1998). Por fim, é bom lembrar que esses efeitos não são apenas diretos,

mas também indiretos, uma vez que são transmitidos às redes mais próximas pelos participantes (Finkel e Smith, 2010).

Os resultados dessas pesquisas fortaleceram os programas de educação cívica e a sua capacidade de “catalisar” o processo de socialização política, incutindo conhecimento, atitudes e comportamentos favoráveis à estabilidade e ao desempenho da democracia. Esse tipo de iniciativa é particularmente importante nas novas democracias, onde existe uma cultura política democrática ainda em processo incipiente de formação.

Cabe lembrar também que um dos focos dos programas são as atividades com jovens e adolescentes, cujo processo de socialização política ainda é incipiente. Tais programas têm como objetivo promover a competência cívica, própria da democracia, capacitando-os a viver de acordo com os valores e princípios que regem esse regime.

### 3. PROGRAMAS CÍVICOS E O PARLAMENTO JOVEM

■ Como visto na seção anterior, os programas de educação cívica proliferaram nos últimos anos. Uma das modalidades mais importantes desses programas são as “simulações parlamentares”, normalmente voltada para adolescentes ainda em fase escolar. Existem, na realidade, inúmeros programas desse tipo espalhados por todo o mundo, sejam eles realmente vinculados a algum parlamento ou não (Cosson, 2008, p. 30).

Alguns programas, por exemplo, estão ligados a organizações ou associações sociais, sem laços com o legislativo, muito embora ainda se denominem “parlamentos”. É o caso da *Oxfam International Youth Parliament*<sup>2</sup>, que reúne uma rede de jovens para discutirem sobre as mudanças sustentáveis em suas respectivas comunidades. Eventos semelhantes são os *The World Youth Parliament for Water*<sup>3</sup> e o *The Global Youth Parliament*<sup>4</sup>. Ambos têm o suporte da sociedade civil e desenvolvem atividades de aprendizado, deliberação e proposição.

Mais comuns, no entanto, são os eventos ligados às instituições legislativas e que, normalmente, simulam as atividades parlamentares. Um dos mais antigos e famosos é o *European Youth Parliament (EYP)*<sup>5</sup>, criado em 1987. Anualmente são reunidos 300 jovens, entre 16 e 22 anos, provenientes de 32 diferentes países.

2 <http://oiyp.oxfam.org.au/>, acesso em 11/12/2011

3 <http://www.sie-isw.org/en/youth-projects/youth-parliaments-for-water->, acesso em 12/12/2011

4 <http://hvta.squarespace.com/the-global-youth-parliament/>, acesso em 12/12/2011

5 <http://www.eypej.org/>, acesso em 12/11/2011

O evento tem nove dias de duração e começa em um final de semana destinado à integração dos jovens. Depois do entrosamento eles são divididos em comitês que discutem vários tópicos de interesse político e social. Um dos tópicos, eleito pela maioria como o mais importante, é levado à Assembleia Geral. As resoluções aprovadas são encaminhadas ao Parlamento Europeu, aos parlamentos nacionais e outros órgãos responsáveis. Paralelamente às discussões e votações, uma série de atividades de capacitação e integração são realizadas, tais como a exposição cultural dos países envolvidos no projeto, a apresentação de talentos artísticos e uma festa de confraternização no encerramento.

Outros exemplos de atividades com estrutura semelhante ao EYP são os *Parlement Jeunesse du Québec*<sup>6</sup>, o *National Youth Parliament Competition*<sup>7</sup>, o *Parlamento da Catalunha*, o *A Day in Parliament*<sup>8</sup> e o *Parlamento de las Niñas y los Niños*<sup>9</sup>. Todos os programas são formados por adolescentes e jovens, normalmente entre 15 e 25 anos. Em geral, são organizados em três etapas sucessivas: 1º) o período pré-sessão, que consiste na seleção e na preparação dos participantes a partir de dinâmicas de capacitação; 2º) a sessão parlamentar, que vai desde a formação das “comissões”, da elaboração das propostas de lei e da assembleia final; 3º) por fim, o período pós-sessão, em que são feitos os encaminhamentos cabíveis.

Os programas brasileiros seguiram as linhas gerais destes últimos. É o caso, por exemplo, das duas atividades pioneiras do país, o Deputado por um dia<sup>10</sup>, no Rio Grande do Sul, e o Parlamento Jovem, em São Paulo<sup>11</sup>, ambos criados em 1999. Tais programas têm um forte caráter educativo, promovendo atividades de aprendizado, como palestras e oficinas acompanhadas por tutores, além da própria experiência de simulação parlamentar, com a elaboração de leis e projetos, análise, discussão e votação final em uma “sessão plenária” de encerramento.

