

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Ciência Política

Myla Freire Machado Fernandes

**DESIGUALDADES E EFEITOS DESIGUAIS:  
uma análise da influência das condições socioeconômicas e dos *backgrounds* familiares  
sobre a experiência socializadora do Parlamento Jovem de Minas Gerais (2008)**

Belo Horizonte

2021

Myla Freire Machado Fernandes

**DESIGUALDADES E EFEITOS DESIGUAIS:  
uma análise da influência das condições socioeconômicas e dos *backgrounds* familiares  
sobre a experiência socializadora do Parlamento Jovem de Minas Gerais (2008)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ciência Política.

Orientador: Professor Doutor Mário Fuks.

Área de concentração: Comportamento político e opinião pública.

Belo Horizonte

2021

320  
F363d  
2021

Fernandes, Myla Freire Machado.  
Desigualdades e efeitos desiguais [manuscrito] : uma análise da influência das condições socioeconômicas e dos backgrounds familiares sobre a experiência socializadora do Parlamento Jovem de Minas Gerais (2008) / Myla Freire Machado Fernandes. - 2021.  
153 f. : il.  
Orientador: Mário Fuks.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.  
Inclui bibliografia.

1. Ciência política – Teses. 2. Participação política – Minas Gerais – Teses. 3. Parlamento Jovem de Minas. I. Fuks, Mário. II .Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA

## ATA 002ª/2021 DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA MYLA FREIRE MACHADO FERNANDES

Realizou-se, no dia 05 de março de 2021, às 14:00 horas, a defesa da dissertação, intitulada “*DESIGUALDADES E EFEITOS DESIGUAIS: uma análise da influência das condições socioeconômicas e dos backgrounds familiares sobre a experiência socializadora do Parlamento Jovem de Minas Gerais (2008)*”, elaborada e apresentada por MYLA FREIRE MACHADO FERNANDES, número de registro 2019664164, graduada no curso de ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. A dissertação é requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em CIÊNCIA POLÍTICA e foi submetida e analisada pela seguinte Comissão Examinadora: Prof. Mario Fuks - Orientador (DCP/UFMG), Prof. Gabriel Ávila Casalecchi (UFSCAR), Prof. Thiago Moreira da Silva (DCP/UFMG), todos por videoconferência, incluindo a referida discente. A Comissão considerou a dissertação aprovada. Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada eletronicamente pelos membros da Comissão. Belo Horizonte, 05 de março de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Mario Fuks, Professor do Magistério Superior**, em 05/03/2021, às 18:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gabriel Avila Casalecchi, Usuário Externo**, em 12/03/2021, às 17:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thiago Moreira da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 15/03/2021, às 21:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0601967** e o código CRC **2E0D22A7**.

*A todos que acreditam que, por meio da educação política, podemos construir um Brasil mais justo.*

## AGRADECIMENTOS

*A Deus, pelo amor incondicional.*

*À sociedade e à universidade pública, por permitirem o pleno desenvolvimento desta pesquisa.*

*À família, pela compreensão, pelo apoio irrestrito e pelo refúgio carinhoso. Yara, Wagner, Marcela, Magno e Wilma, vocês são tudo o que eu tenho.*

*Ao Vitor, meu amor, por me lembrar sempre com muita afeição do que sou capaz. Por ser paz, felicidade, abrigo. Te amo! E também à minha segunda família, especialmente Lúcia e Zé Airton, pela acolhida como se filha fosse, pelos gestos diários de cuidado.*

*Aos amigos, por trazerem alegria, mas por também serem apoio nos momentos difíceis.*

*Ao meu orientador, Mário Fuks, por me dar a liberdade de estudar o que fala alto ao coração e por me ensinar, em todas as oportunidades, os caminhos de uma pesquisa científica. Conviver com você é sinônimo de aprendizado.*

*A todos os professores do Departamento de Ciência Política, por proporcionarem a formação acadêmica que mais me engrandeceu até hoje.*

*Aos colegas do Cecom, que me apresentaram coma formação mais afetuosa do mestrado. Sou Cecompiana com muito orgulho!*

*À equipe de trabalho da Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais, sempre compreensiva com a minha dupla jornada.*

*Ao Gabriel Casalecchi e ao Thiago Moreira, pela construção conjunta e por fazerem parte da banca examinadora, e à Ana Karruz, por toda ajuda e por ter aceito o convite para a suplência da banca.*

*A todos que, de alguma forma, contribuíram para a minha chegada até aqui.*

*Foram dois anos nada fáceis na tentativa de conciliar estudos, trabalho, vida social e zelo próprio, tudo isso em meio a uma pandemia que já matou mais de 240 mil brasileiros em um país desgovernado.*

*Assim, é com muita gratidão que sigo transformando a minha trajetória por meio da educação – sempre desejando que essa realidade seja cada vez menos sinônimo de privilégios. Afinal, o motor desta pesquisa sempre foi a busca, frente a desigualdades socioeconômicas e políticas, por caminhos para a formação de cidadãos democráticos e dispostos a agir também em prol da justiça social.*

*Só quero que saibam que dei tudo de mim, fiz o meu melhor, mas sem vocês não seria possível.*

*Quem lamentar a desmotivação política, a crescente falta de senso comunitário e a desertificação social do sistema de vida, não deveria calar a respeito da educação política. E quem quiser calar a respeito de educação política, não deveria fazer exigências de democratização, pleitear por engajamento da sociedade civil e cobrar mais oportunidades de participação. (KERSTING, 2003, p. 111).*

## RESUMO

As relações entre os efeitos da educação política e os distintos status socioeconômicos e *backgrounds* familiares de seus participantes constituem o tema desta dissertação. Essa investigação se desenvolve a partir da edição de 2008 do Parlamento Jovem de Minas (PJ Minas), iniciativa de educação política desenvolvida pela Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais desde 2004. A questão de pesquisa que se coloca é a seguinte: o PJ Minas (2008) produz efeitos distintos a depender das condições socioeconômicas e dos *backgrounds* familiares dos seus participantes? Assim, objetiva-se fornecer, a partir de tais dimensões, análise detalhada dos efeitos do programa sobre o conhecimento político, o engajamento político e as atitudes políticas democráticas de seus integrantes. As hipóteses sustentam que os indivíduos em situações socioeconômicas desfavorecidas são os que mais têm a ganhar com a educação política nessas três áreas, e também que este efeito de compensação se concentra em objetos salientes ao programa para o conhecimento político e as atitudes políticas democráticas, bem como na dimensão motivacional do engajamento político. São utilizadas metodologias quantitativas, de forma que a operacionalização das variáveis faz uso de escalas múltiplas e análises fatoriais exploratórias, enquanto a análise dos resultados explora estatísticas descritivas e análises multivariadas guiadas por modelos de regressões lineares e logísticas. Embora os resultados pareçam refletir distintos padrões de efeitos desiguais do PJ Minas (2008), o achado mais sólido deste estudo recai sobre a capacidade da condição socioeconômica do jovem, representada pelo tipo de escola por ele frequentado, de condicionar o impacto do tratamento sobre os ganhos cognitivos e de engajamento, cenários nos quais os efeitos do “mínimo necessário” e “deixados para trás” se sobressaem. Nesse sentido, são os jovens pertencentes aos estratos intermediários da hierarquia socioeconômica observada por esta pesquisa que mais têm a ganhar com o programa, enquanto os jovens em condições socioeconômicas desfavorecidas, mesmo com a intervenção da educação política, seguem sendo “deixados para trás” em relação aos demais.

Palavras-chave: Educação política. Efeitos desiguais. Parlamento Jovem de Minas.



## ABSTRACT

The relations between the effects of political education and different socioeconomic status and family backgrounds of its participants constitute the theme of this dissertation. This investigation develops from the of 2008 edition of the Youth Parliament of Minas (PJ Minas), a initiative of political education developed by the Legislative Assembly of the State of Minas Gerais since 2004. The research question that arises is the following: does the PJ Minas (2008) produce different effects depending on the socioeconomic conditions and family backgrounds of its participants? Thus, the objective is to provide, based on such dimensions, a detailed analysis of the effects of the program on political knowledge, political engagement and democratic political attitudes of its members. The hypotheses hold that individuals in disadvantaged socioeconomic situations are those who have the most to gain from political education in these three areas, and also that this compensation effect concentrates on objects salients to the program in the political knowledge and democratic political attitudes, as well as in the motivational dimension of political engagement. Quantitative methodologies are maids, so that the operationalization of the variables use multiples scales and exploratory factor analyzes, while the analysis of the results explores descriptive statistics and multivariate analyzes guided by models of regressions linears and logistics. Although the results seem to reflect different patterns of unequal effects of PJ Minas (2008), the most solid finding of this study relates to the ability of the young person's socioeconomic condition, represented by the type of school he attended, to condition the impact of treatment on cognitive and engagement gains, scenarios in which the effects of the “necessary minimum” and “left behinds” stand out. In this sense, it is young people belonging to the intermediate strata of the socioeconomic hierarchy observed by this research that have the most to gain from the program, while young people in disadvantaged socioeconomic conditions, even with the intervention of political education, continue being “left behinds” in relation to the others.

Keywords: Political education. Uneven effects. Young Parliament of Minas.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Os efeitos desiguais da educação política.....	41
Gráfico 2 – Ganho cognitivo quanto a possibilidades de participação política oferecidas à população pela ALMG (tipos de escola).....	121
Gráfico 3 – Ganho cognitivo quanto aos nomes de representantes da 16ª legislatura da ALMG (tipos de escola).....	121
Gráfico 4 – Ganho cognitivo quanto ao significado de siglas frequentemente utilizadas no debate público e político (tipos de escola).....	121
Gráfico 5 – Ganho cognitivo quanto a possibilidades de participação política oferecidas à população pela ALMG (escolaridade dos pais).....	123
Gráfico 6 – Ganho de engajamento em associações ou grupo (tipos de escola).....	128
Gráfico 7 – Ganho de engajamento quanto à exposição à informação política (tipos de escola).....	128
Gráfico 8 – Ganho de engajamento quanto à exposição à informação política (escolaridade dos pais).....	130
Gráfico 9 – Ganho de engajamento quanto ao interesse por política (participação política dos pais).....	130

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Variáveis e formas de operacionalização.....	68
Quadro 2 – Variáveis utilizadas nos modelos de regressões lineares e logísticas executados para a análise dos níveis iniciais de conhecimento, engajamento e atitudes.....	95
Quadro 3 – Variáveis utilizadas nos modelos de regressões lineares e logísticas executados para a análise dos ganhos de conhecimento, engajamento e atitudes.....	111

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição e equilíbrio de características sociodemográficas da amostra.....	63
Tabela 2 – Regressão logística com variável dependente igual a ser participante do PJ Minas (2008).....	66
Tabela 3 – Distribuição dos jovens por condições socioeconômicas e <i>backgrounds</i> familiares.....	86
Tabela 4 – Maiores médias de conhecimento político por condições socioeconômicas e <i>backgrounds</i> familiares.....	87
Tabela 5 – Maiores médias de engajamento político por condições socioeconômicas e <i>backgrounds</i> familiares.....	89
Tabela 6 – Maiores médias de atitudes políticas democráticas por condições socioeconômicas e <i>backgrounds</i> familiares.....	92
Tabela 7 – Níveis iniciais de conhecimento político.....	96
Tabela 8 – Níveis iniciais de engajamento político.....	99
Tabela 9 – Níveis iniciais de atitudes políticas democráticas.....	102
Tabela 10 – Extensão e significado dos ganhos de conhecimento político.....	105
Tabela 11 – Extensão e significado dos ganhos de engajamento político.....	107
Tabela 12 – Extensão e significado dos ganhos de atitudes políticas democráticas.....	109
Tabela 13 – Ganho de conhecimento político com a participação no PJ Minas (2008).....	113
Tabela 14 – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica 2011/2013.....	119
Tabela 15 – Ganho de engajamento político com a participação no PJ Minas (2008).....	125
Tabela 16 – Ganho de atitudes políticas democráticas com a participação no PJ Minas (2008).....	132

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>22</b>
2.1 A socialização política.....	22
2.2 Os eventos políticos e a educação política.....	27
2.3 A educação política e os seus efeitos sobre conhecimento, engajamento e atitudes....	32
2.4 Os efeitos desiguais da educação política.....	35
2.4.1 Condições socioeconômicas e <i>backgrounds</i> familiares: influências sobre o “ponto de partida” de orientações políticas individuais.....	36
2.4.2 Compreendendo os efeitos da educação política a partir das condições socioeconômicas e dos <i>backgrounds</i> familiares de seus participantes.....	38
2.5 Localizando as hipóteses na teoria.....	45
<b>3 O PARLAMENTO JOVEM DE MINAS.....</b>	<b>50</b>
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>61</b>
<b>5 RESULTADOS.....</b>	<b>85</b>
5.1 Estatísticas descritivas: níveis iniciais e ganhos de conhecimento político, engajamento político e atitudes políticas democráticas.....	85
5.2 Análises multivariadas: níveis iniciais de conhecimento político, engajamento político e atitudes políticas democráticas.....	94
5.3 Uma visão geral dos ganhos: relacionando grupos de comparação e tratamento....	105
5.4 Análises multivariadas: ganhos de conhecimento político, engajamento político e atitudes políticas democráticas.....	110
5.5 Discussão dos resultados.....	134
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE A – Fator de inflação de variância (VIF) dos modelos de regressões múltiplas executados.....</b>	<b>153</b>

<b>APÊNDICE B – Maiores médias de conhecimento político por condições socioeconômicas e <i>backgrounds</i> familiares.....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE C – Maiores médias de engajamento político por condições socioeconômicas e <i>backgrounds</i> familiares.....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE D – Maiores médias de atitudes políticas democráticas por condições socioeconômicas e <i>backgrounds</i> familiares.....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE E – Estatísticas descritivas complementares das variáveis dependentes...164</b>	
<b>APÊNDICE F – Ganho de conhecimento político com a participação no PJ Minas (2008).....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE G – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica 2011/2013.....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE H – Ganho de engajamento político com a participação no PJ Minas (2008).....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE I – Ganho de atitudes políticas democráticas com a participação no PJ Minas (2008).....</b>	<b>177</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Há muito, a Ciência Política se dedica à compreensão da difícil missão de formar cidadãos democráticos. Cidadãos que, em sintonia com o conceito de cidadania democrática de Carpini (2000, 2005), teriam conhecimento sobre o que acontece e como funciona a política, se engajariam nessa esfera de forma ativa e motivada e ainda fortaleceriam atitudes intrínsecas a esse regime político. No campo da socialização política, a literatura indica que são vários os “caminhos” possíveis de serem trilhados quando se objetiva formar cidadãos para viverem uma democracia, “caminhos” estes que, inevitavelmente, se vinculam a diversas instituições, especialmente as familiares e escolares. Este trabalho destaca como tais agências se relacionam à alternativa correspondente à educação política.

A educação política pode ser conceituada como atividades que se destinam à promoção do conhecimento político, do engajamento político e do apoio a normas e valores democráticos entre cidadãos comuns com o objetivo mais amplo de fortalecer a cultura política democrática (FINKEL, 2003). Frente à existência de diferentes possibilidades para o “treinamento cívico”, Almond e Verba (1963) conferem destaque aos processos formativos que objetivam, de forma clara, “treinar para a cidadania”. Isso porque, de acordo com os autores, esse tipo de prática proporciona exposição direta à cultura cívica e à própria política democrática, representando, assim, uma parte importante da socialização política.

Trabalhos tradicionais da Ciência Política apontaram para a incapacidade da educação política de produzir efeitos sobre as três dimensões que compõem o seu conceito: o conhecimento político, o engajamento político e as atitudes políticas democráticas (NEUNDORF; NIEMI; SMETS, 2016). No entanto, depois de mais de duas décadas de avaliações desses programas, estudos diversos apresentaram resultados opostos, ou seja, revelaram a capacidade da educação política de produzir efeitos sobre dimensões cognitivas, comportamentais, motivacionais e atitudinais dos indivíduos que dela participam (FINKEL, 2013).

Apenas mais recentemente, no entanto, é que vem se organizando e estruturando o campo de pesquisa que busca compreender se, e em que medida, os efeitos da educação política são condicionados pelas distintas condições socioeconômicas e *backgrounds* familiares de seus participantes (GAINOUS; MARTENS, 2012). O que se argumenta é que as orientações políticas individuais são também influenciadas pela interação entre os processos de educação política e a socialização política parental, sendo esta última frequentemente caracterizada, entre outras possibilidades, a partir do status socioeconômico familiar e do

ambiente doméstico intelectual e de discussões políticas (NEUNDORF; NIEMI; SMETS, 2016). A teoria sobre os efeitos desiguais da educação política investiga, em resumo, se, por meio dessa prática, as desigualdades socioeconômicas continuam se reproduzindo em desigualdades políticas.

As relações entre os efeitos da educação política e os diferentes status socioeconômicos e *backgrounds* familiares de seus participantes constituem o tema desta pesquisa. Essa investigação se desenvolve a partir da edição de 2008 do Parlamento Jovem de Minas (PJ Minas), iniciativa de educação política desenvolvida pela Escola do Legislativo da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais com o apoio da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e das câmaras municipais integrantes de cada edição do programa. Como objeto de estudo desta dissertação, a edição de 2008 do PJ Minas será explorada a partir dos dados coletados para a pesquisa "*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*"<sup>1</sup>, desenvolvida pelo Professor Doutor Mário Fuks.

Os dados utilizados seguem a lógica de um quase-experimento, o qual contou com informações colhidas nos períodos pré e pós-intervenção, além do grupo de comparação. No período pré-intervenção, entre fevereiro e abril de 2008, 176 jovens participantes do programa e 175 jovens representantes do grupo de comparação foram entrevistados, totalizando 351 questionários aplicados. No período pós-intervenção, entre agosto e outubro de 2008, em função dos indivíduos que não responderam à segunda onda de coleta dos dados e dos inscritos no PJ Minas (2008) que abandonaram as atividades, foram aplicados 294 questionários, contando com 126 participantes do programa e 168 não participantes. Em resumo, trata-se de *survey* com 645 entrevistas realizadas e, por fim, 294 unidades de análise, jovens com idade entre 14 e 20 anos, estudantes de 14 escolas, públicas e privadas, de Belo Horizonte.

A natureza e as características desses dados reforçam parte de sua importância quando resgatado que, com exceção do trabalho de Chaffee, Morduchowicz e Galperin (1997), nenhum outro estudo, dos que se tem notícia, buscou investigar os efeitos desiguais da educação política a partir do contexto latino-americano. Também não foram encontradas pesquisas voltadas para o caso brasileiro, enquanto a maioria absoluta delas se desenvolveu em contextos norte-americanos ou europeus. No entanto, as justificativas para o avanço desta dissertação vão além do teste empírico da teoria em cenário ainda não explorado, dialogando

---

<sup>1</sup>Financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).



com matérias singulares à realidade brasileira, especialmente capazes de ressaltar o porquê do desenvolvimento do presente estudo.

Chaffee, Morduchowicz e Galperin (1997) apontam que o processo de redemocratização que ocorreu na América Latina desde o início da década de 80 deixou bastante claro que arranjos institucionais democráticos não necessariamente caminham junto de culturas políticas democráticas, sobretudo naqueles países nos quais a emergência desse regime político gerou expectativas, como o crescimento econômico e a distribuição de renda, que os governos democraticamente eleitos foram incapazes de atender, contexto capaz de fomentar sentimentos populares de ineficácia e desconfiança em relação às instituições democráticas (CATTERBERG, 1991).

Nesse sentido, Niemi e Hepburn (1995) afirmam que o recente renascimento das pesquisas acadêmicas sobre socialização política se concentra principalmente nos “Países do Terceiro Mundo” que buscam a legitimidade de suas instituições democráticas.

Como Ichilov (1990) argumenta, as preocupações básicas em novas democracias diferem marcadamente daquelas em regimes mais estabelecidos. Enquanto os estudiosos norte-americanos se concentram nas deficiências de nível individual, como apatia política, baixas taxas de votação, cinismo político e fraca filiação partidária, estudiosos da educação política no Terceiro Mundo se preocupam com a própria existência de instituições democráticas. Muito esforço é dedicado a intervenções práticas para inculcar valores normativos e habilidades que são tidas como certas onde as instituições democráticas são consideradas menos frágeis. (CHAFFEE; MORDUCHOWICZ; GALPERIN, 1997, p. 314, tradução nossa).

Moisés (2008) empenha esforços para descrever e analisar as orientações políticas dos cidadãos brasileiros frente à democracia e às suas instituições a partir da experiência prática de tais indivíduos com esse regime político nos últimos vinte anos. Para o autor, dados empíricos confirmam (i) a existência de uma lacuna entre as esferas normativa e prática de apoio ao regime democrático, (ii) a sobrevivência de traços autoritários da cultura política e (iii) a presença de distorções sobre o funcionamento das instituições democráticas brasileiras, cenários que influenciam a qualidade do regime político, afetando de formas distintas as experiências dos indivíduos com a democracia nacional, bem como influenciando as suas respectivas orientações políticas.

Nesse contexto, em busca da resolução de problemas sociais, a preferência por soluções “à margem da lei e das normas democráticas”, como o retorno dos militares ao poder ou o apoio a líderes carismáticos, se associa ao descrédito de componentes fundamentais da democracia representativa, como o parlamento e os partidos políticos. A cultura política e a

própria avaliação das instituições contribuem para esses resultados, que se mostram plenamente atuais (MOISÉS, 2008).

O período recente da política brasileira, ao menos desde as manifestações de 2013, merece atenção e destaque por parte da sociedade civil, dos governos e da academia científica nacional. As incertezas que se estruturam frente ao duvidoso funcionamento de instituições democráticas, à ascensão do populismo, aos diversos escândalos relacionados à corrupção, aos reiterados pleitos por representatividade e à reduzida identificação das pessoas com os políticos e com os partidos políticos refletem apenas alguns dos inúmeros exemplos capazes de ilustrar, em certa medida, o delicado momento atual da história política da democracia brasileira.

Assim, destaca-se o recado deixado pela teoria: estudos sobre socialização e educação políticas se tornam ainda mais importantes em contextos de demanda pela formação de cidadãos democráticos, argumento que, reforçando as justificativas para o desenvolvimento do presente estudo, leva em conta que “evidência histórica e empírica sobre a América Latina tem mostrado que, embora procedimentos e leis sejam necessários ao sistema político, é preciso ir além desses elementos e incluir o cidadão na equação da construção democrática” (BAQUERO; BAQUERO, 2009).

A investigação sobre os efeitos desiguais da educação política no Brasil é ainda estimulada pela dura realidade que faz do país a nona nação mais desigual do mundo em 2020 (IBGE, 2020). Se é que a educação política produz efeitos cognitivos, de engajamento e atitudinais, quais estratos socioeconômicos ganham com isso? Nesse contexto, desigualdades sociais e econômicas continuam se transformando em desigualdades políticas? Ou existem resultados esperançosos? Chaffee, Morduchowicz e Galperin (1997) resumem bem o porquê da importância de se explorar as condições socioeconômicas e os *backgrounds* familiares nos estudos sobre os efeitos da educação política e, embora os autores estudem o caso argentino, pode-se dizer que o horizonte apresentado se aproxima do brasileiro.

Na Argentina, o apoio à democracia como sistema político parece depender muito de sua capacidade percebida de atender às demandas econômicas individuais imediatas (Catterberg, 1989). As orientações democráticas são menos difundidas entre aqueles que sofrem o maior impacto das crises econômicas recorrentes. Em um país caracterizado pela dramática polarização da riqueza, a estrutura social é um fator-chave na avaliação de qualquer intervenção de campo voltada para a educação para a cidadania. Se as normas pró-democráticas forem fortalecidas no setor SES<sup>2</sup> superior e ainda assim permanecerem fracas mais abaixo na escada, essa lacuna cada vez maior poderia minar o apoio a todo o regime em tempos de crise. Assim, há muito mais em jogo na educação para a cidadania na Argentina e em novas democracias

---

<sup>2</sup> Status socioeconômico.

semelhantes do que em países onde o principal problema é incentivar os jovens cidadãos a fazer uso pleno de um sistema político que não está seriamente ameaçado. (CHAFFEE; MORDUCHOWICZ; GALPERIN, 1997, p. 315-316, tradução nossa).

Diante de todo o exposto, a questão de pesquisa que se coloca é a seguinte: o Parlamento Jovem de Minas (2008) produz efeitos distintos a depender das condições socioeconômicas e dos *backgrounds* familiares dos seus participantes?

A literatura sobre os efeitos desiguais da educação política distingue quatro tipos de efeitos possíveis de serem encontrados: o efeito de compensação, o efeito de aceleração, o efeito “teto” e o efeito “deixados para trás” (NEUNDORF; NIEMI; SMETS, 2016).

O efeito de compensação pressupõe que indivíduos em situações socioeconômicas desfavorecidas possuem baixos níveis iniciais de envolvimento político e, por isso, são os que mais têm a ganhar com a educação política. O efeito de aceleração prevê o oposto, sob o argumento de que jovens em condições socioeconômicas privilegiadas dispõem de altos níveis iniciais de envolvimento político, de forma que são os que mais se beneficiam com esse tipo de formação – para esse mesmo grupo, o efeito “teto” presume menores níveis de ganho, justamente em função dos elevados níveis iniciais de envolvimento. O efeito “deixados para trás”, por fim, sustenta que jovens localizados nos estratos inferiores da hierarquia socioeconômica registram baixos níveis iniciais de envolvimento político, de modo que, sem o estímulo da educação política ou com frágeis iniciativas nesse sentido, tendem a permanecer “atrás” de seus colegas em situações socioeconômicas favorecidas e/ou que recebem esse tipo de formação política (NEUNDORF; NIEMI; SMETS, 2016).

Uma vez que o efeito de compensação é predominante na literatura sobre os efeitos desiguais da educação política e que o estudo que se desenvolveu em contexto mais semelhante ao brasileiro indica que são os jovens em estratos socioeconômicos mais baixos os que mais ganham com a prática, inclusive em relação à classe média (CHAFFEE; MORDUCHOWICZ; GALPERIN, 2016; MCDEVITT; CHAFFE; MOON, 1996), três hipóteses são estabelecidas a partir dos componentes essenciais da cidadania democrática, nos termos de Carpini (2000, 2005):

*H1 – O Parlamento Jovem de Minas (2008), como um programa de educação política, produz efeito de compensação sobre o conhecimento político de seus participantes.*

*H2 – O Parlamento Jovem de Minas (2008), como um programa de educação política, produz efeito de compensação sobre o engajamento político de seus participantes.*

*H3 – O Parlamento Jovem de Minas (2008), como um programa de educação política, produz efeito de compensação sobre as atitudes políticas democráticas de seus participantes.*

Para que tais hipóteses possam ser refinadas, resta necessário compreender a relação entre os efeitos desiguais da educação política e o cenário brasileiro, mais especificamente o cenário do Parlamento Jovem de Minas (2008).

Nesse sentido, destaca-se o trabalho de Fuks (2014), autor que primeiramente investigou variáveis capazes de condicionar os efeitos do Parlamento Jovem de Minas (2008) frente ao ganho de conhecimento político, engajamento político e atitudes políticas democráticas por parte dos seus participantes. Com o seu trabalho, Fuks (2014) descobre que os efeitos do PJ Minas (2008) não são homogêneos nessas três dimensões e variam a depender da saliência do objeto, bem como que tais efeitos dependem da qualidade do programa e da variação, ao longo da edição de 2008, do interesse do participante pelo PJ Minas.

Detalhando ainda mais os achados de Fuks (2014), tem-se que (i) os valores são mais resistentes à mudança do que o conhecimento político, o engajamento motivacional e as atitudes diante de instituições políticas, (ii) os ganhos cognitivos e atitudinais ocorrem com maior intensidade quando o objeto pertence ao universo familiar à experiência e que (iii) os efeitos sobre a participação política não se manifestam no presente, embora os dados indiquem a propensão à maior participação na vida adulta a partir do desenvolvimento do engajamento motivacional. Diante desses resultados, três novas sub-hipóteses são traçadas.

*H1.1 – O efeito de compensação do Parlamento Jovem de Minas (2008) sobre o conhecimento político se concentra em objetos salientes ao programa, isto é, pertencentes ao universo familiar à experiência.*

*H2.1 – O efeito de compensação do Parlamento Jovem de Minas (2008) sobre o engajamento político se concentra em sua dimensão motivacional, e não participativa.*

*H3.1 – O efeito de compensação do Parlamento Jovem de Minas (2008) sobre as atitudes políticas democráticas se concentra em objetos salientes ao programa, isto é, pertencentes ao universo familiar à experiência.*

Exposta a questão de pesquisa que orienta o presente estudo, bem como as hipóteses levantadas em relação a ela, apresenta-se os objetivos geral e específicos desta dissertação.

De forma geral, objetiva-se compreender os efeitos do Parlamento Jovem de Minas (2008) a partir das distintas condições socioeconômicas e *backgrounds* familiares de seus participantes.

De forma específica, objetiva-se:

- (i) fornecer análise detalhada dos efeitos do Parlamento Jovem de Minas (2008) sobre o conhecimento político, o engajamento político e as atitudes políticas democráticas de seus participantes a partir dos diferentes status socioeconômicos e *backgrounds* familiares desses jovens, oferecendo um relato mais completo do papel da educação política na formação de cidadãos informados, engajados e detentores de atitudes democráticas;
- (ii) conhecer quem são os indivíduos, em uma hierarquia social e econômica considerada, que mais se beneficiam do Parlamento Jovem de Minas (2008);
- (iii) localizar resultados nacionais no debate sobre os efeitos desiguais da educação política;
- (iv) complementar resultados teóricos da pesquisa “*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*”; e
- (v) viabilizar informações relevantes para o desenho e desenvolvimento de programas e ações de educação política no Brasil.

Tais objetivos são perseguidos a partir de metodologias quantitativas. O processo de operacionalização das variáveis, guiado pelos trabalhos de Fuks (2012, 2014), compõe-se, em grande medida, do uso de escalas múltiplas, sendo também utilizada a análise fatorial exploratória para a elaboração de algumas medidas. Para a análise dos resultados, por sua vez, são usadas estatísticas descritivas e análises multivariadas. As análises multivariadas tratam relações de dependência a partir de modelos de regressões lineares e logísticas, a depender da natureza e das especificidades de cada variável a ser explicada, modelos estes sempre estimados com erros-padrão robustos para se evitar que a possível violação de princípios

inerentes a tais modelos influenciasse, enviesando, os resultados. Foram ainda aplicados testes de multicolinearidade e de hipóteses, além da estimação de medidas de ajuste.

Por fim, vale apresentar a estrutura a partir da qual esta dissertação se organiza. O trabalho encontra-se dividido em seis capítulos, incluindo esta seção introdutória. O segundo capítulo se destina à revisão teórica da literatura sobre temas centrais ao estudo, à apresentação de conceitos fundamentais ao desenvolvimento do trabalho e à localização das hipóteses de pesquisa nesse debate. O terceiro capítulo apresenta o objeto de estudo desta dissertação, o Parlamento Jovem de Minas (2008), retomando teorias centrais à caracterização e à compreensão do surgimento desse tipo de programa tanto em âmbito nacional quanto internacional e expondo a estrutura básica de funcionamento do programa. O quarto capítulo detalha a metodologia de pesquisa utilizada nesta dissertação, pormenorizando os dados, as variáveis e os métodos empregados, enquanto o quinto capítulo apresenta os resultados obtidos e os discute junto à literatura. O sexto e último capítulo desenvolve as considerações finais do trabalho, sintetizando as suas contribuições e limitações e levantando possíveis agendas futuras de pesquisa na área.

## 2 MARCO TEÓRICO

Este capítulo se dedica à revisão teórica.

### 2.1 A socialização política

Os primeiros estudos norte-americanos sobre socialização política surgiram no final da década de 1950 e ganharam impulso especialmente nas duas décadas seguintes, 1960 e 1970. Por meio do repositório on-line Journal Storage (JSTOR)<sup>3</sup>, Sapiro (2004) realizou um mapeamento dos artigos acadêmicos do campo da Ciência Política cujos resumos mencionavam o termo “socialização”, encontrando o primeiro trabalho em 1958, o segundo em 1960 e o terceiro em 1964. O levantamento feito pela autora ainda demonstrou o significativo crescimento das pesquisas sobre o tema na década de 70 e a relativa redução dessa expansão já na década seguinte, embora a produção dos estudos continuasse a fluir. Greenstein, em 1970, afirmou então que a socialização política era um “estoque de crescimento”, assim como Cook indicou, em 1985, a clara desaceleração desse desenvolvimento.

Greenstein (1968) resgata, contudo, que o interesse acadêmico pela socialização política se faz presente desde os primórdios da Teoria Política, citando Platão, Aristóteles e Bodin como representantes que já abordavam temáticas atinentes à formação de cidadãos e à socialização na esfera política. O autor admite, porém, que tanto os estudos clássicos quanto os contemporâneos de sua época não haviam construído uma estrutura amplamente aceita ou um conhecimento codificado sobre socialização política, reconhecendo que as pesquisas diretamente relacionadas ao desenvolvimento do comportamento político, especialmente de crianças e adolescentes, surgiram no final da década de 50 e início da década de 60. O trabalho de Dantas (2017) também caminha nessa direção e reconstrói linha do tempo histórica que recupera, desde os pensadores iniciais da Teoria Política, as relações teóricas entre a formação de cidadãos e o desenvolvimento das democracias.

As razões que fundamentaram o florescimento do interesse por parte de estudos da Ciência Política pela socialização política foram questionadas por Sigel ainda em 1970. Entre as possíveis respostas elencadas pela autora para esse questionamento, uma merece destaque: a que qualifica o século XX como o século da democracia. Para a devida compreensão desse

---

<sup>3</sup> Sistema on-line de arquivamento de periódicos acadêmicos sediado nos Estados Unidos e fundado em 1995.

cenário, entretanto, torna-se necessário localizá-lo no contexto histórico, social e político ao qual se relaciona, enquadrando este explorado e discutido notadamente pela obra *The Civic Culture*, de Almond e Verba (1963).

No início da década de 1960, Almond e Verba publicaram a sua obra canônica, *The Civic Culture* (1963). A pesquisa, oriunda da Ciência Política norte-americana, apresenta, como tônica, o estudo da cultura política democrática e dos processos e estruturas sociais que a sustentam, ao mesmo tempo que afirma, como argumento central, a necessidade, em sistemas políticos participativos democráticos, de uma cultura política consistente com tais sistemas. Situada na conjuntura pós-Segunda Guerra Mundial, com o avanço dos regimes democráticos no Ocidente e o crescente número de nações emergentes africanas e asiáticas que pleiteavam a admissão no “mundo moderno”, a obra questiona tanto o conteúdo quanto a direção que a cultura política mundial em ascensão à época teria, sugerindo, porém, uma clareza: a de que seria uma cultura política de participação.

Mas um aspecto desta nova cultura política mundial é discernível: será uma cultura política de participação. Se há uma revolução política acontecendo em todo o mundo, é o que pode ser chamado de explosão de participação. Em todas as novas nações do mundo, a crença de que o homem comum é politicamente relevante – que ele deve ser um participante envolvido no sistema político – é generalizada. Grandes grupos de pessoas que estiveram fora da política estão exigindo entrada no sistema político. E são raras as elites políticas que não professam compromisso com esse objetivo. (ALMOND; VERBA, 1963, p. 4, tradução nossa).

É nesse cenário, então, permeado pela difusão de – e demanda por – regimes democráticos, pela afirmação da essencialidade de uma cultura política que seja consistente com esse regime político e capaz de sustentá-lo e pelo reconhecimento do homem comum como ator politicamente relevante, que parece fazer sentido a aceção de Sigel (1970) que relaciona o interesse da Ciência Política pela socialização política ao “século da democracia”.

Explorar, de início, as ideias envolvidas nas definições seminais dos conceitos de socialização e de socialização política torna-se fundamental ao desenvolvimento adequado da presente construção teórica. Ainda que a definição mais ampla de socialização seja composta tanto pela socialização política quanto pelos demais tipos de socialização, como a cultural, a racial ou a étnica, foco será dado ao aspecto político desse processo, em harmonia com a temática deste trabalho.

Para Casalecchi (2012), a conceituação de socialização é simultaneamente simples e complexa. Simples por representar, entre os estudiosos, espécie de consenso sobre o que esse processo significa – algo não tão comum para muitos conceitos das Ciências Sociais e da



Ciência Política – e, ao mesmo tempo, complexa, mesmo com a consonância acerca de seu entendimento, por ser, em sua essência, generalizadora.

Hyman (1959) foi pioneiro ao definir a socialização do indivíduo como a “aprendizagem de padrões sociais correspondentes às suas posições sociais, mediados por várias agências da sociedade” (p. 25, tradução nossa). Quase uma década depois, Ryder (1968) a compreende como um processo contínuo, e comum a qualquer sistema, de restrição progressiva das potencialidades comportamentais individuais dentro de uma faixa culturalmente aceitável, enquanto Kagan e Mussen (1968) a conceituam como o processo a partir do qual o indivíduo adquire desejos e padrões de comportamento percebidos como adequados aos seus respectivos sexo, família e grupos socioeconômicos, religiosos, étnicos e sociais.

Ainda na década de 60, Almond e Verba (1963) apresentam elementos centrais à definição de socialização política avançando em relação à chamada abordagem psicocultural, embora não tenham desenvolvido um conceito sucinto para precisar este termo. A referida abordagem psicocultural concebeu, inicialmente, a socialização política como um processo bastante simples guiado por três suposições: (1) as experiências significativas de socialização que influenciarão o comportamento político futuro acontecem nos estágios iniciais da vida; (2) tais experiências não são manifestamente políticas, a despeito de produzirem consequências políticas latentes; e (3) a direção na qual a socialização ocorre é unidirecional, de forma que as experiências familiares mais básicas afetam significativamente as estruturas secundárias da política, ainda que não sejam afetadas por elas.

Reconhecendo o “começo frutífero” das ideias concebidas pela abordagem psicocultural, embora demarcando também os seus equívocos e as suas concepções simplistas, Almond e Verba (1963) desenvolvem as suas próprias contribuições para o tema de estudo a partir das premissas inicialmente associadas ao processo de socialização política, as quais, segundo os autores, erraram ao estreitar o foco de suas suposições.

Para os autores, (1) dimensões básicas do comportamento político parecem ser mais bem explicadas a partir de experiências posteriores às da infância, como as que ocorrem ao longo da adolescência e da vida adulta; (2) a importância atribuída às experiências não políticas com consequências políticas latentes é limitada, ainda que possam criar certas predisposições para atitudes políticas por parte dos indivíduos, sendo, talvez, mais importante a exposição provisória do indivíduo a conteúdo explicitamente político a partir da socialização que ocorre nas famílias e nas escolas, por exemplo, as quais o expõem a visões políticas a eles comunicadas de forma explícita sem a expressa intenção de moldar o seu

comportamento político, mantendo-se o foco sobre os padrões de interação, e não sobre a transmissão de conteúdos; e (3) o fluxo de influência do processo de socialização não é necessariamente unidirecional, ou seja, não apenas os padrões de autoridade familiares, escolares ou ocupacionais podem influenciar o sistema político, mas também é possível que os padrões aplicados ao sistema político interfiram nos padrões de autoridade dessas outras áreas.

Sobre o argumento de que o fluxo de influência do processo de socialização política não ocorre de forma unidirecional, defendido por Almond e Verba (1963), em contraposição à suposição trazida pela abordagem psicocultural, vale mencionar que Smetana, Robinson e Rote (2015) vão além ao afirmarem existir amplas evidências de que os processos de socialização são dinâmicos e recíprocos, sobretudo nas relações entre pais e filhos, e de que crianças e adolescentes participam ativamente e exercem influência sobre o próprio desenvolvimento.

Em continuidade à evolução histórica do conceito de socialização política, Almond e Powell (1966) a definem como o processo a partir do qual atitudes e valores políticos são transmitidos à medida que crianças se transformam em adultos, bem como a partir do qual adultos são recrutados para assumir os seus papéis na sociedade. Já Easton (1968) a concebe como processos de desenvolvimento por meio dos quais as pessoas adquirem orientações políticas e padrões de comportamento.

Greenstein (1968), por sua vez, compreende a socialização política como o aprendizado político – formal e informal, deliberado e não planejado – em todas as etapas do ciclo da vida, considerando tanto o aprendizado político explícito quanto o aprendizado denominado apolítico capaz de influenciar o comportamento político, conceito mais amplo de socialização política apresentado pelo autor, que exemplifica o referido aprendizado apolítico a partir de atitudes sociais e de características de personalidade politicamente relevantes. Para Greenstein (1968), muito do já conhecido à época e muito do que se conheceria sobre socialização política poderia se resumir na paráfrase da formulação de Lasswell sobre o processo geral de comunicação<sup>4</sup>: (a) quem (b) aprende o quê (c) de quem (d) sob que circunstâncias e (e) com quais efeitos?

A aparente concordância da literatura sobre o significado e o caráter processual dos conceitos de socialização e socialização política alcança trabalhos contemporâneos, que repercutem e alimentam tais ideias. Maccoby (2015) se refere à socialização como os

---

<sup>4</sup> Essa formulação se resume a: (a) quem (b) diz o quê (c) em que canal (d) para quem e (e) com que efeitos?

processos por meio dos quais os indivíduos aprendem habilidades, padrões de comportamento, valores e motivações que sejam fundamentais ao devido funcionamento da cultura por eles vivenciada quando crianças em desenvolvimento. Para Sapiro (2004), a socialização política, como campo, compreende dois níveis interligados e complementares: no nível “macro”, enquadra estudos sobre como políticas, sociedades e sistemas políticos inculcam normas e práticas consideradas apropriadas em cidadãos, residentes ou membros; no nível “micro”, compõe-se de pesquisas sobre padrões e processos a partir dos quais os indivíduos se engajam no desenvolvimento e aprendizado políticos, estabelecendo relações particulares com os contextos políticos em que vivem.

Com visão crítica sobre a construção do campo da socialização política na esfera acadêmica, Sapiro (2004) argumenta que a Ciência Política precisa avançar caso tenha interesse em proporcionar oportunidades de pesquisas sustentadas nessa área temática à sua próxima geração de estudiosos. Para a autora, compreender questões relacionadas ao desenvolvimento de habilidades, orientações e práticas políticas pelos indivíduos e à forma como distintas experiências moldam tais dimensões é tão urgente quanto sempre foi. Contudo, embora existam trabalhos importantes e relevantes vias de investigação neste campo de estudo, a formação da imagem da pesquisa da área aconteceu há décadas atrás e não acompanhou o progresso da temática, que passou a contar com diferentes teorias fundamentais, preocupações, métodos e tipos de problemas (SAPIRO, 2004).

Ainda de acordo com Sapiro (2004), o problema mais central ao campo da socialização política reside no fato de suas perguntas, teorias e conclusões básicas serem enquadradas e desenvolvidas a partir de observações de uma quantidade muito limitada de contextos políticos. Em outras palavras, tem-se uma compreensão restrita do processo de socialização política: dos agentes envolvidos (quando e como) e dos fatores moderadores do aprendizado. Para a autora, a própria diversidade das estruturas e práticas sociais e políticas suscita questões relevantes sobre a natureza do processo de socialização.

Nesse sentido, a partir de outros estudos, Smetana, Robinson e Rote (2015) afirmam que, nas últimas décadas, as pesquisas sobre socialização e desenvolvimento de adolescentes caminharam no sentido de envolver amostras mais diversas da juventude, incluindo jovens de diferentes origens raciais e étnicas e de distintos países e culturas. As autoras também registram que essas pesquisas passaram a incorporar tendências demográficas, como a imigração, e elementos como a aculturação e a classe social para o entendimento de como tais fatores influenciam valores, crenças e comportamentos dos adolescentes em desenvolvimento,

permitindo, portanto, uma compreensão mais rica e complexa da socialização da juventude em contextos diferenciados.

Revisões recentes cobrem aspectos fundamentais do campo da socialização política, com foco para os modelos de socialização e aprendizagem ao longo da vida e o engajamento cívico, tendo a pesquisa mais atual se concentrado na educação cidadã e democrática e também em outras temáticas, como o partidarismo, a mudança e a continuidade geracional no decorrer da vida e o papel do gênero e da raça nos processos de socialização (SAPIRO, 2004).

## **2.2 Os eventos políticos e a educação política**

Até então, a presente construção teórica abordou a socialização política em seus termos mais amplos; todavia, o objeto de pesquisa deste estudo, o Parlamento Jovem de Minas (2008), e todas as suas especificidades exigem uma abordagem mais restrita e alinhada à sua melhor compreensão.

Nesse sentido, duas vertentes teóricas podem ser bem empregadas: os trabalhos sobre a socialização dos eventos políticos e os estudos sobre a educação política. Tais vertentes se destacam por sua proximidade em relação ao contexto do Parlamento Jovem de Minas. Essa proximidade é delineada não apenas pelas semelhanças entre os seus respectivos objetos de estudo (eventos políticos e programas de educação política) e o PJ mineiro, mas é também balizada pelas análises destes campos teóricos que investigam as mudanças produzidas por seus objetos de estudo, sobretudo aquelas voltadas à avaliação de seus efeitos sobre o conhecimento político, o engajamento político e as atitudes políticas democráticas dos indivíduos, mudanças que representam o objetivo maior do PJ Minas (CASALECCHI, 2012).

É interessante destacar as diferentes origens intelectuais das teorias voltadas à socialização dos eventos políticos e da educação política. Por um lado, os estudos sobre os eventos políticos se fundamentam na tradição clássica de áreas da socialização política e da psicologia política, as quais exploram mais diretamente o processo de socialização, seus agentes e determinantes e sua estabilidade. Por outro lado, os estudos sobre educação política se relacionam à questão mais específica da literatura que trata dos efeitos dessas atividades formativas sobre conhecimentos, comportamentos e atitudes na esfera política. Ambas as vertentes teóricas vêm se mostrando centrais à discussão que busca distinguir o papel de uma atividade de educação política em particular, o PJ Minas, frente aos demais agentes envolvidos no processo de socialização política (CASALECCHI, 2012).

Diferentes agências são apontadas pela literatura como influências importantes no processo de socialização política. As famílias, as escolas, os meios de comunicação de massa, os locais de trabalho (GREENSTEIN, 1968), os colegas e as instituições sociais (SMETANA; ROBINSON; ROTE, 2015) representam algumas das agências mais reiteradamente lembradas, levantamento este certamente não exaustivo. Todavia, a centralidade dos ambientes familiares e escolares nesse processo não raro é reforçada por estudos no campo da cultura política (ALMOND; VERBA, 1963), por trabalhos que tratam do engajamento cívico da juventude (ANDOLINA *et al.*, 2003), por pesquisas na área da participação política (VERBA; BURNS; SCHLOZMAN, 2003; VERBA; SCHLOZMAN; BURNS, 2005) e ainda por literaturas tradicionais sobre educação política (FINKEL; ERNST, 2005).

Contudo, a partir de estudos como o de Jennings e Niemi (1968) e o de Jennings e Markus (1984), o papel de agências tradicionais do processo de socialização política passa a ser revisitado. Estes dois trabalhos, por exemplo, apresentam conclusões que questionam a centralidade da família no processo de socialização dos jovens e indicam a instabilidade, ou ao menos a abertura para mudanças, do comportamento político desses indivíduos.

Ainda que se reconheça as diferentes ênfases dadas pela literatura às fases da infância (SEARING; WRIGHT; RABINOWITZ, 1976) ou da adolescência (JENNINGS; NIEMI, 1968) no processo de formação das orientações políticas individuais, esse debate não será feito por esta pesquisa. Este trabalho concorda com a ideia de continuidade da socialização política da infância à vida adulta, ainda que cada estágio da vida resguarde as suas especificidades nesse processo. Um exemplo nesse sentido pode ser citado a partir dos adolescentes, que, embora se identifiquem cada vez mais com os seus colegas, não deixam de ser influenciados, de forma geral e permanente, por seus pais (SMETANA; ROBINSON; ROTE, 2015).

Assim, cede-se espaço, portanto, para que perspectivas ou agentes de mudança, como os efeitos dos ciclos da vida ou outros atores mediadores, exerçam a sua influência sobre o processo de socialização política, de forma a ser preciso considerar, nesse debate, a intrusão de diferentes estímulos para além do nexos da família e da escola, como os fatores e eventos políticos exógenos, que também devem ser compreendidos em sua devida profundidade (JENNINGS; NIEMI, 1968). Abordando as variadas agências de socialização que influenciam o comportamento político dos indivíduos para além das orientações adquiridas “em casa”, Greenstein (1968) aponta que são muitos os elementos que intervêm entre as “práticas de treinamento” de crianças e o comportamento adulto, sobretudo em sociedades industriais complexas.

Com compreensão similar, Sears (2002) argumenta que os eventos políticos exógenos à abordagem tradicional da socialização são essenciais à socialização política inicial. O autor considera que, na ausência de fenômenos como as campanhas políticas, os escândalos, as guerras, entre outros grandes eventos sociais do campo político, a maioria dos jovens não seria exposta a demasiada comunicação política, sendo tais eventos responsáveis por intensa socialização.

Desta forma, Sears (2002) contrapõe-se – e propõe novos caminhos – à clássica ênfase teórica, concentrada nas famílias, nas escolas e em outros contextos não políticos. O autor ainda ressalta que os eventos políticos tornam-se relevantes no processo de socialização na medida em que possibilitam a mobilização e a circulação de um grande fluxo de informações acerca de objetos e temas políticos, dotando-os de dimensão cognitiva, cenário relevante para as análises relacionadas ao conhecimento político do cidadão mediano.

No entanto, os eventos políticos carregam, segundo Sears e Valentino (1997), determinadas especificidades que merecem atenção: os seus impactos são influenciados por experiências prévias de socialização dos indivíduos e se dão de forma seletiva, produzindo impacto sobre o comportamento político apenas nos domínios mais específicos por eles destacados.

Assim, Sears e Valentino (1997) argumentam que a vivência política aumenta com o avançar da idade, sendo as experiências prévias fatores que influenciam os efeitos dos eventos futuros, de forma a serem os jovens aqueles que detêm maiores ganhos de socialização política com os eventos exógenos justamente por terem tido menos oportunidades de experiências anteriores com a política. Os autores também apontam que os eventos políticos têm seu impacto concentrado naqueles objetos que por eles são tornados salientes, de forma que diferentes fluxos informacionais são mobilizados a partir de distintos temas e objetos políticos a depender do período temporal analisado. O processo de socialização política é dotado, portanto, de certa descontinuidade ao longo do tempo, já que os eventos são episódicos, a despeito de sua possível regularidade, descontinuidade esta que se torna fundamental ao caracterizar a socialização política como um processo genuinamente político.

A literatura sobre socialização dos eventos políticos diverge, portanto, em grande medida, dos estudos tradicionais nos campos da socialização política e da cultura política (ALMOND; VERBA, 1963; EASTON, 1968; HYMAN, 1959) ao afirmar mais a transformação do que a permanência do comportamento político.

Interessante é que, três décadas antes de Sears e Valentino (1997), Almond e Verba (1963) já questionavam a possibilidade de se encontrar substitutos para o processo gradual de

mudança política e, assumindo não existir uma resposta clara para essa indagação, os autores apontam, conjecturando, que o substituto mais óbvio para o tempo seria a educação – e aqui se insere a teoria sobre educação política.

A grande vantagem da educação é que habilidades que são capazes de levar anos para serem desenvolvidas pela primeira vez podem ser transmitidas com muito mais facilidade uma vez que alguns as possuam. A educação, como nossos dados mostraram, pode desenvolver vários dos principais componentes da cultura cívica. Pode treinar indivíduos nas habilidades de participação política. Eles podem ser ensinados a coletar informações; eles podem ser colocados em contato com a mídia de massa; eles podem aprender a estrutura formal da política, bem como a importância das instituições governamentais e políticas. E é possível comunicar através da educação as normas explícitas de participação democrática e responsabilidade. (ALMOND; VERBA, 1963, p. 501-502, tradução nossa).

Perante a existência de diferentes caminhos para o “treinamento cívico”, que pode ocorrer de forma direta ou indireta, Almond e Verba (1963) conferem atenção aos processos formativos que objetivam de forma clara “treinar para a cidadania”, ainda que também considerem outros meios de socialização política, como as relações familiares, a igreja, o esporte, entre outros. Isso porque, de acordo com os autores, em um cenário de possibilidades diversas de formação cidadã, os programas de educação política proporcionam exposição direta à cultura cívica e à própria política democrática, representando “uma parte importante da socialização política”.

Distinguindo três vertentes da produção no campo da socialização política no século XX, Greenstein (1968) destaca a discussão sobre educação política feita por cientistas sociais no fim da década de 1920 e início da década de 1930. Segundo o autor, o tema, debatido e explorado a partir das dimensões formais do treinamento cívico ou da ideia de “formação de cidadãos”, ganhou espaço em estudos diversos realizados à época e, desde então, múltiplas terminologias e abordagens são designadas por diferentes autores ao fenômeno.

Educação cívica, educação para a democracia, educação para a cidadania, educação para a cidadania democrática, educação para a cidadania ativa, educação para a cidadania responsável, educação cívica democrática e educação cívica deliberativa são alguns dos termos designados ao que este trabalho prefere chamar de educação política. Vários deles abarcam aspectos distintos de um mesmo fenômeno; outros, concorrentes, trazem consigo diferentes abordagens teóricas e práticas; enquanto outros, ainda, representam ênfases ou demarcações (COSSON, 2008). Todavia, em linhas gerais, o que parece comum a todas essas terminologias é “o objetivo de consolidar a democracia por meio do adensamento da

capacidade de o cidadão participar, compreender e atuar politicamente de forma mais consistente” (DANTAS, 2017, p. 10).

Diferentes definições foram, e ainda são, atribuídas à educação política; a maioria delas harmônica entre si, ainda que algumas tragam consigo certas singularidades. No entanto, o conceito de educação política e o objetivo dessa prática, frequentemente revisitados, têm guardado a sua essência em ideias inicialmente apresentadas por pesquisadores expoentes da área.

Crick (1998, p. 40), no relatório *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*, define educação política como aquela que pretende “garantir e aumentar o conhecimento, as habilidades e os valores relevantes para a natureza e as práticas da democracia participativa”; em sintonia, Finkel (2003, 2013) a compreende como atividades que se destinam à promoção do conhecimento político, do engajamento e do apoio a normas e valores democráticos entre cidadãos comuns, com o objetivo mais amplo de fortalecer a cultura política democrática. Alguns exemplos dessas “atividades” podem ser citados, como as simulações e dramatizações, as discussões, as aulas por meio de seus variados métodos de instrução, etc.

Diante de tais conceitos, parece não ser à toa, portanto, que os estudos sobre engajamento cívico, repetidamente focados na juventude, têm interpretado o engajamento em comunidades e instituições políticas durante a adolescência como uma etapa preparatória da formação de “bons cidadãos adultos de suas sociedades” (SMETANA; ROBINSON; ROTE, 2015).

Diante de todo o exposto, o que essencialmente importa é localizar o Parlamento Jovem de Minas no debate que se coloca. Nesse sentido, entende-se que o PJ mineiro pode ser qualificado tanto como um evento político, nos termos de Sears e Valentino (1997) e Sears (2002), quanto como um programa de educação política, nos termos de Crick (1998) e Finkel (2003, 2013). Assim, o PJ Minas se caracteriza não apenas como um evento político exógeno capaz de “catalisar os ganhos” da socialização política, mas também como um programa que nasce com o claro e deliberado objetivo de fomentar a formação cívica. Seja como evento político ou como programa de educação política, o PJ Minas pode ser definido como um programa de curta duração capaz de proporcionar um fluxo intenso de informação política, características fundamentais e distintivas do programa.

Por fim, outro ponto fundamental a este trabalho evidenciado pela presente seção teórica se refere ao fato de que a adequada compreensão dos efeitos do Parlamento Jovem de Minas (2008) sobre dimensões cognitivas, de engajamento e atitudinais de seus participantes



precisará incorporar dimensões familiares, escolares e individuais desses jovens, além de outras pertinentes, como a exposição simultânea dos indivíduos a outros eventos políticos, pontos abordados mais detalhadamente nos próximos capítulos, centrais à identificação do contexto complexo a partir do qual o Parlamento Jovem de Minas objetiva influenciar os seus participantes.

### **2.3 A educação política e os seus efeitos sobre conhecimento, engajamento e atitudes**

O desenvolvimento da educação política tem buscado mostrar aos cidadãos por que eles devem apoiar normas e valores democráticos, aprimorando os seus respectivos conhecimentos sobre como funciona a política nesse regime político e incentivando-os a se tornarem mais envolvidos e participativos em assuntos públicos (FINKEL, 2003, 2013).

Em consonância com o próprio conceito de educação política, os estudos que exploram os efeitos dessa prática são muitas vezes centrados em três áreas que a literatura descreve como componentes essenciais da cidadania democrática: o conhecimento político, o engajamento político e a adesão a normas e valores desse regime político (CARPINI, 2000, 2005; FINKEL, 2003, 2013).

Audigier (2000) explica que muitos autores expressam reservas quanto à possibilidade e ao valor da tarefa de listagem de conhecimentos, comportamentos e atitudes no rol das competências fundamentais para o exercício da cidadania democrática; argumenta-se que essa tarefa resultaria em uma lista formal fantasiosa, improdutiva e desacreditada, já que a “perfeição” humana pessoal e social por ela suposta seria constantemente invalidada pela vida cotidiana. Outros autores, entretanto, ainda segundo Audigier (2000), acreditam que delimitar um campo virtualmente ilimitado pode ser importante para trazer clareza a um universo sempre aberto; argumenta-se que justamente em função da natureza infinita e contínua em mudanças de tais competências é que se deve empenhar esforços em delimitá-las e clarificá-las. Este trabalho não possui o objetivo de elencar taxativamente elementos integrantes das dimensões cognitivas, comportamentais ou atitudinais relativas à cidadania democrática, porém compreende ser necessário que tais conceitos sejam depurados.

Espécie de consenso na literatura permite, portanto, que a educação política seja relacionada às três dimensões já mencionadas, os conhecimentos e comportamentos políticos e as atitudes em prol da continuidade e do fortalecimento da democracia, dimensões estas que recebem denominações distintas a partir de diferentes autores (AUDIGIER, 2000; BLAIR, 2003; CRICK, 1998; FUKS, 2012). É válido explicitar, porém, que, a despeito da aparente

separação entre as referidas dimensões, não se pode desconsiderar as relações existentes entre elas: “nenhuma categoria é exclusiva das outras e em cada situação essas três categorias são interdependentes; são três dimensões da presença de cada um para o mundo e para os outros” (AUDIGIER, 2000, p. 23, tradução nossa).

No projeto *Education for Democratic Citizenship*, Audigier (2000) dedica atenção ao processo de balizamento de conceitos básicos e competências centrais à educação voltada para a cidadania democrática. De acordo com o autor, as competências cognitivas compreendem: (i) as competências de natureza legal e política, como o conhecimento sobre os Poderes de uma sociedade democrática; (ii) o conhecimento do “mundo atual”, que implica a aderência de perspectivas históricas e culturais; (iii) as competências de natureza procedimental, que vão além das capacidades intelectuais gerais e são transferíveis e utilizáveis em situações diversas, como as capacidades de argumentação, debate e reflexão; e, ainda, (iv) o conhecimento dos princípios e valores dos direitos humanos e da cidadania democrática, como a concepção de ser humano baseada na liberdade e igual dignidade dos indivíduos (AUDIGIER, 2000).

Audigier (2000) também estabelece o que seriam as competências comportamentais, por ele designadas como capacidades para ação ou competências sociais. Estas, segundo o autor, se relacionam: (i) à capacidade de viver com outras pessoas e de cooperar, implementando e construindo projetos conjuntos e assumindo responsabilidades, por exemplo; (ii) à capacidade de resolver conflitos de acordo com os princípios do direito democrático, exemplificada por meio da escuta de diferentes partes de um debate aberto a fim de se alcançar um acordo adequado; e (iii) à capacidade de tomar parte em debates públicos, tal como com o desenvolvimento da argumentação e da escolha em situações da vida real.

Por fim, tratando-se das competências atitudinais, nomeadas por Audigier (2000) como competências éticas ou escolhas de valor, tem-se os aspectos afetivos e emocionais, correspondentes aos valores que demandam construção e reflexão, centrados sobretudo nas noções de igualdade, liberdade e solidariedade. A título de ilustração, podem ser citados o reconhecimento e respeito de si e dos outros, a aceitação positiva da diversidade, a confiança no próximo, a tolerância, entre outras atitudes. A partir do exposto, é patente a adesão à normatização de certas noções sobre os conceitos de cidadania e democracia.

Trabalhos tradicionais da Ciência Política apontaram para a incapacidade da educação política de produzir efeitos sobre as três dimensões retratadas (FINKEL, 2003; GAINOUS; MARTENS, 2012; NEUNDORF; NIEMI; SMETS, 2016). No entanto, depois de mais de duas décadas de avaliações desses programas, estudos diversos apresentaram resultados

contrários, ou seja, revelaram a capacidade da educação política de produzir efeitos sobre dimensões cognitivas, comportamentais e atitudinais dos indivíduos que participaram de suas atividades (ANDOLINA *et al.*, 2003; FESNIC, 2015; FINKEL, 2013; FINKEL; ERNST, 2005; FUKS, 2014).

Os efeitos da educação política são encontrados nas conclusões de diferentes pesquisas e perpassam por aspectos variados das orientações políticas individuais, promovendo discussões políticas com amigos e familiares, interesse por política, apoio à democracia, tolerância à diversidade (CHAFFEE; MORDUCHOWICZ; GALPERIN, 1997), votos menos autoritários pela juventude (FESNIC, 2015), informação e conhecimento sobre política, participação dos indivíduos na política local, sentimentos de empoderamento, senso de eficácia política, tolerância política e confiança em instituições políticas, além de seus possíveis efeitos indiretos e tardios (FINKEL, 2003, 2013; FINKEL; ERNST, 2005; HILLYGUS, 2005; LANGTON; JENNINGS, 1968).

Estudos nacionais também deixaram as suas contribuições para a compreensão dos efeitos da educação política no Brasil – e, com os seus resultados, se tornaram pioneiros e construíram aprendizados relevantes sobre um campo teórico que ainda se mostra academicamente prematuro no país.

Nesse contexto, são encontradas conclusões que, em sintonia com as demais apresentadas, caminham para o desenvolvimento do conhecimento político, do engajamento político motivacional e da confiança em instituições políticas, atitude esta acompanhada e fundamentada em bases cognitivas (CASALECCHI, 2012; FUKS, 2014). As pesquisas de Martins (2017) e Martins e Barros (2018) ainda sugerem que os maiores níveis de compreensão da política, de participação política e de confiança institucional representam efeitos da educação política de caráter duradouro, sobrevivendo a curto prazo. Para Dantas, Cosson e Almeida (2015) o que parece claro é o amadurecimento paulatino da cultura política democrática dos participantes das atividades de formação política. Nesse debate, não deve ser omitido o achado sobre o reforço de atitudes políticas baseadas em instituições tradicionais da socialização política, como a família e a escola (SIQUEIRA, 2014).

Em função do ceticismo que muitas vezes circundou a educação política, pode-se falar em uma história otimista que apresenta efeitos muito mais significativos do que determinados estudos teóricos sobre o assunto sugeriram (FINKEL, 2003). Ainda assim, cabe destacar que tais efeitos não representam uma máxima inquestionável, pelo contrário: influenciam, em alguns momentos, certas dimensões mais do que outras; têm seus impactos essencialmente vinculados e mediados pela forma como a educação política é projetada, pelos métodos

pedagógicos empregados e pelas características de seus facilitadores (FINKEL, 2013; FUKS, 2014); e produzem ganhos distintos a depender da familiaridade compartilhada entre o objeto e o universo da experiência vivida (FUKS, 2014). Finkel (2013, p. 3, tradução nossa) chega a apontar que muitas evidências sugerem que “o potencial para mudanças em larga escala nas orientações democráticas por meio da educação cívica não está sendo realizado na prática”.

Nesse sentido, este trabalho não concebe a educação política por meio de uma visão iluminista (DANTAS; ALMEIDA, 2015) ou como uma espécie de panaceia; a “promessa não cumprida da democracia” de Bobbio (1986) precisa ser compreendida no seu devido papel, incapaz de dar respostas a todos os problemas sociais e políticos de uma sociedade, mas pronto a apontar caminhos importantes a serem observados.

## **2.4 Os efeitos desiguais da educação política**

Pesquisas recentes têm avançado na investigação da relação entre os efeitos da educação política e as distintas condições socioeconômicas e *backgrounds* familiares de seus participantes questionando se, e em que medida, esses elementos condicionam tais efeitos.

As seções teóricas anteriores reforçam a influência da socialização política familiar sobre as orientações políticas de pré-adultos, influência esta que se estende aos campos do conhecimento político, do engajamento político e das atitudes políticas democráticas, questões mais detalhadamente exploradas adiante. As fontes de “correspondência” entre pais e filhos ocorrem de formas diversas, como a partir do ensino deliberado sobre política pelos pais ou até mesmo da herança genética (ALFORD; FUNK; HIBBING, 2005), mas também por meio do ambiente socioeconômico compartilhado entre familiares. O essencial, contudo, é que, independente do mecanismo, essa influência é substancial e duradoura (ZUCKERMAN; DASOVIĆ; FITZGERALD, 2007).

A educação política, por sua vez, também tem demonstrado, conforme já exposto, a sua capacidade de influenciar as dimensões cognitivas, de engajamento e atitudinais de seus participantes. No entanto, os exatos mecanismos vinculados a essa capacidade ainda não foram exaustivamente trabalhados e encontram-se abertos para o debate, como fica claro a partir dos estudos que se debruçam sobre essa investigação (KISBY; SLOAM, 2012; TORNEY-PURTA, 2002).

Antes de iniciar, contudo, o debate teórico sobre se e como as condições socioeconômicas e os *backgrounds* familiares dos indivíduos interagem com a educação política e condicionam os efeitos dessa prática sobre o conhecimento, o engajamento e as

atitudes de seus participantes na esfera política, torna-se necessário dar um “passo atrás” para abordar como as distintas condições socioeconômicas e os diferentes *backgrounds* familiares intervêm sobre as condições iniciais das orientações políticas individuais, isto é, sobre o “ponto de partida” das relações que cada pessoa estabelece com a esfera política.

#### **2.4.1 Condições socioeconômicas e *backgrounds* familiares: influências sobre o “ponto de partida” de orientações políticas individuais**

Para uma análise mais completa sobre se e como os efeitos dos programas de educação política são influenciados pelas condições socioeconômicas e pelos *backgrounds* familiares de seus participantes, é necessário observar como tais elementos intervêm sobre os níveis de conhecimento político, engajamento político e atitudes políticas democráticas retidos por cada indivíduo anteriormente à sua participação nesse tipo de iniciativa. Para que fique claro que esta pesquisa não se sustenta de visão determinística, é preciso resgatar achados empíricos sobre tais temas que, hoje, se refletem na literatura.

No campo do conhecimento político, Converse (1964) sugere diferenças centrais nos níveis de informação entre elites e públicos de massa. Nesse sentido, o autor aborda tanto o “primeiro nível de informação” – simples, direto e mais comum aos públicos de massa, grupos menos politicamente sofisticados – quanto o “segundo nível de informação”, mais próximo do que Downs chama de “conhecimento contextual” – complexo, abstrato e mais comum às elites, mais politicamente sofisticadas.

Sears (2002), por sua vez, aponta que as elites políticas não apenas detêm mais informações, como também possuem melhores recursos de processamentos cognitivos, enquanto, complementando, Moisés e Carneiro (2008) afirmam, a partir de achados empíricos, que a baixa escolaridade e a conseqüente baixa cognição se associam a uma perspectiva acrítica frente ao funcionamento do sistema democrático, enquanto os mais altos níveis de escolaridade se relacionam a uma postura mais crítica nesse sentido, se aproximando dos “cidadãos críticos” de Norris (1999).

A relação entre condições socioeconômicas privilegiadas e mais altos níveis de conhecimento político também é abordada nos trabalhos de Jerit (2009), Abendschön e Tausendpfund (2017) e Kim e Kobayashi (2018).

No que diz respeito ao engajamento político, Verba, Burns e Schlozman (2003) se destacam como referências centrais quando se tratando da relação entre desigualdades econômicas e políticas com foco para os desdobramentos dessa relação sobre o engajamento

político dos indivíduos. Os autores apontam que a maioria dos elementos que impulsionam a participação política tem origem, ao menos em partes, em antecedentes relacionados à classe social, sendo a escolaridade dos pais o fator que figura como a “força motriz da desigualdade”, ao mesmo tempo que afirmam que a transmissão da desigualdade política não é apenas análoga à transmissão das desigualdades econômicas, mas interage com ela.

Verba, Schlozman e Burns (2005) ainda elencam dois mecanismos a partir dos quais o status socioeconômico dos pais, representado pela escolaridade dos pais, fomentaria a participação política dos filhos: o primeiro considera que pais bem educados alimentam um ambiente politicamente estimulante, o que seria um bom preditor até mesmo para formas menos comuns de participação, enquanto o segundo sugere ser provável que pais bem educados tenham filhos bem educados, sendo então a escolaridade o preditor mais potente da participação política de um adulto.

Ainda sobre o engajamento político, Castillo *et al.* (2015, p. 16) apontam que

a evidência empírica tem mostrado consistentemente que a participação política está positivamente relacionada com o *background* socioeconômico. Além disso, pesquisas recentes sugerem que crianças que vêm de famílias de baixo status já estão menos dispostas a se envolver politicamente.

Diemer e Li (2011) contribuem com essa discussão explorando os efeitos das disparidades socioeconômicas sobre a participação política acrescentando o *background* familiar como um importante elemento a ser considerado nessa investigação, concluindo que o apoio sociopolítico dos pais e dos pares, “atores de nível micro”, precede não apenas a autoeficácia percebida para produzir mudanças sociais e políticas, mas também a ação política e social, elementos que, por sua vez, predizem o comportamento eleitoral.

No campo atitudinal, por fim, há algum tempo é apontada a relação entre atributos individuais, com foco para as condições socioeconômicas e as características demográficas, e a maior adesão a atitudes democráticas. Moisés e Carneiro (2008, p. 30) encontram resultados que confirmam achados anteriores (MOISÉS, 1995) e sugerem que “os indivíduos com baixa escolaridade preferem menos a democracia, são mais indiferentes quanto ao regime e preferem mais o autoritarismo do que os indivíduos com nível superior”, conclusões que se sustentam no contexto da América Latina. Fuks, Casalecchi e Ribeiro (2019) conferem atualidade a esse debate ao apontarem que, embora a maioria dos latino-americanos prefira a democracia a outras formas de governo, apenas parte seleta desse grupo apoia os princípios subjacentes a esse regime político, sendo a escolaridade e o interesse por política, entre outros

fatores, os elementos que distinguem aqueles pertencentes ao pequeno grupo que apoia consistentemente os princípios democráticos daqueles que não o fazem.

Tendo sido brevemente exploradas as relações e influências entre as condições socioeconômicas e os *backgrounds* familiares dos indivíduos sobre os seus respectivos níveis “iniciais” de conhecimento político, engajamento político e atitudes políticas democráticas, temática que não representa o foco desta pesquisa, é possível dar “um passo à frente” avançando na discussão sobre como tais elementos condicionam, se condicionam, os efeitos da educação política sobre os seus participantes nessas três dimensões.

#### **2.4.2 Compreendendo os efeitos da educação política a partir das condições socioeconômicas e dos *backgrounds* familiares de seus participantes**

Os estudos sobre se e como os efeitos da educação política podem ser condicionados pelas condições socioeconômicas e pelos *backgrounds* familiares de seus participantes compõem campo de pesquisa que tem se organizado e estruturado apenas mais recentemente (GAINOUS; MARTENS, 2012).

O que se argumenta é que as orientações políticas individuais são também influenciadas pela interação entre os processos de educação política e as socializações políticas escolar e parental, sendo esta última frequentemente caracterizada, entre outras possibilidades, a partir do status socioeconômico familiar e do ambiente doméstico intelectual e de discussões políticas (NEUNDORF; NIEMI; SMETS, 2016). Em síntese, a teoria sobre os efeitos desiguais da educação política investiga se, por meio dessa prática, as desigualdades socioeconômicas continuam se reproduzindo em desigualdades políticas.

Para Gainous e Martens (2012), as pesquisas recentes ainda não esclareceram se o ambiente doméstico realmente condiciona os efeitos da educação política. Segundo os autores, os estudos que objetivam, de forma geral, compreender a cidadania democrática, nos termos de Carpini (2000, 2005), geralmente tratam as influências “externas” sobre os indivíduos como simples variáveis explicativas ou de controle, não observando, portanto, os possíveis efeitos conjuntos e interativos entre ambientes domésticos e processos de formação política frente ao desenvolvimento do conhecimento político, do engajamento político e da adesão a normas e valores de uma democracia pelos jovens. Gainous e Martens (2012, p. 239) então questionam: “o ambiente doméstico torna a educação cívica mais ou menos eficaz na construção da cidadania?”.

É possível observar, portanto, que tônica comum a teorias centrais nos campos da socialização política e dos efeitos desiguais da educação política afirma que as condições socioeconômicas dos indivíduos exercem influência sobre as suas orientações políticas. Ademais, a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento do padrão de engajamento e a formação de atitudes democráticas na esfera política pela juventude são processos que certamente produzirão consequências substantivas no futuro perfil político desse grupo, quando adultos (ANDOLINA *et al.*, 2003), o que apenas reforça a relevância de se compreender de forma aprofundada as estruturas relacionadas a essas dinâmicas.

Assim, de início, é importante esclarecer no que as condições socioeconômicas e os *backgrounds* familiares dos indivíduos se traduzem nesta pesquisa. As condições socioeconômicas representam o status que situa, a partir de aspectos sociais e econômicos, a posição relativa de um indivíduo dentro da estrutura da sociedade à qual pertence e, neste trabalho, esta ampla definição se traduz, em concordância com diferentes literaturas, sobretudo da Ciência Política, em níveis de escolaridade e acesso/exposição à informação (CONVERSE, 1964; JERIT, 2009; KIM; KOBAYASHI, 2018; MOISÉS; CARNEIRO, 2008; SEARS, 2002) e renda (DIEMER; LI, 2011; PEARSON-MERKOWITZ, 2012). Os *backgrounds* familiares, por sua vez, termo também amplo que se refere ao “pano de fundo” do ambiente familiar, nesta dissertação, sobretudo em função de seus objetivos, se traduzem na participação política parental, elemento que guarda relação positiva com as condições socioeconômicas familiares (VERBA; BURNS; SCHLOZMAN, 2003; VERBA; SCHLOZMAN; BURNS, 2005), embora não possa se confundir com elas. São intencionalmente referenciados neste parágrafo estudos que mantêm o seu foco sobre as dimensões de interesse desta pesquisa: o conhecimento político, o engajamento político e as atitudes políticas democráticas.

Deve ficar claro, contudo, que tais condições socioeconômicas são trabalhadas pela presente pesquisa a nível familiar, e não individual – até mesmo em função da natureza da amostra, que conta com 95% dos jovens com até 17 anos de idade, indivíduos que compartilham o mesmo nível de escolaridade, bem como a mesma reduzida autonomia financeira, já que não integram o mercado de trabalho.

Desta forma, as condições socioeconômicas e os *backgrounds* familiares dos jovens são explorados a partir dos níveis de escolaridade e participação política de seus pais e do tipo de escola em que estudavam à época da coleta dos dados, em 2008. Essa alternativa também se mostra alinhada à teoria que indica que as condições socioeconômicas de crianças e adolescentes estão ligadas à escolaridade, à politização, à renda e ao status ocupacional de



seus pais, assim como aos recursos informacionais dispostos em ambiente familiar (DEIMEL; HOSKINS; ABS, 2019).

Nesse sentido, também vale registrar que a transmissão e correspondência intergeracional das dimensões analisadas nesta pesquisa (conhecimento político, engajamento político e atitudes políticas democráticas) têm sido apontadas por diferentes estudos cujo foco se mantém sobre tais dimensões (CASTILLO *et al.*, 2015; DEIMEL; HOSKINS; ABS, 2019; FUKS, 2012; SCHOON *et al.*, 2010; VERBA; BURNS; SCHLOZMAN, 2003; VERBA; SCHLOZMAN; BURNS, 2005).

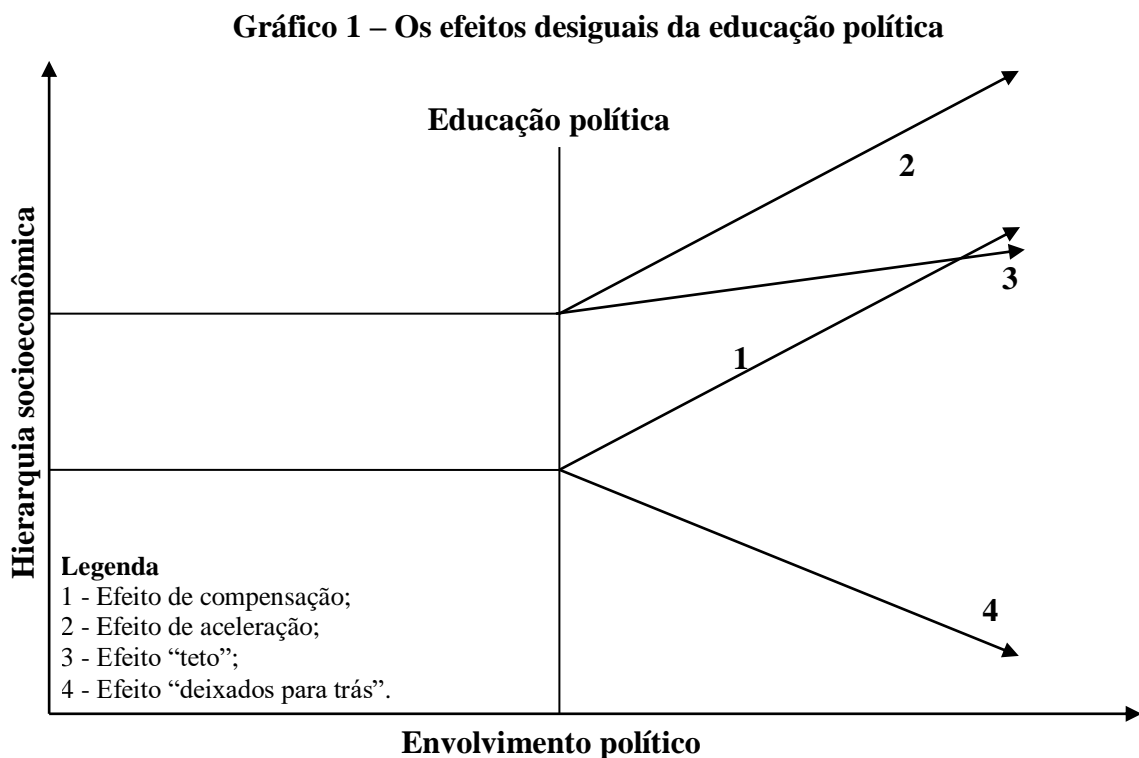
Conforme já exposto, a vertente clássica da literatura sobre socialização política apresenta a família e a escola como agências tradicionais desse processo de aprendizagem (ALMOND; VERBA, 1963; GREENSTEIN, 1968). É de se esperar, entretanto, que diferentes famílias e escolas ofereçam contribuições distintas à socialização que promovem. A expectativa teórica, ancorada em referenciais empíricos, é que aprendam mais sobre política, tenham um perfil político mais ativo e sustentem atitudes políticas mais democráticas aqueles jovens que frequentam escolas com melhores condições de acesso à informação política, têm oportunidade de se informar e conversar sobre política em casa e cujos pais têm alta escolaridade e são politicamente ativos (ANDOLINA *et al.*, 2003; CASTILLO *et al.*, 2015; FUKS, 2012; ICHILOV, 2007; SCHOON *et al.*, 2010; VERBA; BURNS; SCHLOZMAN, 2003; VERBA; SCHLOZMAN; BURNS, 2005). Mas afinal, esse cenário pode ser alterado pela educação política?

A literatura sobre os efeitos desiguais da educação política distingue quatro tipos de efeitos possíveis: o efeito de compensação, o efeito de aceleração, o efeito “teto” e o efeito “deixados para trás” (NEUNDORF; NIEMI; SMETS, 2016). A discussão teórica sobre esses efeitos é de relevância ímpar para o presente estudo, uma vez que representa o núcleo das literaturas que fundamentam esta dissertação e as suas hipóteses.

O efeito de compensação argumenta que indivíduos em situações socioeconômicas desfavorecidas possuem baixos níveis iniciais de envolvimento político e, por isso, são os que mais têm a ganhar com a educação política. O efeito de aceleração prevê o oposto, sob o argumento de que jovens em condições socioeconômicas privilegiadas dispõem de altos níveis iniciais de envolvimento político, de forma que são os que mais se beneficiam da educação política – para esse mesmo grupo, o efeito “teto” presume menores níveis de ganho, justamente em função dos elevados níveis iniciais de envolvimento. O efeito “deixados para trás”, por fim, sustenta que jovens localizados nos estratos inferiores da hierarquia socioeconômica registram baixos níveis iniciais de envolvimento político, de modo que, sem

o estímulo da educação política ou com frágeis iniciativas nesse sentido, tendem a permanecer “atrás” de seus colegas em situações socioeconômicas favorecidas e/ou que recebem a educação política (NEUNDORF; NIEMI; SMETS, 2016). Todos esses cenários são automaticamente testados neste trabalho.

Vale registrar que esses efeitos, ilustrados no Gráfico 1, têm sido explorados nos campos do conhecimento político, do engajamento político e das atitudes políticas democráticas, e por isso são apresentados sob o termo geral “envolvimento político”.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Neundorf, Niemi e Smets (2016).

Para a adequada compreensão dos efeitos desiguais da educação política a partir do Gráfico 1, é importante retomar, na teoria, o caráter relativo de cada um dos quatro efeitos apresentados. Isto é, em termos gerais, enquanto os efeitos de aceleração e “teto” são delineados em comparação a grupos cujo status socioeconômico é desfavorecido ou cujo contexto familiar é menos politizado, os efeitos de compensação e “deixados para trás” são balizados em relação a grupos cujo status socioeconômico é privilegiado ou cujo ambiente doméstico é mais politizado (NEUNDORF; NIEMI; SMETS, 2016), lógica a partir da qual tais efeitos foram graficamente ilustrados.

É essencial demarcar que os níveis superiores de escolaridade e participação política parentais e a frequência em escolas particulares, sobretudo de elite, são compreendidos por

este estudo como condições socioeconômicas e *backgrounds* familiares de privilégio, favoráveis ao envolvimento político, pois caracterizam, de forma geral, os estratos mais altos da hierarquia social e econômica. Por outro lado, os níveis inferiores de escolaridade e participação política parentais e a frequência em escolas públicas, sobretudo não militares, são concebidos como condições socioeconômicas e *backgrounds* familiares desprivilegiados, desfavoráveis ao envolvimento político, pois descrevem, na maior parte dos casos, os estratos mais baixos da hierarquia social e econômica. Vale esclarecer que os tipos de escola não representam mero espelho da condição socioeconômica familiar, pois se diferenciam enquanto espaços de socialização política, de forma que pais de mesmas condições sociais e econômicas nem sempre escolhem as escolas dos seus filhos com base nos mesmos critérios.

Na aplicação da teoria ao caso concreto, torna-se interessante explicitar o que é esperado de cada um desses quatro efeitos a partir das variáveis explicativas separadamente exploradas por esta pesquisa, as quais, nesse momento, são grosseiramente abordadas por meio de pais mais ou menos escolarizados e mais ou menos politizados, além dos quatro tipos escolares frequentados pelos jovens, cuja categorização é detalhada em capítulo adiante, mas que se organizam basicamente segundo a estrutura social e econômica predominante na sociedade a partir de escolas particulares de elite, escolas particulares de classe média, escolas públicas militares e escolas públicas.

No efeito de compensação, espera-se que os jovens cujos pais são menos escolarizados e politizados e/ou que estudam em escolas públicas registrem os maiores ganhos com a educação política frente ao desenvolvimento do conhecimento político, do engajamento político e das atitudes políticas democráticas. A expectativa é que esse ganho seja significativamente superior àquele obtido pelos jovens cujos pais são mais escolarizados e politizados e/ou que estudam em escolas particulares de elite ou classe média ou públicas militares.

No efeito de aceleração, espera-se que os jovens cujos pais são mais escolarizados e politizados e/ou que estudam em escolas particulares de elite sejam os que mais ganhem com a educação política frente ao desenvolvimento do conhecimento político, do engajamento político e das atitudes políticas democráticas. Tais ganhos se mostrariam significativamente superiores aos obtidos pelos jovens cujos pais são menos escolarizados e politizados e/ou que estudam em escolas particulares de classe média, públicas militares ou públicas.

No efeito “teto”, espera-se que os jovens cujos pais são mais escolarizados e politizados e/ou que estudam em escolas particulares de elite também registrem ganhos com a educação política frente ao desenvolvimento do conhecimento político, do engajamento

político e das atitudes políticas democráticas. Esse ganho, contudo, seria inferior àqueles obtidos pelos jovens cujos pais são menos escolarizados e politizados e/ou que estudam em escolas particulares de classe média, públicas militares ou públicas.

No efeito “deixados para trás”, por fim, espera-se que os jovens cujos pais são menos escolarizados e politizados e/ou que estudam em escolas públicas permaneçam “atrás” não apenas daqueles que se beneficiaram da educação política, mas também daqueles que possuem pais mais escolarizados e politizados e/ou que estudam em escolas particulares de elite ou classe média ou públicas militares.

A despeito de todos os quatro efeitos apresentados já terem sido identificados nos estudos voltados à compreensão sobre se e como as condições socioeconômicas e os *backgrounds* familiares são capazes de condicionar o efeito da educação política, o efeito de compensação tem sido o mais frequentemente encontrado.

Embora o efeito de compensação tenha sido explorado de forma sistemática apenas mais recentemente, os seus possíveis mecanismos são apontados há algum tempo. Langton e Jennings (1968) sugerem que estudantes de status sociais e culturais menos favorecidos encontram menos redundância nos processos de formação política, lidando, portanto, com perspectivas e conteúdos novos ou conflitantes, enquanto os mais favorecidos estariam apenas recebendo uma “camada adicional de materiais familiares” já amplamente repercutidos em fontes passadas e/ou atuais em seus respectivos contextos.

Por meio de um estudo quase-experimental, Chaffee, Morduchowicz e Galperin (1997) investigaram os efeitos da formação política por meio do uso de jornal local junto a estudantes da 5ª e 6ª séries durante o ano eleitoral de 1995 na Argentina. Os resultados demonstram que o programa *Newspaper-in-School* permitiu que os seus participantes passassem a ser expor em maior medida à mídia, a se envolver em discussões políticas com amigos e pais, a se interessar por política, a expressar opiniões e a apoiar a democracia e a tolerância à diversidade, efeitos que, segundo os autores, “fecharam lacunas” socioeconômicas, ajudando estudantes de níveis socioeconômicos inferiores a se aproximarem, em tais resultados, dos colegas socioeconomicamente privilegiados.

Campbell (2008), utilizando dados de 1999 do *Civic Education Study*, o qual dispõe de amostra representativa de jovens de 14 a 28 anos de diferentes países, chega à conclusão de que a educação política aumenta o conhecimento político, a apreciação pelo conflito e a intenção de se tornar um eleitor informado entre os indivíduos que dela participam, sendo tais efeitos, com exceção do que se relaciona ao conhecimento político, capazes de “compensar

parcialmente as desvantagens de jovens com baixo nível socioeconômico” (p. 437, tradução nossa).

Já Campbell e Niemi (2016), buscando compreender se os exames estaduais de educação política têm impacto sobre o conhecimento político de jovens a partir de dados de 2006 e 2010 da *National Assessment of Educational Progress*, aplicada a indivíduos de 18 a 24 anos do ensino médio, descobrem que, nos estados e no Distrito de Colúmbia, os “testes cívicos” ampliam em maior medida o conhecimento político de latinos e imigrantes, jovens que convivem com menos exposição à informação sobre o funcionamento do sistema político norte-americano em ambiente doméstico.

Ainda, Neundorf, Niemi e Smets (2016), utilizando dados em painel do *Belgian Political Panel Study* (2006-2011) e do *U.S. Youth-Parent Socialization Panel Study* (1965-1997), exploram países distintos, Estados Unidos e Bélgica, em momentos bastante diferentes, respectivamente década de 1960 e anos 2000, e por um período considerável, da juventude à velhice, ao concluírem que a educação política nas escolas realmente compensa as desigualdades na socialização familiar frente ao engajamento político. Destaca-se que, nesse estudo, a dimensão referente à socialização política familiar manteve o seu foco sobre os diferentes status socioeconômicos e frequências de discussões políticas entre pais e filhos.

Nem todos os resultados, contudo, apoiam unanimemente o efeito de compensação. Isso porque outros estudos vêm demarcando limites e nuances desse efeito, ao mesmo tempo que os efeitos de aceleração, “teto” e “deixados para trás” também são identificados. Nesse sentido, vale mencionar que os efeitos desiguais da educação política traçados pela literatura podem ser encontrados de forma “misturada” em uma mesma pesquisa, isto é, quando analisados diferentes formatos da educação política, dimensões socioeconômicas e variáveis dependentes.

Persson (2014), segundo Neundorf, Niemi e Smets (2016), em um estudo próximo ao de Campbell (2008), não encontrou nenhum efeito de compensação sobre o conhecimento político utilizando dados de um painel sueco ou em todos os 28 países do *Civic Education Study* a partir do qual Campbell (2008) retirou a sua amostra.

Também fazendo uso dos dados do *Civic Education Study* de 1999 registrados para os Estados Unidos, Gainous e Martens (2012) concluem que a educação política de fato parece ampliar, em maior medida, o conhecimento político e as eficácias interna e externa daqueles alunos que vêm de origens socioeconômicas desprivilegiadas, embora este efeito seja reduzido quando a dimensão da “capacidade democrática” considerada passa a ser a intenção de voto.

Hooghe e Dassonneville (2011), por sua vez, explorando os efeitos da educação política sobre o conhecimento político de seus participantes a partir dos dados do *Belgian Political Panel Survey*, um painel de dois anos com quase três mil adolescentes, encontram um “mix” dos efeitos de compensação, aceleração e até mesmo nenhum efeito, dependendo da dimensão da educação política observada (aulas sobre política e sobre o sistema político, clima de sala de aula aberto e serviço comunitário).

Ademais, enquanto o mencionado trabalho de Chaffee, Morduchowicz e Galperin (1997) encontrou o efeito “teto” associado ao efeito de compensação, o referido trabalho de Neundorf, Niemi e Smets (2016) identificou, também junto ao efeito de compensação, o efeito “deixados para trás”.

Feita esta rápida introdução teórica aos efeitos desiguais da educação política sobre dimensões do conhecimento político, do engajamento político e das atitudes políticas democráticas de seus participantes, dois pontos merecem destaque. O primeiro deles se refere à aparente predominância do efeito de compensação em relação aos demais, embora este campo de investigação ainda pareça estar “em aberto”. O segundo diz respeito ao fato de que, com exceção do trabalho de Chaffee, Morduchowicz e Galperin (1997), nenhum outro estudo, dos que se tem notícia, se desenvolveu a partir do contexto latino-americano ou brasileiro, enquanto a maioria absoluta é enquadrada a partir de contextos norte-americanos ou europeus. Estes pontos são desenvolvidos na próxima seção, a partir da qual serão apresentadas as hipóteses desta pesquisa.

## **2.5 Localizando as hipóteses na teoria**

Em um primeiro momento, este trabalho ampliará a compreensão teórica sobre o efeito de compensação, efeito que concentra o foco desta pesquisa e embasa as suas hipóteses. Posteriormente, será desenvolvida a relação entre essa compreensão e o cenário brasileiro, representado pelo Parlamento Jovem de Minas (2008).

No efeito de compensação, passa-se a abordar a função da educação política de “compensar possíveis deficiências em conhecimento, habilidades e atitudes entre aqueles cuja origem familiar ou socialização os deixaram para trás de seus colegas mais ricos ou mais envolvidos” (NEUNDORF; NIEMI; SMETS, 2016, p. 922-923, tradução nossa). Estudos sobretudo atuais que tratam dessa função de forma mais sistemática fornecem conclusões em apoio ao efeito de compensação, isto é, concluem que a educação política, concebida de maneira ampla, reduz as diferenças que se originam em condições socioeconômicas e

familiares frente ao conhecimento político, à participação política e às atitudes políticas democráticas de seus participantes (CAMPBELL, 2008; CAMPBELL; NIEMI, 2016; CHAFFEE; MORDUCHOWICZ; GALPERIN, 1997; GAINOUS; MARTENS, 2012; LANGTON; JENNINGS, 1968; NEUNDORF; NIEMI; SMETS, 2016).

É importante tornar clara a compreensão sobre o que exatamente significa o chamado efeito de compensação da educação política. Para tanto, duas observações são centrais. A primeira delas é que a compensação não consiste no nivelamento em patamares exatamente iguais de conhecimento político, engajamento político ou atitudes políticas democráticas entre pessoas de diferentes estratos socioeconômicos e *backgrounds* familiares, embora isso possa acontecer com o tempo. O efeito de compensação se traduz, então, na possibilidade de maiores ganhos nessas dimensões (NEUNDORF; NIEMI; SMETS, 2016), ou mesmo ganhos exclusivos (GAINOUS; MARTENS, 2012), por parte de indivíduos de origens desprivilegiadas em resposta à educação política.

Deve-se considerar, porém, que, se a educação política é capaz de produzir o efeito de “reduzir diferenças”, como propõe o efeito de compensação, esse tipo de formação quando contínua ao longo do tempo poderia, então, caminhar para o efetivo, ou quase efetivo, nivelamento de conhecimento político, engajamento político e atitudes políticas democráticas entre indivíduos de diferentes condições sociais e econômicas e origens familiares. O estudo de Neundorf, Niemi e Smets (2016) chega, inclusive, a calcular os anos necessários para que as lacunas existentes entre grupos de diferentes contextos socioeconômicos e familiares sejam superadas.

Um segundo ponto que merece atenção é o que delimita o escopo da compensação, isto é, aquele que define quais elementos faltantes seriam “compensados” a partir da educação política. Nesse sentido, a literatura tem sido convergente ao sugerir que a educação política compensa os diferentes (i) padrões de acesso à informação; (ii) frequências de discussões políticas com pais, familiares ou pessoas de mesma idade; (iii) graus de escolaridade dos pais ou, de forma mais ampla; (iv) níveis de status socioeconômico ao qual o indivíduo está condicionado (CAMPBELL, 2008; GAINOUS; MARTENS, 2012; NEUNDORF; NIEMI; SMETS, 2016). É novamente resgatada, portanto, a influência de agentes tradicionais da socialização política; agora, porém, interagindo e condicionando, por meio de seus atributos sociais, políticos e econômicos, os efeitos de fontes alternativas de socialização política.

A lógica por trás do efeito de compensação é razoavelmente simples:

parece plausível que a educação para a cidadania, especialmente formal, possa compensar um SES<sup>5</sup> desfavorecido. Em comparação com seus colegas desfavorecidos, os alunos com origens familiares mais favoráveis podem já ter aprendido sobre instituições e processos democráticos básicos em casa com seus pais geralmente mais engajados politicamente. Nesse caso, as aulas de educação para a cidadania representariam simplesmente mais uma fonte de conhecimento básico sobre a democracia representativa, que deveria ser facilmente acessível aos alunos, independentemente de sua origem. (DEIMEL; HOSKINS; ABS, 2019, p. 16).

Nesse sentido, Smetana, Robinson e Rote (2015) apontam que a educação política pode produzir os seus efeitos a partir do momento em que passa a fornecer estruturas e capacidades que podem ser deficitárias nos lares dos adolescentes, como as características parentais que facilitam positivamente a trajetória de desenvolvimento dos jovens, sendo, portanto, este o seu mecanismo.

Reunindo e resumindo o cerne do efeito de compensação da educação política, Neundorf, Niemi e Smets (2016) consideram que um dos seus propósitos é possibilitar que jovens de origens socioeconômicas e *backgrounds* familiares desprivilegiados desenvolvam habilidades consideradas necessárias para que participem em “pé de igualdade” em relação aos demais na esfera política.

Vale retomar que a noção de que a educação política pode compensar desigualdades fundamentadas sobretudo no status socioeconômico ao qual está condicionado o indivíduo frente aos seus respectivos níveis de conhecimento político, engajamento político e atitudes políticas democráticas traz consigo, como ponto de partida, uma ideia central: a de que os estratos menos privilegiados apresentam-se inicialmente desfavorecidos nessas três dimensões, noção desenvolvida na seção teórica anterior a partir de achados empíricos que, hoje, se refletem na literatura.