O sucesso dessas atividades pioneiras estimulou a proliferação de novos “Parlamentos Jovens” no âmbito estadual em praticamente todos os estados brasileiros. Além disso, diversos municípios também adotaram uma versão municipal do programa. No nível nacional, foi criado em 2004 o Parlamento Jovem

6 <http://www.pjq.qc.ca/>, acesso em 12/11/2011

7 <http://mpa.nic.in/result1.htm> acesso em 12/11/2011

8 <http://www.peo.gov.au/students/fss/fss27.html>, acesso em 12/11/2011

9 [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Parlamento\\_de\\_la\\_Ninas\\_y\\_los\\_Ninos\\_de\\_Mexico](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Parlamento_de_la_Ninas_y_los_Ninos_de_Mexico), acesso em 12/11/2011

10 Criado pela Resolução nº 2.766, de 11 de maio de 1999.

11 Criado pela Resolução nº 798, de 2 de setembro de 1999.

Brasileiro, que conta com estudantes de todo o Brasil e tem como objetivo central: “possibilitar aos alunos de escolas públicas e particulares a vivência do processo democrático, mediante participação em uma jornada parlamentar”.

Dentre essas atividades, o Parlamento Jovem de Minas Gerais (PJM) é uma das que mais se destacam. O PJ Mineiro foi criado em 2004 com a mesma estrutura dos modelos já existentes no Rio Grande do Sul e em São Paulo (Cosson, 2008). Desenvolvido pela Escola do Legislativo da ALMG, seu objetivo central esteve ligado à ideia de “educação para a cidadania”. De acordo com Marques e Kelly (2010), o programa foi desenhado para estimular o protagonismo juvenil mediante a aquisição de conhecimento e a participação política.

Com o sucesso da primeira edição, em 2005 o Parlamento Jovem foi expandido e reconhecido pela ALMG como um projeto formal, incorporado na pauta de atividades da Casa Legislativa e com propostas de lei efetivamente encaminhadas às comissões da ALMG. Em 2012 o projeto foi novamente reestruturado para ser realizado em duas etapas, uma primeira, municipal, e uma segunda estadual. Com isso, o Parlamento Jovem ganhou uma feição mais bem distribuída e mais participativa, inclusive nas cidades do interior do estado.

De acordo com Nascimento (2010, p. 6), o PJ pode ser compreendido a partir de dois parâmetros complementares: o jurídico/legal, baseado na Constituição Federal e Estadual, assim como no Regimento Interno da ALMG, que asseguram a participação direta dos cidadãos; e outro educativo, cujo objetivo é a formação para a cidadania/democracia:

A partir desses dois parâmetros, pode-se desenhar o desafio central do PJ, qual seja o de conjugar o exercício da democracia direta, assegurado formalmente pelo Estado Democrático de Direito, com a informalidade dos processos de educação política para o livre e autônomo exercício da cidadania. Na prática essa metodologia possibilita a conjugação dos processos formais do comportamento democrático com os processos informais do aprendizado sobre a democracia (Nascimento, 2010, p. 7).

Dada sua relevância no cenário nacional, bem como toda a sua forma de estrutura e organização, o Parlamento Jovem Mineiro se torna uma excelente fonte de estudos, capaz de contribuir no entendimento dos efeitos dos programas de socialização política e educação cívica. Entender o efeito do Parlamento Jovem é, em parte, entender como esses programas funcionam e a sua capacidade em promover a competência política democrática.

#### 4. METODOLOGIA E DESENHO DE PESQUISA

■ Com o objetivo de contribuir para essa agenda de estudo a respeito dos programas de educação cívica, nossa pesquisa estudou a edição do PJ de 2008. Nessa edição, o programa teve início em abril e terminou em junho e teve, em média, dez encontros. Na maior parte do tempo, o PJ ocorreu dentro das escolas, com oficinas semanais. Além disso, várias atividades ocorreram na própria ALMG, tais como mesas-redondas, visitas institucionais e oficinas de redação de projetos de lei. Todas as atividades eram acompanhadas e tutoradas.

O tema da edição de 2008 foi “Jovem e Violência: provocador ou vítima?”. As primeiras oficinas abordaram temas de educação cívica, com ênfase nas noções sobre cidadania, democracia e participação política. A maior parte das oficinas foi dedicada ao processo deliberativo. Durante esse período, os jovens estudaram o tema escolhido, assistiram a debates com especialistas na área, elaboraram proposta de legislação e, por fim, deliberaram. Na última etapa do programa, os participantes dividiram-se em grupos de trabalho e, em seguida, realizaram a plenária final. Nesse momento, reunidos no plenário da Assembleia, os jovens votaram o documento com propostas de políticas públicas associadas ao tema “juventude e violência”. Nessa última etapa, as propostas vitoriosas foram encaminhadas para tramitação na ALMG.

Em resumo, podemos dizer que a edição de 2008 do PJ foi curta e concentrou-se no estudo e no debate sobre um tema específico. Quanto à sua dinâmica, o programa teve um forte componente participativo, direcionado, desde o início, para a atividade legislativa. Sendo promovido e, em parte, sediado pela ALMG, o jovem ficou exposto ao fluxo informacional, aos atores e às atividades que se desenvolvem nesse ambiente.