Considerando que o efeito de compensação é predominante na literatura sobre os efeitos desiguais da educação política, embora Deimel, Hoskins e Abs (2019) julguem os achados da área ainda inconclusivos, e que o estudo que se desenvolveu em contexto mais semelhante ao brasileiro indica que são os jovens em estratos socioeconômicos desfavorecidos os que mais ganham com essa prática, inclusive em relação à classe média (CHAFFEE; MORDUCHOWICZ; GALPERIN, 1997; MCDEVITT; CHAFFEE; MOON, 1996), três hipóteses são estabelecidas a partir dos componentes essenciais da cidadania democrática, nos termos de Carpini (2000, 2005):

---

<sup>5</sup> Status socioeconômico.



*H1 – O Parlamento Jovem de Minas (2008), como um programa de educação política, produz efeito de compensação sobre o conhecimento político de seus participantes.*

*H2 – O Parlamento Jovem de Minas (2008), como um programa de educação política, produz efeito de compensação sobre o engajamento político de seus participantes.*

*H3 – O Parlamento Jovem de Minas (2008), como um programa de educação política, produz efeito de compensação sobre as atitudes políticas democráticas de seus participantes.*

Para que tais hipóteses possam ser refinadas e para que a presente revisão teórica seja complementada, resta necessário compreender a relação entre os efeitos desiguais da educação política e o cenário brasileiro, mais especificamente o cenário do Parlamento Jovem de Minas (2008).

Nesse sentido, é bastante importante esclarecer que o presente estudo surge a partir daqueles que resultaram da pesquisa "*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*"<sup>6</sup>, organizada pelo Professor Doutor Mário Fuks, com os quais compartilha referenciais teóricos, tema geral, objeto, banco de dados e até mesmo conceitos e formas de operacionalização das variáveis exploradas.

Entre esses estudos, se destaca o trabalho de Fuks (2014), autor que primeiramente investigou variáveis capazes de condicionar os efeitos do Parlamento Jovem de Minas (2008) sobre os seus participantes no que se refere ao ganho de conhecimento político, engajamento político e atitudes políticas democráticas. Com os seus resultados, Fuks (2014) descobre que os efeitos do PJ Minas (2008) não são homogêneos nessas três dimensões e variam a depender da saliência do objeto, bem como que tais efeitos dependem da qualidade da experiência do jovem junto ao programa e da variação do seu interesse pela iniciativa ao longo da edição.

No entanto, Fuks (2012) nada disse sobre os efeitos do Parlamento Jovem de Minas (2008) dependerem das condições socioeconômicas ou dos *backgrounds* familiares de seus participantes. É exatamente esta a questão desta pesquisa, que contribuirá com a cobertura de brecha teórica e empírica, que, conforme exposto, não se mostra restrita a este cenário específico, mas persiste quando ampliado o campo de visão para o Brasil e, de forma geral, para a América Latina.

---

<sup>6</sup> Financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

Detalhando ainda mais os achados de Fuks (2014), tem-se que (i) os valores são mais resistentes à mudança do que o conhecimento político, o engajamento motivacional e as atitudes diante de instituições políticas, (ii) os ganhos cognitivos e atitudinais ocorrem com maior intensidade quando o objeto pertence ao universo familiar à experiência; e que (iii) os efeitos sobre a participação política não se manifestam no presente, embora os dados indiquem a propensão à maior participação na vida adulta a partir do desenvolvimento do engajamento motivacional. Diante desses achados, três novas sub-hipóteses são traçadas:

*H1.1 – O efeito de compensação do Parlamento Jovem de Minas (2008) sobre o conhecimento político se concentra em objetos salientes ao programa, isto é, pertencentes ao universo familiar à experiência.*

*H2.1 – O efeito de compensação do Parlamento Jovem de Minas (2008) sobre o engajamento político se concentra em sua dimensão motivacional, e não participativa.*

*H3.1 – O efeito de compensação do Parlamento Jovem de Minas (2008) sobre as atitudes políticas democráticas se concentra em objetos salientes ao programa, isto é, pertencentes ao universo familiar à experiência.*

### 3 O PARLAMENTO JOVEM DE MINAS

O Parlamento Jovem de Minas Gerais, objeto de estudo desta dissertação, é um programa de educação para a cidadania desenvolvido pela Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, por meio da Escola do Legislativo, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, por meio do Instituto de Ciências Sociais e da Pró-Reitoria de Extensão, e também com as câmaras municipais integrantes de cada edição do programa.

Os atuais objetivos do PJ Minas constam no sítio eletrônico da ALMG<sup>7</sup> e se resumem em (i) estimular a formação política e cidadã de estudantes do ensino médio por meio de atividades que os levem a compreender melhor a organização dos Poderes, especialmente do Legislativo, e a importância da participação popular nos parlamentos; (ii) incentivar o envolvimento das câmaras municipais em atividades de educação para a cidadania e fortalecer o Legislativo municipal; (iii) propiciar espaço para a vivência em situações de estudos e pesquisas, debates, negociações e escolhas, respeitando-se as diferentes opiniões; e (iv) levar os jovens a se interessarem pela agenda sociopolítica de seu município e pelo exercício da participação democrática na discussão e decisão de questões relevantes para a comunidade

A 18ª edição do Parlamento Jovem de Minas foi iniciada em 2020 e se estendeu ao ano de 2021 em função da atual pandemia causada pelo novo coronavírus. Essa edição conta com 110 cidades participantes, sendo que, em 2020, 22 delas eram ingressantes. Para a compreensão da atual dinâmica da iniciativa, vale resgatar o seu histórico de desenvolvimento (ALMG, 2021?).

A primeira edição do PJ Minas aconteceu em 2004 e as seis primeiras edições do programa se restringiram a Belo Horizonte, com exceção de 2006, quando a iniciativa chegou também aos municípios de Arcos e Pains. Entre 2004 e 2010, 46 escolas foram mobilizadas, com a participação de cerca de 800 estudantes dos ensinos médio e universitário. Ao longo desse período, 167 proposições foram encaminhadas para a apreciação da ALMG por meio da Comissão de Participação Popular (ALMG, 2021?).

Em 2010, o programa passou a atuar em parceria com outras câmaras municipais mineiras, as quais mobilizaram escolas do ensino médio e fizeram parcerias com universidades, órgãos públicos, empresas e organizações da sociedade civil para a implementação da iniciativa, formando uma extensa rede de educação política e formação

---

<sup>7</sup> Disponível em: <[https://www.almg.gov.br/educacao/parlamento\\_jovem/](https://www.almg.gov.br/educacao/parlamento_jovem/)>. Acesso em: 26 jan. 2021.

legislativa. Entre 2010 e 2013, o PJ Minas contava com duas etapas, uma municipal e outra estadual (ALMG, 2021?).

Na plenária municipal, realizada em cada município participante, marcava-se o final de uma etapa de trabalho composta por atividades de formação, debates e produção de propostas, discutidas e consolidadas pelos jovens. Ao fim dessa construção, os participantes priorizavam um determinado número de proposições, de acordo com o regulamento da edição, e as encaminhavam para a Coordenação Estadual do projeto. Assim, a ALMG recebia as propostas encaminhadas pelos municípios participantes e as consolidava em um único documento de trabalho, que era disponibilizado às Câmaras Municipais para que os estudantes discutissem sobre as propostas de todos os municípios e se preparassem para a plenária estadual, a ser realizada na casa legislativa estadual (ALMG, 2021?).

A plenária estadual, por sua vez, realizada na ALMG, era o ponto culminante de mais uma etapa de trabalho, também composta por atividades de estudo, debate, discussão e consolidação das propostas encaminhadas pelas câmaras municipais participantes do projeto. As propostas priorizadas pelos estudantes eram reunidas em um documento final, encaminhado à Comissão de Participação Popular da ALMG a fim de que o processo legislativo fosse iniciado (ALMG, 2021?).

Já em 2014, o programa assumiu ainda mais o seu modelo em rede, modelo que vigora até o presente ano. A regionalização aconteceu e, com ela, a plenária regional foi implementada como etapa intermediária entre as etapas municipal e estadual. Com o novo formato, é possível ampliar o número de municípios que integram a iniciativa em cada edição, pois a participação de mais estudantes é viabilizada a partir da plenária intermunicipal, a plenária regional, fortalecendo-se a perspectiva de representação. Por consequência, a maior participação de municípios permite o envolvimento de maior número de escolas, instituições e universidades parceiras. A ampliação do número de pessoas e organizações que fazem parte do programa permite o amadurecimento da iniciativa por meio do aumento da troca de saberes, havendo, naturalmente, o desenvolvimento dessa rede de formação política (ALMG, 2021?).

Assim, atualmente, o PJ Minas conta com três plenárias consecutivas: a plenária municipal, com uma plenária em cada município participante; a plenária regional, com uma plenária na cidade sede do polo ou em outra cidade integrante do polo, conforme pactuado com as cidades parceiras da regional; e a plenária estadual, com uma plenária na Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (ALMG, 2021?).

É importante mencionar que o presente capítulo mantém o seu foco sobre a edição de 2008 do Parlamento Jovem de Minas, desde a revisão teórica até a descrição do funcionamento do programa. Isso porque toda a dissertação se desenvolve a partir da pesquisa “*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*”, estruturada a partir da coleta de dados junto à 5ª edição do programa, que aconteceu no ano de 2008. Por esta razão, as várias transformações sofridas pelo programa desde então foram brevemente resgatadas anteriormente, para que o leitor pudesse compreender o desenvolvimento geral do PJ Minas para, apenas depois, adentrar nas especificidades da edição explorada por esta pesquisa.

Inicialmente, vale explorar o que representam e como surgem os “Parlamentos Jovens”, quais são os seus objetivos e como esse tipo de atividade tem se desenvolvido internacional e nacionalmente para que, em seguida, o PJ Minas, em sua edição de 2008, possa ser analisado em detalhes.

Desde já, importa mencionar que o Parlamento Jovem não é uma iniciativa restrita ao estado mineiro. Os “Parlamentos Jovens”, também comumente chamados de “Deputados por Um Dia”, e os outros programas semelhantes cujas denominações que recebem são diversas encontram-se disseminados não apenas pelo Brasil, mas também mundo afora.

Antes de entender como e por que surgem, é fundamental que se compreenda o que exatamente são esses programas. Nesse sentido, a descrição de Cosson (2008, p. 99) deve ser valorizada.

O deputado-estudante não sabe e fica surpreso em saber que, assim como ele e outros colegas do programa, milhares de jovens em outras cidades de seu estado, de sua região, de seu país, de seu continente e do mundo inteiro também se engajam em algum tipo de simulação parlamentar. Seguindo as regras de um RPG<sup>8</sup> ou jogo de personificação, eles assumem uma parte ou o conjunto das funções de um parlamentar e como tal debatem para conhecer melhor as propostas e convencer seus pares, solicitam e questionam ações governamentais, votam em busca de aprovação e consenso para o que propõem e esperam que de seu trabalho resulte uma sociedade melhor. Na maioria das vezes, o cenário desse jogo é o espaço oficial da casa legislativa que promove o evento, dispensando a imaginação cenográfica e permitindo um poderoso efeito de realidade. O mestre ou narrador dificilmente se faz presente como tal, mas as regras do jogo são cuidadosamente elaboradas pelas escolas do legislativo e outras instituições que organizam a simulação, incluindo uma caracterização dos papéis disponíveis e preparação dos jovens para assumi-los adequadamente. Em lugar do rolar dos dados para decidir a sorte das personagens, o fator aleatório é garantido pela interação entre os participantes, que pode levar a resultados surpreendentes. É assim que, como em qualquer história de RPG, cada simulação se constitui em uma aventura, cujos personagens, cenário e regras de participação são estabelecidos previamente, mas o desenrolar dos acontecimentos encontra-se em aberto. Cabe aos jovens investidos no papel de parlamentares fazer

---

<sup>8</sup> Role Playing Game, em inglês, sigla que pode ser compreendida como jogo de personificação (COSSON, 2008).

desse jogo de personificação uma experiência pessoal e coletiva de participação política e educação para a democracia.

Os “Parlamentos Jovens” costumam ser desenvolvidos pelas Escolas do Legislativo, setor que, existente na maior parte das Assembleias Legislativas e em algumas Câmaras Municipais brasileiras, comumente apresenta, como um de seus objetivos, a missão de aproximar sociedade e Poder Legislativo. Essa missão torna-se especialmente desafiadora em função do diagnóstico de uma crise de representação política, que distancia os indivíduos da esfera política por com ela não se identificarem, e da imagem negativa que parcela da população tem dos Parlamentos e dos parlamentares, fomentada também pelos não raros escândalos de corrupção ou pela noção deturpada de suas respectivas funções (COSSON, 2008).

Frente a esse contexto, e com o objetivo de garantir a aproximação entre a sociedade e o Poder Legislativo, algumas soluções de participação direta da população são propostas e vão desde a criação de comissões de participação popular, movimento forte na América Central e representante de uma tendência mundial, até os programas educativos voltados à visita guiada das casas legislativas a fim de que as pessoas conheçam essas instituições de forma mais aprofundada, sendo os “Parlamentos Jovens” um dos programas educativos mais bem sucedidos entre aqueles desenvolvidos pelas Escolas do Legislativo (COSSON, 2008).

Com base em levantamento de dados realizado via internet em quatro línguas (português, inglês, espanhol e francês), Cosson (2008) objetivou traçar, em termos gerais, e não de forma minuciosa, o cenário internacional da prática de simulação parlamentar voltada sobretudo para jovens, para que, depois, a prática nacional fosse localizada nesse contexto.

De início, vale destacar que, na prática internacional, o uso de palavras relacionadas ao universo parlamentar não necessariamente vincula ações e programas ao Poder Legislativo. Isso porque tais atividades utilizam esses termos de forma simbólica, no sentido de refletir a importância dos jovens como protagonistas e tomadores de decisão, já que, ao redor do mundo, os parlamentos simbolizam espaços onde compromissos são estabelecidos, estratégias são desenvolvidas, ações são planejadas, entre outras práticas. Essas iniciativas priorizam fóruns de discussão em relação à simulação parlamentar e são comumente desenvolvidas por órgãos supranacionais e organizações não governamentais, embora também aconteçam a nível local (COSSON, 2008).

Como exemplos de programas que priorizam a vivência dessa experiência de discussões como um aprendizado, podem ser citados o *Oxfam International Youth Parliament*, promovido pela *Oxfam Community Aid Abroad* desde 2000; o *The World Youth*

*Parliament for Water*, desenvolvido pelo *International Secretariat for Water* desde 2002; o *The Global Youth Parliament*, uma rede mundial de jovens criada em 2002; o *The Wales Youth Parliament*, do País de Gales; e o *Sri Lanka Youth Parliament*, que acontece no Sri Lanka desde 2005 (COSSON, 2008).

Outros programas e ações, no entanto, se aproximam mais da simulação de um parlamento em si e menos do uso simbólico dos termos relacionados ao universo parlamentar. Nesse caso, a maior parte dos programas cujos nomes fazem referência aos parlamentos de fato realiza a simulação parlamentar, simulação esta que se desenvolve das mais diferentes formas. O público preferencial é o público estudantil, em faixa etária que vai dos 10 aos 25 anos, sendo mais comum que tais iniciativas sejam capitaneadas por órgãos governamentais, razão pela qual Cosson (2008) as caracteriza como “institucionais”.

Utilizando-se da simulação parlamentar como um aprendizado prático, podem ser citados como exemplos o *Ontario Youth Parliament*, desenvolvido por jovens de várias localidades da província de Ontário desde 1969; o *European Youth Parliament*, assumido pela *Heinz-Schwarzkopf Foundation* desde 2004; o *Triumvirate – North American Mock Parliament*, que acontece desde 2005 entre jovens universitários do Canadá, México e Estados Unidos da América com o objetivo de melhorar o entendimento político e os desafios dos parceiros do Nafta<sup>9</sup>; e ainda o *Parlement Jeunesse du Québec* e o *Parlement Étudiant du Québec*, simulações promovidas pela Assembleia Nacional do Québec desde, respectivamente, 1949 e 1987. Independente do “modelo” da prática internacional, cujo contexto é diversificado, os programas buscam educar para a democracia (COSSON, 2008).

Já no cenário nacional, os programas de educação política que se utilizam das simulações parlamentares como prática de ensino são, de uma forma ou outra, ligados às casas legislativas (COSSON, 2008). O caráter sobretudo educativo dessas atividades as localiza no centro dos dois modelos identificados na prática internacional, isto é, entre os fóruns de discussões e as simulações parlamentares, uma vez que conjugam tais elementos. Com foco principalmente nos ensinamentos fundamental e médio, o que inclui a Educação de Jovens e Adultos em alguns casos, esses programas perpassam, de forma geral, por três etapas centrais, singulares a cada iniciativa: o período pré-sessão, que envolve a seleção e preparação dos participantes, a sessão parlamentar em si mesma e o estágio pós-sessão, voltado ao encaminhamento e à divulgação e publicação das propostas discutidas na sessão, embora o

---

<sup>9</sup> Sigla de *North American Free Trade Agreement*, em inglês. O Acordo de Livre Comércio da América do Norte é um acordo econômico e comercial – também chamado bloco econômico – formado por Estados Unidos, Canadá e México.

pós-sessão, diferentemente das duas etapas anteriores, não seja unânime nos “Parlamentos Jovens” brasileiros, já que muitos deles são finalizados na própria sessão parlamentar (COSSON, 2008).

Como exemplos nacionais, podem ser citados o Parlamento Jovem da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, existente desde 1999; o Parlamento Mirim da Cidadania da Prefeitura de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, fundado em 2001; o Deputado Jovem da Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, que acontece desde 2005; e, em especial, o Parlamento Jovem da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, que teve a sua primeira edição em 2004 (COSSON, 2008).

Na prática nacional, as simulações parlamentares duram, em média, um ano, mas também podem durar até a realização do evento subsequente. Programas bem-sucedidos costumam se espriar regionalmente, como parece ser o caso do PJ Minas, uma vez que passam a inspirar entidades locais. Embora o caráter predominante dessas ações formativas seja educativo, não deve ser esquecida a capacidade que essas atividades possuem de influenciar a agenda política, sobretudo a partir das propostas encaminhadas no período pós-sessão. Com tais ações, objetiva-se a sensibilização dos jovens para a vida política e a aproximação entre sociedade e Poder Legislativo (COSSON, 2008).

É exatamente a partir do objetivo de aproximar a sociedade do Poder Legislativo que surge o Parlamento Jovem de Minas Gerais. O PJ mineiro tem a sua origem em um contexto bastante singular de “inovação institucional” da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (ANASTASIA, 2001). Isso porque, a partir de 1990, a ALMG propôs uma série de eventos institucionais voltados à aproximação entre população e Legislativo, alguns deles previstos pela Constituição estadual, promulgada em 1989. Como exemplos, pode-se citar os ciclos de debates, as audiências públicas regionais, os seminários legislativos e os fóruns técnicos, sendo a Comissão Permanente de Participação Popular instituída em 2003 (FUKS; FIALHO, 2009). Para Fuks e Fialho (2009, p. 86), “o conjunto dessas inovações colocou a ALMG, no decorrer da década de 1990, na ‘vanguarda’ dos legislativos estaduais brasileiros”.

Nesse contexto, um marco central foi a criação, em 1992, da primeira Escola do Legislativo do país, mineira, órgão que, à época, não apenas ofereceu formação e qualificação profissional para o seu corpo técnico, como também desenvolveu uma série de atividades pedagógicas no sentido de fomentar a “educação para a cidadania” (ASSIS, 1997), cenário no qual surge o PJ Minas, iniciativa desenvolvida pela Escola do Legislativo da ALMG em parceria, à época, apenas com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, contando a sua primeira edição em 2004.



Para Medeiros (2011), segundo Casalecchi (2012), o Parlamento Jovem de Minas se estrutura, então, a partir de dois eixos: o jurídico/legal e o educativo. O primeiro se relaciona à garantia da participação da população no Poder Legislativo, assegurada pela Constituição Federal (1988), pela Constituição do Estado de Minas Gerais (1989) e pelo próprio regimento interno da ALMG. O segundo eixo, por sua vez, se refere à proposta de educar cidadãos para a 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 *apud* CASALECCHI, 2012, p. 34).

Cosson (2008) destaca que o Parlamento Jovem de Minas Gerais surge acompanhando o funcionamento da maior parte dos “Parlamentos Jovens” brasileiros ao adotar a estrutura de seminário legislativo como prática educativa. Nesse sentido, Kelles e Marques (2010) destacam que a natureza também participativa do programa mostra-se fundamental à concepção de que os programas educativos fundados na aprendizagem de valores democráticos não devem tratar o ensino e o conhecimento como um fim em si mesmo, mas devem transformar o próprio processo de aprendizagem, democraticamente organizado, em um aprendizado.

Nota-se, portanto, que o PJ Minas se utiliza das aprendizagens ativa e passiva. A aprendizagem ativa é centrada em quem aprende e pode ser caracterizada como um método instrucional capaz de envolver os que buscam aprender no processo de aprendizagem, uma vez que essas pessoas estão ativamente buscando o aprendizado e pensando conscientemente sobre o que estão fazendo enquanto aprendem. A aprendizagem passiva, por sua vez, mantém o seu foco na transmissão do conhecimento (BONWELL; EISON, 1991). Interessante é que a aprendizagem ativa tem sido identificada como um modelo adequado para a cidadania em uma democracia (THORNTON, 2005), ao mesmo tempo que o uso de métodos instrucionais variados, ativos ou passivos, também são capazes de desenvolver a capacidade democrática de seus participantes (KAHNE; CHI; MIDDAUGH, 2006).

Avançando, registra-se que a segunda edição do PJ Minas, em 2005, resultou do sucesso da primeira edição, época em que os parlamentares já destacavam a importância da atualização do programa (KELLES; MARQUES, 2010). A partir de sua segunda edição, portanto, o programa foi formalmente incorporado às atividades da ALMG como um

seminário legislativo, cujas proposições elaboradas eram encaminhadas às comissões desta casa legislativa, processo a partir do qual o PJ Minas foi se reestruturando, consolidando e ganhando moldes próprios.

O Parlamento Jovem de Minas também se desenvolve a partir das três etapas descritas por Cosson (2008), pré-sessão, sessão e pós-sessão, mas é importante que o seu funcionamento no ano de 2008 seja detalhadamente apresentado.

Para a execução do programa, são definidos, anualmente, assuntos centrais – que se dividem em subtemas estratégicos – para a escolha do tema de cada edição, isto é, do tema que será debatido pelos jovens participantes e a partir do qual por eles serão elaboradas proposições legislativas. Tais assuntos são sugeridos pelas escolas integrantes do projeto, as quais recolhem indicações junto aos seus respectivos alunos, sendo valorizados aqueles temas inerentemente sociopolíticos que façam parte da realidade da população mineira. Uma vez que todas as escolas participantes encaminham as suas sugestões, cabe à Coordenação do programa selecionar três delas “seguindo os critérios de preferência dos alunos, ineditismo, ou de adequação à agenda política nacional ou estadual” (KELLES; MARQUES, 2010, p. 39).

A edição de 2008 do Parlamento Jovem de Minas, explorada por esta pesquisa, contou com a participação de 175 jovens de sete escolas: Colégio Loyola, Escola Santo Tomás de Aquino, Colégio Frei Orlando - Unidade Alípio de Melo, Colégio Frei Orlando - Unidade Carlos Prates, Colégio Tiradentes da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais - Unidade Gameleira, Colégio Tiradentes da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais - Unidade Argentino Madeira e Escola Estadual Walt Disney. Nesse ano, os três assuntos selecionados pela Coordenação do programa foram: “Lixo urbano: por que sobra tanto?”, “Políticas públicas: o jovem dá conta de fiscalizar?” e “Jovem e violência: provocador ou vítima?” (ALMG, 2008?; CASALECCHI, 2012).

A primeira etapa da iniciativa consistiu em preparar os estudantes monitores para que estes estivessem prontos para o desenvolvimento do projeto junto aos seus participantes em suas respectivas escolas. Esse grupo foi selecionado pelos professores do curso de graduação em Ciências Sociais da PUC Minas a partir de critérios distintos, como interesse, disponibilidade e aproveitamento das disciplinas do curso. Os monitores passaram, então, por uma formação, que durou cerca de quarenta horas, com conteúdos relacionados à organização do Estado, ao Poder Legislativo, aos mecanismos de participação política e às teorias democráticas, além de também terem recebido informações sobre recursos pedagógicos a fim de que a interação com os participantes do programa fosse facilitada em prol do aprendizado.

Essa etapa preparatória foi ministrada por professores da PUC Minas, técnicos da ALMG e também por outros palestrantes convidados (KELLES; MARQUES, 2010).

Em seguida, tem-se a sessão de abertura do PJ Minas, a qual marca simbolicamente o início do projeto e representa a primeira atividade na qual todos os alunos participantes, monitores, professores e representantes da ALMG e da PUC Minas são reunidos. Nesse momento, especialistas convidados defendem os três temas selecionados pela Coordenação do programa e, em seguida, os próprios alunos fazem suas defesas e elegem, por fim, o tema da edição. Em 2008, esse evento aconteceu no dia 12 de março em auditório da PUC Minas e, entre 146 votantes, o tema “Jovem e violência: provocador ou vítima” foi eleito com 79 votos. Os três subtemas foram os seguintes: “ECA: direitos e deveres”, “Violência no cotidiano: família, escola e comunidade” e “Formação profissional e trabalho: um projeto para o futuro” (ALMG, 2008a; CASALECCHI, 2012; KELLES; MARQUES, 2010).

Assim, dá-se início à etapa de formação, que durou cerca de três meses naquele ano. Nessa etapa, são realizadas diversas atividades formativas, coordenadas pelos monitores e desenvolvidas nas escolas ou na ALMG em diferentes formatos, como por meio de oficinas, palestras, debates, entre outras possibilidades. Essas atividades são planejadas e previamente agendadas no início do projeto, embora possam sofrer alterações ao longo do seu desenvolvimento. De forma geral, ocorrem semanalmente nas escolas, duram, em média, 90 minutos e são focadas na elaboração de propostas relacionadas ao tema da edição para o Poder Público. Uma das atividades que integrou esta etapa da edição de 2008 foi a visita guiada à ALMG, que aconteceu no dia 25 de março. Nessa oportunidade, os jovens participantes do PJ Minas puderam conhecer os locais centrais de deliberação parlamentar da ALMG e participar de palestra com os deputados Sargento Rodrigues, pela Comissão de Segurança Pública, João Leite, pela Comissão dos Direitos Humanos, e Carlim Moura, pela Comissão de Educação (CASALECCHI, 2012; KELLES; MARQUES, 2010).

Assim, a etapa de formação objetiva educar e, ao mesmo tempo, preparar os jovens para a plenária final. Nessa etapa, junto à atuação dos monitores, o papel institucional da ALMG também é central, pois seus setores internos sugerem conteúdos, fontes confiáveis de pesquisa e assessoria técnica aos jovens para o entendimento do tema da edição, bem como acompanham as sessões do PJ Minas cumprindo o papel educativo de ajudar os estudantes no estabelecimento e entendimento das regras do jogo democrático pertinentes à iniciativa (KELLES; MARQUES, 2010).

Uma postagem divulgada no Blog do Parlamento Jovem de Minas de 2008<sup>10</sup> em 18/04/2008 representa bem a etapa de formação do programa.

Os monitores do Parlamento Jovem estão apertados de costura, heim? Além das atividades na escola, dos estágios e das horas de estudo, que não podem descuidar, estão atentos à programação de oficinas preparatórias do projeto, que tem um calendário apertado também. Olhem só: em abril, foram quatro oficinas. Logo no início do mês, os monitores participaram de uma atividade sobre funcionamento e técnicas de publicação em blogs e produção de jornal mural. Na semana seguinte, tiveram uma oficina sobre Orçamento Público, que parece um assunto muito espinhento, mas nem tanto assim. E mais, são informações muito importantes para fazermos o acompanhamento de para onde vai e como está sendo gasto os recursos públicos. Na próxima semana, os monitores participam de mais duas oficinas. No dia 25 de abril, fazem a última atividade da Oficina de Retórica, com o ator e diretor de teatro Luciano Luppi. (...) E para fechar o mês, no dia 28, participam da Oficina de Redação. Aliás, para essa atividade, estamos contando também com vocês, heim? (...) A consultora da Assembleia, Maria Lina Soares, vai dar algumas dicas e resolver dúvidas sobre como elaborar e redigir o documento final do Parlamento. Não percam! (...). (ALMG, 2008b).

A última etapa do projeto consiste no seminário legislativo, também conhecido como a plenária final. Essa etapa tem início a partir das reuniões dos grupos de trabalho, com a elaboração e votação das proposições por subtemas, sendo esta votação uma etapa subsequente às modificações, emendas, supressões e aglutinações das propostas. No dia seguinte, os participantes do PJ Minas se reúnem no plenário da ALMG para discussão e seleção das propostas aprovadas no dia anterior para os três subtemas da edição. A sessão resulta na aprovação do documento final, o qual é entregue à Comissão de Participação Popular da ALMG para os devidos encaminhamentos.

Vale explicar que, antes deste momento, todas as sugestões elaboradas nas escolas são reunidas pela Coordenação do PJ Minas em um documento único, denominado documento-base, material encaminhado a cada um dos participantes para que estes conheçam as sugestões apresentadas pelos demais estudantes. O prazo da edição do PJ Minas de 2008 para a elaboração e encaminhamento das propostas foi 16 de maio. A partir das reuniões dos grupos de trabalho, decidiu-se que, das 72 propostas originais, 35 seguiriam para a revisão textual e eventual adequação de linguagem, as quais seriam posteriormente debatidas para a seleção das proposições que integrariam o documento final, sendo 36<sup>11</sup> o limite máximo permitido pelo regulamento daquela edição (CASALECCHI, 2012; KELLES; MARQUES, 2010).

---

<sup>10</sup>Disponível em: <<http://parlamentojovem.blogspot.com/search?updated-max=2008-05-09T13:21:00-03:00&max-results=4&start=28&by-date=false>>. Acesso em: 19 dez. 2020.

<sup>11</sup> Com até 9 propostas por subtema e com o direito que cada grupo possuía de apresentar até três novas propostas, a edição permitia um máximo de 36 propostas (CASALECCHI, 2012).

Na edição de 2008, a plenária final foi realizada em 05/06/2008. No plenário da ALMG, os participantes do PJ Minas discutiram e priorizaram as propostas que deveriam compor o documento final. Nesse mesmo dia, a Comissão de Participação Popular, representada pelo deputado André Quintão, recebeu as 15 propostas priorizadas<sup>12</sup> constantes do documento final, que foram encaminhadas para o corpo técnico da ALMG antes de serem acatadas pela Comissão (CASALECCHI, 2012).

Tendo sido brevemente apresentada a estrutura geral do Parlamento Jovem de Minas, vale, por fim, mencionar que, embora esta iniciativa seja explorada pelo presente estudo como um programa de educação política, ela não deixa de ser uma política pública, desenvolvida pelo Poder Legislativo e representante de uma ação governamental direcionada à sociedade com o objetivo de promover o bem-estar dos cidadãos, nesse caso, por meio da educação para a cidadania.

---

12

Disponível em:  
<[https://www.almg.gov.br/export/sites/default/educacao/parlamento\\_jovem/2008/docs/pj2008\\_docfinal.pdf](https://www.almg.gov.br/export/sites/default/educacao/parlamento_jovem/2008/docs/pj2008_docfinal.pdf)>.  
Acesso em: 19 dez. 2020.

## 4 METODOLOGIA

Ao explorar os efeitos do Parlamento Jovem de Minas 2008 sobre orientações políticas da juventude participante do programa a partir das condições socioeconômicas e dos *backgrounds* familiares desse grupo, o presente trabalho desenvolve desenho de pesquisa explicativo, lidando com relações de causas e efeitos. Pode-se dizer, em resumo, que a investigação dos efeitos do PJ Minas (2008) sobre o conhecimento político, o engajamento político e as atitudes políticas democráticas dos seus participantes corresponde a uma pesquisa de avaliação, tipo de pesquisa que mantém o seu fundamento inserido na lógica dos experimentos, ainda que as políticas e os programas estudados nem sempre sejam conduzidos de forma experimental (RAMOS, 2009).

Grande parte da literatura voltada aos aspectos metodológicos da pesquisa científica frequentemente atribui aos experimentos puros o “padrão-ouro” para que sejam derivadas relações e estimativas causais confiáveis. Não à toa, já que os experimentos se caracterizam, sobretudo, pelo interesse em avaliar os efeitos de uma intervenção a partir (i) da randomização da amostra, (ii) da presença dos grupos de tratamento e controle, (iii) das medidas pré e pós-intervenção e (iv) do domínio, por parte do pesquisador, do momento do tratamento. O preenchimento dos requisitos citados, porém, representa um ideal que, não raro, impõe restrições práticas e comuns à experimentação, como os recursos políticos e financeiros necessários à sua execução, as questões e decisões éticas envolvidas nesse processo, a essencialidade do controle de um amplo leque de variáveis relevantes e capazes de influenciar o fenômeno estudado, entre outras possíveis (DUTRA; REIS, 2016; GREEN, 2010; RAMOS, 2009).

É importante, de início, estabelecer uma compreensão comum sobre os termos utilizados na caracterização dos experimentos, visto que tais denominações também serão empregadas nas referências à metodologia desta pesquisa. A randomização da amostra, elemento central ao tema em foco, indica a seleção aleatória das unidades de análise do estudo. O grupo de tratamento representa o grupo que participa da intervenção explorada, enquanto o grupo controle – chamado de grupo de comparação em contextos distintos dos de experimentos puros – corresponde ao grupo que não participa dessa intervenção, ou seja, não recebe o tratamento (DUTRA; REIS, 2016; RAMOS, 2009).

A natureza da relação entre grupos de tratamento e controle é essencialmente comparativa: a ideia do contrafactual sustenta que, garantida a equivalência em determinadas

características entre tais grupos no início do experimento, os efeitos observados resultam do que os difere, ou seja, do tratamento – e não de efeitos espúrios, que se resumem na atribuição indevida das causas dos efeitos. Nesse sentido, os dois períodos de coleta dos dados, um anterior e um posterior à intervenção, também são relevantes na medida em que permitem distinguir os efeitos do tratamento daquelas diferenças entre grupos existentes antes mesmo do início da intervenção. A gerência, por fim, do momento do tratamento pelo pesquisador lhe assegura a autonomia para decidir o instante em que deseja administrar essa interferência (DUTRA; REIS, 2016; RAMOS, 2009).

A principal diferença entre experimentos e quase-experimentos reside na ausência da randomização da amostra entre os últimos. Apesar da “ameaça de seleção” (CAMPBELL; STANLEY, 1963) que essa característica possa impor à análise da intervenção explorada, é relevante deixar claro que, em muitos casos, os quase-experimentos representam desenhos de pesquisa úteis não apenas em função de oferecerem aspectos mais exequíveis quanto a custos e recursos quando comparados aos experimentos puros, mas devido à adequação e capacidade de resposta desses estudos em relação às diferentes perguntas de pesquisa levantadas pela academia. Por outro lado, deve ser igualmente destacado que, em função do exposto, os quase-experimentos possuem, naturalmente, um potencial reduzido de generalização (DUTRA; REIS, 2016).

Campbell e Stanley (1963) apontam a “ameaça de seleção” como a ameaça mais grave à validade interna de uma pesquisa experimental, sobretudo porque o viés de seleção se relaciona e interage com outros tipos de ameaças, decorrentes, por exemplo, dos efeitos: (i) de história, que tratam de eventos específicos que ocorrem entre a primeira e a segunda coleta de dados para além da variável experimental; (ii) de maturação, que tratam dos processos pelos quais passam os respondentes em função da passagem do tempo; (iii) de teste, que tratam dos efeitos de fazer um teste sobre as pontuações de um segundo teste; ou (iv) de instrumentação, que tratam de mudanças na calibração de instrumentos de medida e pontuação, entre outras “ameaças” capazes de produzir efeitos que podem ser confundidos com o efeito da própria variável experimental.

Nesse debate, Green (2010) apresenta contribuição relevante ao argumentar que experimentos aleatórios não se mostram imunes a erros sistemáticos relacionados ao processo da pesquisa científica, assim como quase-experimentos cuidadosamente planejados para maximizar a própria validade interna podem subsidiar um bom desenho de pesquisa causal – o que também não necessariamente afasta todas as possíveis falhas de suas descobertas. Por essas razões, a autora defende a combinação das interseções entre as duas abordagens e o uso

pertinente de quase-experimentos que apresentem boas oportunidades de investigação ao invés de experimentos aleatórios imperfeitos ou mesmo indisponíveis. Em sintonia, Dutra e Reis (2016) afirmam que a randomização não garante a ausência de viés nos resultados obtidos por uma pesquisa experimental, enquanto Ramos (2009) indica que os experimentos aleatórios não representam espécie de “panaceia” metodológica, embora possam promover estimadores de impacto bastante consistentes.

Os dados utilizados na presente pesquisa foram coletados a partir da edição de 2008 do Parlamento Jovem de Minas e resultam da pesquisa "*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*", organizada pelo Professor Doutor Mario Fuks e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig). Tais dados seguem a lógica de um quase-experimento, que contou com informações colhidas nos períodos pré e pós-intervenção, além do grupo de comparação. Desde já, vale destacar que essa lógica se mostrou compatível com o contexto do programa à época, no qual as escolas integrantes da iniciativa escolhiam, por critérios não observados *a priori*, os estudantes que participariam de cada edição.

A coleta de dados pré-tratamento foi majoritariamente realizada entre os meses de fevereiro e abril de 2008, período anterior ao início do PJ Minas daquele ano, com todos os 176 jovens participantes do programa, além de 175 jovens representantes do grupo de comparação, totalizando 351 questionários aplicados. A coleta de dados pós-tratamento, por sua vez, foi predominantemente concluída entre os meses de agosto e outubro de 2008, período posterior ao fim daquela edição do PJ Minas. Por questões diversas, 16 entrevistados não responderam à segunda onda de coleta dos dados (sendo 9 do grupo de tratamento e 7 do grupo de comparação), ao mesmo tempo que 41 inscritos no programa abandonaram as atividades, isto é, não chegaram a participar de nenhuma delas, grupos de indivíduos excluídos das análises. No período pós-tratamento, portanto, foram aplicados 294 questionários, contando com 126 participantes do PJ Minas (2008) e 168 não participantes.

Trata-se, em resumo, de *survey* com 645 entrevistas realizadas e, por fim, 294 unidades de análise, estudantes de 14 escolas de Belo Horizonte, sendo os grupos de tratamento e comparação igualmente compostos por duas escolas particulares de elite, duas escolas particulares de classe média, duas escolas públicas militares e uma escola pública. A distribuição de algumas características sociodemográficas da amostra e o equilíbrio delas entre os grupos observados podem ser consultados na Tabela 1, exposta a seguir.

---

**Tabela 1 – Distribuição e equilíbrio de características sociodemográficas da amostra**



Características	Grupo de tratamento (número de indivíduos)	Grupo de tratamento (%)	Grupo de comparação (número de indivíduos)	Grupo de comparação (%)	Total (número de indivíduos)	Total (%)
<b>Sexo</b>						
Feminino	76	60%	103	61%	179	61%
Masculino	50	40%	65	39%	115	39%
<b>Total</b>	126	100%	168	100%	294	100%
<b>Raça (autodeclarada)</b>						
Pardo	53	42%	69	41%	122	41%
Branco	42	33%	69	41%	111	38%
Amarelo	12	10%	14	8%	26	9%
Preto	9	7%	10	6%	19	6%
Indígena	5	4%	4	2%	9	3%
Outra	4	3%	2	1%	6	2%
Não respondeu	1	1%	0	0%	1	0%
<b>Total</b>	126	100%	168	100%	294	100%
<b>Idade</b>						
14 anos	21	17%	22	13%	43	15%
15 anos	41	33%	51	30%	92	31%
16 anos	40	32%	66	39%	106	36%
17 anos	17	13%	20	12%	37	13%
18 anos	6	5%	6	4%	12	4%
19 anos	1	1%	2	1%	3	1%
20 anos	0	0%	1	1%	1	0%
<b>Total</b>	126	100%	168	100%	294	100%
<b>Série cursada na escola</b>						
1º ano do ensino médio	54	43%	80	48%	134	46%
2º ano do ensino médio	55	44%	71	42%	126	43%
3º ano do ensino médio	17	13%	17	10%	34	12%
<b>Total</b>	126	100%	168	100%	294	100%
<b>Tipo de escola</b>						
Pública militar	39	31%	47	28%	86	29%
Particular de elite	39	31%	45	27%	84	29%
Particular de classe média	29	23%	45	27%	74	25%
Pública	19	15%	31	18%	50	17%
<b>Total</b>	126	100%	168	100%	294	100%
<b>Religião</b>						
Católico	43	34%	75	45%	118	40%
Protestante ou evangélico	28	22%	38	23%	66	22%
Católico não praticante	24	19%	29	17%	53	18%
Sem religião	19	15%	16	10%	35	12%
Espírita	7	6%	7	4%	14	5%
Outra	5	4%	3	2%	8	3%

<b>Total</b>	126	100%	168	100%	294	100%
--------------	-----	------	-----	------	-----	------

**Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "O Parlamento Jovem como espaço de socialização política".**

Para que se assegure que os efeitos de uma intervenção não derivam, na verdade, da não randomização da amostra, é necessário que se garanta, no período pré-intervenção, a comparabilidade ou correspondência entre os grupos de tratamento e comparação. Sobre essa equivalência amostral pré-tratamento, Campbell e Stanley (1963, p. 47-48, tradução nossa) afirmam: “quanto mais semelhantes os grupos experimental e controle são em seu recrutamento, e quanto mais essa semelhança é confirmada pelos escores no pré-teste, mais eficaz esse controle se torna”.

Se a não randomização da amostra pode dificultar comparações entre os grupos de tratamento e comparação, já que estas devem ser realizadas em contextos relevantemente similares, análises elaboradas a partir de circunstâncias compartilhadas entre tais grupos podem mitigar esse tipo de ameaça (GREEN, 2010). Fundamentada em considerações metodológicas como as apresentadas, a pesquisa “*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*” foi cuidadosa ao selecionar o grupo de comparação do seu quase-experimento. Essa etapa se mostrou fundamental ao estudo por buscar assegurar a simetria, entre os grupos analisados, de características observáveis dos jovens que não fossem afetadas pelo próprio tratamento.

Nesse sentido, uma vez que a aleatoriedade se mostra incompatível com pesquisas baseadas em delineamentos quase-experimentais, realizou-se o emparelhamento. O emparelhamento significa que, para cada indivíduo participante do PJ Minas (2008), buscou-se outro compatível em uma série de características, mas que não receberia o tratamento. Assim, foram selecionados estudantes de escolas não participantes do PJ Minas (2008) que fossem semelhantes aos jovens participantes da iniciativa em características de nível individual, como o sexo, a idade e a série cursada na escola, e de nível escolar, como o perfil socioeconômico e cultural das escolas em que os indivíduos estudavam à época (CASALECCHI, 2012). É fundamental mencionar, contudo, que o emparelhamento em questão foi realizado sem a realização de testes por meio do escore de propensão (CASALECCHI, 2012; CASALECCHI; GONÇALVES, 2013; FUKS, 2011).

Existem métodos distintos para a produção do pareamento e verificação da qualidade do emparelhamento entre grupos de tratamento e comparação; um deles, frequentemente explorado, é o *Propensity Score Matching* (PSM). Khandker, Koolwal e Samad (2010) apresentam a aplicação dessa técnica a partir da construção de um modelo de regressão

logística no qual a variável dependente corresponde à participação ou não do tratamento, enquanto as variáveis independentes se constituem das características observáveis dos indivíduos não afetadas pelo tratamento e utilizadas no processo de pareamento/emparelhamento dos grupos, análise esta realizada com os dados coletados no período pré-intervenção.

A apropriação do *Propensity Score Matching* para a verificação do equilíbrio entre os grupos de tratamento e comparação analisados por este estudo consta na Tabela 2. O resultado obtido sugere que, para as características empregadas no processo de emparelhamento, a equiparação entre os grupos foi realizada com sucesso, visto que nenhuma das variáveis exploradas revela resultados estatisticamente significativos para a distinção da participação (ou não) do grupo de tratamento (RAMOS, 2009). Nessa oportunidade, a escolaridade dos pais também foi observada como variável representante do ambiente familiar. Vale destacar que o modelo estatístico analisado não possui o objetivo de efetivamente “explicar” a participação dos jovens em um grupo ou outro, não sendo coerente, portanto, a interpretação dos valores estimados para os seus parâmetros (coeficientes). Todas as variáveis utilizadas nas análises estatísticas são apresentadas adiante, desde a redação das perguntas que as originaram a partir dos questionários aplicados<sup>13</sup> até a operacionalização de suas respectivas respostas.

**Tabela 2 – Regressão logística com variável dependente igual a ser participante do PJ Minas (2008)**

<b>Variáveis</b>	<b>Exp (B)</b>	<b>Erro padrão robusto</b>	<b>Significância</b>
Constante	-0,483	0,430	0,255
<b>Nível individual</b>			
Sexo (homem)	-0,059	0,256	0,811
Idade	-0,107	0,428	0,795
Segundo ano (série cursada na escola)	0,085	0,279	0,754
Terceiro ano (série cursada na escola)	0,539	0,537	0,295
<b>Nível escolar</b>			
Escola particular de elite	0,204	0,593	0,719
Escola particular de classe média	-0,039	0,519	0,939
Escola pública militar	0,296	0,444	0,498
<b>Nível familiar</b>			
Escolaridade dos pais	0,086	0,231	0,691

<sup>13</sup>Embora os questionários aplicados antes e após o PJ Minas (2008) sejam praticamente idênticos, algumas diferenças são observadas – e por isso o uso do plural ao citá-los. As alterações identificadas, contudo, podem ser consideradas insignificantes, pois se resumem (i) na retirada de questionamentos que não precisariam ser feitos duas vezes, como o relacionado ao sexo do respondente, (ii) em modificações, sem alterações significativas do conteúdo, na redação de algumas perguntas para que o entrevistado fosse perguntado, no segundo momento de coleta dos dados, apenas sobre os eventos ocorridos entre o pós e o pré-tratamento e, ainda, (iii) na inserção de questionamentos que só seriam factíveis após a realização da intervenção, como o referente à avaliação dos atores envolvidos na realização daquela edição do PJ Minas.

N	294
Qui-Quadrado	3,190

**Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "O Parlamento Jovem como espaço de socialização política".**

Nota:

A variável dependente é uma variável categórica binária codificada em 1 = pertencer ao grupo de tratamento e 0 = pertencer ao grupo de comparação.

Atenção também deve ser dada às variáveis não observáveis da amostra, ou seja, àquelas características das unidades de análise que são desconhecidas – e, portanto, não controladas pela pesquisa – até o momento da coleta dos dados. Para essas variáveis, não é possível garantir o equilíbrio entre os grupos de tratamento e comparação, aspecto que confere fragilidade ao quase-experimento explorado em função de representar uma possível fonte de viés de seleção, viés este que pode ser mitigado com a inserção de variáveis de controle relevantes ao presente estudo nas análises estatísticas desenvolvidas, por exemplo.

Seguindo os trabalhos de Fuks (2012, 2014), as variáveis exploradas por este estudo, apresentadas a seguir, foram operacionalizadas sobretudo a partir de escalas múltiplas, mas também a partir de análises fatoriais exploratórias por eixos principais.

As escalas múltiplas, também chamadas de medidas compostas, representam um método de combinação de diversas variáveis capazes de mensurar o mesmo conceito em uma única variável, como tentativa de aumentar a confiabilidade dos constructos por meio de medida multivariada. Na maioria dos casos, as variáveis resultam do somatório de itens de resposta, e em seguida seus escores total ou médio são utilizados nas análises. Com isso, objetiva-se reduzir o erro de medida melhorando variáveis individuais, as quais passam a representar diferentes facetas de um mesmo conceito, obtendo-se uma perspectiva mais ampla do que se estuda. Assim, não se deposita total confiança em uma única resposta, mas na resposta “média” ou “típica” de um conjunto de respostas relacionadas. Entende-se que respostas múltiplas refletem a resposta “verdadeira” com maior precisão do que uma única resposta (HAIR *et al.*, 2009).

A análise fatorial exploratória, por sua vez, corresponde a técnica estatística multivariada frequentemente utilizada para a extração de informações de um grande número de dados inter-relacionados. Quando determinadas variáveis são correlacionadas, busca-se alternativas para gerenciá-las: agrupando aquelas altamente associadas, rotulando e nomeando os grupos ou até mesmo criando uma nova medida composta que represente cada grupo de variáveis. Assim, objetiva-se definir a estrutura latente entre as dimensões observadas. Como técnica de interdependência, a análise fatorial busca identificar agrupamentos entre variáveis

(ou casos) com base em relações representadas em uma matriz de correlações, caracterizando-se como ferramenta capaz de permitir a melhor compreensão da estrutura dos dados e de ser utilizada para simplificar análises de um grande conjunto de medidas substituindo-as por medidas compostas. O método, quando executado “por eixos principais”, permite que não seja presumida a normalidade da amostra (DAMÁSIO, 2012; HAIR *et al.*, 2009).

A seguir, por meio do Quadro 1, são expostas as perguntas do questionários exploradas por esta pesquisa e as respectivas formas de operacionalização de suas respostas, as quais originaram as variáveis dependentes, as variáveis independentes explicativas e as variáveis independentes de controle utilizadas nesta dissertação. Nessa oportunidade, vale esclarecer que as análises dos níveis iniciais de conhecimento político, engajamento político e atitudes políticas democráticas dos jovens utilizarão apenas os dados coletados no período pré-tratamento, enquanto as análises dos ganhos nessas dimensões farão uso da diferença registrada por cada variável dependente entre os dois períodos de coleta dos dados, razão pela qual as formas de operacionalização abaixo descritas informam tais distinções.

**Quadro 1 – Variáveis e formas de operacionalização**

Variáveis dependentes	
Conhecimento político	
Conhecimento sobre possibilidades de participação política oferecidas à população pela Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais	
Perguntas no questionário	Forma de operacionalização
<p><b>AL8 (pré e pós-tratamento).</b> A Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais oferece várias possibilidades de participação à população mineira. Você saberia citar alguma destas possibilidades? Qual(is)?</p> <p>a. Seminários Legislativos.  b. Fóruns técnicos.  c. Audiências públicas.  d. Comissão de Participação Popular.  e. Parlamento Jovem.</p> <p>1. Sim;  2. Não;  7. NR;  9. NS.</p>	<p>A variável foi construída a partir do somatório das respostas “Sim”dadas às opções “a”, “b”, “c” e “d”, sendo atribuídos dois pontos a cada resposta espontânea e um ponto a cada resposta forçada, enquanto às demais respostas (“Não”, “NR”, “NA” e “NS”) foi atribuído o valor zero. Quando explorados apenas os dados pré-tratamento, a variável quantitativa discreta foi transformada em uma variável binária, sendo imputado o valor um ao jovem que obteve mais de um ponto e o valor zero àquele que alcançou pontuações inferiores ou iguais a um (o valor de corte foi definido a partir das estatísticas descritivas da variável).</p>
<p><b>AL9 (pré e pós-tratamento).</b> Você conhece...</p> <p>a. Seminários Legislativos.  b. Fóruns técnicos.  c. Audiências públicas.  d. Comissão de Participação Popular.  e. Parlamento Jovem.</p> <p>1. Sim;</p>	

2. Não; 7. NR; 8. NA; 9. NS.	
<b>Nomes de representantes da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais</b>	
<b>Pergunta no questionário</b>	<b>Forma de operacionalização</b>
<p><b>AL19 (pré e pós-tratamento).</b> Você saberia me dizer o nome de algum deputado da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais? Você poderia citar o nome? E mais um? E mais um? (Resposta aberta);</p> <p>7. NR; 9. NS.</p>	<p>Com o limite, imposto pelo questionário, de até cinco citações, a variável foi construída a partir do somatório das respostas integral e parcialmente corretas à questão, que era aberta, sendo atribuídos dois pontos à citação do nome completo de representante da 16ª legislatura (fevereiro/2007 – janeiro/2011) e um ponto à citação incompleta de tais nomes, enquanto às demais respostas (incorretas, “NR” e “NS”) foi atribuído o valor zero. Quando explorados apenas os dados pré-tratamento, a variável quantitativa discreta foi transformada em uma variável binária, cuja codificação imputou o valor um ao respondente que obteve um ou mais pontos e o valor zero àquele que não pontuou (o valor de corte foi definido a partir das estatísticas descritivas da variável).</p>
<b>Instituições do Poder Legislativo</b>	
<b>Pergunta no questionário</b>	<b>Forma de operacionalização</b>
<p><b>VC8 (pré e pós-tratamento).</b> Agora eu vou ler uma lista de instituições e gostaria de saber quais fazem parte do Poder Legislativo. A primeira delas é (...). Ele(a) faz parte ou não do Poder Legislativo?</p> <p>a. Câmara dos Vereadores. b. Ministério Público. c. Senado. d. Tribunal Eleitoral. e. Assembleia Legislativa. f. Procuradoria-Geral da República.</p> <p>1. Faz parte; 2. Não faz parte;</p> <p>7. NR; 9. NS.</p>	<p>A variável foi construída a partir do somatório das respostas corretas, isto é, aquelas que consideraram que as instituições correspondentes às opções “a”, “c” e “e” integram o Poder Legislativo enquanto as demais não, as quais somavam um ponto, sendo atribuído o valor zero às outras respostas (incorretas, “NR” e “NS”). Quando explorados apenas os dados pré-tratamento, a variável quantitativa discreta foi transformada em uma variável binária, sendo atribuído o valor um ao jovem que obteve mais de quatro pontos e o valor zero àquele que alcançou pontuações inferiores ou iguais a quatro (o valor de corte foi definido a partir das estatísticas descritivas da variável).</p>
<b>Siglas recorrentemente utilizadas no debate público e político</b>	
<b>Pergunta no questionário</b>	<b>Forma de operacionalização</b>
<p><b>VC4 (pré e pós-tratamento).</b> Agora vou mencionar algumas siglas e gostaria que você me dissesse o que cada uma delas/das letras iniciais significa. A primeira sigla é...</p> <p>a. TRE. b. ONU. c. UNE. d. MST. e. ALMG (alternativa constante apenas no</p>	<p>A variável é quantitativa discreta e foi construída a partir do somatório das respostas integral e parcialmente corretas. Nesse sentido, foram consideradas apenas as alternativas “a”, “b”, “c” e “d”, pois apenas estas foram apresentadas nos períodos pré e pós-tratamento, sendo atribuídos dois pontos ao acerto integral de cada sigla (Tribunal Regional Eleitoral, Organização das Nações Unidas, União Nacional dos Estudantes e Movimento Sem</p>

questionário aplicado pós-tratamento). f. ECA (alternativa constante apenas no questionário aplicado pós-tratamento). (Resposta aberta); 7. NR; 9. NS.	Terra) e um ponto ao acerto parcial, enquanto às demais respostas (incorretas, “NR” e “NS”) foi atribuído o valor zero.
<b>Posição de partidos políticos brasileiros no espectro ideológico</b>	
<b>Pergunta no questionário</b>	<b>Forma de operacionalização</b>
<p><b>PP31 (pré e pós-tratamento).</b> Vou ler uma lista de partidos<sup>14</sup> e gostaria que você me dissesse quais você considera como sendo “de esquerda” e quais considera como sendo “de direita”.</p> <p>a. PT. b. DEM (antigo PFL). c. PCdoB. d. PSDB. e. PP. f. PSTU.</p> <p>1. Esquerda; 2. Direita; 7. NR; 8. NA; 9. Não conhece o partido/NS.</p>	<p>A variável foi construída a partir do somatório das respostas corretas, isto é, aquelas que classificaram o Partido dos Trabalhadores, o Partido Comunista do Brasil e o Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado como partidos políticos “de esquerda” e o Democratas, antigo Partido da Frente Liberal, o Partido da Social Democracia Brasileira e o Partido Progressista como partidos políticos “de direita”. As respostas corretas somaram um ponto, enquanto as demais respostas (incorretas, “NR”, “NA” e “Não conhece o partido/NS”) não pontuaram. Quando explorados apenas os dados pré-tratamento, a variável quantitativa discreta foi transformada em uma variável binária, sendo imputado o valor um ao jovem que obteve mais de três pontos e o valor zero àquele que alcançou pontuações inferiores ou iguais a três (o valor de corte foi definido a partir das estatísticas descritivas da variável).</p>
<b>Engajamento político</b>	
<b>Atividades estudantis</b>	
<b>Perguntas no questionário</b>	<b>Forma de operacionalização</b>
<p><b>IE3 (pré-tratamento).</b> No ano passado, você realizou algum trabalho voluntário organizado pela escola?</p> <p>1. Sim; 2. Não; 7. NR; 9. NS.</p> <p><b>IE4 (pré-tratamento).</b> Qual trabalho foi esse? (Resposta aberta); 7. NR; 8. NA; 9. NS.</p> <p><b>IE3 (pós-tratamento).</b> Considerando apenas este ano, 2008, você realizou ou está realizando algum trabalho voluntário organizado pela escola?</p> <p>1. Sim; 2. Não; 7. NR; 9. NS.</p>	<p>O nível individual de engajamento em atividades estudantis foi obtido a partir do somatório da participação do entrevistado em trabalho voluntário organizado pela escola, conselho de classe, conselho de escola (colegiado), representação de turma, grêmios estudantil e associação estudantil ou união de estudantes (exceto grêmios estudantis). A variável foi construída a partir da atribuição de um ponto para a participação em cada tipo de atividade estudantil, enquanto a não participação e as demais respostas (“NR”, “NA”, “NS”) não pontuaram. Quando explorados apenas os dados pré-tratamento, a variável quantitativa discreta foi transformada em uma variável binária, sendo atribuído o valor um ao respondente que obteve mais de dois pontos e o valor zero àquele que alcançou pontuações inferiores ou iguais a dois (o valor de corte foi definido a partir das estatísticas descritivas da variável).</p>

<sup>14</sup> Como probe, se necessário, os partidos políticos eram nominalmente apresentados.

<p><b>IE4 (pós-tratamento).</b> Quais foram estes trabalhos?</p> <p>a. (Resposta aberta);  b. (Resposta aberta);  c. (Resposta aberta);  7. NR;  8. NA;  9. NS.</p> <p><b>IE4a (pós-tratamento).</b> Quando foi o início? E quando terminou este trabalho (ou você ainda participa)?</p> <p>a. 1. Início (Resposta aberta);  2. Término (Resposta aberta); ou  3. Ainda participa;  b. 1. Início (Resposta aberta);  2. Término (Resposta aberta); ou  3. Ainda participa;  c. 1. Início (Resposta aberta);  2. Término (Resposta aberta); ou  3. Ainda participa;  7. NR;  8. NA;  9. NS.</p> <p><b>IE6 (pré-tratamento).</b> Você participa, já participou ou nunca participou de conselho de classe, seja nesta ou em outra escola?</p> <p>1. Participa ou já participou; ou  2. Nunca participou;  7. NR;  9. NS.</p> <p><b>IE6a (pós-tratamento).</b> Considerando apenas este ano, 2008, você participou ou participa do conselho de classe nesta escola?</p> <p>1. Participou/Participa; ou  2. Não participou/Não participa;  7. NR;  8. NA;  9. NS.</p> <p><b>IE6b (pós-tratamento).</b> Quando foi o início da sua participação?</p> <p>1. Início (Resposta aberta).  E quando terminou (ou você ainda participa)?  2. Término (Resposta aberta); ou  3. Ainda participa;  7. NR;  8. NA;  9. NS.</p> <p><b>IE8 (pré-tratamento).</b> Você participa, já participou ou nunca participou de conselho de escola (colegiado), seja nesta ou em outra escola?</p> <p>1. Participa ou já participou; ou</p>	
--	--



<p>2. Nunca participou; 7. NR; 9. NS.</p> <p><b>IE8a (pós-tratamento).</b> Considerando apenas este ano, 2008, você já participou ou participa do conselho de escola (colegiado) nesta escola?</p> <p>1. Participou/Participa; ou 2. Não participou/Não participa; 7. NR; 8. NA; 9. NS.</p> <p><b>IE8b (pós-tratamento).</b> Quando foi o início da sua participação?</p> <p>1. Início (Resposta aberta). E quando terminou (ou você ainda participa)?</p> <p>2. Término (Resposta aberta); ou 3. Ainda participa; 7. NR; 8. NA; 9. NS.</p> <p><b>IE9 (pré-tratamento).</b> Você...</p> <p>1. é ou já foi representante de turma; ou 2. nunca foi representante de turma? 7. NR; 9. NS.</p> <p><b>IE9a (pós-tratamento).</b> Considerando apenas este ano, 2008, você já foi ou é representante de turma?</p> <p>1. Já foi/É representante de turma; ou 2. Nunca foi representante de turma; 7. NR; 9. NS.</p> <p><b>IE9b (pós-tratamento).</b> Quando foi o início da sua participação?</p> <p>1. Início (Resposta aberta). E quando terminou? Ou você ainda participa?</p> <p>2. Término (Resposta aberta); ou 3. Ainda participa; 7. NR; 8. NA; 9. NS.</p> <p><b>IE12 (pré-tratamento).</b> Nesta escola ou em alguma outra, você é, já foi ou nunca foi membro de algum grêmio estudantil?</p> <p>1. É ou já foi membro; ou 2. Nunca foi membro? 7. NR; 9. NS.</p> <p><b>IE12a (pós-tratamento).</b> Considerando apenas este ano, 2008, você já foi ou é membro do grêmio estudantil nesta escola?</p>	
---	--

<p>1. Já foi/É membro do grêmio estudantil; ou</p> <p>2. Nunca foi membro de grêmio estudantil;</p> <p>7. NR;</p> <p>8. NA;</p> <p>9. NS.</p> <p><b>IE12b (pós-tratamento).</b> Quando foi o início da sua participação?</p> <p>1. Início (Resposta aberta).</p> <p>E quando terminou (ou você ainda participa)?</p> <p>2. Término (Resposta aberta); ou</p> <p>3. Ainda participa;</p> <p>7. NR;</p> <p>8. NA;</p> <p>9. NS.</p> <p><b>PP7 (pré-tratamento).</b> Desta lista de associações ou grupos, eu gostaria de saber se você é, já foi membro ou associado ou participa com frequência.</p> <p><b>PP7 (pós-tratamento).</b> Desta lista de associações ou grupos, eu gostaria de saber se você é, atualmente, membro ou associado ou participa com frequência.</p> <p>e. Associação estudantil ou união de estudantes (exceto grêmio estudantil).</p> <p>1. Sim.</p> <p>Qual? (Resposta aberta);</p> <p>2. Não;</p> <p>7. NR;</p> <p>9. NS.</p>	
<b>Associativismo</b>	
<b>Pergunta no questionário</b>	<b>Forma de operacionalização</b>
<p><b>PP7 (pré-tratamento).</b> Desta lista de associações ou grupos, eu gostaria de saber se você é, já foi membro ou associado ou participa com frequência.</p> <p><b>PP7 (pós-tratamento).</b> Desta lista de associações ou grupos, eu gostaria de saber se você é, atualmente, membro ou associado ou participa com frequência.</p> <p>a. Associação religiosa que atua com o objetivo de conscientização e mobilização de segmentos da sociedade, como a Pastoral da Terra.</p> <p>b. Associação comunitária, de moradores ou sociedade de amigos do bairro.</p> <p>c. Associação/ONG ligada aos movimentos negro, indígena ou feminista ou à liberdade de opção sexual.</p> <p>d. Associação/ONG ligada a movimentos sociais, como saúde, educação, moradia, meio ambiente, cultura, etc.</p> <p>e. Associação estudantil ou união de estudantes (exceto grêmio estudantil).</p>	<p>O nível individual de associativismo foi obtido a partir do somatório da participação do entrevistado nas opções “a”, “b”, “c”, “d”, e “h”. A variável foi construída a partir da atribuição de um ponto para a participação em cada tipo de associação ou grupo, enquanto a não participação e as demais respostas (“NR” e “NS”) não pontuaram. Quando explorados apenas os dados pré-tratamento, a variável quantitativa discreta foi transformada em uma variável binária, sendo atribuído o valor um ao respondente que obteve um ou mais pontos e o valor zero àquele que não pontuou (o valor de corte foi definido a partir das estatísticas descritivas da variável).</p>

<p>f. Grupo artístico ou cultural, como hip-hop, rap, grafite, etc.</p> <p>g. Sindicato ligado ao seu trabalho.</p> <p>h. Orçamento participativo ou conselho de políticas sociais.</p> <p>i. Outros.</p> <p>1. Sim.</p> <p>Qual? (Resposta aberta);</p> <p>2. Não;</p> <p>7. NR;</p> <p>9. NS.</p>	
<b>Ações políticas</b>	
<b>Pergunta no questionário</b>	<b>Forma de operacionalização</b>
<p><b>PP9 (pré e pós-tratamento).</b> Agora vou ler algumas diferentes formas de ação política que as pessoas podem adotar. Gostaria que você dissesse se já fez alguma dessas ações, poderia fazê-las ou nunca as faria.</p> <p>a. Participar de uma reunião em sua/seu comunidade/bairro para discutir assuntos de interesse comum.</p> <p>b. Assinar um manifesto ou abaixo-assinado.</p> <p>c. Participar de campanha eleitoral, como distribuindo panfletos ou tentando convencer alguém a votar em um candidato.</p> <p>d. Participar de manifestações ou passeatas.</p> <p>e. Participar de greves.</p> <p>f. Ocupar terras, prédios, fábricas ou escolas.</p> <p>1. Já fez;</p> <p>2. Poderia fazer; ou</p> <p>3. Nunca faria;</p> <p>7. NR;</p> <p>9. NS.</p>	<p>O nível individual de engajamento em ações políticas foi construído a partir do somatório da já realização pelo entrevistado das ações “a”, “b”, “d” e “e”, enquanto as demais respostas (“Poderia fazer”, “Nunca faria”, “NR”, “NS”) não pontuaram. Para as análises, a variável quantitativa discreta foi transformada em duas variáveis binárias. Quando explorados apenas os dados pré-tratamento, foi atribuído o valor um ao respondente que obteve mais de um ponto e o valor zero àquele que alcançou pontuações inferiores ou iguais a um (o valor de corte foi definido a partir das estatísticas descritivas da variável). Quando observada, porém, a diferença entre os valores registrados pela variável entre os períodos pós e pré-tratamento, foi atribuído o valor um ao jovem que obteve o ganho de, ao menos, um ponto, sendo atribuído o valor zero aos demais respondentes (o valor de corte foi definido considerando-se como ganho todos os valores positivos acima de zero).</p>
<b>Exposição à informação política</b>	
<b>Pergunta no questionário</b>	<b>Forma de operacionalização</b>
<p><b>PP6 (pré e pós-tratamento).</b> Vou ler uma lista de atividades e gostaria de saber com qual frequência você as faz. Com qual frequência você... Diariamente, algumas vezes por semana, algumas vezes por mês, raramente ou nunca?</p> <p>a. Assiste/ouve noticiário político na televisão ou no rádio.</p> <p>b. Lê sobre política em jornais ou revistas informativas.</p> <p>c. Conversa sobre política com amigos, colegas de escola ou vizinhos.</p> <p>d. Conversa sobre política com familiares.</p> <p>e. Adquire informações sobre política em atividades ligadas à escola.</p> <p>f. Se informa sobre política na internet.</p>	<p>Com base nas opções de resposta, foi criada uma escala com a gradação da exposição, por parte do entrevistado, à informação política. Foi imputado o valor zero a “nunca”, o valor um a “raramente”, o valor dois a “algumas vezes por mês”, o valor três a “algumas vezes por semana” e o valor quatro “diariamente”. Ao único caso em que o jovem respondeu não saber, foi atribuído o valor zero. A variável é quantitativa discreta e foi construída a partir do somatório das respostas aos sete itens.</p>

<p>g. Se informa sobre política em conversa com seus professores.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diariamente;</li> <li>2. Algumas vezes por semana;</li> <li>3. Algumas vezes por mês;</li> <li>4. Raramente;</li> <li>5. Nunca;</li> <li>7. NR;</li> <li>9. NS.</li> </ol>	
<b>Interesse por política</b>	
<b>Pergunta no questionário</b>	<b>Forma de operacionalização</b>
<p><b>PP1 (pré e pós-tratamento).</b> Em relação à política, você diria que é...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Muito interessado;</li> <li>2. Interessado,</li> <li>3. Pouco interessado; ou</li> <li>4. Nada interessado?</li> <li>7. NR;</li> <li>9. NS.</li> </ol>	<p>As respostas foram recodificadas a partir das quatro categorias disponíveis: “nada interessado” assumiu o valor zero, “pouco interessado” assumiu o valor um, “interessado” assumiu o valor dois e “muito interessado” assumiu o valor três. Quando explorados apenas os dados pré-tratamento, a variável categórica foi transformada em uma variável binária, sendo atribuído o valor um ao entrevistado interessado ou muito interessado por política e o valor zero àquele pouco ou nada interessado pelo assunto.</p>
<b>Atitudes políticas democráticas</b>	
<b>Confiança na Câmara Municipal da cidade, na Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais e no Congresso Nacional</b>	
<b>Pergunta no questionário</b>	<b>Forma de operacionalização</b>
<p><b>AL1 (pré e pós-tratamento).</b> Agora gostaríamos de saber o quanto você confia nas seguintes instituições. Você confia sempre, na maior parte do tempo, às vezes ou nunca confia?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Congresso Nacional.</li> <li>b. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais.</li> <li>c. Câmara de Vereadores da sua cidade.</li> <li>d. Partidos políticos.</li> <li>e. Exército.</li> <li>f. Justiça (Tribunais).</li> <li>g. Polícia.</li> <li>h. Imprensa (rádio, jornal, televisão).</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Confia sempre;</li> <li>2. Confia na maior parte do tempo;</li> <li>3. Confia às vezes; ou</li> <li>4. Nunca confia;</li> <li>7. NR;</li> <li>9. NS.</li> </ol>	<p>Para a construção das três variáveis, as categorias de respostas foram recodificadas, sendo atribuído o valor zero a “Nunca confia” e a “NS”, o valor um a “Confia às vezes”, o valor dois a “Confia na maior parte do tempo” e o valor três a “Confia sempre”. Para a Câmara Municipal, oito respondentes afirmaram não saber, número que corresponde a respectivos 10 e 11 entrevistados para a Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais e o Congresso Nacional. Quando explorados apenas os dados pré-tratamento, as três variáveis categóricas ordinais foram transformadas em três variáveis binárias, cujas codificações atribuíram o valor um ao jovem que declarou confiar na maior parte do tempo ou sempre nas respectivas instituições, enquanto foi imputado o valor zero àquele que afirmou confiar às vezes, nunca confiar ou não saber.</p>
<b>Tolerância política</b>	
<b>Pergunta no questionário</b>	<b>Forma de operacionalização</b>
<p><b>VC11 (pré e pós-tratamento).</b> Em muitos lugares, existem grupos de pessoas com ideias diferentes da</p>	<p>As respostas foram recodificadas a partir das três categorias de respostas disponíveis: as opções</p>

<p>maioria da população. Na sua opinião, os (as) (...) devem deixar de lado suas ideias aceitando a opinião da maioria, podem ter suas ideias sem ter permissão de falar sobre elas em público ou podem ter suas ideias e também falar sobre elas em público?</p> <p>a. Comunistas. b. Membros do movimento negro. c. Homossexuais. d. Pessoas que defendem a superioridade de uma raça. e. Pessoas que não acreditam em Deus.</p> <p>1. Devem deixar de lado suas ideias aceitando as da maioria; 2. Podem ter suas ideias sem ter permissão de falar sobre elas em público; ou 3. Podem ter suas ideias e também falar sobre elas em público; 7. NR; 9. NS.</p>	<p>“Devem deixar de lado suas ideias aceitando as da maioria” e “NS” assumiram o valor zero, a opção “Podem ter suas ideias sem ter permissão de falar sobre elas em público” assumiu o valor um e a opção “Podem ter suas ideias e também falar sobre elas em público” assumiu o valor dois. A variável foi construída a partir do somatório das respostas dadas às alternativas “a”, “b” e “c”, sendo que, para cada uma delas, um único respondente afirmou “não saber”. Quando explorados apenas os dados pré-tratamento, a variável quantitativa discreta foi transformada em uma variável binária, sendo atribuído o valor um ao jovem que obteve 6 pontos e o valor zero àquele que alcançou pontuações inferiores a 6 (o valor de corte foi definido a partir das estatísticas descritivas da variável).</p>
<b>Liberalismo político</b>	
<b>Pergunta no questionário</b>	<b>Forma de operacionalização</b>
<p><b>VC12 (pré e pós-tratamento).</b> Eu vou mencionar uma série de ideias e gostaria que você me dissesse se você é totalmente a favor, a favor, contra ou totalmente contra cada uma delas. A primeira é...</p> <p>a. A legalização da união entre pessoas do mesmo sexo. b. A legalização da pena de morte. c. Que o aborto deixe de ser crime. d. A legalização do uso da maconha.</p> <p>1. Totalmente a favor; 2. A favor; 3. Contra; 4. Totalmente contra; 7. NR; 9. NS.</p>	<p>As respostas foram recodificadas a partir das quatro categorias de respostas disponíveis: “Totalmente contra”, “NR” e “NS” assumiram o valor zero, “Contra” assumiu o valor um, “A favor” assumiu o valor dois e “Totalmente a favor” assumiu o valor três. A variável foi então construída a partir do somatório das respostas dadas às alternativas “a”, “c” e “d”, para as quais, respectivamente, cinco, quatro e seis respondentes afirmaram não saber ou não responderam. Quando explorados apenas os dados pré-tratamento, a variável quantitativa discreta foi transformada em uma variável binária, sendo atribuído o valor um ao jovem que obteve mais de três pontos e o valor zero àquele que alcançou pontuações inferiores ou iguais a três (o valor de corte foi definido a partir das estatísticas descritivas da variável).</p>
<b>Variáveis independentes explicativas</b>	
<b>Tratamento (participação no Parlamento Jovem de Minas de 2008)</b>	
<b>Pergunta no questionário</b>	<b>Forma de operacionalização</b>
<p>Não se aplica.</p>	<p>Variável categórica nominal que distingue os grupos de tratamento e comparação. Nas análises, a categoria de referência corresponde ao grupo de comparação.</p>
<b>Escolaridade dos pais</b>	
<b>Perguntas no questionário</b>	<b>Forma de operacionalização</b>
<p><b>BF1 (pré-tratamento).</b> Até que série seu pai cursou</p>	<p>As duas variáveis categóricas ordinais foram</p>

<p>a escola?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nunca frequentou a escola;</li> <li>2. 1ª à 4ª série do ensino fundamental incompleto;</li> <li>3. 1ª à 4ª série do ensino fundamental completo;</li> <li>4. 5ª à 8ª série do ensino fundamental incompleto;</li> <li>5. 5ª à 8ª série do ensino fundamental completo;</li> <li>6. 1º ao 3º ano do ensino médio incompleto;</li> <li>7. 1º ao 3º ano do ensino médio completo;</li> <li>8. Superior (universitário) incompleto;</li> <li>9. Superior (universitário) completo;</li> <li>10. Pós-Graduação incompleta;</li> <li>11. Pós-Graduação completa;</li> </ol> <p>77. NR; 99. NS.</p> <p><b>BF4 (pré-tratamento).</b> Até que série sua mãe cursou a escola?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nunca frequentou a escola;</li> <li>2. 1ª à 4ª série do ensino fundamental incompleto;</li> <li>3. 1ª à 4ª série do ensino fundamental completo;</li> <li>4. 5ª à 8ª série do ensino fundamental incompleto;</li> <li>5. 5ª à 8ª série do ensino fundamental completo;</li> <li>6. 1º ao 3º ano do ensino médio incompleto;</li> <li>7. 1º ao 3º ano do ensino médio completo;</li> <li>8. Superior (universitário) incompleto;</li> <li>9. Superior (universitário) completo;</li> <li>10. Pós-Graduação incompleta;</li> <li>11. Pós-Graduação completa;</li> </ol> <p>77. NR; 88. NA; 99. NS.</p>	<p>transformadas em duas variáveis contínuas a partir da estratégia de Bills e Haller (1984), a qual estabelece a seguinte codificação: 0 (“Nunca frequentou a escola”), 2 (“1ª à 4ª série do ensino fundamental incompleto”), 4 (“1ª à 4ª série do ensino fundamental completo”), 6 (“5ª à 8ª série do ensino fundamental incompleto”), 8 (“5ª à 8ª série do ensino fundamental completo”), 9,5 (“1º ao 3º ano do ensino médio incompleto”), 11 (“1º ao 3º ano do ensino médio completo”), 13 (“Superior universitário incompleto”), 15 (“Superior universitário completo”), 16 (“Pós-Graduação incompleta”) e 17 (“Pós-Graduação completa”).</p> <p>Aos casos em que os jovens declararam não saber (“NS”), correspondentes a 10 jovens, 6 mães e 13 pais, foi imputado o valor 0. A redução das duas variáveis contínuas (escolaridade da mãe e do pai do jovem) a um único constructo foi feita a partir de análise fatorial exploratória por eixos principais.</p>
<b>Participação política dos pais</b>	
<b>Perguntas no questionário</b>	<b>Forma de operacionalização</b>
<p><b>PP33 (pré-tratamento).</b> Desta lista de associações ou grupos, eu gostaria de saber se sua mãe é ou já foi membra ou associada ou participa com frequência.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Associação comunitária, de moradores ou sociedade de amigos do bairro.</li> <li>b. Associação/ONG ligada aos movimentos negro, indígena ou feminista ou à liberdade de opção sexual.</li> <li>c. Associação/ONG ligada a movimentos sociais, como saúde, educação, moradia, meio ambiente, cultura, etc.</li> <li>d. Orçamento participativo ou conselho de políticas sociais.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sim;</li> </ol> <p>Qual? (Resposta aberta);</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Não;</li> <li>7. NR;</li> </ol>	<p>Os níveis de participação da mãe e do pai do entrevistado foram separadamente obtidos a partir do somatório de suas respectivas atuações junto a 1) associações (associação comunitária, de moradores ou sociedade de amigos do bairro; associação/ONG ligada aos movimentos negro, indígena ou feminista ou à liberdade de opção sexual; associação/ONG ligada a movimentos sociais, como saúde, educação, moradia, meio ambiente, cultura, etc.; e orçamento participativo ou conselho de políticas sociais), 2) partidos políticos e 3) sindicatos ou associações profissionais. Foi atribuído um ponto ao “Sim” respondido para cada um dos seis tipos de envolvimento citados, enquanto as demais respostas não pontuaram. A redução das duas variáveis quantitativas discretas (participação política da mãe e do pai do jovem) a um único constructo foi feita a partir de análise fatorial</p>

<p>9. NS;</p> <p>8. Mãe ausente/falecida.</p> <p><b>PP34 (pré-tratamento).</b> Desta lista de associações ou grupos, eu gostaria de saber se seu pai é ou já foi membro ou associado ou participa com frequência.</p> <p>a. Associação comunitária, de moradores ou sociedade de amigos do bairro.</p> <p>b. Associação/ONG ligada aos movimentos negro, indígena ou feminista ou à liberdade de opção sexual.</p> <p>c. Associação/ONG ligada a movimentos sociais, como saúde, educação, moradia, meio ambiente, cultura, etc.</p> <p>d. Orçamento participativo ou conselho de políticas sociais</p> <p>1. Sim;</p> <p>Qual? (Resposta aberta);</p> <p>2. Não;</p> <p>7. NR;</p> <p>9. NS;</p> <p>8. Pai ausente/falecido.</p> <p><b>PP37 (pré-tratamento).</b> Alguém da sua casa tem preferência por algum partido político?</p> <p>(Se sim) Quem da sua casa? (Resposta aberta);</p> <p>7. NR;</p> <p>9. NS;</p> <p>88. Ninguém da casa possui preferência por algum partido político.</p> <p>Mais alguém? (Resposta aberta).</p> <p>E qual é o partido dessa pessoa? (Resposta aberta);</p> <p>7. NR;</p> <p>8. NA;</p> <p>9. NS.</p> <p>Essa pessoa é filiada?</p> <p>1. Sim;</p> <p>2. Não;</p> <p>7. NR;</p> <p>8. NA;</p> <p>9. NS.</p> <p><b>PP38 (pré-tratamento).</b> Alguém da sua casa participa ativamente de algum sindicato ou de alguma associação profissional?</p> <p>(Se sim) Quem da sua casa? (Resposta aberta);</p> <p>7. NR;</p> <p>9. NS;</p> <p>88. Ninguém da casa participa ativamente de algum sindicato ou de alguma associação profissional.</p> <p>E qual é o sindicato ou a associação profissional? (Resposta aberta).</p>	<p>exploratória por eixos principais.</p>
<p><b>Tipo de escola</b></p>	

Pergunta no questionário	Forma de operacionalização
Não se aplica.	Buscou-se identificar, por meio de uma só medida, o ambiente escolar frequentado pelo respondente. Os tipos de escolas foram definidos em quatro categorias: escola particular de elite, escola particular de classe média, escola pública militar e escola pública. Os critérios utilizados para a classificação das escolas particulares como de elite ou classe média foram a mensalidade e a localização geográfica dessas instituições à época. Assim, nenhuma escola de classe média possuía, para a primeira ou segunda série do ensino médio, mensalidade superior a R\$ 520,00, enquanto as mensalidades das escolas de elite para essas séries variavam entre R\$ 642,00 e R\$ 738,00. Ainda, as escolas de classe média se localizavam em regiões menos valorizadas de Belo Horizonte, enquanto todas as escolas de elite se situavam na região mais abastada da cidade, a zona sul, além de serem publicamente reconhecidas como “tradicionalistas”. No caso das escolas públicas militares e públicas, a classificação apenas reproduziu a natureza jurídica dessas organizações. A variável é categórica nominal e, para as análises, a escola pública é a categoria de referência.
Variáveis independentes de controle	
Avaliação do Parlamento Jovem de Minas (2008)	
Pergunta no questionário	Forma de operacionalização
<p><b>PJ4 (pós-tratamento).</b> Agora, gostaria que você avaliasse o desempenho dos envolvidos na realização do Parlamento Jovem. Na sua opinião, o desempenho (...) foi ótimo, bom, ruim ou péssimo?</p> <p>a. Do coordenador do PJ na escola.  b. Da escola.  c. Dos colegas da escola que participaram do PJ.  d. Dos monitores.  e. Dos técnicos da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais.  f. Dos organizadores da PUC Minas.</p> <p>1. Ótimo;  2. Bom;  3. Regular;  4. Ruim;  5. Péssimo;  7. NR;  9. NS.</p>	Inicialmente, a escala original das respostas foi recodificada: a “Péssimo” foi atribuído o valor um, a “Ruim” foi atribuído o valor dois, a “Regular” foi atribuído o valor três, a “Bom” foi atribuído o valor quatro e a “Ótimo” foi atribuído o valor cinco. Ao grupo de comparação, que não respondeu a essa pergunta, foi imputado o valor zero, enquanto foi atribuído o valor central da escala (três, “Regular”) àqueles que afirmaram não saber. A variável é quantitativa discreta e foi construída a partir da média aritmética simples das avaliações dadas pelo jovem a cada um dos seis atores envolvidos na realização do Parlamento Jovem de Minas (2008). Frisa-se que essa variável foi utilizada como <i>proxy</i> para a qualidade do programa, dada a estreita correlação entre essas duas medidas (coeficiente de correlação de Spearman de 0,9198), apontada por Fuks (2014).
Interesse pelo PJ Minas (2008)	
Pergunta no questionário	Forma de operacionalização
<b>PJ1 (pós-tratamento).</b> Você acha que, no decorrer	Variável categórica nominal que distingue os três



<p>de sua participação no Parlamento Jovem, o seu interesse aumentou, continuou igual ou diminuiu?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aumentou;</li> <li>2. Continuou igual;</li> <li>3. Diminuiu;</li> <li>7. NR;</li> <li>9. NS.</li> </ol>	<p>grandes grupos que compõem a amostra: os jovens que não responderam à pergunta (grupo de comparação), os jovens que afirmaram que o interesse pelo PJ aumentou com o decorrer do programa e os jovens que consideraram que esse interesse continuou igual ou diminuiu. Para as análises, o grupo de comparação corresponde à categoria de referência.</p>
<b>Participação em outros eventos de formação política em 2008</b>	
<b>Pergunta no questionário</b>	<b>Forma de operacionalização</b>
<p><b>NO1 (pós-tratamento).</b> Você participa ou já participou de...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. MiniONU.</li> <li>b. Conferência diplomática.</li> <li>c. Grupo de estudo sobre política.</li> <li>d. Algum outro projeto voltado à formação política?</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sim;</li> </ol> <p>Qual? (Resposta aberta);</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Não;</li> <li>7. NR;</li> <li>9. NS.</li> </ol> <p><b>NO1a (pós-tratamento).</b> Você participou este ano?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sim;</li> <li>2. Não;</li> <li>7. NR;</li> <li>8. NA;</li> <li>9. NS.</li> </ol> <p><b>NO1b (pós-tratamento).</b> Quando foi o início da sua participação no...? E quando terminou? Ou você ainda participa?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Início (Resposta aberta);</li> <li>2. Término (Resposta aberta);</li> <li>3. Ainda participa;</li> <li>7. NR;</li> <li>8. NA;</li> <li>9. NS.</li> </ol>	<p>A partir das opções de resposta, foi criada uma variável binária. Atribuiu-se o valor um ao entrevistado que participou, em 2008, de ao menos um dos eventos (“MiniONU”, “Conferência diplomática”, “Grupo de estudo sobre política” ou “Algum outro projeto voltado à formação política”), enquanto foi atribuído o valor zero ao respondente que não participou de nenhum dos eventos em 2008.</p>
<b>Interesse por política</b>	
<b>Pergunta no questionário</b>	<b>Forma de operacionalização</b>
<p><b>PP1 (pré e pós-tratamento).</b> Em relação à política, você diria que é...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Muito interessado;</li> <li>2. Interessado;</li> <li>3. Pouco interessado; ou</li> <li>4. Nada interessado?</li> <li>7. NR;</li> <li>9. NS.</li> </ol>	<p>A partir das opções de resposta, foi construída uma variável binária. Atribuiu-se o valor um os respondentes interessados ou muito interessados por política, enquanto foi imputado o valor zero aos jovens pouco ou nada interessados pelo assunto. Para as análises, a categoria de referência corresponde aos indivíduos pouco ou nada interessados por política.</p>
<b>Exposição à informação política a partir de meios de comunicação e conversas do dia-a-dia</b>	
<b>Pergunta no questionário</b>	<b>Forma de operacionalização</b>
<p><b>PP6 (pré e pós-tratamento).</b> Vou ler uma lista de</p>	<p>Com base nas opções de resposta, foi criada uma</p>

<p>atividades e gostaria de saber com qual frequência você as faz. Com qual frequência você (...). Diariamente, algumas vezes por semana, algumas vezes por mês, raramente ou nunca?</p> <p>a. Assiste/ouve noticiário político na televisão ou no rádio.</p> <p>b. Lê sobre política em jornais ou revistas informativas.</p> <p>c. Conversa sobre política com amigos, colegas de escola ou vizinhos.</p> <p>d. Conversa sobre política com familiares.</p> <p>e. Adquire informações sobre política em atividades ligadas à escola.</p> <p>f. Se informa sobre política na internet.</p> <p>g. Se informa sobre política em conversa com seus professores.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diariamente;</li> <li>2. Algumas vezes por semana;</li> <li>3. Algumas vezes por mês;</li> <li>4. Raramente;</li> <li>5. Nunca;</li> <li>7. NR;</li> <li>9. NS.</li> </ol>	<p>escala com a gradação da exposição do entrevistado à informação política a partir de meios de comunicação e conversas do dia-a-dia. Assim, foi atribuído o valor zero a “Nunca”, o valor um a “Raramente”, o valor dois a “Algumas vezes por mês”, o valor três a “Algumas vezes por semana” e o valor quatro a “Diariamente”. Foi imputado o valor zero aos dois únicos entrevistados que responderam não saber. No caso da exposição à informação política a partir de meios de comunicação, a variável quantitativa discreta foi construída a partir do somatório das respostas aos itens “a”, “b” e “f”. No caso da exposição à informação política a partir de conversas do dia-a-dia, a variável quantitativa discreta foi construída a partir do somatório das respostas aos itens “c”, “d”, “e” e “g”.</p>
<b>Série escolar</b>	
<b>Pergunta no questionário</b>	<b>Forma de operacionalização</b>
<p><b>IE1 (pré-tratamento).</b> Em que ano você está matriculado?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 1º ano do ensino médio;</li> <li>2. 2º ano do ensino médio;</li> <li>3. 3º ano do ensino médio.</li> </ol>	<p>Variável categórica nominal. Para as análises, o 1º ano do ensino médio corresponde à categoria de referência.</p>
<b>Sexo</b>	
<b>Pergunta no questionário</b>	<b>Forma de operacionalização</b>
<p><b>F5 (pré-tratamento).</b> Sexo do entrevistado (não perguntada).</p>	<p>Variável categórica nominal. Para as análises, o sexo feminino corresponde à categoria de referência.</p>
<b>Raça</b>	
<b>Pergunta no questionário</b>	<b>Forma de operacionalização</b>
<p><b>B5 (pré-tratamento).</b> Pensando em raça ou cor, como você se vê usando as opções nesta lista? Você diria que é:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Branco;</li> <li>2. Preto;</li> <li>3. Pardo;</li> <li>4. Amarelo; ou</li> <li>5. Indígena?</li> <li>6. Outra (Resposta aberta);</li> <li>7. NR;</li> <li>9. NS.</li> </ol>	<p>A partir das opções de resposta apresentadas, foi construída uma variável binária a fim de distinguir os dois grandes grupos raciais da amostra: brancos (valor um) e não brancos (valor zero). Para as análises, os não brancos correspondem à categoria de referência, categoria que incluiu o único caso em que o jovem não respondeu à pergunta.</p>
<b>Religião</b>	

Pergunta no questionário	Forma de operacionalização
<p><b>B6 (pré-tratamento).</b> Eu vou ler agora uma lista de religiões e gostaria de saber a qual delas você pertence. Você é...</p> <p>1. Católico;  2. Católico não praticante;  3. Evangélico ou protestante;  4. Espírita;  5. Da religião dos Orixás (Umbanda, Candomblé ou outras);  7. Ou não tem religião?  8. Outra (Resposta aberta);  77. NR;  99. NS.</p>	<p>Nenhum entrevistado declarou pertencer à religião dos Orixás, enquanto 14 jovens se declararam espíritas, 35 disseram não ter religião, 7 afirmaram se identificar com outra religião e 1 respondeu não saber. Assim, foi construída uma variável binária, a qual distinguiu os dois grandes grupos religiosos da amostra: católicos e evangélicos ou protestantes (com o valor um) dos demais respondentes (católicos não praticantes, espíritas e pessoas que declararam não saber, não ter ou pertencer a outra religião, com o valor zero). Para as análises, este último grupo corresponde à categoria de referência.</p>
Idade	
Pergunta no questionário	Forma de operacionalização
<p><b>PP10 (pré e pós-tratamento).</b> Agora vamos falar sobre título de eleitor e voto. Para isso, precisamos saber a sua idade. Qual o dia, mês e ano do seu nascimento?</p> <p>a. Resposta aberta.  b. Então você tem ____ anos.</p>	<p>A idade dos respondentes foi obtida a partir das respostas dadas ao item “b”. Quando explorado o emparelhamento entre os grupos de tratamento e comparação, foram utilizados os dados coletados no período pré-intervenção, sendo a variável quantitativa contínua transformada em uma variável binária, a qual atribuiu o valor um ao jovem com mais de 16 anos e o valor zero ao entrevistado com idade inferior ou igual a 16 anos (o valor de corte foi definido a partir das estatísticas descritivas da variável).</p>
Variável defasada	
Pergunta no questionário	Forma de operacionalização
<p>Não se aplica.</p>	<p>Valor assumido pela variável dependente no período pré-tratamento. Assim, as variáveis defasadas seguem a operacionalização estabelecida para a variável dependente de referência.</p>

Para alcançar os resultados obtidos, as variáveis apresentadas foram exploradas a partir de análises estatísticas descritivas e multivariadas.

A análise estatística descritiva representa a fase inicial de estudo dos dados coletados. De forma geral, os seus métodos são utilizados para organizar, resumir e descrever aspectos importantes de um conjunto de dados, e as suas ferramentas podem ser representadas pelos diversos tipos de tabelas e gráficos que expõem medidas de síntese das variáveis investigadas, como as porcentagens, as médias, os erros-padrão, entre outras (REIS; REIS, 2002).

A análise descritiva é importante porque, ao condensar os dados, perde-se informação, pois as observações “originais” passam a ser substituídas por um conjunto único e maior dedados – ainda que essa “perda” de informação possa ser compensada pelo ganho obtido

com a clareza da interpretação consequentemente proporcionada. Nesse sentido, a descrição dos dados também permite ao pesquisador verificar anomalias, resultantes até mesmo do registro incorreto de valores no banco de registro, e dispersões, isto é, identificando e diferenciando aqueles dados que não seguem a tendência geral do restante das observações (REIS; REIS, 2002).

Por meio da análise descritiva dos dados, contudo, as relações causais, foco desta pesquisa, não podem ser garantidas. Em função disso, não raro análises multivariadas são desenvolvidas a fim de “testar” estatísticas descritivas de interesse. Neste trabalho, as análises multivariadas tratarão relações de dependência, permitindo que seja captado o efeito de determinadas variáveis sobre outra, a partir de modelos de regressões logísticas e lineares, sempre estimados com erros-padrão robustos, objetivando-se evitar que a possível violação de premissas inerentes a tais modelos, como a homoscedasticidade de seus erros, influencie e envie os resultados obtidos (AMARAL, 2010).

A análise multivariada a partir de regressões representa técnica estatística utilizada para investigar a relação entre diversas variáveis independentes (preditoras) e uma única variável dependente (critério). O objetivo dessa análise se resume a empregar variáveis explicativas para identificar os seus efeitos sobre— ou mesmo prever — os valores de determinada variável dependente. Assim, cada variável independente é ponderada para garantir máxima identificação de seu efeito ou previsão sobre a variável dependente a partir do conjunto de variáveis independentes selecionado. De forma geral, os pesos denotam a contribuição relativa das variáveis explicativas para a “previsão geral” da variável de interesse, facilitando a interpretação sobre a influência de cada uma dessas variáveis nessa previsão e identificando os seus respectivos efeitos na relação estabelecida (HAIR *et al.*, 2009).

A análise de regressão múltipla representa então uma técnica de dependência. Para empregá-la corretamente, no entanto, o pesquisador deve ser capaz não apenas de classificar as suas variáveis como independentes e dependentes, mas também de identificar a natureza e as especificidades de cada uma de suas variáveis dependentes para a seleção de técnica a elas adequada, uma vez que as regressões lineares são usadas quando se tratando de variáveis dependentes quantitativas contínuas, enquanto as regressões logísticas são executadas quando se tratando de variáveis dependentes categóricas, frequentemente binárias (HAIR *et al.*, 2009). Este trabalho utiliza tanto regressões lineares quanto logísticas, a depender da natureza e das especificidades de cada variável dependente investigada.

De forma complementar, foram executados testes de multicolinearidade e de hipóteses, como o Qui-Quadrado, além da estimação de medidas de ajuste.

A multicolinearidade corresponde à extensão em que uma variável independente pode ser explicada pelas outras variáveis explicativas empregadas na análise. Na medida em que a multicolinearidade aumenta, é dificultada a interpretação dos pesos empíricos aplicados a um conjunto de variáveis especificado pelo pesquisador, uma vez que a tarefa de verificar o efeito de qualquer variável se torna mais complexa, devido às suas inter-relações. Para o controle da multicolinearidade dos modelos de regressão executados, foi utilizado o fator de inflação de variância<sup>15</sup> (VIF), sendo que valores de VIF altos indicam alto grau de multicolinearidade entre as variáveis explicativas. Uma referência de corte comumente “aceita” corresponde a VIFs inferiores a 10, de forma que, a partir dos dados apresentados pelo Apêndice A, é possível verificar que a grande maioria dos resultados obtidos se enquadra nessa classificação – mesmo nos modelos que incluem termos interativos, que naturalmente aumentam a multicolinearidade, os valores de VIF não chegam a 13 (HAIR *et al.*, 2009).