O desenho de estudo segue a lógica da pesquisa quase experimental (Campbell; Stanley, 1979), adequada para medir o impacto de experiências socializadoras sobre o comportamento político. A partir de uma amostra não aleatória, foram realizadas duas rodadas de um *survey*, com 670 entrevistas, sendo 335 antes e 335 após o programa, das quais 167 com participantes e 168 com não participantes. Os estudantes participantes do PJ vieram de cinco diferentes escolas públicas e privadas inscritas no programa. Na seleção do grupo de controle, buscamos assegurar a simetria entre os tipos de escola e entre diferentes fatores do *background* familiar. Desse modo, foram selecionadas sete escolas com o mesmo perfil socioeconômico e cultural que as escolas dos alunos participantes (pública, privada e militar). Da mesma forma, foram selecionados alunos com perfil semelhante ao

dos participantes em relação a uma série de características observáveis, tais como sexo, idade, série, classe social e escolaridade dos pais.

Além da variável de tratamento, incluímos em nossos modelos de regressão algumas variáveis com o objetivo de controlar os efeitos que determinadas estruturas (ambiente familiar e ambiente escolar) exercem sobre o conhecimento, as atitudes e a participação política do jovem. O ambiente familiar é, aqui, indicado pela escolaridade dos pais, que é também uma ótima proxy para a participação política dos pais. Já o ambiente escolar é definido pelo tipo de escola que o jovem frequenta (pública, militar, particular de classe média e particular de elite). Outros trabalhos (Fuks; Batista, 2011; Fuks, 2011; 2012) demonstraram o impacto substantivo desses contextos sobre o perfil político do jovem, o que reforça a tese de que os ambientes familiar e escolar definem, em grande parte, o estoque de conhecimento, os valores e a participação política dos jovens (Slomczynski; Shabad, 1988; Ichilov, 2007; Finkel; Ernst, 2005; Andolina et al., 2003; Verba, Burns; Scholozman, 2003; Verba, Scholozman; Burns, 2005).

Para evitar a atribuição de efeitos ao PJ, quando, na realidade, eles estão associados a outras experiências socializadoras que ocorreram durante o mesmo período, incluímos nos modelos a série em que o aluno estudava, a participação em outros programas de educação cívica (ou em grupos de estudos) e a exposição aos meios de comunicação. Os modelos também contêm a variável defasada (o valor da variável dependente na primeira rodada do *survey*), controlando assim os efeitos derivados das diferentes condições iniciais dos jovens.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

■ Quanto ao conhecimento político, os resultados encontrados mostram que o efeito do Parlamento Jovem não é generalizado, mas sim concentrado nas questões que foram mais salientes ao longo do programa. Em relação a várias baterias de perguntas, o grupo de tratamento, quando comparado com o grupo de controle, não obteve ganhos informacionais. O programa não estimulou o aumento do conhecimento sobre o nome e as ideologias dos partidos políticos, nem dos cargos e partidos de lideranças políticas. O PJ também não contribuiu para que os jovens se tornassem mais informados sobre as atribuições do Poder Legislativo nacional, como aprovar o orçamento do Executivo ou o processo de trâmite para a aprovação de uma lei, como a votação no plenário e a apreciação pela Comissão de Constituição e Justiça.

A Tabela I, no entanto, mostra o efeito da participação no PJ sobre outras informações. Após participarem do programa, os jovens conseguiram citar um número maior de deputados estaduais e reconhecer um número maior de atividades promovidas pela ALMG junto à sociedade civil. Não menos importante, o grupo de tratamento aprendeu a distinguir as instituições legislativas das demais instituições políticas, assim como o significado de um dos principais procedimentos envolvidos no processo decisório legislativo, o “destaque”. Além disso, conforme esperado, quem participou do programa mostrou ter mais conhecimento sobre um dos principais assuntos debatidos: o Estatuto da Criança e do Adolescente. Os jovens também adquiriram conhecimento a respeito do nome das siglas de algumas instituições políticas.

Apesar de os dados não apontarem para uma única direção, podemos identificar um padrão na influência do PJ sobre o conhecimento político dos jovens: o ganho de conhecimento concentra-se nos objetos próximos da experiência socializadora, seja porque eles se referem ao próprio ambiente do PJ, seja porque fazem parte dos conteúdos ensinados. Não por acaso, as variáveis mais relevantes nos modelos são a exposição aos meios de comunicação e a participação em grupo de estudo. Em ambos os casos, tratam-se de processos de formação cívica que ocorrem simultaneamente e concorrem com o PJ enquanto agente de circulação da informação política. Além de propiciar ganhos de conhecimento em todas as dimensões afetadas pelo PJ, a participação em grupos de estudo ainda gerou um ganho de conhecimento adicional, aumentando a capacidade de o jovem citar o nome dos partidos e identificar suas ideologias políticas.

Em síntese, o padrão de efeitos informacionais do PJ indica que apenas em relação a objetos mais salientes o programa apresenta efeitos mais expressivos do que a participação em grupos de estudos. Isso mostra que o impacto de experiências socializadoras depende da natureza da atividade (Sears e Valentino, 1997). Nesse caso, o grupo de estudos, sendo uma atividade exclusivamente voltada para a aquisição de conhecimento político, proporcionou maiores ganhos informacionais do que o PJ, que teve o ensino como apenas uma das atividades.

Já os fatores estruturais, associados aos ambientes familiar e escolar, não são os mais adequados para explicar mudanças em processos socializadores de curta duração. A escolaridade dos pais, com certeza, é um dos principais preditores do grau de conhecimento político dos filhos. Mas, entre o começo e o fim do programa, ela não teve nenhum efeito adicional sobre o estoque de informação política dos jovens. O ambiente escolar revelou-se mais relevante, pois, ainda que

de forma limitada, os alunos de escolas particulares e militares tiveram ganhos de conhecimento político, se comparados com os alunos de escolas públicas.