O teste Qui-Quadrado, por sua vez, corresponde a método destinado à análise dos dados em tabela de contingência que compara as frequências reais das células dessa tabela com as suas respectivas frequências esperadas. A frequência esperada de uma célula se baseia nas probabilidades marginais de sua linha e coluna (probabilidade de uma linha e coluna entre todas as linhas e colunas). A hipótese nula assume que as variáveis independentes e dependente não estão associadas, enquanto a hipótese alternativa presume a associação entre essas variáveis. Assim, um teste Qui-Quadrado significativo em regressões logísticas representa resultado favorável ao caráter explicativo dos modelos.

As medidas de ajuste, por fim, indicam quão bem a variação da variável dependente pode ser explicada pela variação das variáveis independentes. Os modelos de regressão linear utilizam o  $R^2$  como medida de ajuste, enquanto os modelos de regressão logística fazem uso do pseudo $R^2$  de Nagelkerke.

---

<sup>15</sup>Variance Inflation Factor (VIF), em inglês.

## 5 RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados empíricos desta pesquisa, alcançados a partir dos instrumentais metodológicos já apresentados.

### 5.1 Estatísticas descritivas: níveis iniciais e ganhos de conhecimento político, engajamento político e atitudes políticas democráticas

Com o objetivo de descrever e sumarizar os dados utilizados por esta pesquisa, introduz-se a seguir a análise de estatísticas descritivas referentes tanto aos níveis iniciais quanto aos ganhos, entre os períodos pós e pré-tratamento, de conhecimento político, engajamento político e atitudes políticas democráticas, os quais são observados a partir das variáveis de interesse deste estudo, isto é, daquelas dimensões relativas às condições socioeconômicas e aos *backgrounds* familiares dos jovens que integram a amostra utilizada por este trabalho.

Nesse sentido, dois esclarecimentos devem ser feitos. O primeiro deles se refere à distinção entre os denominados níveis iniciais e ganhos. Os níveis iniciais correspondem aos resultados registrados por cada variável dependente no período pré-tratamento, ou seja, no momento da primeira coleta dos dados. Já os ganhos equivalem às diferenças registradas por cada variável dependente entre os períodos pós e pré-tratamento, isto é, entre os dois momentos de coleta dos dados. O segundo ponto que merece atenção diz respeito à definição das condições socioeconômicas e dos *backgrounds* familiares dos indivíduos. Nesta pesquisa, as condições socioeconômicas se traduzem na escolaridade dos pais e no tipo de escola frequentado pelo jovem, enquanto os *backgrounds* familiares são representados pela participação política parental.

Vale resgatar que os níveis superiores de escolaridade e participação política parentais e a frequência em escolas particulares, sobretudo de elite, são compreendidos por este estudo como condições socioeconômicas e *backgrounds* familiares de privilégio, favoráveis ao envolvimento político, pois caracterizam, de forma geral, os estratos mais altos da hierarquia social e econômica. Por outro lado, os níveis inferiores de escolaridade e participação política parentais e a frequência em escolas públicas, sobretudo não militares, são concebidos como condições socioeconômicas e *backgrounds* familiares desprivilegiados, desfavoráveis ao envolvimento político, pois descrevem, na maior parte dos casos, os estratos mais baixos da hierarquia social e econômica. Também importa retomar que os tipos de escola não

representam mero espelho da condição socioeconômica familiar, pois se diferenciam enquanto espaços de socialização política, de forma que pais de mesmas condições sociais e econômicas nem sempre escolhem as escolas dos seus filhos com base nos mesmos critérios.

Para a análise das estatísticas descritivas, a amostra deste estudo foi segmentada em três formas distintas e independentes a partir das variáveis relacionadas às condições socioeconômicas e aos *backgrounds* familiares dos jovens: indivíduos cujos pais possuem escolaridade acima ou abaixo da média (média aritmética simples da escolaridade da mãe e do pai), indivíduos cujos pais têm participação política acima ou abaixo da média (média aritmética simples da participação política da mãe e do pai) e indivíduos que estudam em escolas particulares de elite ou classe média, públicas militares ou públicas. A distribuição dos jovens em cada um desses segmentos nos grupos de comparação e tratamento consta na Tabela 3, apresentada abaixo, a qual reflete o relativo equilíbrio de tais grupos frente à proporção dos segmentos observados, subsidiando análises posteriores.

**Tabela 3 – Distribuição dos jovens por condições socioeconômicas e *backgrounds* familiares**

Segmento	Grupo de comparação	Grupo de tratamento
	Número de jovens (% em relação ao grupo)	Número de jovens (% em relação ao grupo)
Escolaridade dos pais acima da média	79 (47%)	67 (53%)
Escolaridade dos pais abaixo da média	89 (53%)	59 (47%)
<b>Total</b>	<b>168 (100%)</b>	<b>126 (100%)</b>
Participação política dos pais acima da média	66 (39%)	59 (47%)
Participação política dos pais abaixo da média	102 (61%)	67 (53%)
<b>Total</b>	<b>168 (100%)</b>	<b>126 (100%)</b>
Escola particular de elite	45 (27%)	39 (31%)
Escola particular de classe média	45 (27%)	29 (23%)
Escola pública militar	47 (28%)	39 (31%)
Escola pública	31 (18%)	19 (15%)
<b>Total</b>	<b>168 (100%)</b>	<b>126 (100%)</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*".

Neste trabalho, a dimensão cognitiva é composta pelo conhecimento do jovem sobre: (i) possibilidades de participação política oferecidas à população pela Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais; (ii) nomes de representantes da 16ª legislatura da ALMG (fevereiro/2007 – janeiro/2011); (iii) instituições que integram o Poder Legislativo; (iv) significados de siglas frequentemente utilizadas no debate público e político; e, por fim, (v) posições de partidos políticos brasileiros no espectro ideológico.

A partir do conhecimento político e por meio da Tabela 4, exposta abaixo, inicia-se a análise de estatísticas descritivas centrais aos objetivos desta dissertação.

**Tabela 4 – Maiores médias de conhecimento político por condições socioeconômicas e *backgrounds* familiares**

Segmento	Variáveis				
	Possib. participação política ALMG	Nomes represent. ALMG	Instituições Poder Legislativo	Siglas	Posição partidos espectro ideológico
<b>Segmento</b>	<b>Segmento com maior média no período pré-tratamento (grupo de comparação)</b>				
Escolaridade dos pais acima da média	x	x	x	x	x
Escolaridade dos pais abaixo da média					
Participação política dos pais acima da média	x	x	x	x	x
Participação política dos pais abaixo da média					
Escola particular de elite		x	x	x	x
Escola particular de classe média	x				
Escola pública militar					
Escola pública					
<b>Segmento</b>	<b>Segmento com maior média no período pré-tratamento (grupo de tratamento)</b>				
Escolaridade dos pais acima da média	x	x	x	x	x
Escolaridade dos pais abaixo da média					
Participação política dos pais acima da média	x	x	x	x	x
Participação política dos pais abaixo da média					
Escola particular de elite			x	x	x
Escola particular de classe média	x	x			
Escola pública militar					
Escola pública					
<b>Segmento</b>	<b>Segmento com maior média de ganho (grupo de comparação)</b>				
Escolaridade dos pais acima da média	x		x	x	x
Escolaridade dos pais abaixo da média		x			
Participação política dos pais acima da média	x		x		x
Participação política dos pais abaixo da média		x		x	
Escola particular de elite	x		x	x	x
Escola particular de classe média					
Escola pública militar					
Escola pública		x			
<b>Segmento</b>	<b>Segmento com maior média de ganho (grupo de tratamento)</b>				
Escolaridade dos pais acima da média			x	x	
Escolaridade dos pais abaixo da média	x	x			x
Participação política dos pais acima da média		x		x	x



Participação política dos pais abaixo da média	x		x		
Escola particular de elite					x
Escola particular de classe média					
Escola pública militar	x	x		x	
Escola pública			x		

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*".

A partir das informações apresentadas pela Tabela 4, as quais são detalhadas no Apêndice B, fica claro que são os jovens cujos pais possuem escolaridade e participação política acima da média e/ou que estudam em escolas particulares de elite ou classe média que registram maiores médias de conhecimento político inicial (pré-tratamento), resultado encontrado para todas as variáveis, independentemente do grupo analisado.

Esse padrão, contudo, não é verificado para os ganhos cognitivos. Nesse caso, pais que possuem tanto escolaridade quanto participação política acima e abaixo da média registram ganhos relativamente superiores, resultado que oscila a depender da variável informacional considerada.

Mantendo-se o foco sobre a escolaridade parental, nota-se que os jovens cujos pais têm níveis escolares acima da média registram ganhos comparativamente superiores (em relação aos jovens cujos pais têm níveis escolares abaixo da média) em quatro das cinco variáveis cognitivas exploradas quando observado o grupo de comparação. No entanto, tais ganhos recaem sobre os jovens cujos pais possuem níveis escolares abaixo da média (nesse caso, em relação aos jovens cujos pais possuem níveis escolares acima da média) em três das cinco variáveis analisadas quando observado o grupo de tratamento.

Quando se tratando da participação política parental, vê-se que são os jovens cujos pais possuem níveis de participação política acima da média que, em três das cinco variáveis cognitivas observadas e em ambos os grupos, registram ganhos comparativamente superiores (em relação aos jovens cujos pais possuem níveis de participação política abaixo da média).

Já em relação ao ambiente escolar frequentado pelo jovem, nota-se que, no grupo de comparação, estudantes de escolas particulares de elite registram médias de ganho comparativamente superiores (em relação aos demais grupos escolares) em quatro das cinco variáveis observadas, resultado quatro vezes maior àquele encontrado para estudantes de escolas públicas. No grupo de tratamento, são as escolas públicas militares que, em três das cinco variáveis informacionais analisadas, registram médias de ganho comparativamente superiores (em relação aos demais grupos escolares), seguidas pelas escolas particulares de

elite e públicas (as quais registram ganhos comparativamente superiores em relação aos demais grupos escolares em uma única variável).

Chama-se a atenção, ainda, para o fato de o grupo de tratamento registrar, no geral, tanto níveis iniciais quanto ganhos cognitivos médios superiores em relação ao grupo de comparação, conforme demonstrado no Apêndice B. Esse resultado, possivelmente influenciado pelo viés de seleção envolvido no processo de escolha dos participantes do PJ Minas (2008), demanda desta pesquisa medidas que objetivem contornar o enviesamento dos seus resultados, como a inserção, nas análises multivariadas que tratem relações de dependência por meio de modelos de regressão, do valor defasado da variável dependente (valor registrado pela variável dependente no período anterior, correspondente ao pré-tratamento). Hooghe e Dassonneville (2011), investigando os efeitos da educação política sobre o conhecimento político, consideram que a inclusão, em modelos estatísticos, do nível inicial de conhecimento como variável de controle significa submeter os resultados obtidos a um “teste rigoroso”.

Avançando, a Tabela 5, exposta abaixo, apresenta os segmentos que registraram as maiores médias de engajamento político considerando-se tanto os níveis iniciais quanto os ganhos. O engajamento político representa dimensão composta, em sua perspectiva comportamental, pela participação do jovem em (i) atividades estudantis, (ii) associações ou grupos e (iii) ações políticas, enquanto a sua perspectiva motivacional é constituída pela (iv) autoexposição, por parte do respondente, à informação política advinda de meios de comunicação e conversas do dia-a-dia e pelo (v) interesse do jovem por política. A distinção entre as perspectivas comportamental e motivacional do engajamento político é inspirada – e encontra suporte teórico – nos trabalhos de Verba, Schlozman e Burns (2005) e Fuks (2014).

**Tabela 5 – Maiores médias de engajamento político por condições socioeconômicas e *backgrounds* familiares**

Segmento	Variáveis				
	Atividades estudantis	Associativ.	Ações políticas	Exposição à informação política	Interesse por política
	<b>Segmento com maior média no período pré-tratamento (grupo de comparação)</b>				
Escolaridade dos pais acima da média	x		x	x	x
Escolaridade dos pais abaixo da média		x			
Participação política dos pais acima da média	x	x	x	x	x
Participação política dos pais abaixo da média					

Escola particular de elite	X		X	X	X
Escola particular de classe média					
Escola pública militar		X			
Escola pública					
<b>Segmento</b>	<b>Segmento com maior média no período pré-tratamento (grupo de tratamento)</b>				
Escolaridade dos pais acima da média	X		X	X	X
Escolaridade dos pais abaixo da média		X			
Participação política dos pais acima da média	X	X	X	X	X
Participação política dos pais abaixo da média					
Escola particular de elite	X		X		X
Escola particular de classe média		X		X	
Escola pública militar					
Escola pública					
<b>Segmento</b>	<b>Segmento com maior média de ganho (grupo de comparação)</b>				
Escolaridade dos pais acima da média	X	X	X	X	X
Escolaridade dos pais abaixo da média					
Participação política dos pais acima da média	X		X		X
Participação política dos pais abaixo da média		X		X	
Escola particular de elite			X	X	
Escola particular de classe média	X				X
Escola pública militar					
Escola pública		X			
<b>Segmento</b>	<b>Segmento com maior média de ganho (grupo de tratamento)</b>				
Escolaridade dos pais acima da média					X
Escolaridade dos pais abaixo da média	X	X	X	X	
Participação política dos pais acima da média					
Participação política dos pais abaixo da média	X	X	X	X	X
Escola particular de elite					
Escola particular de classe média	X		X	X	X
Escola pública militar					
Escola pública		X			

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*".

Os resultados expostos pela Tabela 5, detalhadamente apresentados no Apêndice C, sugerem, de forma geral, que são os jovens cujos pais possuem escolaridade e participação política acima da média e/ou que estudam em escolas particulares de elite que registram as maiores médias de engajamento político no período pré-tratamento, independentemente do grupo analisado.

As exceções, nesse caso, se concentram principalmente na variável relativa ao associativismo, para a qual, tanto no grupo de comparação quanto no grupo de tratamento, são os indivíduos cujos pais têm escolaridade abaixo da média e/ou que estudam em escolas particulares de classe média ou públicas militares que registram as maiores médias iniciais de engajamento político. Tais médias superiores também foram identificadas para os estudantes de escolas particulares de classe média quando observados os resultados obtidos pelo grupo de tratamento para a variável relacionada à autoexposição à informação política.

Quanto aos ganhos, vale destacar, de início, o fato de a maior parte das diferenças registradas por cada variável dependente entre os períodos pós e pré-tratamento corresponder a valores negativos, conforme demonstrado no Apêndice C. Nesse sentido, entende-se que o Parlamento Jovem de Minas (2008), experiência por si só participativa, exige determinados recursos de seus participantes, como o próprio tempo disponível para a presença nos encontros semanais, recursos estes que, eventualmente, poderiam ser envolvidos, naquele momento, em outros tipos de atividades, cenário que aparentemente dificulta que, participando do PJ Minas (2008), os jovens passassem ainda a se engajar em novas atividades.

Esse argumento, contudo, não explica os valores negativos registrados pelo grupo de comparação. Assim, a explicação complementar que se coloca é que o curto espaço de tempo entre os dois momentos de coleta dos dados, cerca de três meses, de fato limita a participação dos jovens em novas atividades durante esse período. Sobretudo porque não parece razoável que o engajamento político analisado seja efêmero ou rotativo a ponto de possibilitar ganhos gerais de engajamento em tão reduzido espaço de tempo, especialmente quando se tratando do envolvimento em atividades estudantis, associações ou grupos e ações políticas.

Vale frisar então que, particularmente neste caso, analisa-se quem “perde menos”, haja vista ser relevante compreender quais segmentos perdem menos em um contexto onde todos aparentemente perdem porque este cenário representa uma espécie de ganho relativo, razão pela qual os modelos de regressão lineares utilizados por esta pesquisa, explorados adiante, também consideram os valores negativos das diferenças registradas por cada variável dependente entre os períodos pós e pré-tratamento.

Os resultados encontrados para os ganhos de engajamento político refletem, assim como quando analisado o conhecimento político, que o grupo de comparação parece manter, nos ganhos, o “*status quo*” identificado na análise dos níveis iniciais, enquanto o grupo de tratamento altera tais resultados. No grupo de comparação, são, de forma geral, os estudantes cujos pais têm escolaridade e participação política acima da média e/ou que estudam em escolas particulares de elite ou classe média que registram ganhos superiores, enquanto, no

grupo de tratamento, tais ganhos se concentram nos indivíduos cujos pais são menos escolarizados e menos ativos politicamente e/ou que estudam em escolas particulares de classe média.

Destaca-se ainda, por fim, que o grupo de tratamento permanece registrando, de forma geral, médias iniciais superiores de engajamento político, enquanto os ganhos nesta dimensão não se diferenciam significativamente entre os grupos analisados (vide Apêndice C).

A Tabela 6, por fim, apresentada a seguir, expõe estatísticas descritivas dos níveis iniciais e dos ganhos de atitudes políticas democráticas, resultados novamente observados a partir das condições socioeconômicas e dos *backgrounds* familiares dos jovens. Esta dimensão é composta pela confiança do entrevistado (i) na Câmara de Vereadores de sua cidade, (ii) na Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais e (iii) no Congresso Nacional e também por seus níveis de (iv) tolerância política em relação a comunistas, membros do movimento negro e homossexuais e (v) liberalismo político, constructo que abarca as ideias de legalização da união entre pessoas do mesmo sexo<sup>16</sup>, descriminalização do aborto e legalização do uso da maconha.

**Tabela 6 – Maiores médias de atitudes políticas democráticas por condições socioeconômicas e *backgrounds* familiares**

	Variáveis				
	Confiança Câmara Municipal	Confiança ALMG	Confiança Congresso Nacional	Tolerância política	Liberalismo político
<b>Segmento</b>	<b>Segmento com maior média no período pré-tratamento (grupo de comparação)</b>				
Escolaridade dos pais acima da média	x	x		x	x
Escolaridade dos pais abaixo da média			x		
Participação política dos pais acima da média	x	x	x	x	x
Participação política dos pais abaixo da média					
Escola particular de elite	x			x	x
Escola particular de classe média				x	x
Escola pública militar		x			
Escola pública			x		
<b>Segmento</b>	<b>Segmento com maior média no período pré-tratamento (grupo de tratamento)</b>				
Escolaridade dos pais acima da média			x	x	x
Escolaridade dos pais abaixo da média	x	x			
Participação política dos pais acima da média	x	x	x	x	x
Participação política dos pais abaixo					

<sup>16</sup> Declarada legal no Brasil em 2011.

da média					
Escola particular de elite		x	x	x	x
Escola particular de classe média					
Escola pública militar					
Escola pública	x				
<b>Segmento</b>	<b>Segmento com maior média de ganho (grupo de comparação)</b>				
Escolaridade dos pais acima da média	x	x	x	x	x
Escolaridade dos pais abaixo da média					
Participação política dos pais acima da média				x	
Participação política dos pais abaixo da média	x	x	x		x
Escola particular de elite			x		
Escola particular de classe média	x				x
Escola pública militar					
Escola pública		x		x	
<b>Segmento</b>	<b>Segmento com maior média de ganho (grupo de tratamento)</b>				
Escolaridade dos pais acima da média	x			x	
Escolaridade dos pais abaixo da média		x	x		x
Participação política dos pais acima da média					
Participação política dos pais abaixo da média	x	x	x	x	x
Escola particular de elite					
Escola particular de classe média	x	x		x	
Escola pública militar					
Escola pública			x		x

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*".

Nota:

Quanto às maiores médias pré-tratamento registradas no grupo de comparação, frisa-se que, para as variáveis referentes à tolerância política e ao liberalismo político, foram destacadas as escolas particulares de elite e classe média pois esses segmentos apresentaram médias superiores (em relação aos demais tipos de escola) e exatamente iguais.

Os dados expostos pela Tabela 6, detalhadamente apresentados no Apêndice D, informam que, em relação aos níveis iniciais, são, de forma geral, os estudantes cujos pais têm escolaridade e participação política acima da média e/ou que estudam em escolas particulares de elite ou classe média que registram médias relativamente mais altas de atitudes políticas democráticas no período pré-tratamento, resultado que prevalece nos grupos de comparação e tratamento e que também foi observado para as dimensões do conhecimento e do engajamento políticos.

Quanto aos ganhos de atitudes políticas democráticas registrados entre os períodos pós e pré-tratamento, nota-se sutil alteração no padrão identificado para o conhecimento e o engajamento políticos, pois os resultados obtidos pelos grupos de comparação e tratamento

passam a diferir menos entre si, embora delimitem diferenças significativas em relação aos achados para os níveis iniciais.

No grupo de comparação, são, de forma geral, os indivíduos cujos pais possuem escolaridade acima da média e participação política abaixo da média e/ou que sejam alunos de escolas particulares de classe média ou públicas que registram as maiores médias de ganho. Já no grupo de tratamento, são, na maior parte dos casos, os jovens cujos pais possuem escolaridade e participação política abaixo da média e/ou que estudam em escolas particulares de classe média ou públicas que registram as maiores médias de ganho.

Nesse caso, tanto o grupo de comparação quanto o grupo de tratamento parecem alterar os resultados referentes ao “*status quo*” identificado para os níveis iniciais de atitudes políticas democráticas, e, embora tais grupos registrem resultados relativamente próximos, tais alterações continuam se mostrando mais marcantes no grupo de tratamento. Vale destacar ainda que os grupos de comparação e tratamento não se diferenciam significativamente quanto aos níveis iniciais e aos ganhos de atitudes políticas democráticas, frisando-se também não ser possível afirmar que os segmentos privilegiados se aproximaram, no pré-tratamento, das pontuações máximas das variáveis atitudinais exploradas, descartando-se o argumento de que tais grupos não poderiam registrar ganhos (vide Apêndice D).

Registradas as análises descritivas, iniciam-se, na próxima seção, as análises multivariadas, as quais, de certa forma, “testam” estatisticamente os resultados obtidos por meio dos estudos descritivos. Ademais, estatísticas descritivas complementares sobre as variáveis que compõem as dimensões do conhecimento político, do engajamento político e das atitudes políticas democráticas são disponibilizadas no Apêndice E.

## **5.2 Análises multivariadas: níveis iniciais de conhecimento político, engajamento político e atitudes políticas democráticas**

São expostos a seguir, por meio de tabelas, resultados de análises multivariadas realizadas a fim de se compreender quais elementos influenciam os níveis iniciais de conhecimento político, engajamento político e atitudes políticas democráticas dos jovens que compõem a amostra deste estudo, análises estas que trataram relações de dependência a partir de modelos de regressões lineares e logísticas, em atenção à natureza e às especificidades de cada variável dependente.

Vale esclarecer que a observação dos referidos níveis iniciais não constitui o foco deste trabalho, mas mostra-se relevante, inclusive teoricamente, à adequada compreensão

sobre se e como as condições socioeconômicas e os *backgrounds* familiares dos participantes do Parlamento Jovem de Minas (2008) podem influenciar os efeitos do programa frente aos ganhos cognitivos, de engajamento e atitudinais obtidos por seu público. Neundorf, Niemi e Smets (2016, p. 925), por exemplo, cujo trabalho mantém o foco sobre o engajamento político, traçam a seguinte expectativa teórica antes de analisarem os ganhos de engajamento:

em primeiro lugar, em relação aos níveis iniciais de engajamento político, esperamos que os alunos de famílias de baixo nível socioeconômico e de famílias menos estimulantes intelectualmente recebam menos contribuições políticas. Isso implica níveis iniciais mais baixos de engajamento político.

Nesse sentido, para uma apresentação completa dos resultados, também serão analisados os níveis iniciais (pré-tratamento) de conhecimento político, engajamento político e atitudes políticas democráticas dos jovens. Os modelos de regressões lineares e logísticas executados com esse objetivo podem ser representados pela equação exposta abaixo, composta pelas variáveis que são brevemente retomadas no Quadro 2, elaborado com o objetivo de facilitar a compreensão tanto dos métodos utilizados quanto dos resultados obtidos por esta dissertação.

$$\hat{Y} = \hat{\beta}_0 + \hat{\beta}_1 X_1 + \hat{\beta}_2 X_2 + \hat{\beta}_3 X_3 + \hat{\beta}_4 X_4 + \hat{\beta}_5 X_5 + \hat{\beta}_6 X_6 + \hat{\beta}_7 X_7 + \hat{\beta}_8 X_8 + \hat{\beta}_9 X_9 + \hat{\beta}_{10} X_{10} + \varepsilon$$

**Quadro 2 – Variáveis utilizadas nos modelos de regressões lineares e logísticas executados para a análise dos níveis iniciais de conhecimento, engajamento e atitudes**

Variável	Símbolo	Descrição
VD	$\hat{Y}$	Nível inicial de variável das dimensões conhecimento político, engajamento político e atitudes políticas democráticas.
VIE	$X_1$	Escolaridade dos pais
VIE	$X_2$	Participação política dos pais
VIE	$X_3$	Tipo de escola
VIC	$X_4$	Interesse por política
VIC	$X_5$	Exposição à informação política (meios de comunicação)
VIC	$X_6$	Exposição à informação política (conversas do dia-a-dia)
VIC	$X_7$	Série escolar
VIC	$X_8$	Sexo
VIC	$X_9$	Raça
VIC	$X_{10}$	Religião

Notas:

\*VD = variável dependente; VIE = variável independente explicativa; VIC = variável independente de controle.



\*\*O acento circunflexo sobre os coeficientes da equação ( $\hat{\beta}$ ) indica que são obtidos os valores estimados (e não os valores reais populacionais) de seus parâmetros.

\*\*\*O intercepto ( $\hat{\beta}_0$ ) corresponde ao valor estimado para a variável dependente quando todas as variáveis independentes são nulas, enquanto o erro aleatório ( $\varepsilon$ ) significa o erro referente à variabilidade na variável dependente que não pode ser explicada pelas variáveis independentes incluídas no modelo (explicativas ou de controle).

Assim, esta seção inicia a análise dos determinantes dos níveis iniciais de conhecimento político, engajamento político e atitudes políticas democráticas dos respondentes. Na prática, tem-se o desdobramento da análise descritiva anteriormente apresentada com a inclusão de variáveis independentes de controle.

Adiante, são explorados os níveis iniciais de conhecimento político dos entrevistados a partir dos resultados de modelos de regressões logísticas e lineares constantes na Tabela 7.

**Tabela 7 – Níveis iniciais de conhecimento político**

	Possibilidades participação política ALMG	Nomes representantes ALMG	Instituições Poder Legislativo	Siglas	Posição partidos espectro ideológico
	Exp (B) [Erro padrão] Efeito (%)	Exp (B) [Erro padrão] Efeito (%)	Exp (B) [Erro padrão] Efeito (%)	B [Erro padrão]	Exp (B) [Erro padrão] Efeito (%)
Escolaridade dos pais	1,649	1,029	1,080	0,297	<b>2,161**</b>
	[0,335]	[0,351]	[0,251]	[0,190]	<b>[0,364]</b>
	64,9%	2,90%	8,0%	-	<b>116,1%</b>
Participação política dos pais	<b>1,864***</b>	1,189	1,268	0,057	<b>1,644**</b>
	<b>[0,212]</b>	[0,260]	[0,204]	[0,152]	<b>[0,216]</b>
	<b>86,4%</b>	18,9%	26,8%	-	<b>64,4%</b>
Escola particular de elite	1,829	0,426	<b>4,931**</b>	<b>1,830***</b>	0,633
	[1,111]	[0,966]	<b>[0,704]</b>	<b>[0,549]</b>	[0,950]
	82,9%	-57,4%	<b>393,1%</b>	-	-36,7%
Escola particular de classe média	3,564	<b>0,139**</b>	<b>2,772*</b>	<b>1,164**</b>	1,416
	[0,994]	<b>[0,914]</b>	<b>[0,617]</b>	<b>[0,470]</b>	[0,843]
	256,4%	<b>-86,1%</b>	<b>177,2%</b>	-	41,6%
Escola pública militar	2,528	0,433	<b>4,947***</b>	<b>1,073**</b>	1,347
	[0,930]	[0,834]	<b>[0,546]</b>	<b>[0,442]</b>	[0,835]
	152,8%	-56,7%	<b>394,7%</b>	-	34,7%
Interesse por política	0,729	<b>5,158**</b>	1,399	-0,024	<b>2,835**</b>
	[0,433]	<b>[0,730]</b>	[0,333]	[0,291]	<b>[0,508]</b>
	-27,1%	<b>415,8%</b>	39,9%	-	<b>183,5%</b>
Exposição a meios de comunicação	<b>1,192**</b>	<b>1,180*</b>	1,075	<b>0,166***</b>	<b>1,151**</b>
	<b>[0,076]</b>	<b>[0,091]</b>	[0,060]	<b>[0,048]</b>	<b>[0,071]</b>
	<b>19,2%</b>	<b>18,0%</b>	7,5%	-	<b>15,1%</b>
Exposição a conversas	1,008	<b>1,139*</b>	0,927	-0,009	0,958
	[0,061]	<b>[0,078]</b>	[0,048]	[0,042]	[0,061]
	0,8%	<b>13,9%</b>	-7,3%	-	-4,2%

Segundo ano do ensino médio	1,107 [0,379] 10,7%	0,758 [0,488] -24,2%	0,704 [0,291] -29,6%	0,070 [0,252] -	1,796 [0,374] 79,6%
Terceiro ano do ensino médio	1,292 [0,576] 29,2%	<b>4,130**</b> <b>[0,570]</b> <b>313,0%</b>	1,194 [0,445] 19,4%	<b>1,153***</b> <b>[0,396]</b> -	<b>3,632**</b> <b>[0,525]</b> <b>263,2%</b>
Sexo	0,946 [0,355] -5,4%	<b>3,574***</b> <b>[0,430]</b> <b>257,4%</b>	1,442 [0,277] 44,2%	<b>0,805***</b> <b>[0,236]</b> -	<b>2,280**</b> <b>[0,331]</b> <b>128,0%</b>
Raça	0,706 [0,378] -29,4%	0,633 [0,425] -36,7%	0,843 [0,283] -15,7%	-0,098 [0,247] -	<b>2,544**</b> <b>[0,366]</b> <b>154,4%</b>
Religião	1,013 [0,356] 1,30%	1,258 [0,424] 25,8%	<b>1,723*</b> <b>[0,290]</b> <b>72,3%</b>	-0,052 [0,244] -	1,070 [0,352] 7,0%
Constante	<b>0,031***</b> <b>[0,996]</b>	<b>0,005***</b> <b>[1,050]</b>	<b>0,178**</b> <b>[0,673]</b>	<b>1,760***</b> <b>[0,491]</b>	<b>0,020***</b> <b>[0,947]</b>
N	294	294	294	294	294
Teste Qui-Quadrado	40,31***	59,62***	35,31***	-	76,12***
Pseudo R <sup>2</sup> (Nagelkerke)/R <sup>2</sup> ajustado	20,3%	32,2%	15,1%	27,1%	33,5%

**Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "O Parlamento Jovem como espaço de socialização política".**

Notas:

Apenas a quarta coluna expõe valores de coeficientes de regressão linear, as demais apresentam valores exponenciais (razões de chance) de coeficientes de regressões logísticas. Todos os modelos foram estimados com erro-padrão robusto, indicado entre colchetes.

\*Estatisticamente significativo a 0,10.

\*\*Estatisticamente significativo a 0,05.

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

Os resultados apresentados pela Tabela 7 sugerem que condições socioeconômicas e *backgrounds* familiares privilegiados favorecem, de forma geral, maiores níveis iniciais de conhecimento político. Esse achado reforça a tese, já consolidada pela vertente clássica da literatura sobre socialização política, de que tanto o ambiente familiar quanto o escolar são centrais à explicação do “estoque” cognitivo do jovem (SLOMCZYNSKI; SHABAD, 1998).

O aumento de uma unidade na escala de participação política dos pais aumenta as chances de seus filhos conhecerem mais possibilidades de participação política oferecidas à população pela ALMG (em 86,4%) e distinguirem de forma mais assertiva a posição de determinados partidos políticos brasileiros no espectro ideológico (em 64,4%), sendo esta última dimensão também influenciada positivamente por níveis mais altos de escolaridade parental.

Em relação ao ambiente escolar, nota-se que estudantes de escolas particulares de elite ou classe média e públicas militares detêm, em relação aos entrevistados de escolas públicas,

maiores níveis informacionais sobre quais instituições integram o Poder Legislativo (chances aumentadas em, respectivamente, 393,1%, 177,2% e 394,7%) e o que significam determinadas siglas frequentemente utilizadas no debate público e político (aumento médio de, respectivamente, 1,830, 1,164 e 1,073 unidades). A exceção, nesse caso, consiste no fato de estudantes de escolas particulares de classe média conhecerem significativamente menos os representantes da 16ª legislatura da ALMG quando comparados aos alunos de escolas públicas (chances reduzidas em 86,1%).

Em termos amplos, os dados corroboram, portanto, a afirmativa de que “altos níveis de realização educacional dos pais, riqueza econômica e recursos substanciais de alfabetização doméstica têm um forte efeito positivo no conhecimento cívico” dos jovens (ICHILOV, 2007, p. 423).

Avançando, os resultados também indicam que determinados aspectos motivacionais e sociodemográficos dos indivíduos também intervêm sobre o grau de conhecimento político “de partida” por eles retido (ICHILOV, 2007).

Níveis superiores de autoexposição à informação política advinda de meios de comunicação ou conversas do dia-a-dia amparam a compreensão esclarecida de quatro das cinco dimensões cognitivas analisadas, sendo duas delas também favorecidas pelo maior interesse por política. Por sua vez, cursar a terceira série do ensino médio, em relação a cursar a primeira, ou ser homem representam condições que potencializam maiores níveis iniciais de informação política sobre representantes da ALMG, siglas utilizadas no debate público e político e localizações ideológicas de partidos políticos brasileiros, sendo esta última dimensão também estimulada pelo fato de o jovem se autodeclarar branco. Ainda, ser católico praticante, evangélico ou protestante impulsiona o conhecimento sobre quais instituições integram o Poder Legislativo.

É interessante notar como os resultados obtidos para os níveis cognitivos pré-tratamento se aproximam daqueles encontrados por outros estudos que mantêm o seu foco sobre o conhecimento político, como o trabalho de Hooghe e Dassonneville (2011, p. 330, tradução nossa), no qual os autores que concluem que

acompanhar notícias na mídia se associa a altos níveis de conhecimento político, e o mesmo vale para conversar sobre política com amigos e pais. Adolescentes que vivem em um ambiente politizado (seja na mídia, em casa ou entre pares) claramente sabem mais sobre política. (...) Além disso, pode-se observar que os meninos, na mídia, possuem maiores níveis de conhecimento político(...).

De forma ainda mais próxima desta pesquisa, Fuks e Pereira (2011, p. 140), fazendo uso dos mesmos dados explorados por este trabalho e buscando compreender os determinantes do conhecimento político (factual e conceitual) dos jovens, afirmam que,

acima de tudo, nosso estudo não deixa dúvidas de que o tipo de escola determina as chances que o jovem tem de desenvolver as habilidades cognitivas de natureza política. Ser socializado numa família formada por pais escolarizados e interessados e ativos, na política, e com acesso frequente aos meios de comunicação certamente estimula a ampliação do conhecimento sobre política. Mas, esses efeitos do ambiente familiar serão moderados se o jovem não frequentar as escolas mais bem servidas pelos recursos que permitem acesso à informação política e que estimulem o interesse por política.

A partir da Tabela 8, exposta abaixo, são explorados os condicionantes dos níveis iniciais de engajamento político dos entrevistados.

**Tabela 8 – Níveis iniciais de engajamento político**

	Dimensão comportamental			Dimensão motivacional	
	Atividades estudantis	Associativismo	Ações políticas	Exposição à informação política	Interesse por política
	Exp (B) [Erro padrão] Efeito (%)	Exp (B) [Erro padrão] Efeito (%)	Exp (B) [Erro padrão] Efeito (%)	B [Erro padrão]	Exp (B) [Erro padrão] Efeito (%)
Escolaridade dos pais	1,837 [0,394] 83,7%	0,654 [0,265] -34,6%	0,682 [0,273] -31,8%	-0,137 [0,562] -	1,491 [0,287] 49,1%
Participação política dos pais	1,011 [0,326] 1,1%	<b>2,201***</b> [ <b>0,211</b> ] <b>120,1%</b>	<b>2,028***</b> [ <b>0,199</b> ] <b>102,8%</b>	<b>0,599*</b> [ <b>0,358</b> ] -	1,428 [0,247] 42,8%
Escola particular de elite	<b>0,145**</b> [ <b>0,951</b> ] <b>-85,5%</b>	1,033 [0,690] 3,3%	<b>4,546**</b> [ <b>0,703</b> ] <b>354,6%</b>	<b>3,360**</b> [ <b>1,343</b> ] -	1,986 [0,762] 98,6%
Escola particular de classe média	<b>0,077***</b> [ <b>0,888</b> ] <b>-92,3%</b>	1,902 [0,587] 90,2%	1,523 [0,628] 52,3%	<b>3,460***</b> [ <b>1,221</b> ] -	0,621 [0,681] -37,9%
Escola pública militar	<b>0,138**</b> [ <b>0,824</b> ] <b>-86,2%</b>	1,959 [0,507] 95,9%	0,993 [0,525] -0,7%	<b>3,810***</b> [ <b>1,110</b> ] -	0,910 [0,596] -9,0%
Interesse por política	1,452 [0,661] 45,2%	1,183 [0,328] 18,3%	1,488 [0,339] 48,8%	<b>5,364***</b> [ <b>0,672</b> ] -	-
Exposição a meios de comunicação	1,183 [0,113] 18,3%	<b>1,132**</b> [ <b>0,060</b> ] <b>13,2%</b>	1,076 [0,062] 7,6%	-	<b>1,290***</b> [ <b>0,065</b> ] <b>29,0%</b>
Exposição a conversas	<b>1,201**</b> [ <b>0,081</b> ]	1,038 [0,048]	1,049 [0,051]	-	<b>1,235***</b> [ <b>0,054</b> ]

	<b>20,1%</b>	3,8%	4,9%		<b>23,5%</b>
Segundo ano do ensino médio	0,942 [0,498] -5,8%	0,740 [0,299] -26,0%	1,088 [0,314] 8,8%	0,856 [0,615] -	0,630 [0,350] -37,0%
Terceiro ano do ensino médio	1,809 [0,603] 80,9%	0,801 [0,460] -19,9%	1,551 [0,480] 55,1%	<b>1,576**</b> <b>[0,758]</b> -	0,865 [0,544] -13,5%
Sexo	0,486 [0,485] -51,4%	0,795 [0,288] -20,5%	0,706 [0,307] -29,4%	0,579 [0,590] -	0,805 [0,340] -19,5%
Raça	1,339 [0,486] 33,9%	0,908 [0,292] -9,2%	1,051 [0,300] 5,1%	0,412 [0,622] -	0,770 [0,351] -23,0%
Religião	1,867 [0,524] 86,7%	1,353 [0,309] 35,3%	1,102 [0,335] 10,2%	0,097 [0,609] -	1,281 [0,360] 28,1%
Constante	<b>0,018***</b> <b>[1,029]</b>	<b>0,145***</b> <b>[0,646]</b>	<b>0,090***</b> <b>[0,750]</b>	<b>7,499***</b> <b>[1,292]</b>	<b>0,101***</b> <b>[0,733]</b>
N	294	294	294	294	294
Teste Qui-Quadrado	32,89***	42,26***	54,02***	-	105,23***
Pseudo R <sup>2</sup> (Nagelkerke)/R <sup>2</sup> ajustado	21,0%	18,0%	23,0%	30,6%	41,7%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "O Parlamento Jovem como espaço de socialização política".

Notas:

Apenas a quarta coluna expõe valores de coeficientes de regressão linear, as demais apresentam valores exponenciais (razões de chance) de coeficientes de regressões logísticas. Todos os modelos foram estimados com erro-padrão robusto, indicado entre colchetes.

\*Estatisticamente significativo a 0,10.

\*\*Estatisticamente significativo a 0,05.

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

Para a dimensão comportamental dos níveis iniciais de engajamento político, os dados apresentados pela Tabela 8 refletem a influência, em sentidos distintos, das condições socioeconômicas dos jovens.

Por um lado, percebe-se, quando observados os níveis iniciais de associativismo e envolvimento em ações políticas, a explicação, já consolidada pela literatura sobre participação política (VERBA; BURNS; SCHLOZMAN, 2003), do perfil político ativo do indivíduo a partir de sua origem ou classe social, elementos nesse caso representados pelo *background* familiar, por meio da participação política parental, e pelo status socioeconômico do entrevistado, por meio do tipo de escola por ele frequentado. Vale registrar que Verba, Burns e Schlozman (2003) consideram outros aspectos para além das condições socioeconômicas, embora tenha sido dado foco a essa dimensão em função da temática desta pesquisa.

O aumento de uma unidade na escala de participação política dos pais aumenta as chances de os jovens participarem ou já terem participado de uma ou mais associações ou grupos (em 120,1%) e já terem participado de mais de um tipo de ação política (em 102,8%), sendo este último resultado também favorecido positivamente pelo fato de o entrevistado estudar em escolas particulares de elite (chances aumentadas em 354,6%), isto quando o grupo de referência corresponde aos alunos de escolas públicas.

Esses achados vão ao encontro daqueles apresentados por Verba, Burns e Schlozman (2003, p. 47), autores que afirmam não apenas que “pais politicamente ativos podem deixar um legado de envolvimento político para seus filhos ao expô-los à política”, mas também que “pais que têm vantagens em termos de status socioeconômico – que têm níveis mais altos de educação, renda e status ocupacional – transferem essas vantagens socioeconômicas para seus filhos, que são, por sua vez, traduzidas em atividade política na próxima geração”.

Por outro lado, quando explorado o envolvimento inicial em atividades estudantis, nota-se, em sentido oposto, que são os estudantes em situações socioeconômicas menos favorecidas, os alunos de escolas públicas, que se mostram mais engajados. Nesse sentido, os dados indicam que jovens de escolas particulares de elite e classe média e públicas militares têm, quando comparados aos alunos de escolas públicas, as suas respectivas chances de já terem participado de mais de duas atividades estudantis reduzidas em 85,5%, 92,3% e 86,2%.

Destaca-se ainda que a motivação individual expressa no ato de se expor à informação política, seja via meios de comunicação, seja via conversas do dia-a-dia, também contribui para a explicação do comportamento político ativo do respondente em atividades estudantis e associações ou grupos. Vale mencionar, portanto, que, de acordo com Erentaitè *et al.* (2012), estudos anteriores, como o de Norris (1996), têm mostrado que a exposição à mídia que exige alto envolvimento cognitivo, como notícias e programas políticos, não dedicados ao entretenimento, está relacionada a um maior engajamento em diferentes formas de atividades cívicas.

Importa destacar que Fuks (2011), objetivando compreender a transmissão intergeracional da participação política a partir dos efeitos diretos, indiretos e tardios de ambientes socializadores com o uso dos dados explorados por esta pesquisa, encontra resultados alinhados aos apresentados. O autor conclui que o envolvimento político parental e a autoexposição à informação política representam elos da transmissão direta da participação, enquanto os ambientes familiares e escolares exercem influência indireta sobre os padrões de participação política do jovem por meio da escolaridade e da classe social dos pais e do tipo

de escola por ele frequentado, sendo que o ambiente escolar afeta o perfil político ativo do indivíduo ao exercer influência sobre o seu hábito de se informar sobre política.

Por sua vez, ao explorar a dimensão motivacional do engajamento político pré-tratamento, verifica-se que tanto os *backgrounds* familiares quanto as condições socioeconômicas dos jovens, por meio de maiores níveis de participação política parental e de ambientes escolares privilegiados, influenciam positivamente apenas a dimensão relativa à exposição do entrevistado à informação política.

O aumento de uma unidade na escala de participação política dos pais propicia o aumento médio de 0,599 unidades na escala de autoexposição à informação política dos jovens, enquanto estudar em escolas particulares de elite e classe média ou públicas militares representa condição favorável ao aumento médio de respectivas 3,360; 3,460 e 3,810 unidades nesta última escala quando o grupo de referência corresponde às escolas públicas.

Nesse cenário, ser interessado ou muito interessado por política explica a maior autoexposição à informação política – e vice-versa. Resgata-se então que algumas descobertas sugerem que as discussões interpessoais podem funcionar como uma espécie de pressão social para que adolescentes acompanhem as notícias sobre política, motivando-os a se manterem envolvidos em determinadas redes sociais e a mostrarem o seu interesse tanto pelas notícias quanto pelos assuntos públicos (LIVINGSTONE; MARKHAN, 2008), o que reflete a natureza imbricada da relação entre a exposição à informação política a partir de meios de comunicação ou conversas do dia-a-dia e o interesse por política.

Para Fuks (2011, p. 168), “não há como analisar o impacto da socialização sobre a participação sem considerar que determinados efeitos só serão desencadeados no futuro”, razão pela qual o autor trata dos efeitos tardios da transmissão intergeracional do comportamento político sob o argumento de que os fatores de natureza motivacional podem indicar uma disposição do jovem para a participação da vida política quando adulto, propensão esta também socialmente estruturada, dependendo, em grande medida, dos ambientes familiares e escolares frequentados pelos indivíduos.

Registra-se ainda a relevância da série cursada pelo respondente, uma vez que estudantes do terceiro ano do ensino médio, se comparados aos do primeiro, se expõem em maior medida à informação política.

Por fim, a partir da Tabela 9, apresentada adiante, são explorados os níveis iniciais de atitudes políticas democráticas dos entrevistados.

	Confiança Câmara Municipal	Confiança ALMG	Confiança Congresso Nacional	Tolerância política	Liberalismo político
	Exp (B) [Erro padrão] Efeito (%)	Exp (B) [Erro padrão] Efeito (%)	Exp (B) [Erro padrão] Efeito (%)	Exp (B) [Erro padrão] Efeito (%)	Exp (B) [Erro padrão] Efeito (%)
Escolaridade dos pais	0,795 [0,274] -20,5%	<b>0,562**</b> <b>[0,246]</b> <b>-43,8%</b>	0,743 [0,351] -25,7%	0,830 [0,259] -17,0%	1,298 [0,248] 29,8%
Participação política dos pais	1,104 [0,238] 10,4%	1,146 [0,197] 14,6%	1,080 [0,247] 8,0%	0,942 [0,196] -5,8%	<b>1,429**</b> <b>[0,182]</b> <b>42,9%</b>
Escola particular de elite	0,921 [0,687] -7,9%	<b>3,709**</b> <b>[0,640]</b> <b>270,9%</b>	1,254 [0,969] 25,4%	<b>7,593***</b> <b>[0,664]</b> <b>659,3%</b>	0,843 [0,615] -15,7%
Escola particular de classe média	<b>0,307*</b> <b>[0,656]</b> <b>-69,3%</b>	1,893 [0,566] 89,3%	1,303 [0,838] 30,3%	<b>4,611**</b> <b>[0,595]</b> <b>361,1%</b>	0,943 [0,547] -5,7%
Escola pública militar	<b>0,326**</b> <b>[0,545]</b> <b>-67,4%</b>	1,197 [0,478] 19,7%	0,756 [0,680] -24,4%	1,631 [0,493] 63,1%	<b>0,372**</b> <b>[0,481]</b> <b>-62,8%</b>
Interesse por política	1,542 [0,444] 54,2%	0,962 [0,331] -3,8%	<b>2,175*</b> <b>[0,458]</b> <b>117,5%</b>	0,544 [0,405] -45,6%	1,104 [0,330] 10,4%
Exposição a meios de comunicação	<b>1,134*</b> <b>[0,070]</b> <b>13,4%</b>	1,073 [0,057] 7,3%	1,028 [0,079] 2,8%	1,007 [0,059] 0,7%	1,017 [0,057] 1,7%
Exposição a conversas	0,976 [0,055] -2,4%	1,006 [0,046] 0,6%	0,922 [0,061] -7,8%	1,083 [0,054] 8,3%	1,006 [0,047] 0,6%
Segundo ano do ensino médio	1,116 [0,346] 11,6%	0,847 [0,281] -15,3%	1,383 [0,440] 38,3%	0,991 [0,328] -0,9%	1,189 [0,293] 18,9%
Terceiro ano do ensino médio	0,943 [0,478] -5,7%	0,764 [0,446] -23,6%	1,219 [0,614] 21,9%	1,322 [0,565] 32,2%	1,259 [0,448] 25,9%
Sexo	<b>2,108**</b> <b>[0,300]</b> <b>110,8%</b>	1,546 [0,268] 54,6%	1,428 [0,403] 42,8%	<b>0,432***</b> <b>[0,313]</b> <b>-56,8%</b>	0,798 [0,284] -20,2%
Raça	1,464 [0,327] 46,4%	0,931 [0,286] -6,9%	1,010 [0,458] 1,0%	0,614 [0,306] -38,6%	<b>0,574*</b> <b>[0,294]</b> <b>-42,6%</b>
Religião	1,412 [0,345] 41,2%	1,356 [0,280] 35,6%	1,395 [0,432] 39,5%	0,639 [0,335] -36,1%	<b>0,415***</b> <b>[0,295]</b> <b>-58,5%</b>
Constante	<b>0,114***</b> <b>[0,655]</b>	<b>0,189***</b> <b>[0,594]</b>	<b>0,076***</b> <b>[0,849]</b>	1,619 [0,657]	2,336 [0,605]
N	294	294	294	294	294
Teste Qui-Quadrado	32,87***	17,49	6,98	33,50***	40,87***



Pseudo R2 (Nagelkerke)	15,5%	7,8%	4,4%	15,6%	17,3%
------------------------	-------	------	------	-------	-------

**Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "O Parlamento Jovem como espaço de socialização política".**

Notas:

A tabela expõe valores exponenciais (razões de chance) de coeficientes de regressões logísticas estimadas com erro-padrão robusto, indicado entre colchetes.

\*Estatisticamente significativo a 0,10.

\*\*Estatisticamente significativo a 0,05.

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

Os resultados da Tabela 9, por sua vez, indicam que, quando se tratando da compreensão dos níveis iniciais de atitudes políticas democráticas, as condições socioeconômicas e os *backgrounds* familiares dos jovens parecem não apontar para uma única direção.

O aumento de uma unidade na escala de escolaridade dos pais reduz (em 43,8%) as chances de o respondente confiar na maior parte do tempo ou sempre na ALMG, enquanto o aumento de uma unidade na escala de participação política parental aumenta (em 42,9%) as chances de o entrevistado registrar mais de três pontos na dimensão relativa ao liberalismo político.

Nesse sentido, parece possível que determinadas características dos pais influenciem as atitudes políticas de seus filhos – ou talvez sejam transmitidas a eles. Isso porque, segundo Moisés e Carneiro (2008), a baixa escolaridade está associada a níveis mais altos de satisfação e confiança institucionais, alinhando-se a uma perspectiva acrítica frente ao funcionamento do sistema democrático, enquanto, por outro lado, indivíduos com níveis mais altos de escolaridade se aproximam, segundo os autores nos termos de Norris (1999), dos “cidadãos críticos”. Destaca-se também que a influência e relevância do *background* familiar, nesse caso representado pela participação política parental, frente ao desenvolvimento de atitudes políticas e sociais liberais têm sido o foco de estudos como o de Schoon *et al.* (2010).

Quando observado o tipo de escola, nota-se que estudantes de escolas particulares de elite têm, em relação a alunos de escolas públicas, maiores chances de confiar na maior parte do tempo ou sempre na ALMG e de serem mais tolerantes em relação a minorias políticas (comunistas, membros do movimento negro e homossexuais), no último caso acompanhados por jovens de escolas particulares de classe média. No entanto, estudantes de escolas públicas militares, quando comparados a alunos de escolas públicas, têm reduzidas as suas chances de confiar na maior parte do tempo ou sempre na Câmara Municipal de sua cidade e de possuírem atitudes mais liberais na esfera política, também acompanhados por estudantes de escolas particulares de classe média, mas agora na primeira dimensão.

Embora seja importante frisar o status socioeconômico como uma espécie de “abreviatura” para uma gama de experiências de desenvolvimento, atitudes e estilos de vida (RENSHON, 1975), vale demarcar a possível influência da moral conservadora, não raro alimentada por escolas públicas militares, sobre os níveis de atitudes políticas liberais “de partida” de seus alunos, sobretudo porque, como já exposto, tal constructo reúne temas controversos que frequentemente dividem as opiniões de indivíduos mais liberais e mais conservadores.

Quanto às variáveis explicativas de controle, percebe-se que jovens interessados ou muito interessados por política têm maiores chances de confiar na maior parte do tempo ou sempre no Congresso Nacional, cenário também identificado para respondentes que se expõem em maior medida à informação política a partir de meios de comunicação quando a instituição observada é a Câmara de Vereadores de suas respectivas cidades.

Já em relação ao sexo do entrevistado, observa-se que homens têm maiores chances de registrar níveis mais altos de confiança na casa legislativa de sua cidade e níveis mais baixos de tolerância política em relação a comunistas, membros do movimento negro e homossexuais, sendo este último resultado possivelmente influenciado pelo histórico de relações machistas e homofóbicas sumariamente noticiadas e não raro reforçadas por parcela dos homens em relação ao público gay.

A análise desse tipo de nuance também se mostra essencial à compreensão do resultado que sugere que jovens católicos, evangélicos ou protestantes e/ou brancos têm menos chances de registrarem mais de três pontos na escala de liberalismo político, constructo imerso em temas de significativa carga moral na esfera religiosa e, mesmo que tangencialmente, em pautas pertinentes à igualdade racial (legalização da união entre pessoas do mesmo sexo, descriminalização do aborto e legalização do uso da maconha).

### **5.3 Uma visão geral dos ganhos: relacionando grupos de comparação e tratamento**

A análise multivariada dos efeitos desiguais do PJ Minas (2008), desenvolvida na próxima seção, será precedida de uma visão geral e comparativa da extensão dos ganhos nos grupos de comparação e tratamento, iniciada pela Tabela 10, exposta abaixo, a partir do conhecimento político. Nessa oportunidade, também serão apresentados os significados dos ganhos, bem como os seus valores mínimo e máximo registrados pela amostra.

---

**Tabela 10 – Extensão e significado dos ganhos de conhecimento político**

<b>Dimensão</b>	<b>Jovens que registraram ganho (% em relação à amostra)</b>	
<b>Possibilidades de participação política oferecidas pela ALMG</b>	88 (29,9%)	
	<b>Grupo de comparação (% em relação ao grupo)</b>	<b>Grupo de tratamento (% em relação ao grupo)</b>
	38 (22,6%)	50 (39,7%)
	<b>Ganho mínimo</b>	<b>Ganho máximo</b>
	1 ponto	4 pontos
<b>Nessa variável, o ganho de um ponto significa...</b> ...passar a afirmar conhecer (de forma forçada, e não espontânea) uma nova possibilidade de participação política oferecida à população pela ALMG.		
<b>Nomes de representantes da ALMG</b>	45 (15,3%)	
	<b>Grupo de comparação (% em relação ao grupo)</b>	<b>Grupo de tratamento (% em relação ao grupo)</b>
	9 (5,4%)	36 (28,6%)
	<b>Ganho mínimo</b>	<b>Ganho máximo</b>
	1 ponto	8 pontos
<b>Nessa variável, o ganho de um ponto significa...</b> ...passar a conhecer (com a citação incompleta do nome) um novo representante da 16ª legislatura da ALMG (fev./2007 a jan./2011).		
<b>Instituições do Poder Legislativo</b>	101 (34,4%)	
	<b>Grupo de comparação (% em relação ao grupo)</b>	<b>Grupo de tratamento (% em relação ao grupo)</b>
	55 (32,7%)	46 (36,5%)
	<b>Ganho mínimo</b>	<b>Ganho máximo</b>
	1 ponto	4 pontos
<b>Nessa variável, o ganho de um ponto significa...</b> ...passar a conhecer uma nova instituição integrante do Poder Legislativo.		
<b>Siglas</b>	113 (38,4%)	
	<b>Grupo de comparação (% em relação ao grupo)</b>	<b>Grupo de tratamento (% em relação ao grupo)</b>
	60 (35,7%)	53 (42,1%)
	<b>Ganho mínimo</b>	<b>Ganho máximo</b>
	1 ponto	5 pontos
<b>Nessa variável, o ganho de um ponto significa...</b> ...passar a conhecer (com o acerto parcial) uma nova sigla não raro utilizada no debate público e político (TRE/ONU/UNE/MST).		
<b>Posição de partidos políticos brasileiros no espectro ideológico</b>	109 (37,1%)	
	<b>Grupo de comparação (% em relação ao grupo)</b>	<b>Grupo de tratamento (% em relação ao grupo)</b>
	63 (37,5%)	46 (36,5%)
	<b>Ganho mínimo</b>	<b>Ganho máximo</b>
	1 ponto	5 pontos
<b>Nessa variável, o ganho de um ponto significa...</b> ...passar a distinguir corretamente a posição de um novo partido brasileiro no espectro ideológico.		

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*".

Nota:

Os significados de ganho apresentados representam apenas uma interpretação, entre outras possíveis, das codificações definidas para as respostas de cada pergunta do questionário.

A Tabela 10 revela que o ganho de conhecimento político se estende, em média, a 31,0% da amostra, o equivalente ao registro de ganhos informacionais entre os períodos pós e pré-tratamento por aproximadamente 91 jovens. Para os interesses desta pesquisa, entretanto, a interpretação desse dado deve ser refinada, notando-se em que medida tais ganhos são observados quando os indivíduos participaram do PJ Minas (2008). Sob essa ótica, a extensão do ganho se amplia, alcançando, em média, 36,7% do grupo que recebeu o tratamento, valor que, para o grupo de comparação, corresponde a 26,8%. A maior diferença percentual de ganho entre os grupos de tratamento e comparação se sucede sobre o conhecimento dos representantes da 16ª legislatura da ALMG (23,2%), enquanto a única porcentagem de ganho superior para o grupo de comparação se dá sobre o conhecimento da posição de partidos políticos brasileiros no espectro ideológico (diferença de 1%).

As análises multivariadas incorporam tanto os resultados positivos quanto negativos das diferenças entre os valores assumidos por cada variável dependente entre os períodos pós e pré-tratamento. Contudo, para a análise descritiva da extensão e dos significados dos ganhos cognitivos, definiu-se como ganho o acréscimo de, ao menos, um ponto nas dimensões informacionais exploradas entre os períodos observados, já que esta análise não se baseia em resultados relativos, mas absolutos. De forma geral, o ganho de um único ponto pode parecer algo ínfimo, o que, por outro ponto de vista, assumido por esta pesquisa, pode ser concebido como algo relevante, sobretudo quando se tratando de programa que durou cerca de três meses e contou, em média, com 10 encontros semanais em edição que encontrou grandes dificuldades frente à sua execução.

A Tabela 11, exposta abaixo, apresenta o mesmo tipo de análise, mas agora para o engajamento político.

**Tabela 11 – Extensão e significado dos ganhos de engajamento político**

Dimensão	Jovens que registraram ganho (% em relação à amostra)		
		29 (9,9%)	
Atividades estudantis	<b>Grupo de comparação</b> (% em relação ao grupo)	<b>Grupo de tratamento</b> (% em relação ao grupo)	
	16 (9,5%)	13 (10,3%)	
	<b>Ganho mínimo</b>	<b>Ganho máximo</b>	
	1 ponto	3 pontos	
	<b>Nessa variável, o ganho de um ponto significa...</b> ...passar a se engajar em novo tipo de atividade estudantil.		
Associativismo	28 (9,5%)		
	<b>Grupo de comparação</b>	<b>Grupo de tratamento</b>	

	( <b>% em relação ao grupo</b> )	( <b>% em relação ao grupo</b> )
	19 (11,3%)	9 (7,1%)
	<b>Ganho mínimo</b>	<b>Ganho máximo</b>
	1 ponto	2 pontos
	<b>Nessa variável, o ganho de um ponto significa...</b>	
	...passar a se engajar em nova associação ou grupo.	
	66 (22,4%)	
<b>Ações políticas</b>	<b>Grupo de comparação</b> (% em relação ao grupo)	<b>Grupo de tratamento</b> (% em relação ao grupo)
	41 (24,4%)	25 (19,8%)
	<b>Ganho mínimo</b>	<b>Ganho máximo</b>
	1 ponto	2 pontos
	<b>Nessa variável, o ganho de um ponto significa...</b>	
...passar a se engajar em novo tipo de ação política.		
	96 (32,7%)	
<b>Exposição à informação política</b>	<b>Grupo de comparação</b> (% em relação ao grupo)	<b>Grupo de tratamento</b> (% em relação ao grupo)
	53 (31,5%)	43 (34,1%)
	<b>Ganho mínimo</b>	<b>Ganho máximo</b>
	1 ponto	12 pontos
	<b>Nessa variável, o ganho de um ponto significa...</b>	
...passar a se expor à informação política advinda de meios de comunicação ou conversas do dia-a-dia diariamente, e não mais algumas vezes por semana, por exemplo.		
	48 (16,3%)	
<b>Interesse por política</b>	<b>Grupo de comparação</b> (% em relação ao grupo)	<b>Grupo de tratamento</b> (% em relação ao grupo)
	25 (14,9%)	23 (18,3%)
	<b>Ganho mínimo</b>	<b>Ganho máximo</b>
	1 ponto	2 pontos
	<b>Nessa variável, o ganho de um ponto significa...</b>	
...passar a se tornar muito interessado por política, e não mais apenas interessado, por exemplo.		

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*".

Nota:

Os significados de ganho apresentados representam apenas uma interpretação, entre outras possíveis, das codificações definidas para as respostas de cada pergunta do questionário.

Os resultados apresentados pela Tabela 11 indicam que os ganhos registrados para a dimensão comportamental do engajamento político alcançam, em média, 13,9% da amostra (40 jovens), valor que sobe para 24,5% quando observada a dimensão motivacional (72 jovens). Embora se verifique, para três das cinco variáveis observadas, que tais ganhos alcançam, proporcionalmente, mais indivíduos no grupo de tratamento, nota-se que as diferenças percentuais de ganho em relação ao grupo de comparação são ínfimas e não ultrapassam, na média, três pontos percentuais – valor elevado para 4,4 pontos percentuais quando analisadas as variáveis para as quais o grupo de comparação registra mais indivíduos,

proporcionalmente, ganhando ao menos um ponto. Nesse sentido, o PJ Minas (2008), como um programa de socialização política de curto prazo, parece ser mais eficiente frente à promoção do conhecimento político e do engajamento político motivacional do que quanto ao desenvolvimento do engajamento político comportamental (FUKS, 2014).

Por fim, a Tabela 12, exposta abaixo, apresenta a extensão dos ganhos de atitudes políticas democráticas nos grupos de comparação e tratamento, bem como os seus respectivos significados e valores mínimo e máximo registrados pela amostra.

**Tabela 12 – Extensão e significado dos ganhos de atitudes políticas democráticas**

<b>Dimensão</b>	<b>Jovens que registraram ganho (% em relação à amostra)</b>	
<b>Confiança na Câmara Municipal</b>	71 (24,1%)	
	<b>Grupo de comparação (% em relação ao grupo)</b>	<b>Grupo de tratamento (% em relação ao grupo)</b>
	29 (17,3%)	42 (33,3%)
	<b>Ganho mínimo</b>	<b>Ganho máximo</b>
	1 ponto	2 pontos
	<b>Nessa variável, o ganho de um ponto significa...</b> ...passar a confiar sempre, e não mais apenas na maior parte do tempo, na Câmara Municipal.	
<b>Confiança na Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais</b>	70 (23,8%)	
	<b>Grupo de comparação (% em relação ao grupo)</b>	<b>Grupo de tratamento (% em relação ao grupo)</b>
	31 (18,5%)	39 (31,0%)
	<b>Ganho mínimo</b>	<b>Ganho máximo</b>
	1 ponto	3 pontos
	<b>Nessa variável, o ganho de um ponto significa...</b> ...passar a confiar sempre, e não mais apenas na maior parte do tempo, na Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais.	
<b>Confiança no Congresso Nacional</b>	72 (24,5%)	
	<b>Grupo de comparação (% em relação ao grupo)</b>	<b>Grupo de tratamento (% em relação ao grupo)</b>
	38 (22,6%)	34 (27,0%)
	<b>Ganho mínimo</b>	<b>Ganho máximo</b>
	1 ponto	3 pontos
	<b>Nessa variável, o ganho de um ponto significa...</b> ...passar a confiar sempre, e não mais apenas na maior parte do tempo, no Congresso Nacional.	
<b>Tolerância política</b>	41 (13,9%)	
	<b>Grupo de comparação (% em relação ao grupo)</b>	<b>Grupo de tratamento (% em relação ao grupo)</b>
	25 (14,9%)	16 (12,7%)
	<b>Ganho mínimo</b>	<b>Ganho máximo</b>
	1 ponto	4 pontos
	<b>Nessa variável, o ganho de um ponto significa...</b> ...passar a opinar que comunistas, membros do movimento negro ou homossexuais podem ter as suas ideias e falar sobre elas em público, e não mais que tais grupos possam ter as suas ideias sem a permissão de	

		falar sobre elas em público.	
		108 (36,7%)	
		<b>Grupo de comparação</b> (% em relação ao grupo)	<b>Grupo de tratamento</b> (% em relação ao grupo)
<b>Liberalismo político</b>		61 (36,3%)	47 (37,3%)
		<b>Ganho mínimo</b> 1 ponto	<b>Ganho máximo</b> 5 pontos
		<b>Nessa variável, o ganho de um ponto significa...</b> ...passar a ser totalmente a favor, e não mais apenas a favor, da legalização da união entre pessoas do mesmo sexo, da descriminalização do aborto ou da legalização do uso da maconha.	

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*".

Nota:

Os significados de ganho apresentados representam apenas uma interpretação, entre outras possíveis, das codificações definidas para as respostas de cada pergunta do questionário.

Os ganhos de atitudes políticas democráticas alcançam, em média, 24,6% da amostra, valor reduzido a 21,9% no grupo de comparação e elevado a 28,3% no grupo de tratamento. Vale lembrar que, nesta análise, que trabalha com dados absolutos, e não relativos, considera-se como ganho apenas aquelas pontuações iguais ou superiores a um ponto. Assim, nota-se que o percentual proporcional de jovens que registram ganhos é superior no grupo de tratamento para quatro das cinco variáveis observadas, com exceção da variável relativa à tolerância política, para a qual a diferença entre os grupos de comparação e tratamento não ultrapassa três pontos percentuais. Fato curioso é que o liberalismo político, relacionado a temas controversos, corresponde à variável na qual mais jovens da amostra registraram ganhos, a despeito de esta ser uma atitude política simbólica considerada “forte” e resistente a mudanças, já que representa um valor nuclear, tipo de valor que geralmente se forma cedo na vida (KROSNICK, 1991).

#### **5.4 Análises multivariadas: ganhos de conhecimento político, engajamento político e atitudes políticas democráticas**

Esta seção concentra os resultados de maior interesse desta dissertação, uma vez que explora em que medida as diferentes condições socioeconômicas e os distintos *backgrounds* familiares dos integrantes do PJ Minas (2008) influenciam os ganhos individuais com a participação no programa em dimensões do conhecimento político, do engajamento político e das atitudes políticas democráticas.

Para a consecução dos objetivos analíticos desta pesquisa, são apresentados a seguir, por meio de tabelas e gráficos, os resultados obtidos a partir do desenvolvimento de análises

multivariadas, as quais trataram relações de dependência utilizando-se de modelos de regressão linear, e logística em um único caso, em atenção à natureza e às especificidades de cada variável dependente explorada.

Vale retomar que, nesse caso, as variáveis dependentes correspondem às diferenças registradas entre os períodos pós e pré-tratamento, enquanto as variáveis independentes, explicativas ou de controle, se constituem dos resultados registrados no primeiro momento de coleta dos dados, com exceção daquelas dimensões que, pela lógica, só puderam ser mensuradas após o tratamento, como a avaliação individual dos envolvidos na realização do PJ Minas (2008), a variação do interesse pelo programa ao longo da edição e a participação simultânea em outros eventos de formação política.

Os modelos de regressões lineares e logísticas executados podem ser representados pela equação exposta abaixo, composta pelas variáveis que são brevemente retomadas no Quadro 3, inserido adiante com o objetivo de facilitar a compreensão tanto dos métodos utilizados quanto dos resultados obtidos por este estudo.

$$\hat{Y} = \hat{\beta}_0 + \hat{\beta}_1 X_1 X_2 + \hat{\beta}_2 X_1 X_3 + \hat{\beta}_3 X_1 X_4 + \hat{\beta}_4 X_5 + \hat{\beta}_5 X_5 + \hat{\beta}_6 X_6 + \hat{\beta}_7 X_7 + \hat{\beta}_8 X_8 + \hat{\beta}_9 X_9 + \hat{\beta}_{10} X_{10} + \hat{\beta}_{11} X_{11} + \hat{\beta}_{12} X_{12} + \hat{\beta}_{13} X_{13} + \hat{\beta}_{14} X_{14} + \hat{\beta}_{15} X_{15} + \varepsilon$$

**Quadro 3 – Variáveis utilizadas nos modelos de regressões lineares e logísticas executados para a análise dos ganhos de conhecimento, engajamento e atitudes**

Variável	Sigla	Descrição
VD	$\hat{Y}$	Diferença (subtração) dos resultados registrados entre os períodos pós e pré-tratamento por variável das dimensões conhecimento político, engajamento político e atitudes políticas democráticas
VIE	$X_1$	Tratamento (participação no Parlamento Jovem de Minas 2008)
VIE	$X_2$	Escolaridade dos pais
VIE	$X_3$	Participação política dos pais
VIE	$X_4$	Tipo de escola
VIC	$X_5$	Avaliação individual dos envolvidos na realização do PJ Minas (2008)
VIC	$X_6$	Variação do interesse pelo PJ Minas (2008)
VIC	$X_7$	Participação em outros eventos de formação política (2008)
VIC	$X_8$	Interesse por política
VIC	$X_9$	Exposição à informação política (meios de comunicação)
VIC	$X_{10}$	Exposição à informação política (conversas do dia-a-dia)
VIC	$X_{11}$	Série escolar



VIC	$X_{12}$	Sexo
VIC	$X_{13}$	Raça
VIC	$X_{14}$	Religião
VIC	$X_{15}$	Variável defasada (valor assumido pela variável dependente no período anterior, correspondente ao pré-tratamento)

Notas:

\*VD = variável dependente; VIE = variável independente explicativa; VIC = variável independente de controle.

\*\*O acento circunflexo sobre os coeficientes da equação ( $\hat{\beta}$ ) indica que são obtidos os valores estimados (e não os valores reais populacionais) de seus parâmetros.

\*\*\*O intercepto ( $\hat{\beta}_0$ ) corresponde ao valor estimado para a variável dependente quando todas as variáveis independentes são nulas, enquanto o erro aleatório ( $\varepsilon$ ) significa o erro referente à variabilidade na variável dependente que não pode ser explicada pelas variáveis independentes incluídas no modelo (explicativas ou de controle).

\*\*\*\*Para a compreensão dos resultados apresentados a seguir, vale esclarecer que, ao introduzir um termo de interação nos modelos estatísticos, são também registrados os valores separadamente obtidos para cada uma das variáveis que o compõem.

Antes de iniciar a análise dos efeitos desiguais do Parlamento Jovem de Minas (2008) a partir das condições socioeconômicas e dos *backgrounds* familiares de seus participantes, mostra-se necessário esclarecer por que razões duas das variáveis apresentadas (avaliação dos envolvidos na realização do PJ Minas 2008 e variação do interesse pelo programa ao longo da edição) passaram a não integrar os modelos finais das regressões estatísticas executadas, não sendo efetivamente analisadas, portanto.

A investigação sobre as dimensões capazes de influenciar os ganhos cognitivos, de engajamento e atitudinais obtidos pelos jovens a partir do PJ Minas (2008) foi iniciada por Fuks (2014), autor que identificou que a maior qualidade do programa e o aumento do interesse do jovem pelo projeto se revelam aspectos centrais à compreensão dos efeitos desta iniciativa. A importância da qualidade da experiência socializadora sobre os seus próprios efeitos também é apontada por Finkel e Ernst (2005), autores que destacam a “qualidade” dos atores envolvidos nessas experiências como elemento essencial ao fomento de orientações democráticas no corpo estudantil.

Nesse sentido, buscando-se evitar associações espúrias entre as condições socioeconômicas e os *backgrounds* familiares dos participantes do PJ Minas (2008) e os efeitos do tratamento, tanto a avaliação individual dos atores envolvidos na realização do programa, utilizada por esta pesquisa como *proxy* para a qualidade da iniciativa, quanto a variação do interesse do jovem pelo projeto foram incorporadas pelos modelos estatísticos executados.

A qualidade do PJ Minas (2008) foi avaliada pela equipe de pesquisa a partir do acompanhamento do projeto. Esta dimensão considerou a qualidade dos monitores, o

envolvimento do coordenador do programa na escola, a infraestrutura escolar e o compromisso da direção escolar com as atividades desenvolvidas. O coeficiente de Spearman da correlação entre a qualidade do programa nas escolas e a avaliação do projeto pelos próprios alunos (0,9198) confirma a validade do indicador (FUKS, 2014).

Assim, tanto a avaliação dos envolvidos na realização do PJ Minas (2008) quanto a variação do interesse do jovem pelo projeto compuseram todos os modelos estatísticos inicialmente explorados. A partir disso, a retirada dessas variáveis das equações finais dos modelos de regressão se mostrou pertinente em função de quatro razões: 1) tais variáveis não influenciaram os efeitos das condições socioeconômicas e dos *backgrounds* familiares dos jovens sobre o impacto do tratamento; 2) tais variáveis não se mostraram estatisticamente significantes quando exploradas junto ao foco deste trabalho; 3) tais variáveis reduziram as medidas de ajuste dos modelos estatísticos; e 4) tais variáveis inflaram desproporcionalmente os índices de multicolinearidade das regressões (certamente em virtude de as questões que as originaram terem sido respondidas apenas pelo grupo que recebeu o tratamento).

Diante do exposto, as variáveis relacionadas à avaliação individual dos envolvidos na realização do PJ Minas 2008 e à variação do interesse do jovem pelo projeto não foram incorporadas pelos modelos estatísticos finalmente destinados à análise dos ganhos obtidos pelos participantes dessa experiência socializadora frente a dimensões do conhecimento político, do engajamento político e das atitudes políticas democráticas.

A partir da Tabela 13, exposta abaixo, a análise dos efeitos desiguais do PJ Minas (2008) é iniciada pela dimensão do conhecimento político. Com exceção dos termos interativos, foco da análise, apenas os coeficientes estatisticamente significativos serão apresentados, enquanto os demais resultados constam no Apêndice F.

**Tabela 13 – Ganho de conhecimento político com a participação no PJ Minas (2008)**

	Possibilidades participação política ALMG	Nomes representantes ALMG	Instituições Poder Legislativo	Siglas	Posição partidos espectro ideológico
	B [Erro padrão]	B [Erro padrão]	B [Erro padrão]	B [Erro padrão]	B [Erro padrão]
Tratamento	<b>-0,562*</b> [0,313]	-0,290 [0,434]	-0,015 [0,545]	-0,844 [0,603]	-0,322 [0,574]
Escola particular de elite	-0,341 [0,280]	-0,149 [0,234]	-0,331 [0,622]	0,293 [0,651]	<b>1,628***</b> [0,559]
Escola particular de classe média	-0,344 [0,248]	-0,230 [0,221]	-0,331 [0,507]	-0,227 [0,518]	<b>0,858*</b> [0,461]
Participação em outros	0,249	0,044	0,231	0,333	<b>0,741**</b>

eventos	[0,160]	[0,207]	[0,248]	[0,236]	<b>[0,331]</b>
Exposição a meios de comunicação	<b>0,055**</b> <b>[0,022]</b>	<b>0,048*</b> <b>[0,027]</b>	<b>0,065*</b> <b>[0,037]</b>	0,012 [0,038]	-0,014 [0,039]
Terceiro ano do ensino médio	<b>0,323*</b> <b>[0,181]</b>	<b>0,680*</b> <b>[0,350]</b>	0,152 [0,203]	<b>0,582**</b> <b>[0,279]</b>	<b>0,895***</b> <b>[0,330]</b>
Sexo	-0,090 [0,112]	0,071 [0,154]	0,256 [0,175]	0,185 [0,145]	<b>0,442**</b> <b>[0,211]</b>
Tratamento*Escolaridade dos pais	<b>-0,344*</b> <b>[0,193]</b>	0,071 [0,254]	-0,123 [0,320]	-0,319 [0,360]	0,295 [0,349]
Tratamento*Participação política dos pais	0,012 [0,153]	-0,060 [0,299]	-0,254 [0,213]	0,305 [0,196]	0,117 [0,259]
Tratamento*Escola particular de elite	<b>1,009**</b> <b>[0,485]</b>	0,700 [0,567]	0,409 [0,801]	1,001 [0,855]	-0,155 [0,834]
Tratamento*Escola particular de classe média	<b>1,061**</b> <b>[0,434]</b>	<b>1,362**</b> <b>[0,668]</b>	0,146 [0,684]	<b>1,473*</b> <b>[0,759]</b>	0,307 [0,757]
Tratamento*Escola pública militar	<b>1,459***</b> <b>[0,356]</b>	<b>1,261**</b> <b>[0,488]</b>	0,414 [0,575]	<b>1,382**</b> <b>[0,639]</b>	0,907 [0,634]
Variável defasada	<b>-0,713***</b> <b>[0,063]</b>	<b>-0,432***</b> <b>[0,122]</b>	<b>-0,632***</b> <b>[0,063]</b>	<b>-0,280***</b> <b>[0,045]</b>	<b>-0,525***</b> <b>[0,067]</b>
Constante	0,334 [0,239]	0,075 [0,271]	<b>2,348***</b> <b>[0,525]</b>	<b>1,321***</b> <b>[0,469]</b>	-0,284 [0,459]
N	294	294	294	294	294
R <sup>2</sup> ajustado	40,3%	18,4%	26,5%	15,3%	24,1%

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*".

Notas:

Todas as colunas expõem valores de coeficientes de regressões lineares estimadas com erro-padrão robusto, indicado entre colchetes.

\*Estatisticamente significativo a 0,10.

\*\*Estatisticamente significativo a 0,05.

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

Os resultados apresentados pela Tabela 13 revelam que o tipo de escola frequentado pelo jovem corresponde à variável que, entre as exploradas, mais se mostra relevante à compreensão dos efeitos desiguais do PJ Minas (2008) no que se refere ao ganho de conhecimento político, haja vista que o ambiente escolar figura como a dimensão socioeconômica que se manifesta, em maior medida, capaz de condicionar o impacto do tratamento, enquanto a escolaridade e a participação política dos pais se deslocam para um segundo plano nesse cenário explicativo.

Importa destacar que esse resultado certamente se relaciona àqueles recursos que se encontram mais disponíveis nas escolas cujos alunos possuem condições socioeconômicas favorecidas, como a quantidade de computadores para uso e a existência de bibliotecas bem equipadas, além da valorização escolar de atividades relacionadas ao debate político. Outro

fator relevante nesse contexto corresponde ao próprio tempo disponível dos estudantes das escolas privilegiadas.

O fato de aspectos estruturais, representados pela escolaridade e pela participação parentais, não terem se destacado como elementos mediadores principais do ganho informacional obtido pelo entrevistado pode ser compreendido em função de tais dimensões não se revelarem as mais adequadas à compreensão de mudanças resultantes de processos de socialização política de curta duração, como é o caso do PJ Minas, que durou cerca de três meses em sua edição de 2008 (FUKS, 2014).

Torna-se essencial, contudo, registrar o papel fundamental das características parentais mencionadas, sobretudo da escolaridade dos pais, na predição do grau de conhecimento político de seus filhos (FUKS; PEREIRA, 2011), características que, nessa análise, tiveram o seu potencial explicativo reduzido em função de quase não terem condicionado o impacto do tratamento quanto ao estoque cognitivo retido pelo respondente a partir de sua experiência com o Parlamento Jovem de Minas em 2008.

Vale destacar também que a variável tipo de escola traz consigo explicações complementares. Isso porque a classe social dos pais exerce efeitos indiretos sobre a aquisição de conhecimento político pelos filhos na medida em que influencia, aumentando ou reduzindo, o nível de escolaridade parental, de forma que tanto a classe social quanto a escolaridade dos pais passam a intervir, de forma conjunta, na seleção do ambiente escolar frequentado pelos filhos (FUKS, 2012). Esse argumento é reforçado pelos critérios utilizados na classificação das escolas em quatro tipos, correspondentes à mensalidade e à localização geográfica dessas instituições à época.

Nota-se que os efeitos do PJ Minas (2008) são influenciados pelas distintas condições socioeconômicas de seus participantes em três das cinco dimensões informacionais analisadas, as quais correspondem às possibilidades de participação política oferecidas à população pela ALMG, aos nomes de representantes da 16ª legislatura dessa casa legislativa e a siglas frequentemente utilizadas no debate público e político. Nesses casos, o tipo de escola frequentado pelo respondente influencia significativamente os ganhos cognitivos obtidos a partir do tratamento.

O que se observa é que são as escolas particulares de classe média e públicas militares as instituições que mais potencializam o impacto da participação no PJ (2008) sobre o ganho de conhecimento político assimilado pelos entrevistados, seguidas em um único caso pelas escolas particulares de elite. Vale resgatar que a análise dos níveis cognitivos iniciais indicou que, no período pré-tratamento, estudantes de escolas particulares de classe média conheciam

significativamente menos os representantes da 16ª legislatura da ALMG quando comparados aos alunos de escolas públicas (chances reduzidas em 86,1%), o que torna o ganho desse grupo nesta dimensão informacional ainda mais relevante.

Os dados expostos pela Tabela 13 ainda sugerem que a escolaridade parental também condiciona os impactos do PJ Minas (2008), efeito que, nesse caso, é observado apenas para o ganho cognitivo sobre possibilidades de participação política oferecidas à população pela ALMG. Para essa dimensão, os resultados indicam que níveis mais altos de escolaridade dos pais provocam a redução no ganho de conhecimento político por parte do respondente a partir de sua participação no programa. Conforme demonstra o Apêndice B, os jovens cujos pais são mais escolarizados encontravam-se distantes, no pré-tratamento, da pontuação máxima da variável informacional em tela, descartando-se a alternativa de que esse grupo não poderia registrar ganhos.

As descobertas relativas aos efeitos desiguais do PJ Minas (2008) sobre o conhecimento político de seus participantes refutam e reforçam hipóteses já consolidadas pela literatura (NEUNDORF; NIEMI; SMETS, 2016).

Nesse sentido, vale retomar que o efeito de compensação argumenta que indivíduos em situações socioeconômicas desfavorecidas são os que mais têm a ganhar com a educação política. O efeito de aceleração prevê o oposto, sob o argumento de que jovens em condições socioeconômicas privilegiadas são os que mais se beneficiam da educação política – para esse mesmo grupo, o efeito “teto” presume menores níveis de ganho. O efeito “deixados para trás”, por fim, sustenta que, sem o estímulo da educação política ou com frágeis iniciativas nesse sentido, jovens localizados nos estratos inferiores da hierarquia socioeconômica tendem a permanecer “atrás” de seus colegas em situações socioeconômicas favorecidas e/ou que recebem a educação política (NEUNDORF; NIEMI; SMETS, 2016).

Considerando que o efeito de compensação é predominante na literatura sobre os efeitos desiguais da educação política e que o estudo que se desenvolveu em contexto mais semelhante ao brasileiro indica que são os jovens em estratos socioeconômicos desfavorecidos os que mais ganham com essa prática, inclusive em relação à classe média (CHAFFEE; MORDUCHOWICZ; GALPERIN, 1997; MCDEVITT; CHAFFEE; MOON, 1996), a expectativa é que o PJ Minas (2008), como um programa de educação política, produza efeito de compensação sobre o conhecimento político, o engajamento político e as atitudes políticas democráticas de seus participantes.

Ademais, levando-se em conta que os achados de Fuks (2014) sobre os efeitos do PJ Minas (2008) apontam que os ganhos cognitivos e atitudinais ocorrem com maior intensidade

quando o objeto pertence ao universo familiar à experiência e que os efeitos sobre a participação política não se manifestam no presente, embora os dados indiquem a propensão à maior participação na vida adulta a partir do desenvolvimento do engajamento motivacional, espera-se que o efeito de compensação do Parlamento Jovem de Minas (2008) se concentre em objetos salientes ao programa para o conhecimento político e as atitudes políticas democráticas, bem como na dimensão motivacional do engajamento político.

Alinhando-se teoria e empiria para a análise dos ganhos informacionais, tem-se que o efeito de aceleração não é observado em nenhuma das variáveis cognitivas analisadas, já que não são os indivíduos em condições socioeconômicas mais favorecidas os que se beneficiam em maior medida do tratamento quanto ao ganho de conhecimento político. Este grupo, contudo, quando representado por estudantes de escolas particulares de elite e ao receber o tratamento, registra ganhos informacionais estatisticamente significativos, embora de forma menos acentuada que alunos de escolas particulares de classe média e públicas militares, para a variável referente às possibilidades de participação política oferecidas à população pela ALMG, resultado que dá suporte ao efeito “teto” para esta dimensão cognitiva.

Os resultados encontrados para a variável informacional relativa às possibilidades de participação oferecidas à população pela ALMG também dão suporte ao efeito de compensação quando a dimensão socioeconômica considerada é a escolaridade dos pais, pois são os respondentes em situações socioeconômicas menos favorecidas, isto é, cujos pais são menos escolarizados, que, nesse caso, tendem a registrar maiores ganhos cognitivos com a participação no PJ Minas (2008), cenário que dá suporte à Hipótese 1 (*H1 – O Parlamento Jovem de Minas (2008), como um programa de educação política, produz efeito de compensação sobre o conhecimento político de seus participantes*).

O efeito “deixados para trás”, por fim, pode ser observado em todas as variáveis cognitivas nas quais o efeito do tratamento é condicionado pelo status socioeconômico do participante do PJ Minas (2008). Isso porque a análise sobre as dimensões informacionais relativas às possibilidades de participação política oferecidas à população pela ALMG, aos nomes de representantes da 16ª legislatura dessa casa legislativa e a siglas frequentemente utilizadas no debate público e político demonstra que, sem o estímulo da educação política ou com frágil iniciativa nesse sentido, os respondentes situados nos estratos desfavorecidos da hierarquia social se mantêm “atrás” dos demais que recebem o tratamento e/ou estão ligados a condições sociais e econômicas de privilégio.

Assim, entende-se que os resultados apresentados vão além das hipóteses previstas pela teoria, já que os dados indicam que são os setores “intermediários” da hierarquia

socioeconômica considerada os que mais se beneficiam do PJ Minas (2008) quanto aos ganhos cognitivos. Sugere-se, então, que a educação política possa exigir um “mínimo necessário” de seus participantes para que estes sejam estimulados e conseqüentemente favorecidos por essa prática, benefício este que pode se apresentar menos relevante aos jovens em situação de privilégio e de difícil acesso aos mais desfavorecidos, o que contribuiria para a explicação do maior ganho de conhecimento político por parte de estudantes de escolas particulares de classe média e públicas militares.

A ideia do “mínimo necessário” se aproxima da explicação que Neundorf, Niemi e Smets (2016, p. 925, tradução nossa) dão ao efeito de compensação:

a aquisição de pelo menos uma compreensão mínima da política é necessária para estimular um maior engajamento. Sem algum entendimento de como o governo funciona ou quem são os jogadores, aprender mais sobre ou participar do “esporte” é difícil (assim como aprender regras detalhadas de beisebol, rugby ou qualquer outro esporte, quanto mais participar, pode ser difícil se não se conhece o básico).

Vale mencionar que, com esse argumento, não se objetiva uma inovação teórica, mas sim a adequação das teorias que vêm se consolidando na literatura às distintas realidades nas quais são testadas, especialmente quando levando-se em conta que o Brasil é o nono país mais desigual do mundo (IBGE, 2020), cenário que, infelizmente, o distancia daqueles países norte-americanos e europeus a partir dos quais mais frequentemente se estuda os efeitos desiguais da educação política.

Dados secundários disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) corroboram a classificação das escolas particulares de classe média e públicas militares observadas como os “setores intermediários” da escala socioeconômica considerada por esta pesquisa. Entre os distintos indicadores educacionais produzidos pelo Inep, o mais pertinente às análises desta dissertação é o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse), detalhado no Apêndice G e correspondente a “medida cujo objetivo é situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais” (INEP, 2015?, n.p).

Importa registrar que, a despeito da relação entre o desempenho escolar e o perfil social, econômico e cultural dos alunos, evidenciada em diferentes países ao longo de períodos distintos (SOARES; ALVES, 2013), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao sintetizar indicadores de fluxo (taxa média de aprovação na etapa de ensino, calculada a partir dos dados do Censo Escolar da educação básica) e de desempenho

(proficiência média padronizada dos alunos, obtida por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica), se afasta dos objetivos desta pesquisa, pois não necessariamente reflete o contexto socioeconômico escolar, já que “há escolas que conseguem obter um desempenho além do que se é esperado para o seu nível socioeconômico, da mesma forma que há escolas cujos resultados ficam aquém”, sobretudo em virtude do efeito-escola, não sendo determinística, portanto, a relação inicialmente mencionada (INEP, 2018?, n.p).

Embora criado apenas em 2014, a primeira edição publicada do Inse utiliza os dados da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também denominada Prova Brasil) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) referentes aos anos de 2011 e 2013. Sendo este o indicador mais acertado à análise do contexto socioeconômico escolar, considera-se razoável a sua observação, ainda que com a defasagem de três a cinco anos em relação ao ano em que foi realizado o quase-experimento explorado por esta pesquisa (2008), sobretudo quando consideradas as relações estruturais estabelecidas entre o sistema escolar e as hierarquias sociais e econômicas (BOURDIEU, 2004), dificilmente alteradas de forma significativa em curtos lapsos temporais, como o que se apresenta frente à defasagem dos dados.

Embora não seja possível afirmar que os alunos que compõem a amostra compartilham dos níveis socioeconômicos de suas respectivas escolas, uma vez que o viés de seleção existe, entende-se que a análise do Inse não deve ser integralmente afastada, pois traz informações que, de toda forma, agregam valor a esta dissertação, como, por exemplo, validando o quase-experimento no que se refere à equiparação dos níveis socioeconômicos das escolas que integram os grupos de comparação e tratamento.

A Tabela 14, exposta abaixo, apresenta o nível socioeconômico das 14 escolas integrantes da pesquisa "*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*", obtido a partir da média aritmética simples do nível socioeconômico dos seus respectivos alunos. Frisa-se que “para melhor representar os conjuntos de escolas com mais de 10 alunos na base de dados, foram criados, a partir da análise de cluster (K-means), sete grupos, classificados da seguinte maneira: Muito Baixo, Baixo, Médio Baixo, Médio, Médio Alto, Alto e Muito Alto” (INEP, 2015?, n.p).

**Tabela 14 – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica 2011/2013**

Tipo de escola	Grupo	Nome da escola	Inse	Classificação do Inse
Escolas	Grupo de	Colégio Marista Dom Silvério	69,72	Muito Alto



particulares de elite	comparação	Colégio Santo Antônio	69,55	Muito Alto
		<b>Média</b>	<b>69,64</b>	-
	Grupo de tratamento	Colégio Loyola	73,81	Muito Alto
		Escola Santo Tomás de Aquino	72,06	Muito Alto
Escolas particulares de classe média	Grupo de comparação	Colégio Santa Maria Minas (Coração Eucarístico)*	66,96	Muito Alto
		Colégio Franciscano Sagrada Família	56,92	Alto
		<b>Média</b>	<b>61,94</b>	-
	Grupo de tratamento	Colégio Frei Orlando (Alípio de Melo)	63,79	Muito Alto
		Colégio Frei Orlando (Carlos Prates)	61,36	Alto
		<b>Média</b>	<b>62,58</b>	-
Escolas públicas militares	Grupo de comparação	Colégio Tiradentes da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais (Prado)	60,05	Alto
		Colégio Tiradentes da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais (Minas Caixa)	59,63	Alto
		<b>Média</b>	<b>59,84</b>	-
	Grupo de tratamento	Colégio Tiradentes da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais (Gameleira)	61,15	Alto
		Colégio Tiradentes da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais (Argentino Madeira)	60,32	Alto
		<b>Média</b>	<b>60,74</b>	-
Escolas públicas	Grupo de comparação	Escola Estadual Professor Guilherme Azevedo Lage	48,83	Médio
	Grupo de tratamento	Escola Estadual Walt Disney	49,84	Médio

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados disponibilizados pelo Inep.

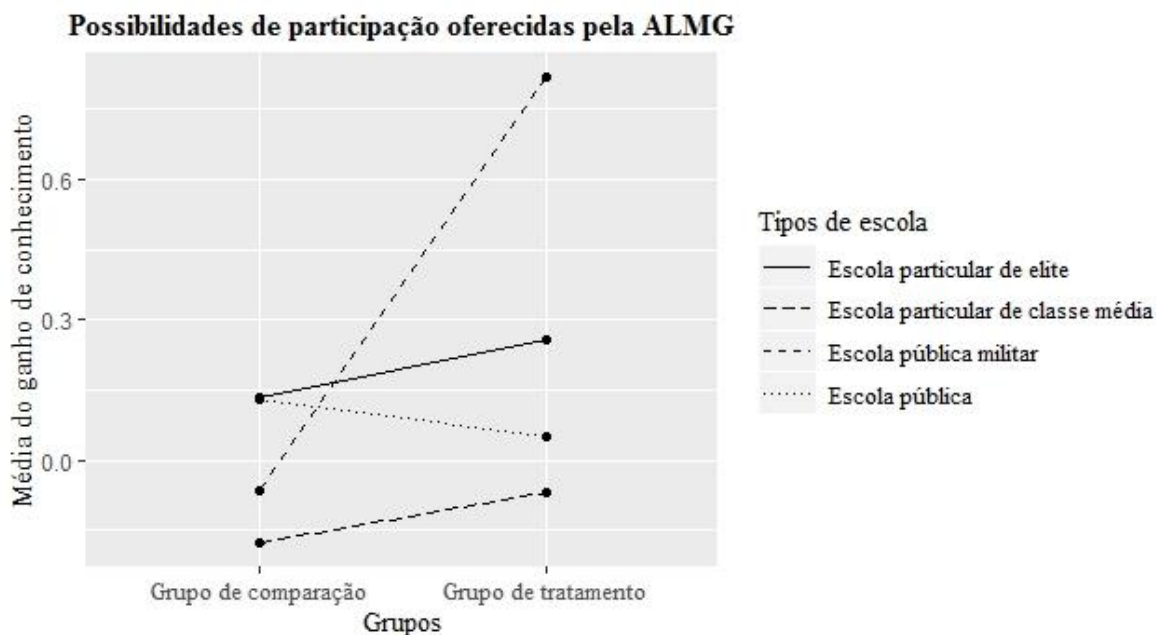
Nota:

\*A informação entre parênteses informa as unidades das instituições escolares.

Os resultados apresentados pela Tabela 14 reforçam que as escolas particulares de classe média e públicas militares representam os “setores intermediários” da hierarquia socioeconômica explorada por esta pesquisa. No Inse 2011/2013, essas instituições se distanciam, em média, em 10 pontos das escolas particulares de elite, ao mesmo tempo que se afastam em aproximados 12 pontos das escolas públicas, enquanto, entre si, essa diferença não ultrapassa 2 pontos. Vale destacar, nessa oportunidade, o equilíbrio entre os grupos de comparação e tratamento quanto à distribuição socioeconômica das escolas que os integram.