TABELA 1. Conhecimento político

	Eventos da ALMG	Nome dos deputados	Instituições legislativas	Siglas	Destaque	Estatuto da Criança
Tratamento	0,495*** (0,161)	0,679*** (0,201)	0,334* (0,174)	0,167* (0,085)	18,009*** (7,939)	2,301*** (0,485)
Escolaridade dos pais	0,022 (0,107)	0,111 (0,114)	0,167 (0,125)	0,059 (0,075)	2,413*** (0,772)	3,240*** (1,317)
2º ano do ensino médio	-0,046 (0,127)	-0,981 (0,163)	-0,107 (0,154)	0,085 (0,075)	1,468 (0,747)	0,828 (0,198)
3º ano do ensino médio	0,260 (0,218)	0,851** (0,375)	0,079 (0,225)	0,183 (0,114)	7,100*** (0,495)	1,269 (0,411)
Escola militar	0,321 (0,344)	0,377 (0,368)	-0,251 (0,203)	0,123 (0,172)	20,435*** (16,441)	0,404* (0,198)
Escola de classe média	-0,117 (0,301)	0,264 (0,515)	-0,154 (0,268)	0,180** (0,235)	11,136*** (7,623)	0,367 (0,231)
Escola de elite	-0,078 (0,356)	-0,054 (0,428)	-0,102 (0,256)	0,321** (0,240)	4,599* (4,338)	0,177** (0,134)
Grupo de estudo	0,297* (0,155)	0,341* (0,321)	0,733*** (0,157)	0,221*** (0,125)	2,026** (0,736)	5,838*** (2,853)
Exposição aos meios	0,044** (0,019)	0,051* (0,029)	0,055* (0,027)	0,011** (0,019)	0,896** (0,049)	1,197*** (0,060)
Variável defasada	-1,098*** (0,152)	-0,543*** (0,149)	-0,627*** (0,056)	0,273*** (0,053)	--	--
Constante	0,212 (0,321)	-0,448 (0,511)	2,229*** (0,242)	0,392* (0,211)	0,005*** (0,003)	0,104*** (0,054)
N	274	294	294	294	294	294
Pseudo R <sup>2</sup> /R <sup>2</sup> ajustado	0,286	0,230	0,316	0,182 9	932,49***	131,25***

Fonte: Pesquisa “O Parlamento Jovem como espaço de socialização política”. Os valores nas células das quatro primeiras colunas são coeficientes de regressão linear, com erro-padrão robusto e com *cluster* no nível da escola apresentado entre parênteses. Os valores nas células da quinta e da sexta coluna são coeficientes de regressão logística (razão de chance), com erro-padrão robusto e *cluster* no nível da escola apresentado entre parênteses. A tabela mostra apenas as variáveis que apresentaram significância estatística para o grupo de tratamento ou em outra variável relevante para explicar os efeitos do programa, tais como a exposição aos meios de comunicação e a participação em grupo de estudo. Em todos os modelos foi incluída, como controle, a variável defasada, com o valor do *survey* da primeira rodada.

\* Estatisticamente significativo a 0,10

\*\* Estatisticamente significativo a 0,05

\*\*\* Estatisticamente significativo a 0,01

Como pode ser visto na Tabela 2, a participação no PJ também aumentou a motivação política dos participantes, que saíram do PJ mais interessados pelo assunto e mais expostos à informação. O efeito sobre essas variáveis é crucial, uma vez que elas são preditoras de outras modalidades de competência política, como o próprio conhecimento político e, principalmente, a participação política. Existe aqui, na realidade, um efeito indireto ou tardio. Seguindo essa linha de raciocí-

nio, o jovem que, nesse momento, passa a se interessar e se informar mais sobre política teria maior propensão a se engajar em atividades cívicas no futuro (Zukin et al., 2006; Luskin e Fishkin, 2002; Fuks, 2011). Espera-se que a motivação estimule, com o decorrer do tempo, em especial em momentos da vida em que o recrutamento para a participação política ocorra com mais frequência (Verba, Schlozman e Brady, 1995), o envolvimento em atividades cívicas. Pode-se dizer que o Parlamento Jovem “despertou” o jovem para o mundo da política.

TABELA 2. Variáveis motivacionais

	<b>Exposição aos meios de comunicação</b>	<b>Interesse por política</b>
Tratamento	0,763** (0,285)	0,265*** (0,088)
Escolaridade dos pais	0,009 (0,178)	0,099* (0,056)
2º ano do ensino médio	0,019 (0,311)	-0,090 (0,084)
3º ano do ensino médio	0,606** (0,229)	0,081 (0,105)
Escola militar	1,157*** (0,228)	0,015 (0,069)
Escola de classe média	1,019** (0,424)	0,115 (0,088)
Escola de elite	0,995* (0,495)	0,045 (0,104)
Grupo de estudo	0,722 (0,517)	0,299*** (0,095)
Outros programas de educação cívica	0,227 (0,423)	0,075 (0,117)
Exposição aos meios de comunicação		-0,007 (0,011)
Variável defasada	-0,529*** (0,036)	-0,747*** (0,088)
Constante	1,815*** (0,452)	0,310** (0,123)
N	294	294
Pseudo R <sup>2</sup> /R <sup>2</sup> ajustado	0,317	0,242

Fonte: Pesquisa “O Parlamento Jovem como espaço de socialização política”. Os valores nas células são coeficientes de regressão linear, com erro-padrão robusto com *cluster* no nível da escola apresentado entre parênteses. Em todos os modelos, incluímos, como controle, a variável defasada, com o valor do *survey* da primeira rodada.