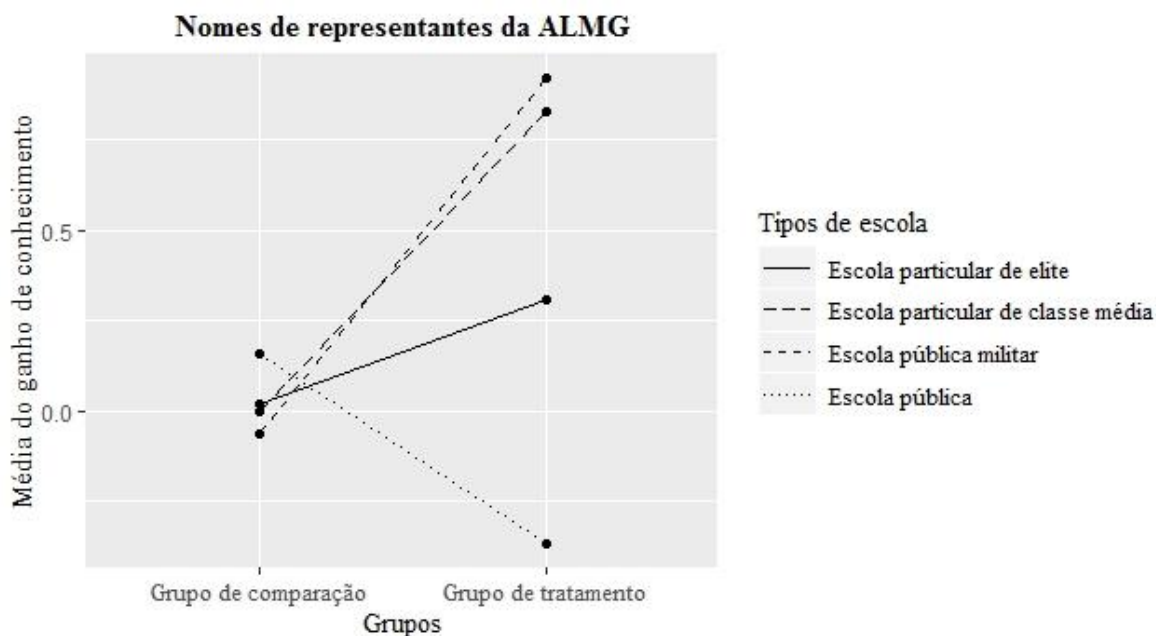
Os Gráficos 2, 3, 4 e 5, expostos a seguir, ilustram e complementam os achados já discutidos sobre os efeitos do PJ Minas (2008) que são condicionados pelo status socioeconômico de seus participantes quando analisado o ganho de conhecimento político por parte desse público. Importa deixar claro que os gráficos que exploram os efeitos desiguais da iniciativa de educação política estudada não apresentam uma transposição dos resultados das análises multivariadas, isto é, com os devidos controles.

**Gráfico 2 – Ganho cognitivo quanto a possibilidades de participação política oferecidas à população pela ALMG (tipos de escola)**



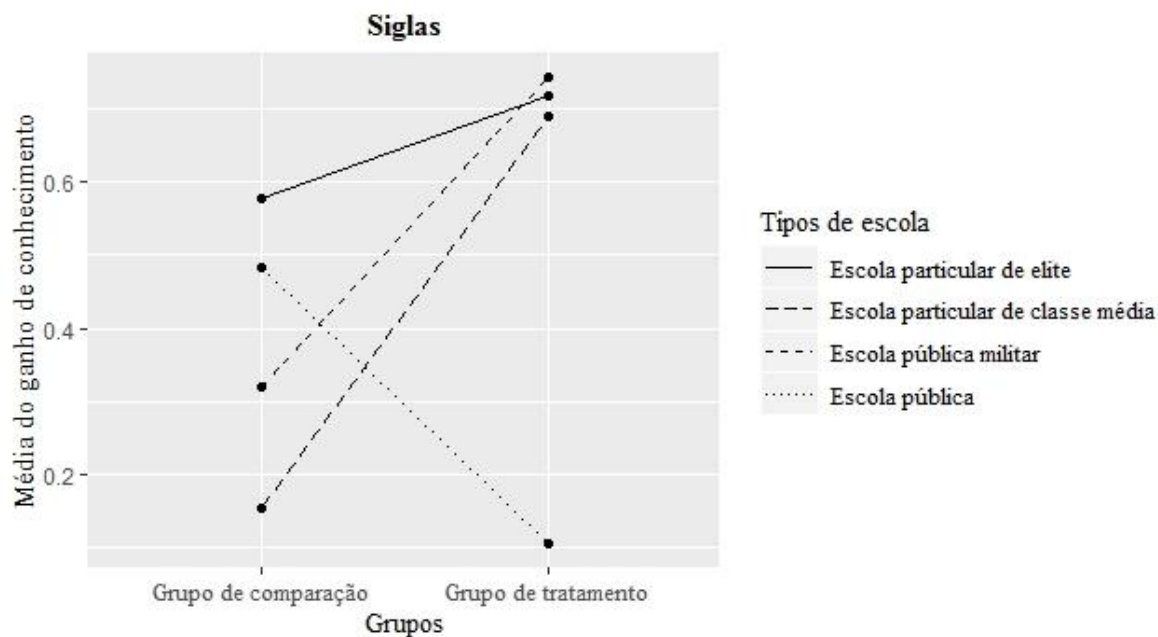
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa "O Parlamento Jovem como espaço de socialização política".

**Gráfico 3 – Ganho cognitivo quanto aos nomes de representantes da 16ª legislatura da ALMG (tipos de escola)**



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa "O Parlamento Jovem como espaço de socialização política".

**Gráfico 4 – Ganho cognitivo quanto ao significado de siglas frequentemente utilizadas no debate público e político (tipos de escola)**



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa "*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*".

Os Gráficos 2, 3 e 4 ilustram os ganhos cognitivos médios por tipos de escola, sendo os grupos de comparação e tratamento observados comparativamente. Os resultados reforçam que os estudantes das escolas particulares de classe média e públicas militares são os que mais se beneficiam do tratamento quanto aos ganhos informacionais. Embora os alunos das escolas particulares de elite também tenham registrado ganhos, ainda que reduzidos, a natureza comparativa da análise demonstra que não é este o grupo escolar que mais se desenvolve entre os períodos pós e pré-tratamento. Por outro lado, os estudantes das escolas públicas seguem sendo “deixados para trás” em relação aos alunos dos demais tipos de escola.

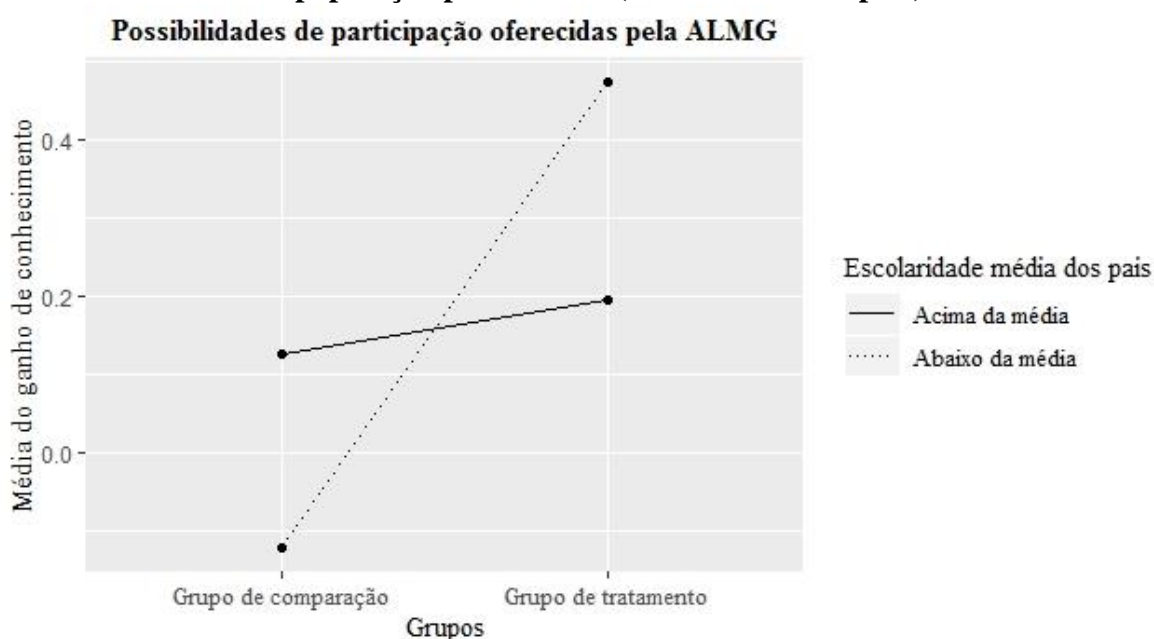
Para alguns achados, contudo, esta pesquisa não possui explicações de antemão, sobretudo em função do número limitado de variáveis que tem capacidade de controlar. Encaixam-se nessa situação, por exemplo, os fatos de o Gráfico 4 destoar dos Gráficos 2 e 3 ao ilustrar média de ganho informacional relativamente alta para as escolas particulares de elite mesmo quando observado apenas o grupo de comparação e de, nos Gráficos 2, 3 e 4, a escola pública que recebeu o tratamento registrar médias de ganho cognitivo inferiores às da escola pública do grupo de comparação. Aqui, vale registrar que, na única escola pública que participou do PJ Minas (2008), as atividades do programa se desenvolveram de forma bastante deficitária, com reduzido número de encontros semanais e exposição mínima ao tratamento.

O Gráfico 5, por sua vez, exposto adiante, apresenta resultados claros quanto às maiores médias de ganho de conhecimento político registradas por jovens cujos pais são

menos escolarizados, em oposição aos respondentes cujos pais possuem níveis de escolaridade acima da média. É possível que esse resultado derive da capacidade de um ambiente familiar com maior capital social potencializar os efeitos do PJ Minas (2008).

Vale mencionar que esse tipo de gráfico é mais bem explorado quando os dados agrupados são representados por categorias, sendo então a escolaridade média dos pais obtida a partir do cálculo da média aritmética simples do nível de escolaridade individual da mãe e do pai dos respondentes, obtendo-se, em seguida, os grupos de dados localizados acima e abaixo dessa média.

**Gráfico 5 – Ganho cognitivo quanto a possibilidades de participação política oferecidas à população pela ALMG (escolaridade dos pais)**



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa "*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*".

Para finalizar a análise dos resultados referentes aos ganhos cognitivos (vide Tabela 13), nota-se que jovens que se expõem em maior medida à informação política via meios de comunicação e/ou que cursam a terceira série do ensino médio, em relação aos que cursam a primeira, trazem consigo características propícias ao ganho informacional. Ademais, ainda que com resultados isolados, o tratamento, o tipo de escola, a participação em outros eventos de formação política em 2008 e o sexo também representam dimensões que, separadamente, influenciam o desenvolvimento cognitivo dos jovens entre os períodos pós e pré-tratamento.

Os resultados assumidos pelas variáveis defasadas, por sua vez, indicam que os respondentes que detêm maiores níveis de conhecimento político no período pré-tratamento –

jovens, no geral, mais favorecidos socioeconomicamente, como discutido na análise dos níveis informacionais iniciais – registram menores ganhos cognitivos em todas as dimensões do conhecimento exploradas, achado que apenas se aproxima do que se esperaria do efeito “teto”, já que esse efeito é teoricamente explorado de forma conjunta ao impacto da educação política, isto é, ao tratamento.

Nota-se ainda que, assim como quando observados os efeitos isolados do PJ Minas (2008) (FUKS, 2014), a maior parte dos efeitos do tratamento que são condicionados pelas condições socioeconômicas de seus participantes se concentra em dimensões alinhadas a objetos salientes ao programa, como as que se referem a possibilidades de participação oferecidas à população pela ALMG ou a nomes de representantes dessa casa legislativa, algo natural quando cada programa de educação política cria o seu próprio universo familiar ao tornar certos conteúdos mais proeminentes e ao aproximar seus participantes de determinadas realidades (SEARS; VALENTINO, 1997).

No caso do Parlamento Jovem de Minas, esse universo é composto sobretudo pelo ambiente institucional que o promove, conectado a pautas diretamente relacionadas ao funcionamento do Legislativo estadual, aos seus representantes e à própria dinâmica política regional (FUKS, 2014). Daí a relevância de se explorar dimensões cognitivas sobre temas mais e menos distantes deste universo. Assim a Hipótese 1.1 se sustenta com um único resultado (*H1.1 – O efeito de compensação do Parlamento Jovem de Minas (2008) sobre o conhecimento político se concentra em objetos salientes ao programa, isto é, pertencentes ao universo familiar à experiência*), pois o efeito de compensação do PJ Minas (2008) sobre o conhecimento político de seus participantes se concentra em objeto saliente ao programa, correspondente às possibilidades de participação política oferecidas à população pela ALMG.

Desde já, destaca-se que esta dissertação reconhece que os ganhos obtidos pelos jovens a partir de suas respectivas experiências junto ao PJ Minas (2008) têm caráter incremental, além de não se estenderem uniforme e inequivocamente às mais diversas áreas do conhecimento político, do engajamento político ou das atitudes políticas democráticas, conforme demonstrado por pesquisas anteriores (CASALECCHI, 2012; FUKS, 2014) e pelos resultados do presente estudo.

Avançando nos objetivos deste trabalho, inicia-se, a partir da Tabela 15, exposta abaixo, a análise dos efeitos desiguais do PJ Minas (2008) sobre o engajamento político de seus participantes. Com exceção dos termos interativos, foco da análise, apenas os coeficientes estatisticamente significativos serão apresentados, enquanto os demais resultados constam no Apêndice H.

**Tabela 15 – Ganho de engajamento político com a participação no PJ Minas (2008)**

	Dimensão comportamental			Dimensão motivacional	
	Atividades estudantis	Associativis mo	Ações políticas	Exposição à informação política	Interesse por política
	Exp (B) [Erro padrão]	Exp (B) [Erro padrão]	Exp (B) [Erro padrão] Efeito (%)	Exp (B) [Erro padrão]	Exp (B) [Erro padrão]
Participação política dos pais	0,130 [0,096]	0,066 [0,090]	1,410 [0,304]	0,077 [0,419]	<b>0,122**</b> [ <b>0,057</b> ]
	-	-	41,0%	-	-
Escola particular de elite	<b>0,509*</b> [ <b>0,272</b> ]	-0,130 [0,244]	2,758 [1,186]	<b>2,777**</b> [ <b>1,305</b> ]	0,037 [0,221]
	-	-	175,8%	-	-
Escola pública militar	-0,036 [0,188]	-0,191 [0,167]	0,816 [0,806]	<b>2,360**</b> [ <b>1,017</b> ]	-0,095 [0,166]
	-	-	-18,4%	-	-
Participação em outros eventos	0,109 [0,205]	0,170 [0,126]	0,642 [0,591]	<b>1,847**</b> [ <b>0,804</b> ]	0,150 [0,099]
	-	-	-35,8%	-	-
Exposição a conversas	0,018 [0,019]	-0,004 [0,012]	1,012 [0,060]	-	<b>0,025*</b> [ <b>0,013</b> ]
	-	-	1,2%	-	-
Terceiro ano do ensino médio	<b>-0,256*</b> [ <b>0,131</b> ]	0,180 [0,128]	<b>2,477*</b> [ <b>0,522</b> ]	<b>2,350***</b> [ <b>0,729</b> ]	0,126 [0,104]
	-	-	<b>147,7%</b>	-	-
Religião	0,161 [0,113]	<b>0,166**</b> [ <b>0,071</b> ]	1,286 [0,408]	0,178 [0,500]	0,083 [0,077]
	-	-	28,6%	-	-
Tratamento*Escolaridade dos pais	0,035 [0,164]	-0,041 [0,133]	1,216 [0,721]	<b>-1,428*</b> [ <b>0,790</b> ]	-0,051 [0,133]
	-	-	21,6%	-	-
Tratamento*Participação política dos pais	-0,137 [0,151]	-0,029 [0,107]	1,264 [0,474]	0,094 [0,719]	<b>-0,188**</b> [ <b>0,083</b> ]
	-	-	26,4%	-	-
Tratamento*Escola particular de elite	0,027 [0,386]	0,305 [0,325]	0,087 [1,877]	-0,275 [2,137]	0,095 [0,346]
	-	-	-91,3%	-	-
Tratamento*Escola particular de classe média	0,310 [0,341]	0,303 [0,306]	0,085 [1,770]	<b>3,818**</b> [ <b>1,814</b> ]	0,215 [0,289]
	-	-	-91,5%	-	-
Tratamento*Escola pública militar	0,223 [0,261]	<b>0,488**</b> [ <b>0,234</b> ]	0,560 [1,295]	1,959 [1,760]	0,187 [0,284]
	-	-	-44,0%	-	-
Variável defasada	<b>-0,781***</b> [ <b>0,053</b> ]	<b>-0,736***</b> [ <b>0,083</b> ]	<b>0,320***</b> [ <b>0,255</b> ]	<b>-0,464***</b> [ <b>0,047</b> ]	<b>-0,698***</b> [ <b>0,072</b> ]
	-	-	<b>-68,0%</b>	-	-

Constante	-0,125 [0,224]	0,127 [0,203]	0,293 [1,055]	<b>3,458***</b> <b>[1,191]</b>	<b>0,635***</b> <b>[0,196]</b>
N	294	294	294	294	294
Teste Qui-Quadrado	-	-	48,69***	-	-
R <sup>2</sup> ajustado/Pseudo R <sup>2</sup> (Nagelkerke)	51,9%	45,0%	23,3%	29,4%	36,3%

**Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "O Parlamento Jovem como espaço de socialização política".**

Notas:

Apenas a terceira coluna expõe valores exponenciais (razões de chance) de coeficientes de regressão logística, as demais apresentam valores de coeficientes de regressões lineares. Todos os modelos foram estimados com erro-padrão robusto, indicado entre colchetes.

\*Estatisticamente significativo a 0,10.

\*\*Estatisticamente significativo a 0,05.

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

Quanto aos efeitos desiguais do PJ Minas (2008) sobre o engajamento político de seus participantes, nota-se, de início, que os resultados apresentados pela Tabela 15 se aproximam dos achados relacionados à dimensão do conhecimento político. Isso porque o tipo de escola frequentado pelo jovem continua sendo a variável socioeconômica que concentra a capacidade de condicionar o impacto do tratamento, desta vez acompanhada não apenas pela escolaridade dos pais, mas também pela participação política parental.

Mais uma vez, são os alunos das escolas particulares de classe média e públicas militares que, quando comparados aos estudantes das escolas públicas, mais se beneficiam do tratamento, resultado identificado para o engajamento em associações ou grupos e a exposição à informação política. Nesses casos, portanto, são os estratos socioeconômicos intermediários que registram os maiores níveis de desenvolvimento do engajamento político em resposta à educação política, cenário que novamente se aproxima da ideia do “mínimo necessário” já comentada. Ao mesmo tempo, o efeito “deixados para trás” é reforçado, haja vista que indivíduos em condições socioeconômicas desfavorecidas (alunos de escolas públicas) permanecem “atrás” de seus colegas que receberam o tratamento e/ou se encontram em posições sociais e econômicas favorecidas.

Ademais, as variáveis relativas à exposição à informação política e ao interesse por política corroboram o efeito de compensação do PJ Minas (2008) quando as dimensões socioeconômicas observadas são, respectivamente, a escolaridade e a participação política dos pais dos jovens. Isso significa que, para essas variáveis, entrevistados cujos pais são menos escolarizados ou menos ativos politicamente se beneficiam mais do tratamento do que aqueles cujos pais possuem níveis mais altos de escolaridade ou participação política, resultado que dá suporte à Hipótese 2 ao indicar que o Parlamento Jovem de Minas (2008) produz efeito de compensação em relação ao engajamento político (*H2 – O Parlamento Jovem de Minas*

(2008), como um programa de educação política, produz efeito de compensação sobre o engajamento político de seus participantes).

Nesse sentido, é possível afirmar que o efeito de compensação encontrado se concentra na dimensão motivacional do engajamento político, sustentando-se, portanto, a Hipótese 2.1 (*H2.1 – O efeito de compensação do Parlamento Jovem de Minas (2008) sobre o engajamento político se concentra em sua dimensão motivacional, e não participativa*).

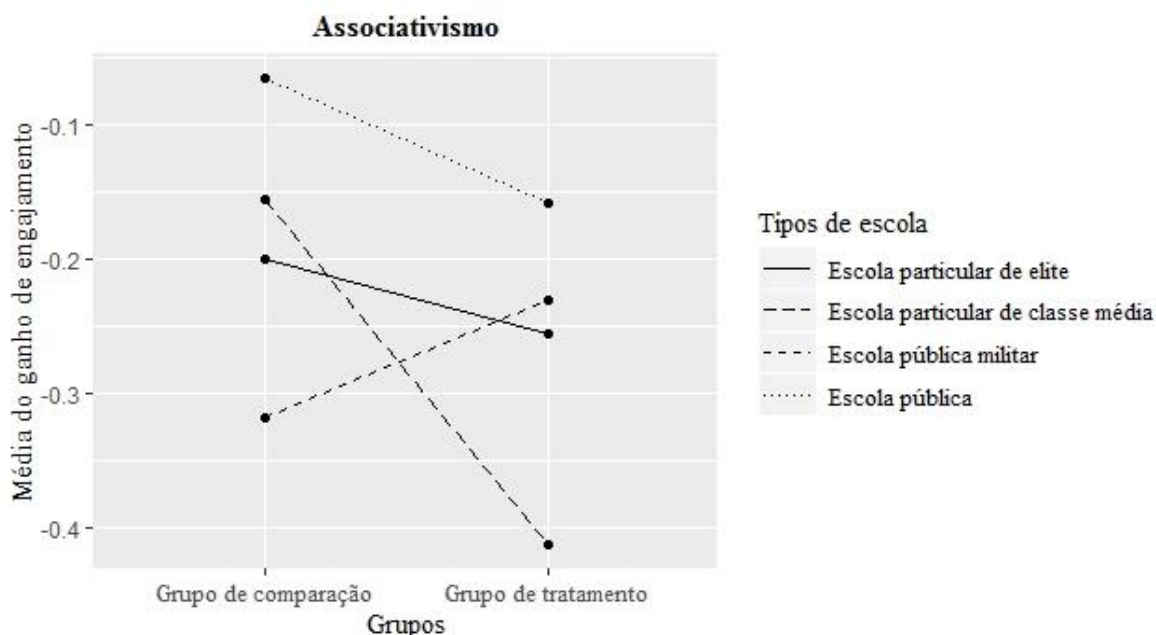
Chama-se a atenção para os resultados registrados pela variável relacionada à exposição à informação política não apenas em função de as condições socioeconômicas dos jovens condicionarem o efeito do tratamento sobre essa dimensão, mas também porque tais achados revelam ainda mais interessante o efeito indireto do PJ Minas (2008) sobre a dimensão comportamental do engajamento político (FUKS, 2014). Isso porque o jovem que passa a se expor à informação política tem maiores chances de se envolver com a política futuramente, quando adulto (FUKS, 2011), esperando-se, portanto, que esse engajamento motivacional estimule, ao longo dos anos, o comportamento político ativo, especialmente nas “circunstâncias da vida” em que o recrutamento para a participação política é mais frequente, como no momento de ingresso ao mercado de trabalho (BRADY; VERBA; SCHLOZMAN, 1995). Neundorf, Niemi e Smets (2016, p. 921) também concebem que “o desenvolvimento do engajamento político no início da vida é significativo, dado o seu impacto no conhecimento político e na participação”.

Para Fuks (2014), dois elementos reforçam a tese dos efeitos tardios. O primeiro deles, de ordem metodológica, se relaciona ao curto espaço de tempo decorrido entre os dois períodos de coleta dos dados, três meses, cenário no qual dificilmente seria possível observar os efeitos de ganhos motivacionais sobre a dimensão comportamental do engajamento político. O segundo aspecto se associa à própria natureza da amostra, que possui, em sua maioria (88%), até 17 anos de idade, público que, de forma geral, dispõe de reduzidos incentivos e oportunidades para a participação política típica da vida adulta, como a participação em associações ou grupos.

Os efeitos desiguais do PJ Minas (2008) sobre o engajamento político de seus participantes, já discutidos, são ilustrados nos Gráficos 6, 7, 8 e 9, expostos abaixo.

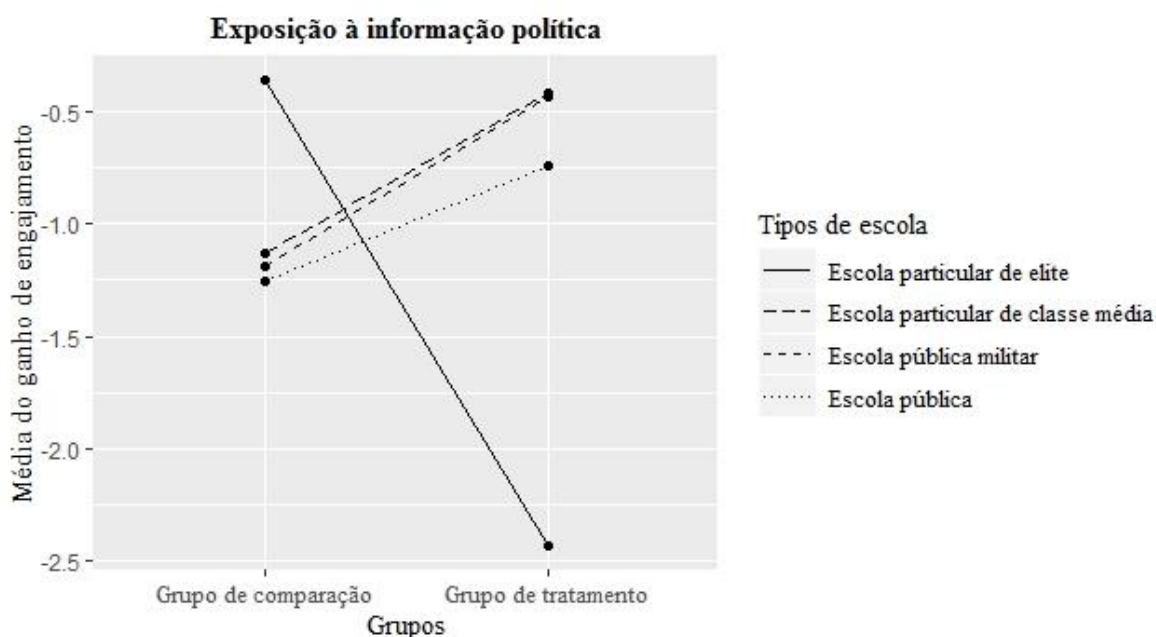


**Gráfico 6 – Ganho de engajamento em associações ou grupo (tipos de escola)**



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa "O Parlamento Jovem como espaço de socialização política".

**Gráfico 7 – Ganho de engajamento quanto à exposição à informação política (tipos de escola)**



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa "O Parlamento Jovem como espaço de socialização política".

O Gráfico 6 ilustra, de forma geral, a queda, entre os períodos pós e pré-tratamento, da média do engajamento em associações ou grupos pelos jovens que receberam o tratamento, isto é, quando comparados aos indivíduos do grupo de comparação. Esse resultado se relaciona ao número significativo de respondentes que registraram a redução do engajamento

político entre os dois momentos de coleta dos dados, cenário que, como já dito, parece razoável quando considerado que o PJ Minas (2008) demanda recursos de seus participantes, como o tempo, que, eventualmente, poderiam ser envolvidos, naquele momento, em outros tipos de atividades, como a participação em associações ou grupos. O que também chama a atenção é que, como se vê no Gráfico 6, as escolas públicas militares são as únicas instituições que registram médias de ganho relativamente superiores para os participantes do PJ Minas quando observados os grupos de comparação e tratamento.

O Gráfico 7, por sua vez, também indica a redução do engajamento político dos jovens entre os períodos pós e pré-tratamento, mas, nesse caso, o foco se volta para a exposição à informação política e os resultados demonstram que são os participantes do PJ Minas (2008) que estudam em escolas particulares de classe média e públicas militares, seguidos pelos alunos das escolas públicas, que registram as menores “perdas” de engajamento, isto é, quando confrontados os grupos de comparação e tratamento. Paralelamente, os jovens do grupo de tratamento “perderam mais” do que os integrantes do grupo de comparação apenas nas escolas particulares de elite.

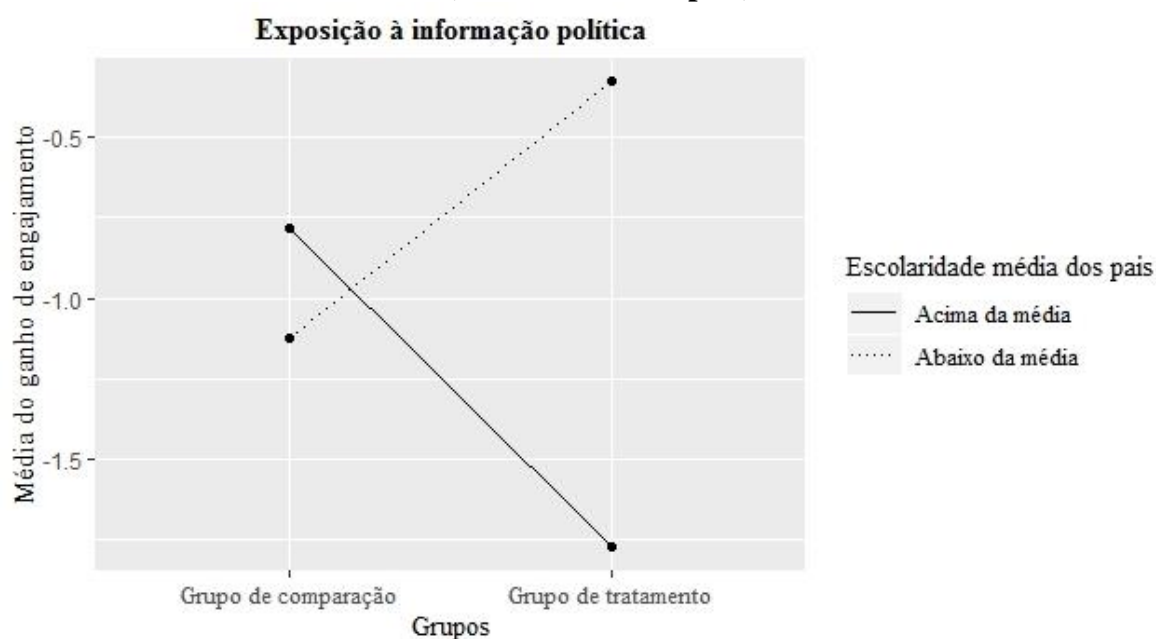
O entendimento de que o PJ Minas (2008), como uma forma de engajamento político, demanda recursos de seus participantes que poderiam ser investidos na participação em associações ou grupos pode se estender aos resultados obtidos para a variável relativa à exposição à informação política. Isto é, o programa também representa, por si só, uma forma de o jovem se expor a conteúdo político, capaz de promover o ganho cognitivo assim como a exposição à informação política advinda de meios de comunicação. É possível, portanto, que a participação no PJ Minas (2008) também tenha limitado os recursos, como o tempo, disponíveis para que o jovem pudesse acessar outras fontes de informação política, como os meios de comunicação ou as conversas do dia-a-dia.

Assim, tanto para o associativismo quanto para a autoexposição à informação política, analisa-se quem “perde menos”, fato que traz à tona a relevância de se considerar, na estimação dos modelos de regressão lineares, também os valores negativos da diferença registrada por cada variável dependente entre os períodos pós e pré-tratamento, haja vista ser relevante compreender quem perde menos em um contexto onde todos perdem, sendo esta uma “espécie de ganho”.

Vale novamente destacar a incapacidade deste trabalho de dar respostas a todos os seus achados, como ao fato de os estudantes de escolas particulares de classe média que participaram do PJ Minas (2008) representarem o grupo escolar que registrou a maior redução média de engajamento em associações ou grupos, bem como ao fato de os alunos de escolas

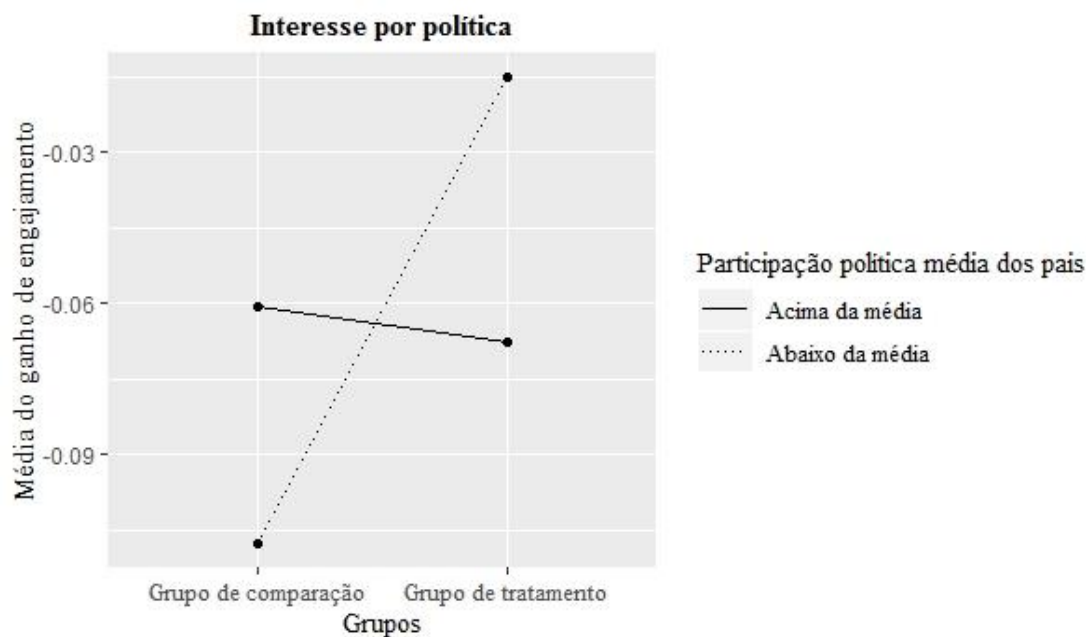
particulares de elite que receberam o tratamento figurarem como o único grupo escolar que registrou médias relativamente inferiores em relação ao grupo de comparação para o ganho de exposição à informação política. O que se cogita, neste caso para as escolas particulares de elite, é que o foco dessas instituições na aprovação de seus alunos em vestibulares pode contribuir para a redução dos ganhos de engajamento motivacional por parte deste público, sobretudo porque esta dimensão se constitui de atividades que, de certa forma, “concorrem” com as demais obrigações escolares e estudantis.

**Gráfico 8 – Ganho de engajamento quanto à exposição à informação política (escolaridade dos pais)**



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa "*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*".

**Gráfico 9 – Ganho de engajamento quanto ao interesse por política (participação política dos pais)**



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa "*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*".

Já os Gráficos 8 e 9 ilustram o claro efeito de compensação do PJ Minas (2008), a partir da escolaridade e da participação dos pais dos entrevistados, tanto sobre a autoexposição à informação política quanto sobre o interesse por política. Nesse sentido, são os jovens cujos pais possuem escolaridade abaixo da média que mais se beneficiam do tratamento quanto ao ganho de exposição à informação política, da mesma forma que são os indivíduos que possuem pais com níveis de participação política abaixo da média que, em resposta à educação política, mais desenvolvem o interesse por política.

Quanto às demais variáveis que influenciam o ganho de engajamento político (vide Tabela 15), nota-se que a participação política parental e o tipo de escola frequentado pelo entrevistado permanecem explicando as diferenças de engajamento registradas entre os períodos pós e pré-tratamento, ainda que desacompanhados do tratamento. São os jovens cujos pais possuem níveis mais altos de participação política e/ou que estudam em escolas particulares de elite ou públicas militares, em relação aos alunos de escolas públicas, que registram os maiores ganhos de engajamento, resultados encontrados para as variáveis relativas ao engajamento em atividades estudantis, à exposição à informação política e ao interesse por política. Tais achados, desvinculados da participação no PJ Minas (2008), naturalmente divergem dos anteriormente discutidos, pautados pelo tratamento.

No que se refere às variáveis independentes de controle, tem-se que o ganho de exposição à informação política também é explicado pela participação simultânea do jovem em outros programas de formação política ao longo do ano de 2008, enquanto o ganho de

interesse por política também é explicado pela autoexposição à informação política em conversas do dia-a-dia. Quanto à série escolar do respondente, vê-se que cursar o terceiro ano do ensino médio, em relação a cursar o primeiro, representa condição que favorece o ganho de engajamento em ações políticas e exposição à informação política, ao mesmo tempo que desfavorece o ganho de engajamento em atividades estudantis. Ainda, a religião do entrevistado se mostra relevante à compreensão do ganho de engajamento em associações ou grupos, de forma que católicos praticantes, evangélicos ou protestantes registram, em relação aos respondentes das demais religiões, maiores ganhos de associativismo entre os períodos pós e pré-tratamento.

Por fim, registra-se a constante influência, verificada em todas as variáveis de engajamento político exploradas, dos níveis de engajamento pré-tratamento (variável defasada) sobre os ganhos nesta dimensão, resultados que, assim como para o conhecimento político, sugerem que possuir níveis iniciais mais altos de engajamento desfavorece o registro de ganhos tanto na dimensão comportamental quanto na dimensão motivacional do engajamento político.

A Tabela 16, exposta abaixo, apresenta os efeitos desiguais do PJ Minas (2008) para a terceira e última dimensão de análise, as atitudes políticas democráticas. Mais uma vez, com exceção dos termos interativos, apenas os coeficientes estatisticamente significativos serão apresentados, enquanto os demais resultados constam no Apêndice I.

**Tabela 16 – Ganho de atitudes políticas democráticas com a participação no PJ Minas (2008)**

	<b>Confiança Câmara Municipal</b>	<b>Confiança ALMG</b>	<b>Confiança Congresso Nacional</b>	<b>Tolerância política</b>	<b>Liberalismo político</b>
	<b>Exp (B) [Erro padrão]</b>	<b>Exp (B) [Erro padrão]</b>	<b>Exp (B) [Erro padrão]</b>	<b>Exp (B) [Erro padrão]</b>	<b>Exp (B) [Erro padrão]</b>
Escolaridade dos pais	<b>0,175*</b> [0,094]	0,218 [0,136]	0,094 [0,126]	-0,020 [0,136]	0,044 [0,262]
Escola pública militar	<b>-0,323*</b> [0,166]	-0,358 [0,228]	-0,266 [0,178]	-0,065 [0,262]	0,118 [0,382]
Participação em outros eventos	<b>-0,178*</b> [0,099]	0,050 [0,123]	-0,055 [0,097]	0,022 [0,152]	0,073 [0,270]
Exposição a meios de comunicação	0,017 [0,017]	0,022 [0,019]	<b>0,029*</b> [0,017]	-0,021 [0,026]	-0,032 [0,037]
Religião	-0,084 [0,089]	-0,002 [0,104]	0,077 [0,093]	<b>-0,231**</b> [0,115]	-0,265 [0,185]
Tratamento*Escolaridade dos pais	-0,001 [0,147]	-0,159 [0,184]	-0,002 [0,157]	0,081 [0,228]	0,179 [0,360]

Tratamento*Participação política dos pais	-0,141 [0,110]	-0,068 [0,100]	-0,096 [0,100]	-0,195 [0,153]	0,090 [0,226]
Tratamento*Escola particular de elite	-0,113 [0,396]	0,187 [0,457]	0,163 [0,364]	0,070 [0,579]	-0,617 [0,902]
Tratamento*Escola particular de classe média	-0,077 [0,315]	0,320 [0,402]	0,210 [0,319]	0,139 [0,515]	-1,166 [0,749]
Tratamento*Escola pública militar	-0,072 [0,275]	0,204 [0,351]	0,181 [0,281]	-0,031 [0,567]	-0,862 [0,659]
Variável defasada	<b>-0,646***</b> [0,066]	<b>-0,676***</b> [0,062]	<b>-0,764***</b> [0,089]	<b>-0,593***</b> [0,099]	<b>-0,468***</b> [0,055]
Constante	<b>0,940***</b> [0,212]	<b>0,968***</b> [0,267]	<b>0,872***</b> [0,213]	<b>3,298***</b> [0,613]	<b>1,653***</b> [0,465]
N	294	294	294	294	294
R <sup>2</sup> ajustado	39,9%	39,0%	32,1%	19,9%	26,9%

**Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "O Parlamento Jovem como espaço de socialização política".**

Notas:

Todas as colunas expõem valores de coeficientes de regressões lineares estimadas com erro-padrão robusto, indicado entre colchetes.

\*Estatisticamente significativo a 0,10.

\*\*Estatisticamente significativo a 0,05.

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

Os dados apresentados pela Tabela 16 indicam que, para o ganho de atitudes políticas democráticas, as condições socioeconômicas e os *backgrounds* familiares do jovem participante do PJ Minas (2008) não condicionam o impacto do tratamento, uma vez que nenhum dos cinco termos interativos, em todas as variáveis, se revela estatisticamente significativa. Em outras palavras, pode-se dizer que o efeito (ou não efeito) do Parlamento Jovem de Minas (2008) sobre o ganho de atitudes políticas democráticas por parte de seus participantes independe do status socioeconômico e do *background* familiar desses indivíduos.

Assim, as Hipóteses 3 e 3.1 não encontram suporte nos dados, já que o PJ Minas (2008) não produz efeito de compensação em relação às atitudes políticas democráticas, não sendo possível, portanto, que este efeito se concentre em objetos salientes ao programa (*H3 – O Parlamento Jovem de Minas (2008), como um programa de educação política, produz efeito de compensação sobre as atitudes políticas democráticas de seus participantes; H3.1 – O efeito de compensação do Parlamento Jovem de Minas (2008) sobre as atitudes políticas democráticas se concentra em objetos salientes ao programa, isto é, pertencentes ao universo familiar à experiência*).

Por outro lado, níveis mais altos de escolaridade dos pais explicam o ganho de confiança do jovem na Câmara Municipal de sua cidade, enquanto ser estudante de escolas públicas militares, em relação aos alunos de escolas públicas, e/ou ter participado

simultaneamente de outros eventos de formação política ao longo de 2008 representam características que reduzem tal ganho. O desenvolvimento da confiança no Congresso Nacional, por sua vez, é favorecido pela autoexposição, por parte do jovem, à informação política em conversas do dia-a-dia, enquanto o ganho de tolerância política é desfavorecido quando os jovens são católicos praticantes, evangélicos ou protestantes, resultado este que reflete, de forma geral, o distanciamento dessas religiões da defesa de que comunistas, membros do movimento negro e gays não apenas possam ter as suas ideias, mas também possam falar sobre elas em público.

Ainda, assim como quando analisadas as dimensões cognitiva e de engajamento, fica claro que jovens que possuem atitudes políticas mais democráticas no período pré-tratamento registram ganhos reduzidos nesta dimensão, cenário evidenciado pelos resultados das variáveis defasadas. Tais achados sinalizam que, durante o curto espaço de tempo decorrido entre os dois momentos de coleta dos dados, cerca de três meses, não foram os jovens que detinham níveis iniciais mais altos de conhecimento político, engajamento político e atitudes políticas democráticas que mais se desenvolveram, algo que parece natural quando não se considera a intrusão, nesse contexto, de diferentes estímulos para além dos nexos do indivíduo, da família e da escola, como os eventos políticos exógenos. Nota-se, portanto, que o desenvolvimento (ou não) de atitudes políticas democráticas precisaria ser explicado por variáveis que extrapolam as que orientam este estudo – ou mesmo por maiores períodos de tempo.

## **5.5 Discussão dos resultados**

Para encaminhar o fechamento deste capítulo, vale resgatar como a natureza e as especificidades de cada uma das dimensões exploradas por esta dissertação, sobretudo no que se refere à permeabilidade à mudança, se relacionam aos achados obtidos, expostos e discutidos.

Diversos estudos já demonstraram que a educação política produz efeito, em maior ou menor medida, sobre o conhecimento político, o engajamento político e as atitudes políticas democráticas de seus participantes (FINKEL, 2013). No entanto, a teoria ressalta a diferença entre a flexibilidade da dimensão cognitiva e a rigidez da dimensão atitudinal (NIEMI; JUNN, 1998 *apud* FUKS, 2014), de forma que “ganhos de informação proporcionados por processos socializadores são muito mais comuns e mais substantivos do que mudanças nas atitudes

políticas”, sendo as mudanças atitudinais, quando ocorrem, resultantes de processos complexos e de longo prazo (FUKS, 2014, p. 427).

Nesse sentido, os resultados desta dissertação não apenas acompanham a concepção teórica exposta quanto à permeabilidade à mudança de parte das dimensões analisadas, mas também se aproximam dos achados já apresentados por outros estudos que inspiraram esta pesquisa e a ela “emprestaram” referenciais teóricos, tema geral, objeto, banco de dados e até mesmo conceitos e formas de operacionalização das variáveis exploradas, com especial atenção para o trabalho de Fuks (2014).

Em resumo, conclui-se que os efeitos desiguais do Parlamento Jovem de Minas (2008) – isto é, os efeitos do programa que são condicionados pelo status socioeconômico ou pelo *background* familiar de seus participantes – não se distribuem de forma homogênea (i) entre as dimensões relativas ao conhecimento político, ao engajamento político e às atitudes políticas democráticas, (ii) entre os distintos objetos do conhecimento, mais ou menos salientes à experiência socializadora estudada, e (iii) entre as diferentes dimensões do engajamento (comportamental e motivacional).

Em relação ao conhecimento político, destaca-se que o tipo de escola frequentado pelo jovem é a variável socioeconômica que concentra a capacidade de condicionar os efeitos do PJ Minas (2008), acompanhada pela escolaridade dos pais. Nesse sentido, são os indivíduos que estudam em escolas particulares de classe média ou públicas militares e/ou cujos pais possuem níveis mais baixos de escolaridade que mais se beneficiam do programa frente aos ganhos cognitivos.

Para a dimensão informacional, portanto, identifica-se, a partir do tipo de escola, os efeitos do “mínimo necessário” e “deixados para trás”, em maior medida, e o efeito de aceleração, em menor medida, enquanto verifica-se o efeito de compensação quando a variável socioeconômica considerada é a escolaridade dos pais, sendo o efeito de compensação identificado para única variável, correspondente a objeto saliente à experiência do PJ Minas.

Desta forma, tanto a Hipótese 1 (*H1 – O Parlamento Jovem de Minas (2008), como um programa de educação política, produz efeito de compensação sobre o conhecimento político de seus participantes*) quanto a Hipótese 1.1 (*H1.1 – O efeito de compensação do Parlamento Jovem de Minas (2008) sobre o conhecimento político se concentra em objetos salientes ao programa, isto é, pertencentes ao universo familiar à experiência*) encontram suporte nos dados.



Vale frisar que os ganhos cognitivos se mostram ainda mais relevantes quando resgatado que o conhecimento político figura como pré-requisito que contribui significativa e positivamente para a sofisticação política, a propensão à participação política e as atitudes políticas democráticas (HOOGHE; DASSONNEVILLE, 2011).

Quando analisado o engajamento político, por sua vez, nota-se que o tipo de escola frequentado pelo jovem continua sendo a variável socioeconômica que concentra a capacidade de condicionar os efeitos do PJ Minas (2008), desta vez acompanhada não apenas pela escolaridade dos pais, mas também pela participação política parental. Assim, são os indivíduos advindos de escolas particulares de classe média ou públicas militares e/ou cujos pais possuem níveis inferiores de escolaridade e participação política que mais se beneficiam do tratamento no que se refere aos ganhos de engajamento.

Desta forma, foram identificados os efeitos do “mínimo necessário” e “deixados para trás” quando a variável socioeconômica observada é o tipo de escola, enquanto o efeito de compensação é verificado a partir da escolaridade e da participação política dos pais. Vale mencionar que o efeito de compensação do PJ Minas (2008) se concentra na dimensão motivacional do engajamento político, resultado relevante como indicador da propensão, por parte do jovem, à participação política na vida adulta.

Sustentam-se, portanto, tanto a Hipótese 2 (*H2 – O Parlamento Jovem de Minas (2008), como um programa de educação política, produz efeito de compensação sobre o engajamento político de seus participantes*) quanto a Hipótese 2.1 (*H2.1 – O efeito de compensação do Parlamento Jovem de Minas (2008) sobre o engajamento político se concentra em sua dimensão motivacional, e não participativa*).

Para as atitudes políticas democráticas, por fim, não foram encontrados efeitos condicionantes do status socioeconômico ou do *background* familiar do jovem sobre o impacto do tratamento. Pesquisas anteriores, no entanto, demonstram a capacidade de influência do PJ Minas (2008) sobre atitudes cujo objeto pertence ao universo familiar a esta experiência, como a confiança na ALMG, diferentemente do observado para as atitudes relacionadas a valores mais abstratos, como a tolerância política, as quais se mostram mais resistentes à mudança do que o conhecimento político, o engajamento motivacional e mesmo as atitudes em relação a instituições políticas (FUKS, 2014).

Assim, a Hipótese 3 (*H3 – O Parlamento Jovem de Minas (2008), como um programa de educação política, produz efeito de compensação sobre as atitudes políticas democráticas de seus participantes*) e a Hipótese 3.1 (*H3.1 – O efeito de compensação do Parlamento Jovem de Minas (2008) sobre as atitudes políticas democráticas se concentra em objetos*

*salientes ao programa, isto é, pertencentes ao universo familiar à experiência*) não encontram suporte nos dados.

Embora parte das hipóteses levantadas por esta pesquisa tenha sido confirmada pelos resultados, vê-se que a predominância do efeito de compensação da educação política, prevista pela literatura (CAMPBELL, 2008; CAMPBELL; NIEMI, 2016; CHAFFEE; MORDUCHOWICZ; GALPERIN, 1997; GAINOUS; MARTENS, 2012; HOOGHE; DASSONNEVILLE, 2011; LANGTON; JENNINGS, 1968; NEUNDORF; NIEMI; SMETS, 2016), não representa o resultado mais consistente desta dissertação.