\* Estatisticamente significativo a 0,10

\*\* Estatisticamente significativo a 0,05 \*\*\* Estatisticamente significativo a 0,01

Ainda que a maioria dos estudos conclua que os indivíduos que participam de programas de educação cívica se tornam cidadãos mais interessados, ativos e mais bem informados sobre a política, eles não são igualmente otimistas quanto aos seus efeitos nas atitudes políticas dos participantes. Mas, mesmo em relação às atitudes, é importante estabelecer uma distinção entre os diferentes “objetos da política” (Almond e Verba, 1963). A diferença se dá entre os objetos específicos e concretos (por exemplo, as instituições políticas) e princípios abstratos (por exemplo, a tolerância política), sendo aqueles mais maleáveis do que estes.

As evidências de que dispomos, conforme mostra a Tabela 3, não deixam dúvidas quanto à maleabilidade de certas atitudes políticas. O aumento expressivo de atitudes positivas em relação ao Legislativo estadual indica a emergência de uma nova imagem pública da ALMG junto aos participantes do programa. Quando comparados com o grupo de controle, esses jovens percebem a ALMG como uma instituição mais transparente, aberta à participação da sociedade, dinâmica e também inovadora (Fuks e Casalecchi, 2012). Além disso, há um aumento substantivo de confiança na ALMG em decorrência da participação no PJ.

Mais uma vez, chama atenção a influência do programa sobre mudanças nos objetos que fazem parte do universo familiar, nesse caso a própria instituição que o promove e a Câmara dos Vereadores, outro objeto da política local. Já em relação ao Congresso Nacional, que foi um objeto político menos saliente durante o programa, não houve mudanças.

Como esperado, as atitudes “fortes” (Krosnick, 1990) são mais resistentes à mudança. Já aprendemos com os estudos sobre socialização política que valores nucleares, como aqueles associados a grupos sociais e a temas controversos, se formam cedo. Mas também aprendemos com pesquisas posteriores (Jennings e Niemi, 1974; Jennings e Markus, 1984; Sears e Valentino, 1997) que processos de socialização que ocorrem depois da infância afetam nossas atitudes e crenças. Por isso, não surpreende o fato de o PJ ter sido mais influente do que se esperava na formação de jovens mais tolerantes em relação a grupos sociais que costumam ser alvo de atitudes negativas, como os comunistas, negros e os ateus.

Mas não basta seguir as conclusões mais recentes dos estudos sobre socialização política para entender essas mudanças. Ao menos dois outros fatores devem ser considerados. O primeiro é a influência do clima de debate e participação do PJ. No estudo sobre programas de educação cívica na África do Sul, Finkel e Ernst (2005) já haviam mostrado que o que, de fato, importa para a aquisição de “orientações democráticas” é a qualidade do instrutor e o método de ensino. Os efeitos sobre valores democráticos só foram substantivos em contextos em que o programa contou com dinâmicas ativas e participativas. Podemos, então, esperar que a natureza participativa do PJ seja, em parte, responsável pelo ganho de valores democráticos.

O segundo fator é a própria temática do Parlamento Jovem, na edição de 2008: “Jovem e violência: provocador ou vítima?”. Durante os meses em que durou o programa, esse tema foi o foco central dos debates, estudos e deliberação, o que obrigou os participantes a refletirem sobre a condição dos jovens de camadas socioeconômicas menos favorecidas que praticam crimes ou que, desde muito cedo, ingressam no mercado de trabalho e também sobre o papel do Estado na proteção e punição

desses grupos. É muito provável que a imersão nesse universo temático tenha contribuído para aumentar a tolerância dos jovens em relação a minorias.

TABELA 3. Confiança nas instituições e tolerância

	ALMG	Câmara dos Vereadores	Congresso Nacional	Tolerância política
Tratamento	0,355*** (0,089)	0,202*** (0,059)	0,063 (0,047)	0,190*** (0,062)
Escolaridade dos pais	0,157** (0,067)	0,167** (0,077)	0,141** (0,053)	-0,017 (0,077)
2º ano do ensino médio	0,017 (0,110)	-0,007 (0,103)	-0,013 (0,065)	-0,0572 (0,134)
3º ano do ensino médio	0,082 (0,193)	0,093 (0,072)	-0,018 (0,123)	0,077 (0,148)
Escola militar	-0,244 (0,156)	-0,304*** (0,101)	-0,108 (0,084)	-0,069 (0,133)
Escola de classe média	-0,171 (0,117)	-0,267 (0,155)	-0,168 (0,106)	0,710*** (0,132)
Escola de elite	-0,326** (0,139)	-0,186 (0,165)	-0,164 (0,118)	0,627*** (0,196)
Grupo de estudo	-0,011 (0,109)	-0,098 (0,148)	-0,148* (0,079)	0,203 (0,224)
Outros programas de educação cívica	0,057 (0,142)	-0,029 (0,079)	0,152 (0,130)	0,036 (0,140)
Exposição aos meios de comunicação	0,011 (0,015)	-0,003 (0,018)	0,001 (0,017)	-0,015 (0,016)
Variável defasada	-0,883*** (0,100)	-0,933*** (0,106)	-0,979*** (0,144)	-0,674*** (0,067)
Constante	0,352** (0,132)	0,429*** (0,127)	0,319*** (0,076)	5,253 (0,537)
N	278	277	273	286
Pseudo R <sup>2</sup> /R <sup>2</sup> ajustado	0,358	0,338	0,263	0,4062

Fonte: Pesquisa “O Parlamento Jovem como espaço de socialização política”. Os valores nas células são coeficientes de regressão linear, com erro-padrão robusto com cluster no nível da escola apresentado entre parênteses. Incluímos, como controle, a variável defasada, com o valor do *survey* da primeira rodada.

\* Estatisticamente significativo a 0,10

\*\* Estatisticamente significativo a 0,05

\*\*\* Estatisticamente significativo a 0,01

Em suma, podemos dizer que embora nem todos os ganhos sejam homogêneos, o Parlamento Jovem contribuiu de forma decisiva para a formação da competência política dos seus participantes. Os alunos dos programas saíram mais informados, especialmente em relação a temas vinculados a ALMG, ambiente no qual foi desenvolvido o programa. Eles também se tornaram mais motivados politicamente, tendo adquirido maior interesse sobre política e disposição em se expor às informações políticas vinculadas nos noticiários. Esse não é um efeito trivial, visto que a motivação potencializa o conhecimento e a participação política no futuro. Por fim, os participantes do PJ saem com uma imagem mais positiva da ALMG e mais confiantes no seu trabalho. É importante salientar que essa não é uma confiança “cega”, como mostraram Fuks e Casalecchi (2012), mas que está pautada nos novos conhecimentos adquiridos no programa, que fizeram

os alunos enxergarem a política de forma mais complexa e menos maniqueísta (Casalecchi, 2011). Além disso, o PJ promoveu uma das mais importantes atitudes para a democracia: a tolerância política com grupo historicamente excluídos e minoritários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

■ De forma geral, podemos concluir que o Parlamento Jovem mineiro teve um efeito positivo na motivação, no conhecimento político específico às áreas correlatas do programa, bem como na confiança à instituição política envolvida no programa, e, por fim, na promoção de atitudes mais tolerantes às minorias.

Esses resultados reforçam aqueles encontrados por vários outros que têm analisado o efeito de programas de socialização política e de educação cívica. As evidências demonstram que, também com adultos e em outros lugares do mundo, programas semelhantes a esse afetam o comportamento e as atitudes dos cidadãos. Isso é importante, pois questiona a validade da tese de que as culturas são estruturas imutáveis e que, portanto, uma cultura política democrática não poderia surgir em países em que predomina uma cultura autoritária. O que fica claro é que esforços na promoção de cidadãos mais democráticos são, em boa medida, efetivos, a despeito do seu contexto e do passado. Nesse sentido, é importante pontuar que essas práticas deveriam ser estimuladas como políticas públicas, tendo como objetivo a promoção de uma democracia de qualidade, cujos princípios subjacentes não estejam apenas no plano institucional, mas na prática cotidiana dos seus cidadãos.

Existe, no entanto, muitos desafios futuros. Uma importante linha de investigação, ainda pouco desenvolvida, é a que trata da permanência dos efeitos obtidos pelos programas de socialização política. Certamente tal agenda exige um esforço importante no sentido de realizar estudos mais abrangentes, com mais ondas de pesquisa, que possam demonstrar se as mudanças no comportamento político perduram no tempo. Uma segunda linha diz respeito à rede mais ampla que o programa atinge. Embora o número de participantes seja limitado, é possível que os ganhos obtidos nos programas de socialização sejam ampliados por meio das redes sociais.

---

MARIO FUKS · Professor Associado do Departamento de Ciência Política da UFMG. Coordenador do CECOMP (Centro de estudos do comportamento político, da UFMG). Áreas de pesquisa: cultura política, opinião pública, comportamento eleitoral, psicologia política. Publicações recentes: Fuks, M. and Casalecchi, G. “When is it good to trust political institutions?”. *Latin American Research Review* (forthcoming). Fuks, M. “The Effects of Political Socialization Programmes: The Youth Parliament Experience in Brazil”. *World Political Science*, v. 2, p. 1, 2015. Mendonça, C. and Fuks, M. “Privação relativa e ativismo em protestos no Brasil: uma investigação sobre o horizonte do possível”. *Opinião Pública*, v. 21, p. 626-642, 2015. Rodrigues, G. and Fuks, M. “Grupos sociais e preferência política: o voto evangélico no Brasil”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 30, p. 115, 2015.

GABRIEL ÁVILA CASALECCHI · Doutorando e mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) / Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutorando pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Fez doutorado sanduíche na Vanderbilt University. É pesquisador do Centro de Estudos do Comportamento Político (CECOMP).

## REFERÊNCIAS

- ALMOND, G.; VERBA, S. *The civic culture: political attitudes and democracy in five nations*. Newbury Park, Calif: Sage Publications, 1989 [1963].
- ANDOLINA, M.; JENKINS, K.; ZUKIN, C.; KEETER, S. Habits from Home, Lessons from School: Influences on Youth Civic Engagement. *Political Science and Politics*, v. 36, n. 2, p. 275-280, 2003.
- CAMPBELL, D; STANLEY, J. *Delineamentos Experimentais e Quase-Experimentais de Pesquisa*. São Paulo: EDUSP, 1979.
- CAMPBELL, D. *Why we vote: how schools and communities shape our civic life*. Princetion: Princetion University Press, 2006.
- CAMPBELL, David E. Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behavior*, 30, p. 437-454, 2008.
- CARLIN, R. e SINGER, M. M. Support for polyarchy in the Americas. *Comparative Political Studies*, v. 44, n. 11, p. 1500-1526, 2011.
- CASALECCHI, Gabriel Ávila. Socialização Política e Mudanças de Atitudes: a experiência do Parlamento Jovem Mineiro 2008. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais, datilo, 2011.
- CONVERSE, Philip. The nature of belief systems in mass publics. In: APTER, David (org.). *Ideology and discontent*, Nova York: Free, 1964.
- COSSON. Rildo. *Escolas do Legislativo, Escolas da Democracia*. Brasília: Edições Câmara, 2008.
- DALTON, R. J. Political Support in Advanced Industrial Democracies. In: NORRIS, P. (Ed.). *Critical citizens: Global support for democratic governance*. Oxford, NY: Oxford University Press, 1999. p. 57-77.
- DALTON, R. J. *Democratic Challenges, Democratic Choices: The Erosion of Political Support in Advanced Industrial Democracies*. Oxford, NY: Oxford University Press, 2004.
- DAHL, R. *On Democracy*. New Haven, CT, Yale University Press, 1998.
- DAHL, R. *Polyarchy*. New Haven, Yale University Press, 1971.
- DELLI CARPINI, M.; KEETER, S. *What Americans Know About Politics and Why It Matters*. New Heaven: Yale University Press, 1996.
- DIAMOND, L. *Political Culture and Democracy in Developing Countries*. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers, 1994.
- ECKSTEIN, Harry. *A Culturalist Theory of Science Review* 82, p. 789-804, 1988.
- FINKEL, Steven. E. (2003). "Can democracy be taught?". *Journal of Democracy*, 14: 137-151.
- FINKEL, Steven. E. & ERNST, H. R. Civic Education in Post-Apartheid South Africa: Alternative Paths to the Development of Political Knowledge and Democratic Values. *Political Psychology*, 26, 3, 2005.
- FINKEL, Steven E. & SMITH, Amy Erica. Civic Education, Political Discussion and the Social Transmission of Democratic Knowledge and Values in a New Democracy: The 2002 Kenya. *American Journal of Political Science*, 55, 2, p. 417-435, 2011.
- FUKS, M. Efeitos diretos, indiretos e tardios: trajetórias da transmissão intergeracional da participação política. *Lua Nova*, vol. 83, p. 145-178, 2011.
- FUKS, M. Atitudes, cognição e participação política: padrões de influência dos ambientes de socialização sobre o perfil político dos jovens. *Opinião Pública*, vol. 18, n° 1, p. 88-108, 2012.

- FUKS, M.; BATISTA PEREIRA, F. Informação e conceituação: um estudo sobre a dimensão cognitiva da desigualdade política entre jovens de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 26, n° 76, p. 123-143, 2011.
- FUKS, M.; CASALECCHI, G. Trust and political information: attitudinal change among participants in the Youth Parliament in Brazil. *Brazilian Political Science Review*, vol. 6, n° 1, p. 70-88, 2012.
- HUNTINGTON, S. P. *The third wave: democratization in the Late Twentieth Century*. Norman, OK: University of Oklahoma Press, 1991.
- ICHILOV, O. Civic Knowledge of High School Students in Israel: Personal and Contextual Determinants. *Political Psychology*, v. 28, n. 4, 2007.
- INGLEHART, R. (1999). Postmodernization erodes respect for authority, but increases support for democracy. In P. Norris (Ed.), *Critical citizens: Global support for democratic governance*. Oxford, NY: Oxford University Press, 1999. p 236-257
- INGLEHART, Ronald. How solid is mass support for democracy—and how can we measure it? *Political Science and Politics*, v. 36, p. 51–57, 2003.
- INGLEHART, R., & Welzel, C. *Modernization, cultural change, and democracy: The human development sequence*. New York, NY: Cambridge University Press, 2005.
- JENNINGS, M. Kent & NIEMI, Richard G. *The political character of adolescence: the influence of families and schools*. Princeton, Princeton University Press, 1974.
- JENNINGS, M. Kent & MARKUS, Gregory B. Partisan Orientations over the Long Haul: Results from the Three-Wave Political Socialization Panel Study. *The American Political Science Review*, 78, 4, p. 1000-1018, 1984.
- KINDER, D. R. Belief systems today, *Critical Review: A Journal of Politics and Society*, 18, p.1-3, 197-216, 2006.
- KROSINICK, Jon. Expertise and political psychology. *Social Cognition*, 8 (1), p. 1-8, 1990.
- LAGOS, Marta. Between stability and crisis in Latin America. *Journal of Democracy*. 12.1, p.163-173, 2001.
- LAGOS, Marta. Latin America's diversity of views. *Journal of Democracy*, v. 19, n. 1, p. 111–125, 2008.
- LUPIA, Arthur. Shortcuts Versus Encyclopedias: Information and Voting Behavior in California Insurance Reform Elections. *American Political Science Review* 88, p. 63–76, 1994.
- LUSKIN, Robert C. & FISHKIN, James S. Considered Opinions: Deliberative Polling in Britain. *British Journal of Political Science*, 32, 3, p. 455-487, 2002.
- MOISES, J. A. Cultura política, instituições e democracia: lições da experiência brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 23, p. 11-43, 2008.
- MOISÉS, J. A. & CARNEIRO, G. P. Democracia, desconfiança política e insatisfação com o regime: O caso do Brasil. *Opinião Pública*, v. 18, n. 1, 2008.
- MONDAK, Jeffery J. Developing Valid Knowledge Scales. *American Journal of Political Science* 45, p. 224–38, 2001.
- MONTERO, José Ramón, GUNTHER, Richard e TORCAL, Mariano. *Democracy in Spain: Legitimacy, Discontent, and Disaffection*. Instituto Juan March, Madrid, Estudio/Working Paper 100, 1997.
- NEUMAN, W. R. *The Paradox of Mass Politics: Knowledge and Opinion in the American Electorate*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

- NIEMI RG, Junn J. Civic Education: What Makes Students Learn. New Haven, CT: Yale Univ. Press. 1998. 204 p.
- NIE, N.; JUNN, J.; STEHLIK-BARRY, K. *Education and democratic citizenship in America*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.
- NORRIS, P. *Critical Citizens: Global Support for Democratic Government*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1999.
- NORRIS, P. *Democratic Deficit: Critical Citizens Revisited*. New York, NY: Cambridge University Press, 2011.
- POPKIN, Samuel L. *The Reasoning Voter: Communication and Persuasion in Presidential Campaigns*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
- POWER, T. e JAMISON, G. Desconfiança Política na América Latina. *Opinião Pública*. vol. 11, nº 1, p. 64-93, 2005.
- PUTNAM, R. D. *Comunidade e Democracia: A Experiência da Itália Moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- SALINAS, Eduardo and BOOTH, John. Micro social and contextual sources of democratic attitudes in Latin America. *Journal of Politics in Latin American*. Vol. 03, Nº 01. p. 29-64, 2011.
- SCHEDLER, A., e SANSFIELD, R. Democrats with adjectives: Linking direct and indirect measures of democratic support. *European Journal of Political Research*, v. 46, p. 637-659, 2007.
- SEARS, David O. & VALENTINO, Nicholas A. Politics Matters: Political Events as Catalysts for Preadult Socialization. *The American Political Science Review*, 91, 1, p. 45-65, 1997.
- SELIGSON, Mitchell A. Toward A Model of Democratic Stability: Political Culture in Central America. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe* 11 (2), p. 5-29, 2000.
- SLOMCZYNSKI, K.; SHABAD, G. Can Support for Democracy and the Market Be Learned in School? A Natural Experiment in Post-Communist Poland. *Political Psychology*, v. 19. n. 4, 1998.
- SNIDERMAN, Paul M.; BRODY, Richard A., e TETLOCK, Phillip E.. *Reasoning and Choice: Explorations in Political Psychology*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- SULLIVAN, John, e TRANSUE, John. The Psychological Underpinnings of Democracy: A Selective Review of Research on Political Tolerance, Interpersonal Trust, and Social Capital. *Annual Review of Psychology*, p. 625-645, 1999.
- TORCAL, M. & MONTEIRO, J. R. *Political Disaffection in Contemporary Democracies: Social Capital, Institutions, and politics*. London: Routledge, 2006.
- VERBA, S.; SCHLOZMAN, K.; BRADY, H. *Voice and Equality: Civic voluntarism in American politics*. Cambridge, Mass, London: Harvard University Press, 1995.
- VERBA, S.; BURNS, N.; SCHLOZMAN, K. Unequal at the Starting Line: Creating Participatory Inequalities across Generations and among Groups. *The American Sociologist*, v. 34, p. 45-690, 2003.
- VERBA, S.; SCHLOZMAN, K.; BURNS, N. Family Ties: Understanding the Intergenerational Transmission of Participation. In: ZUCKERMAN, A. (org.). *The Social Logic of Politics*. Philadelphia: Temple University Press, 2005.
- ZUKIN, C.; KEETER, S.; ANDOLINA, M.; JENKINS, K.; DELLI CARPINI, M. *A New engagement? Political, Civic Life, and the Changing American Citizen*. Oxford: Oxford University Press, 2006.