Embora os resultados revelem padrões distintos de efeitos desiguais do PJ Minas (2008), nota-se que o achado mais congruente desta pesquisa recai sobre a capacidade da condição socioeconômica do jovem, representada pelo tipo de escola por ele frequentado, de condicionar o impacto do tratamento sobre os ganhos cognitivos e de engajamento, cenários nos quais os efeitos do “mínimo necessário” e “deixados para trás” se sobressaem.

Afinal, parece plausível que os ganhos resultantes da educação política se apresentem menos relevantes ou mesmo interessantes aos jovens em situação de privilégio e, por outro lado, de difícil acesso aos mais desfavorecidos, argumento que contribui para a explicação do maior ganho tanto de conhecimento político quanto de engajamento político motivacional por parte de estudantes das escolas particulares de classe média e públicas militares, grupos intermediários da escala socioeconômica considerada neste estudo.

É frente ao fato de o Brasil ter figurado, em 2020, como a nona nação mais desigual do mundo (IBGE, 2020), além da histórica desigualdade socioeconômica que se perpetua no país, que se fortalece o argumento de que a educação política possa exigir uma quantidade mínima e necessária de recursos sociais e econômicos de seus participantes para que estes possam ser estimulados e conseqüentemente favorecidos por essa prática.

Entende-se que o efeito do “mínimo necessário” resulta da reinterpretação dos efeitos desiguais da educação política já previstos pela literatura. Isso porque, por um lado, os benefícios dessa prática se apresentam menos evidentes para os jovens em situações sociais e econômicas de privilégio, afastando-se o efeito de aceleração, enquanto, por outro lado, tais ganhos se mostram de difícil acesso aos mais desfavorecidos, distanciando-se também, ao menos como argumento central, o efeito de compensação. O efeito “teto”, por sua vez, também desfavorece o público privilegiado, pois este grupo, no limite, é menos propenso ao ganho, a despeito de possuir os meios favoráveis para se beneficiar da educação política. Por fim, o efeito “deixados para trás” revela que aqueles indivíduos que possuem menos recursos

socioeconômicos e não dispõem, portanto, dos “meios” para o desenvolvimento a partir do PJ Minas (2008) convivem com a privação responsável por limitar o impacto do programa.

Assim, o PJ Minas (2008) favorece os jovens pertencentes aos estratos intermediários da hierarquia socioeconômica observada por esta pesquisa, grupo que mais tem a ganhar com o programa justamente por dispor das condições mínimas e necessárias para que os seus efeitos possam ser potencializados. Ao mesmo tempo, mesmo com a intervenção da educação política, os jovens em condições socioeconômicas desfavorecidas seguem sendo “deixados para trás” em relação aos demais, já que os efeitos de compensação, embora encontrados, não representam o padrão dominante dos resultados.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou compreender se, e em que medida, os efeitos da educação política são condicionados pelas distintas condições socioeconômicas e *backgrounds* familiares de seus participantes. De forma geral e a partir do Parlamento Jovem de Minas (2008), pode-se dizer que tais elementos de fato condicionam os efeitos dessa prática.

Os resultados encontrados demonstram que os efeitos desiguais do PJ Minas (2008) não se distribuem de forma homogênea (i) entre as dimensões relativas ao conhecimento político, ao engajamento político e às atitudes políticas democráticas, (ii) entre os distintos objetos do conhecimento, mais ou menos salientes à experiência socializadora estudada, e (iii) entre as diferentes dimensões do engajamento (comportamental e motivacional).

Em relação ao conhecimento político, destaca-se que o tipo de escola frequentado pelo jovem é a variável socioeconômica que concentra a capacidade de condicionar os efeitos do PJ Minas (2008), acompanhada pela escolaridade dos pais. Nesse sentido, são os indivíduos que estudam em escolas particulares de classe média ou públicas militares e/ou cujos pais possuem níveis mais baixos de escolaridade que mais se beneficiam do programa frente aos ganhos cognitivos.

Para a dimensão informacional, portanto, identifica-se, a partir do tipo de escola, os efeitos do “mínimo necessário” e “deixados para trás”, em maior medida, e o efeito de aceleração, em menor medida, enquanto verifica-se o efeito de compensação quando a variável socioeconômica considerada é a escolaridade dos pais, sendo o efeito de compensação identificado para única variável, correspondente a objeto saliente à experiência do PJ Minas.

Quando analisado o engajamento político, por sua vez, nota-se que o tipo de escola frequentado pelo jovem continua sendo a variável socioeconômica que concentra a capacidade de condicionar os efeitos do PJ Minas (2008), desta vez acompanhada não apenas pela escolaridade dos pais, mas também pela participação política parental. Assim, são os indivíduos advindos de escolas particulares de classe média ou públicas militares e/ou cujos pais possuem níveis inferiores de escolaridade e participação política que mais se beneficiam do tratamento no que se refere aos ganhos de engajamento.

Desta forma, foram identificados os efeitos do “mínimo necessário” e “deixados para trás” quando a variável socioeconômica observada é o tipo de escola, enquanto o efeito de compensação é verificado a partir da escolaridade e da participação política dos pais. Vale mencionar que o efeito de compensação do PJ Minas (2008) se concentra na dimensão

motivacional do engajamento político, resultado relevante como indicador da propensão, por parte do jovem, à participação política na vida adulta.

Para as atitudes políticas democráticas, por fim, não foram encontrados efeitos condicionantes do status socioeconômico ou do *background* familiar do jovem sobre o impacto do tratamento.

Considerando a diferença apontada pela literatura entre a flexibilidade da dimensão cognitiva e a rigidez da dimensão atitudinal frente à socialização política de curto prazo, pode-se dizer que os resultados desta dissertação não apenas acompanham a concepção teórica quanto à permeabilidade à mudança de cada uma das dimensões analisadas, mas também se aproximam dos achados já apresentados por outros estudos que inspiraram esta pesquisa e a ela “emprestaram” referenciais teóricos, tema geral, objeto, banco de dados e até mesmo conceitos e formas de operacionalização das variáveis exploradas, com especial atenção para o trabalho de Fuks (2014).

Embora os resultados pareçam refletir uma realidade complexa, com distintos padrões de efeitos desiguais do PJ Minas (2008), nota-se que o achado mais sólido desta pesquisa corresponde à capacidade da condição socioeconômica do jovem, representada pelo tipo de escola por ele frequentado, de condicionar o impacto do tratamento sobre os ganhos cognitivos e de engajamento, cenários nos quais os efeitos do “mínimo necessário” e “deixados para trás” se sobressaem.

Nesse sentido, vale destacar que o efeito do “mínimo necessário” não foi previsto pela literatura sobre os efeitos desiguais da educação política, mas mostrou-se pertinente aos dados, que parecem indicar que a educação política pode exigir uma quantidade mínima e necessária de recursos sociais e econômicos de seus participantes para que estes possam ser estimulados e conseqüentemente favorecidos por essa prática.

Afinal, parece plausível que os ganhos resultantes da educação política se apresentem menos relevantes ou mesmo interessantes aos jovens em situação de privilégio e, por outro lado, de difícil acesso aos mais desfavorecidos, argumento que contribui para a explicação do maior ganho tanto de conhecimento político quanto de engajamento político motivacional por parte de estudantes das escolas particulares de classe média e públicas militares, grupos intermediários da escala socioeconômica considerada neste estudo.

Entende-se que o efeito do “mínimo necessário” resulta da reinterpretação dos efeitos desiguais da educação política já previstos pela literatura. Isso porque, por um lado, os benefícios dessa prática se apresentam menos evidentes para os jovens em situações sociais e econômicas de privilégio, afastando-se o efeito de aceleração, enquanto, por outro lado, tais

ganhos se mostram de difícil acesso aos mais desfavorecidos, distanciando-se também, ao menos como argumento central, o efeito de compensação. O efeito “teto”, por sua vez, também desfavorece o público privilegiado, pois este grupo, no limite, é menos propenso ao ganho, a despeito de possuir os meios favoráveis para se beneficiar da educação política. Por fim, o efeito “deixados para trás” revela que aqueles indivíduos que possuem menos recursos socioeconômicos e não dispõem, portanto, dos “meios” para o desenvolvimento a partir do PJ Minas (2008) convivem com a privação responsável por limitar o impacto do programa.

Assim, o PJ Minas (2008) favorece os jovens pertencentes aos estratos intermediários da hierarquia socioeconômica observada por esta pesquisa, grupo que mais tem a ganhar com o programa justamente por dispor das condições mínimas e necessárias para que os seus efeitos possam ser potencializados. Ao mesmo tempo, mesmo com a intervenção da educação política, os jovens em condições socioeconômicas desfavorecidas seguem sendo “deixados para trás” em relação aos demais, já que os efeitos de compensação, embora encontrados, não representam o padrão dominante dos resultados.

Esta é a principal contribuição deste trabalho, para além da aplicação empírica de teoria ainda não testada para o caso brasileiro. Com esse argumento, vale mencionar, não se objetiva uma inovação teórica, mas sim a adequação das teorias que vêm se consolidando no campo dos efeitos desiguais da educação política às distintas realidades nas quais são testadas, especialmente quando levando-se em conta que, em 2020, o Brasil figurou como a nona nação mais desigual do mundo (IBGE, 2020), cenário que, infelizmente, o distancia daqueles países norte-americanos e europeus sobre os quais mais frequentemente se debruça a literatura. Trata-se, portanto, de alinhamento necessário entre teoria e empiria.

Concebe-se, contudo, que a contribuição mais ampla deste estudo gira em torno de sua relação com o desenvolvimento e fortalecimento da democracia brasileira. Esse diálogo se resume no fato de este trabalho objetivar compreender de forma aprofundada a difícil tarefa de formar cidadãos democráticos. Cidadãos que, em sintonia com o conceito de cidadania democrática de Carpi (2000, 2005), teriam conhecimento sobre o que acontece e como funciona a política, se engajariam nessa esfera de forma ativa e motivada e ainda fortaleceriam atitudes intrínsecas a esse regime político. Assim, estudar se a educação política pode ser mais ou menos eficaz a depender das condições socioeconômicas e dos *backgrounds* familiares de seus participantes significa trazer à tona demandas centrais a um país como o Brasil, onde as desigualdades socioeconômicas historicamente se reproduzem em desigualdades políticas.

Assim, os resultados não encontrados também merecem atenção porque demonstram que, mesmo com a intervenção da educação política, jovens em condições sociais e econômicas desfavorecidas seguem sendo “deixados para trás” em relação aos demais, ao mesmo tempo que o efeito de compensação não representa um padrão dominante nos resultados obtidos. Até quando? Afinal, para quem importa a educação política? Entende-se que especialmente para aqueles indivíduos desprivilegiados que convivem com uma realidade que demanda o envolvimento com a política de forma mais próxima e assertiva para que possam defender os seus interesses e de sua comunidade, atuando politicamente em prol da prática democrática, da equidade, da representatividade, da justiça social.

Como toda pesquisa acadêmica, esta dissertação possui as suas limitações. Nesse sentido, destaca-se a não aleatoriedade da amostra utilizada, embora a metodologia e o desenho de pesquisa quase-experimental utilizados tenham buscado contornar o viés de seleção. Menciona-se também a defasagem dos dados, datados de 2008, mesmo que o banco de dados explorado seja uma referência nacional para a investigação dos efeitos da educação política. Evidencia-se ainda a dificuldade de incorporar algumas variáveis centrais à compreensão dos efeitos do PJ Minas (2008) ao presente estudo, como a qualidade do programa e a variação do interesse do jovem pelo projeto, a despeito de tais dimensões terem sido observadas, ainda que por meio de *proxys*, junto aos modelos de regressão executados a fim de evitar a afirmação de efeitos espúrios.

Por fim, uma vez que esta dissertação integra campo de estudo ainda pioneiro no Brasil e mesmo na América Latina, encoraja-se que as pesquisas futuras na área sejam desenvolvidas com o uso de dados nacionais. Só assim será possível comparar resultados encontrados, realizar novas descobertas e avançar na teoria. Ainda, considerando que a qualidade do PJ Minas (2008) condiciona os seus efeitos (FUKS, 2014) e levando-se em conta que a única escola pública participante do programa o desenvolveu de forma bastante deficitária, resta necessário compreender se os resultados encontrados por este trabalho se devem, de fato, a aspectos de natureza estrutural, como o status socioeconômico e o *background* familiar do jovem, ou à qualidade de desenvolvimento do programa em determinado tipo de escola.

## REFERÊNCIAS

- ABENDSCHÖN, Simone; TAUSENDPFUND, Markus. Political Knowledge of Children and the Role of Sociostructural Factors. **American Behavioral Scientist**, v. 61, n. 2, p. 204-221, 2017.
- ALFORD, John R.; FUNK, Carolyn L.; HIBBING, John R. Are Political Orientations Genetically Transmitted? **American Political Science Review**, v. 99, n. 2, p. 153-167, 2005.
- ALMOND, Gabriel A.; POWELL, G. Bingham. **Comparative Politics: A Developmental Approach**. Boston: Little, Brown and Company, 1966.
- ALMOND, Gabriel A.; VERBA, Sidney. **The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations**. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1963.
- AMARAL, Ernesto F. L. **Aulas 25 e 26 – Heteroscedasticidade**. Métodos Quantitativos de Avaliação de Políticas Públicas. Belo Horizonte: Departamento de Ciência Política, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, jun. 2010. 33 slides. Disponível em: < <http://www.ernestoamaral.com/docs/dcp030d-101/Aulas25-26.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- ANASTASIA, Fátima. Transformando o Legislativo: a Experiência da Assembleia Legislativa de Minas Gerais. In: SANTOS, Fabiano (org.). **O Poder Legislativo nos Estados: Diversidade e Convergência**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001, Cap. 1.
- ANDOLINA, Molly W.; JENKINS, Krista; ZUKIN, Cliff; KEETER, Scott. Habits from Home, Lessons from School: Influences on Youth Civic Engagement. **PS: Political Science & Politics**, v. 33, n. 2, p. 275-280, abr. 2003.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. PARLAMENTO JOVEM 2008. **O JOVEM E A VIOLÊNCIA: PROVOCADOR OU VÍTIMA?**DOCUMENTO FINAL. Belo Horizonte, 2008a. Disponível em: <[https://www.almg.gov.br/export/sites/default/educacao/parlamento\\_jovem/2008/docs/pj2008\\_docfinal.pdf](https://www.almg.gov.br/export/sites/default/educacao/parlamento_jovem/2008/docs/pj2008_docfinal.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Blog do Parlamento Jovem 2008. **Oficinas a todo vapor!** Belo Horizonte, abr. 2008b. Disponível em: <<http://parlamentojovem.blogspot.com/search?updated-max=2008-05-09T13:21:00-03:00&max-results=4&start=28&by-date=false>>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **PARLAMENTO JOVEM DE MINAS**. [S.l.]. [2021?]. Disponível em: <[https://www.almg.gov.br/educacao/parlamento\\_jovem/index.html](https://www.almg.gov.br/educacao/parlamento_jovem/index.html)>. Acesso em: 27 jan. 2020.



ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Parlamento Jovem 2008**. [S.l.].[2008?]. Disponível em: <[https://www.almg.gov.br/educacao/parlamento\\_jovem/2008/index.html](https://www.almg.gov.br/educacao/parlamento_jovem/2008/index.html)>. Acesso em:27 jan. 2020.

ASSIS, Luiz Fernandes de. Educando para a cidadania: A experiência da escola do Legislativo. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 59, p. 367-385, 1997.

AUDIGIER, François. **Project “Education for Democratic Citizenship”**: Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship. Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Co-Operation, jun. 2000.

BAQUERO, Marcello; BAQUERO, Rute Vivian Ângelo. Os limites da democracia: quando a política (des)educa e a educação (des)politiza. **Educação Unisinos**, v. 13, n. 3, p. 255-263, set./dez. 2009.

BILLS, David B.; HALLER, Archibald O. Socioeconomic Development and Social Stratification: Reassessing the Brazilian Case. **The Journal of Developing Areas**, vol. 19, n. 1, p. 59-70, out. 1984.

BLAIR, Harry. Jump-Starting Democracy: Adult Civic Education and Democratic Participation in Three Countries. **Democratization**, v. 10, n. 1, p. 53-76, 2003.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BONWELL, Charles C.; EISON James A. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. **ASHE-ERIC Higher Education Report N° 1**. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRADY, Henry E.; VERBA, Sidney; SCHLOZMAN, Kay Lehman. Beyond SES: A Resource Model of Political Participation. **The American Political Science Review**, v. 89, n. 2, p. 271-294, jun. 1995.

CAMPBELL, David E. Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. **Political Behavior**, v. 30, n. 4, p. 437-454, 2008.

CAMPBELL, David E.; NIEMI, Richard G. Testing Civics: State-Level Civic Education Requirements and Political Knowledge. **American Political Science Review**, v. 110, n. 3, p. 495-511, ago. 2016.

CAMPBELL, Donald T.; STANLEY, Julian C. **Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research**. Dallas Geneva, Ill.; Hopewell, N. J.; Palo Alto London: Houghton Mifflin Company, 1963.

CARPINI, Michael X. Delli. An Overview of the State of Citizens' Knowledge About Politics. *In*: MCKINNEY, Mitchell S.; KAID, Lynda L.; BYSTROM, Dianne G.; CARLIN, Diana B. (eds.). **Communicating Politics: Engaging the Public in Democratic Life**. New York: Peter Lang, 2005, p. 27-40.

CARPINI, Michael X. Delli. In Search of the Informed Citizen: What Americans Know About Politics and Why It Matters. **The Communication Review**, v. 4, n.1, p. 129-164, 2000.

CASALECCHI, Gabriel Ávila. **Socialização Política e Mudanças de Atitudes: a experiência do Parlamento Jovem Mineiro 2008**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CASALECCHI, Gabriel Ávila; GONÇALVES, Guilherme Quaresma. O impacto do Parlamento Jovem sobre a confiança dos jovens mineiros. **Cadernos da Escola do Legislativo**, v. 15, n. 24, p. 71-103, fev. 2019.

CASTILLO, Juan Carlos; MIRANDA, Daniel; BONHOMME, Macarena; COX, Cristián; BASCOPÉ, Martín. Mitigating the Political Participation Gap from the School: The Roles of Civic Knowledge and Classroom Climate. **Journal of Youth Studies**, v. 18, n. 1, p. 16-35, 2015.

CATTERBERG, Edgardo. El balance de la transición: Percepciones de eficacia gubernamental en el Cono Sur. **Artigo apresentado ao XV Political Science World Congress**, Buenos Aires, Argentina, 1991.

CHAFFEE, Steven; MORDUCHOWICS, Roxana; GALPERIN, Hernan. Education for Democracy in Argentina: Effects of a Newspaper-in-School Program. **International Journal of Public Opinion Research**, v. 9, n. 4, p. 313-335, 1997.

CONVERSE, Philip E. The Nature of Belief Systems in Mass Publics. *In*: Apter, David (ed.). **Ideology and discontent**. New York: The Free Press of Glencoe, 1964.

COOK, Timothy E. The Bear Market in Political Socialization and the Costs of Misunderstood Psychological Theories. **The American Political Science Review**, v. 79, p. 1079-1093, 1985.

COSSON, Rildo. A missão pedagógica das Escolas do Legislativo. *In*: COSSON, Rildo. **Escolas do Legislativo, Escolas de Democracia**. Série Colóquios de Excelência nº 1. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008, Capítulo 4, p. 187-206.

CRICK, Bernard. **Education for citizenship and the teaching of democracy in schools**. Final report of the Advisory Group on Citizenship. London: Qualifications and Curriculum Authority, set. 1998.

DAMÁSIO, Bruno Figueiredo. Uso da Análise Fatorial Exploratória em Psicologia. **Avaliação Psicológica**, v. 11, n. 2, p. 213-228, 2012.

DANTAS, Humberto. **Educação política**: sugestões de ação a partir de nossa atuação. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2017.

DANTAS, Humberto; ALMEIDA, Rodrigo Estramanho de. Educação política no Brasil: desafio aos 30 anos de democracia. **Conexão Política**, Teresina, v. 4, n. 1, p. 11-28, jan./jul. 2015.

DANTAS, Humberto; COSSON, Rildo; ALMEIDA, Rodrigo Estramanho de. Educação para a democracia: desafios na prática da formação política de adolescentes. *In*: BERNARDES, Cristiane Brum; SCHWARTZ, Fabiano Peruzzo (orgs.). **Comunicação, Educação e Democracia no Legislativo Brasileiro**. Série Relatos de Pesquisa nº 6. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015, p. 91-111.

DEIMEL, Daniel; HOSKINS, Bryony; ABS, Hermann J. How do schools affect inequalities in political participation: compensation of social disadvantage or provision of differential access? **Educational Psychology**, p. 1-21, 2019.

DIEMER, Matthew A.; LI, Cheng-Hsien. Critical Consciousness Development and Political Participation Among Marginalized Youth. **Child Development**, v. 82, n. 6, p. 1.815-1.833, dez. 2011.

DUTRA, Hérica Silva; REIS, Valesca Nunes dos. Desenhos de estudos experimentais e quase-experimentais: definições e desafios na pesquisa em enfermagem. **Revista de Enfermagem UFPE On Line**, Recife, v. 10, n. 6, p. 2.230-2.241, jun. 2016.

EASTON, David. The Theoretical Relevance of Political Socialization. **Canadian Journal of Political Science**, v. 1, n. 2, p. 125-146, jun. 1968.

ERENTAITĖ, Rasa; Žukauskienė, Rita; BEYERS, Wim; PILKAUSKAITĖ-VALICKIENĖ, Rasa. Is news media related to civic engagement? The effect of interest in and discussions about the news media on current and future civic engagement of adolescents. **Journal of Adolescence**, v. 35, p. 587-597, 2012.

FESNIC, Florin N. Can Civic Education Make a Difference for Democracy? Hungary and Poland Compared. **Political Studies**, v. 64, n. 4, p. 966-978, 2015.

FINKEL, Steven E. Can Democracy be Taught? **Journal of Democracy**, v. 14, n. 4, p. 137-151, out. 2003.

FINKEL, Steven E. The impact of adult civic education programmes in developing democracies. **WIDER Working Paper** Nº 2013/064. Helsinki, Finland: United Nations University-World Institute for Development Economics Research, jun. 2013.

FINKEL, Steven E.; ERNST, Howard R. Civic Education in Post-Apartheid South Africa: Alternative Paths to the Development of Political Knowledge and Democratic Values. **Political Psychology**, v. 26, n. 3, p. 333-364, 2005.

FUKS, Mário. Atitudes, cognição e participação política: padrões de influência dos ambientes de socialização sobre o perfil político dos jovens. **OPINIÃO PÚBLICA**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 88-108, jun. 2012.

FUKS, Mário. Efeitos diretos, indiretos e tardios: trajetórias da transmissão intergeracional da participação política. **Lua Nova**, São Paulo, n. 83, p. 145-178, 2011.

FUKS, Mário. Explicando os efeitos de programas de socialização política: a experiência do Parlamento Jovem no Brasil. **OPINIÃO PÚBLICA**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 425-449, dez. 2014.

FUKS, Mário; CASALECCHI, Gabriel Ávila; RIBEIRO, Ednaldo Aparecido. Determinantes contextuais da coesão do sistema de crenças democrático: evidências a partir da América Latina. Brasília: **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 28, p. 7-32, abr. 2019.

FUKS, Mário; FIALHO, Fabrício Mendes. Mudança institucional e atitudes políticas: a imagem pública da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (1993-2006). **OPINIÃO PÚBLICA**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 82-106, jun. 2009.

FUKS, Mário; PEREIRA, Frederico Batista. Informação e conceituação: a dimensão cognitiva da desigualdade política entre jovens de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 26, n. 79, p. 123-143, 2011.

GAINOUS, Jason; MARTENS, Allison M. The Effectiveness of Civic Education: Are “Good” Teachers Actually Good for “All” Students? **American Politics Research**, v. 40, n. 2, p. 232-266, 2012.

GREEN, Jane. Points of Intersection between Randomized Experiments and Quasi-Experiments. **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science**, v. 628, p. 97-111, mar. 2010.

GREENSTEIN, Fred I. A Note on the Ambiguity of “Political Socialization”: Definitions, Criticisms, and Strategies of Inquiry. **The Journal of Politics**, v. 32, n. 4, p. 969-978, nov. 1970.

GREENSTEIN, Fred I. Political Socialization. *In*: SILLS, David L. (ed.). **International Encyclopedia of the Social Sciences**, v. 14. New York: The Macmillan Company & The Free Press, 1968, p. 551-555.

HAIR, Joseph F.; BLACK, William C.; BABIN, Barry J.; ANDERSON, Rolph E.; TATHAM, Ronald L. (eds.). **Análise Multivariada de Dados**. 6 ed. São Paulo: Artmed Editora S.A., 2009.

HILLYGUS, D. Sunshine. The Missing Link: Exploring the Relationship Between Higher Education and Political Engagement. **Political Behavior**, v. 27, n. 1, p. 25-47, mar. 2005.

HOOGHE, Marc; DASSONNEVILLE, Ruth. The Effects of Civic Education on Political Knowledge: A Two Year Panel Survey among Belgian Adolescents. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, v. 23, n. 4, p. 321-339, 2011.

HYMAN, Herbert H. **Political Socialization: A Study in the Psychology of Political Behavior**. Glencoe, Illinois: The Free Press, 1959.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

ICHILOV, Professor Orit. Civic Knowledge of High School Students in Israel: Personal and Contextual Determinants. **Political Psychology**, v. 28, n. 4, p. 417-440, 2007.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **NOTA TÉCNICA: INDICADOR DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO (Inse) DAS ESCOLAS**. 2015?.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **NOTA TÉCNICA: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)**. 2018?.

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**, v. 78, n. 4, p. 1000-1018, dez. 1984.

JENNINGS, M. Kent; NIEMI, Richard G. The Transmission of Political Values from Parent to Child. **The American Political Science Review**, v. 62, n. 1, p. 169-184, mar. 1968.

JERIT, Jennifer. Understanding the Knowledge Gap: The Role of Experts and Journalists. **The Journal of Politics**, v. 71, n. 2, p. 442-456, abr. 2009.

KAGAN, Jerome; MUSSEN, Paul H. Personality Development. *In: SILLS, David L. (ed.). International Encyclopedia of the Social Sciences*, v. 11. New York: The Macmillan Company & The Free Press, 1968, p. 606-614.

KAHNE, Josef E.; CHI, Bernadette; MIDDAUGH, Ellen. Building Social Capital for Civic and Political Engagement: The Potential of High-School Civics Courses. **Canadian Journal of Education**, v. 29, n. 2, p. 387-409, 2006.

KELLES, Eugênia; MARQUES, Maria Elizabeth. Parlamento Jovem: uma experiência inovadora em Minas. *In: Cadernos Adenauer XI*, n.º 3. **Educação política: reflexões e práticas democráticas**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2010, p. 37-43.

KERSTING, Wolfgang. Democracia e educação política. *In: MERLE, Jean-Christophe; MOREIRA, Luiz (org.). Direito e legitimidade*. São Paulo: Landy Editora, 2003, p. 107-114.

KHANDKER, Shahidur R.; KOOLWAL, Gayatri B.; SAMAD, Hussain A. **Handbook on Impact Evaluation: Quantitative Methods and Practices**. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, 2010.

KIM, Sang-Mi; KOBAYASHI, Tetsuro. Revisiting the Hypothesis of the Political Knowledge Gap in the Asian Context. **Journal of Socio-Informatics**, v. 11, n. 1, p. 1-15, set. 2018.

KISBY, Ben; SLOAM, James. Citizenship, Democracy and Education in the UK: Towards a Common Framework for Citizenship Lessons in the Four Home Nations. **Parliamentary Affairs**, v. 65, n. 1. p. 68-89, 2012.

KROSNICK, Jon A. The Stability of Political Preferences: Comparisons of Symbolic and Nonsymbolic Attitudes. **American Journal of Political Science**, v. 35, n. 3, p. 547-576, ago.1991.

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

LIVINGSTONE, Sonia; MARKHAM, Tim. The contribution of media consumption to civic participation. **British Journal of Sociology**, v. 59, n. 2, p. 351-371, 2008.

MACCOBY, Eleanor E. Historical Overview of Socialization Research and Theory. *In: GRUSEC, Joan E.; HASTINGS, Paul D. (eds.). Handbook of Socialization: Theory and Research*. New York: The Guilford Press, 2015, p. 3-32.

MARTINS, Lúcio Meireles. **Efeitos do Parlamento Jovem Brasileiro no comportamento político dos egressos (2006 a 2014)**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Poder Legislativo) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Formação, Aperfeiçoamento e Treinamento da Câmara dos Deputados, Brasília, 2017.

MARTINS, Lúcio Meireles; BARROS, Antônio Teixeira de. Juventude e educação para a democracia: relatos de egressos do Parlamento Jovem Brasileiro. **Revista de Sociologia e Política**, v. 26, n. 66, p. 49-78, jun. 2018.

MCDEVITT, Michael; CHAFFEE, Steven H.; MOON, Y. Closing gaps between rich and poor: Effects of an experimental curriculum on political socialization. **Trabalho apresentado à Associação Internacional de Comunicação**, 1996 [Chicago, Illinois].

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

MOISÉS, José Álvaro; CARNEIRO, Gabriela Piquet. Democracia, desconfiança política e insatisfação com o regime – o caso do Brasil. **OPINIÃO PÚBLICA**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 1-42, jun. 2008.

NEUNDORF, Anja; NIEMI, Richard G.; SMETS, Kaat. The Compensation Effect of Civic Education on Political Engagement: How Civics Classes Make Up for Missing Parental Socialization. **Political Behavior**, New York, v. 38, n. 4, p. 921-949, abr. 2016.

NIEMI, Richard G.; HEPBURN, Mary A. The Rebirth of Political Socialization. **Perspectives on Political Science**, v. 24, n. 1, p. 7-16, 1995.

NORRIS, Pippa. **Critical Citizens**: Global Support for Democratic Government. Oxford: Oxford University Press, 1999.

NORRIS, Pippa. Does Television Erode Social Capital? **PS: Political Science & Politics**, v. 29, n. 3, p. 474-480, 1996.

PEARSON-MERKOWITZ, Shanna. Aqui No Hay Oportunidades: Latino Segregation and the Keys to Political Participation. **Politics & Policy**, v. 40, n. 2, p. 258-295, 2012.

RAMOS, Marília. Aspectos Conceituais e Metodológicos da Avaliação de Políticas e Programas Sociais. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 32, p. 95-114, jan./jun. 2009.

REIS, Edna Afonso; REIS, Ilka Afonso. **Análise Descritiva de Dados**. Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG, 2002.

RENSHON, Stanley Allen. The Role of Personality Development in Political Socialization. In: SCHWARTZ, David C.; SCHWARTZ, Sandra Kenyon (eds.). **New Directions in Political Socialization**. New York: Free Press, 1975.

RYDER, Norman B. Cohort Analysis. *In*: SILLS, David L. (ed.). **International Encyclopedia of the Social Sciences**, v. 2. New York: The Macmillan Company & The Free Press, 1968, p. 546-550.

SAPIRO, Virginia. Not Your Parents' Political Socialization: Introduction for a New Generation. **Annual Review of Political Science**, v. 7, p. 1-23, 2004.

SCHOON, Ingrid; CHENG, Helen; GALE, Catharine R.; BATTY, G. David; DEARY, Ian J. Social Status, Cognitive Ability, and Educational Attainment as Predictors of Liberal Social Attitudes and Political Trust. **Intelligence**, v. 38, n. 1, p. 144-150, jan./fev. 2010.

SEARING, Donald; WRIGHT, Gerald; RABINOWITZ, George. The Primacy Principle: Attitude Change and Political Socialization. **British Journal of Political Science**, v. 6, n. 1, p. 83-113, jan. 1976.

SEARS, David O. Long-Term Psychological Consequences of Political Events. *In*: MONROE, Kristen Renwick (ed.). **Political Psychology**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, p. 249-269.

SEARS, David O.; VALENTINO, Nicholas A. Politics Matters: Political Events as Catalysts for Preadult Socialization. **The American Political Science Review**, v. 91, n. 1, p. 45-65, mar. 1997.

SIGEL, Roberta S. **Learning About Politics: A Reader in Political Socialization**. New York: Random House, 1970.

SIQUEIRA, Marina Rodrigues. Mudanças de atitudes políticas de jovens no contexto de projetos de educação cívica: a experiência do Parlamento Jovem mineiro. *In*: IX Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política. **Anais**. Brasília: ago. 2014.

SLOMCZYNSKI, Kazimierz M.; SHABAD, Goldie. Can Support for Democracy and the Market Be Learned in the School? A Natural Experiment in Post-Communist Poland. **Political Psychology**, v. 19, n. 4, p. 749-779, 1998.

SMETANA, Judith G.; ROBINSON, Jessica; ROTE, Wendy M. Socialization in Adolescence. *In*: GRUSEC, Joan E.; HASTINGS, Paul D. (eds.). **Handbook of Socialization: Theory and Research**. New York: The Guilford Press, 2015, p. 60-84.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 492-517, mai./ago. 2013.

THORNTON, Stephen J. **Teaching Social Studies that Matters: Curriculum for Active Learning**. New York, N.Y.: Teachers College Press, 2005.



TORNEY-PURTA, Judith. The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries. **Applied Developmental Science**, v. 6, n. 4, p. 203-212, 2002.

VERBA, Sidney; BURNS, Nancy; SCHLOZMAN, Kay Lehman. Unequal at the Starting Line: Creating Participatory Inequalities across Generations and among Groups. **The American Sociologist**, v. 34, n. 1-2, p. 45-69, 2003.

VERBA, Sidney; SCHLOZMAN, Kay Lehman; BURNS, Nancy. Family Ties: Understanding the Intergenerational Transmission of Political Participation. *In*: ZUCKERMAN, Alan S. (ed.). **The Social Logic of Politics: Personal Networks as Contexts for Political Behavior**. Philadelphia: Temple University Press, 2005, p. 95-114.

ZUCKERMAN, Alan S.; DASOVIĆ, Josip; FITZGERALD, Jennifer. **Partisan Families: The Social Logic of Bounded Partisanship in Germany and Britain**. Cambridge Studies in Public Opinion and Political Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

**APÊNDICE A – Fator de inflação de variância (VIF) dos modelos de regressões  
múltiplas executados**

**Tabela A-1 – Fator de inflação de variância dos modelos de regressões múltiplas  
executados com dados do período pré-tratamento**

	Conhecimento político (pré-tratamento)				
	Possibilidades participação política ALMG	Nomes representantes ALMG	Instituições do Poder Legislativo	Siglas	Posição partidos espectro ideológico
Escolaridade dos pais	2,066	3,148	2,492	2,705	2,297
Participação política dos pais	1,157	1,217	1,157	1,170	1,112
Escola particular de elite	<b>9,059</b>	<b>6,040</b>	<b>5,490</b>	<b>4,968</b>	<b>7,954</b>
Escola particular de classe média	7,423	3,298	3,945	3,455	5,695
Escola pública militar	6,385	3,422	3,602	2,987	4,982
Interesse por política	1,388	1,265	1,429	1,457	1,301
Exposição a meios de comunicação	1,456	1,377	1,573	1,632	1,393
Exposição a conversas	1,419	1,344	1,616	1,616	1,432
Segundo ano do ensino médio	1,220	1,262	1,234	1,214	1,238
Terceiro ano do ensino médio	1,198	1,363	1,185	1,177	1,300
Sexo	1,058	1,133	1,056	1,056	1,060
Raça	1,103	1,126	1,137	1,127	1,126
Religião	1,098	1,128	1,167	1,153	1,107
	Engajamento político (pré-tratamento)				
	Atividades estudantis	Associativismo	Ações políticas	Exposição à informação política	Interesse por política
Escolaridade dos pais	3,460	2,649	2,736	2,704	2,350
Participação política dos pais	1,197	1,203	1,127	1,160	1,082
Escola particular de elite	<b>6,119</b>	<b>4,747</b>	<b>5,371</b>	<b>4,851</b>	<b>3,530</b>
Escola particular de classe média	3,088	3,507	3,572	3,349	3,318
Escola pública militar	2,891	3,120	3,050	2,842	2,738
Interesse por política	1,273	1,406	1,378	1,154	-
Exposição a meios de comunicação	1,498	1,537	1,494	-	1,186
Exposição a conversas	1,437	1,515	1,507	-	1,152
Segundo ano do ensino médio	1,284	1,223	1,234	1,205	1,218
Terceiro ano do ensino médio	1,251	1,181	1,189	1,165	1,191
Sexo	1,072	1,060	1,065	1,051	1,077
Raça	1,104	1,107	1,123	1,125	1,176
Religião	1,186	1,147	1,167	1,146	1,217
	Atitudes políticas democráticas (pré-tratamento)				

	<b>Confiança Câmara Municipal</b>	<b>Confiança ALMG</b>	<b>Confiança Congresso Nacional</b>	<b>Tolerância política</b>	<b>Liberalismo político</b>
Escolaridade dos pais	3,145	2,851	2,879	2,738	2,704
Participação política dos pais	1,172	1,169	1,167	1,171	1,115
Escola particular de elite	<b>5,235</b>	<b>5,219</b>	<b>4,690</b>	<b>3,932</b>	<b>4,860</b>
Escola particular de classe média	2,855	3,471	3,261	2,986	3,338
Escola pública militar	2,580	2,962	2,564	2,845	2,909
Interesse por política	1,519	1,466	1,529	1,506	1,435
Exposição a meios de comunicação	1,657	1,629	1,645	1,642	1,633
Exposição a conversas	1,615	1,607	1,648	1,629	1,595
Segundo ano do ensino médio	1,217	1,216	1,256	1,206	1,211
Terceiro ano do ensino médio	1,188	1,178	1,213	1,188	1,166
Sexo	1,065	1,053	1,072	1,110	1,062
Raça	1,136	1,127	1,127	1,162	1,169
Religião	1,165	1,157	1,135	1,127	1,131

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*".

Nota:

São destacados em negrito os maiores valores de VIF em cada modelo de regressão estatística executado.

**Tabela A-2 – Fator de inflação de variância dos modelos de regressões múltiplas executados com dados dos períodos pré e pós-tratamento**

	<b>Conhecimento político (pré e pós-tratamento)</b>				
	<b>Possibilidades participação política ALMG</b>	<b>Nomes representantes ALMG</b>	<b>Instituições do Poder Legislativo</b>	<b>Siglas</b>	<b>Posição partidos espectro ideológico</b>
Tratamento	<b>12,269</b>	<b>12,320</b>	<b>12,256</b>	<b>12,269</b>	<b>12,231</b>
Escolaridade dos pais	5,409	5,409	5,413	5,428	5,454
Participação política dos pais	2,424	2,382	2,366	2,366	2,375
Escola particular de elite	9,049	9,049	9,097	9,274	9,058
Escola particular de classe média	5,816	5,810	5,815	5,875	5,824
Escola pública militar	4,413	4,419	4,445	4,436	4,408
Participação em outros eventos	1,152	1,188	1,151	1,153	1,158
Interesse por política	1,558	1,565	1,558	1,558	1,571
Exposição a meios de comunicação	1,712	1,697	1,698	1,745	1,706
Exposição a conversas	1,639	1,639	1,636	1,636	1,637
Segundo ano do ensino médio	1,218	1,223	1,222	1,216	1,219
Terceiro ano do ensino médio	1,212	1,279	1,215	1,256	1,260
Sexo	1,066	1,100	1,084	1,111	1,146
Raça	1,173	1,171	1,172	1,173	1,179

Religião	1,228	1,243	1,237	1,227	1,245
Tratamento*Escolaridade dos pais	5,231	5,211	5,195	5,194	5,192
Tratamento*Participação política dos pais	2,624	2,618	2,610	2,609	2,610
Tratamento*Escola particular de elite	<b>11,292</b>	<b>11,280</b>	<b>11,310</b>	<b>11,270</b>	<b>11,312</b>
Tratamento*Escola particular de classe média	6,820	6,821	6,838	6,829	6,832
Tratamento*Escola pública militar	6,559	6,610	6,575	6,611	6,617
Variável defasada	1,184	1,327	1,137	1,460	1,581
<b>Engajamento político (pré e pós-tratamento)</b>					
	<b>Atividades estudantis</b>	<b>Associativismo</b>	<b>Ações políticas</b>	<b>Exposição à informação política</b>	<b>Interesse por política</b>
Tratamento	<b>12,268</b>	<b>12,367</b>	<b>12,520</b>	<b>12,226</b>	<b>12,230</b>
Escolaridade dos pais	5,417	5,448	6,135	5,408	5,444
Participação política dos pais	2,371	2,529	2,570	2,366	2,376
Escola particular de elite	9,051	9,073	<b>10,990</b>	9,037	9,054
Escola particular de classe média	5,866	5,809	6,547	5,806	5,811
Escola pública militar	4,418	4,408	5,286	4,407	4,421
Participação em outros eventos	1,157	1,154	1,132	1,142	1,152
Interesse por política	1,569	1,565	1,496	1,558	-
Exposição a meios de comunicação	1,686	1,719	1,604	-	1,743
Exposição a conversas	1,658	1,647	1,599	-	1,663
Segundo ano do ensino médio	1,217	1,220	1,275	1,216	1,209
Terceiro ano do ensino médio	1,211	1,212	1,287	1,211	1,211
Sexo	1,076	1,073	1,088	1,065	1,064
Raça	1,171	1,172	1,225	1,171	1,169
Religião	1,243	1,229	1,286	1,219	1,229
Tratamento*Escolaridade dos pais	5,200	5,192	6,143	5,189	5,253
Tratamento*Participação política dos pais	2,611	2,641	2,720	2,606	2,608
Tratamento*Escola particular de elite	<b>11,295</b>	<b>11,302</b>	<b>11,391</b>	<b>11,266</b>	<b>11,307</b>
Tratamento*Escola particular de classe média	6,825	6,895	5,137	6,818	6,826
Tratamento*Escola pública militar	6,590	6,593	7,613	6,547	6,586
Variável defasada	1,160	1,239	1,577	1,564	1,767
<b>Atitudes políticas democráticas (pré e pós-tratamento)</b>					
	<b>Confiança Câmara Municipal</b>	<b>Confiança ALMG</b>	<b>Confiança Congresso Nacional</b>	<b>Tolerância política</b>	<b>Liberalismo político</b>
Tratamento	<b>12,231</b>	<b>12,273</b>	<b>12,231</b>	<b>12,235</b>	<b>12,232</b>
Escolaridade dos pais	5,424	5,468	5,500	5,422	5,409

Participação política dos pais	2,367	2,375	2,372	2,369	2,392
Escola particular de elite	9,049	9,123	9,075	9,101	9,061
Escola particular de classe média	5,818	5,834	5,820	5,869	5,817
Escola pública militar	4,416	4,424	4,423	4,410	4,422
Participação em outros eventos	1,157	1,151	1,164	1,162	1,151
Interesse por política	1,596	1,558	1,567	1,568	1,563
Exposição a meios de comunicação	1,694	1,695	1,681	1,680	1,682
Exposição a conversas	1,642	1,636	1,636	1,645	1,636
Segundo ano do ensino médio	1,216	1,217	1,222	1,216	1,216
Terceiro ano do ensino médio	1,211	1,213	1,216	1,211	1,211
Sexo	1,070	1,068	1,067	1,087	1,075
Raça	1,178	1,171	1,171	1,174	1,181
Religião	1,241	1,239	1,250	1,227	1,281
Tratamento*Escolaridade dos pais	5,210	5,194	5,219	5,223	5,202
Tratamento*Participação política dos pais	2,628	2,608	2,610	2,618	2,614
Tratamento*Escola particular de elite	<b>11,269</b>	<b>11,269</b>	<b>11,268</b>	<b>11,269</b>	<b>11,267</b>
Tratamento*Escola particular de classe média	6,821	6,834	6,825	6,822	6,833
Tratamento*Escola pública militar	6,554	6,581	6,578	6,559	6,555
Variável defasada	1,146	1,069	1,105	1,103	1,181

**Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "O Parlamento Jovem como espaço de socialização política".**

Nota:

Em cada modelo de regressão estatística executado, são destacados em negrito os valores de VIF superiores a 10, limite comumente aceito pela literatura.

**APÊNDICE B – Maiores médias de conhecimento político por condições socioeconômicas e *backgrounds* familiares**

**Tabela B-1 –Maiores médias de conhecimento político por condições socioeconômicas e *backgrounds* familiares**

Variável	Limites da variável		Segmento	Grupo de comparação			Grupo de tratamento		
	Nível inicial	Ganho		Média pré-tratamento	Média pós-tratamento	Ganho	Média pré-tratamento	Média pós-tratamento	Ganho
Possib. participação política ALMG	0-5	(-3) a 4	Escolaridade dos pais acima da média	<b>0,747</b>	0,873	<b>0,127</b>	<b>1,209</b>	1,403	0,194
			Escolaridade dos pais abaixo da média	0,685	0,562	-0,124	0,797	1,271	<b>0,475</b>
			Participação política dos pais acima da média	<b>0,894</b>	0,970	<b>0,076</b>	<b>1,186</b>	1,390	0,203
			Participação política dos pais abaixo da média	0,598	0,539	-0,059	0,866	1,299	<b>0,433</b>
			Escola particular de elite	0,733	0,867	<b>0,133</b>	0,923	1,179	0,256
			Escola particular de classe média	<b>0,844</b>	0,667	-0,178	<b>1,448</b>	1,379	-0,069
			Escola pública militar	0,723	0,660	-0,064	1,000	1,821	<b>0,821</b>
			Escola pública	0,484	0,613	0,129	0,579	0,632	0,053
Nomes represen. ALMG	0-8	(-4) a 8	Escolaridade dos pais acima da média	<b>0,241</b>	0,253	0,013	<b>0,910</b>	1,269	0,358
			Escolaridade dos pais abaixo da média	0,180	0,202	<b>0,022</b>	0,339	1,034	<b>0,695</b>
			Participação política dos pais acima da média	<b>0,288</b>	0,273	-0,015	<b>0,746</b>	1,356	<b>0,610</b>
			Participação política dos pais abaixo da média	0,157	0,196	<b>0,039</b>	0,552	0,985	0,433
			Escola particular de elite	<b>0,378</b>	0,400	0,022	0,821	1,128	0,308
			Escola particular de classe média	0,089	0,089	0,000	<b>0,862</b>	1,690	0,828
			Escola pública militar	0,234	0,170	-0,064	0,282	1,205	<b>0,923</b>
			Escola pública	0,097	0,258	<b>0,161</b>	0,684	0,316	-0,368
Instit. Poder Legislat.	0-6	(-5) a 4	Escolaridade dos pais acima da média	<b>4,190</b>	4,291	<b>0,101</b>	<b>4,552</b>	4,701	<b>0,149</b>
			Escolaridade dos pais abaixo da média	4,034	3,742	-0,292	4,051	4,169	0,119
			Participação política dos pais acima da média	<b>4,303</b>	4,379	<b>0,076</b>	<b>4,525</b>	4,644	0,119
			Participação política dos pais abaixo da média	3,980	3,755	-0,225	4,134	4,284	<b>0,149</b>
			Escola particular de elite	<b>4,289</b>	4,378	<b>0,089</b>	<b>4,744</b>	4,821	0,077
			Escola particular de classe média	3,978	4,022	0,044	4,310	4,345	0,034
			Escola pública militar	4,255	3,766	-0,489	4,359	4,436	0,077
			Escola pública	3,806	3,774	-0,032	3,368	3,895	<b>0,526</b>
Siglas	0-8	(-4) a 5	Escolaridade dos pais acima da média	<b>5,114</b>	5,544	<b>0,430</b>	<b>4,925</b>	5,701	<b>0,776</b>

			Escolaridade dos pais abaixo da média	3,461	3,787	0,326	3,881	4,339	0,458
			Participação política dos pais acima da média	<b>4,576</b>	4,833	0,258	<b>4,881</b>	5,525	<b>0,644</b>
			Participação política dos pais abaixo da média	4,020	4,471	<b>0,451</b>	4,045	4,657	0,612
			Escola particular de elite	<b>5,622</b>	6,200	<b>0,578</b>	<b>5,205</b>	5,923	0,718
			Escola particular de classe média	4,444	4,600	0,156	4,655	5,345	0,690
			Escola pública militar	3,723	4,043	0,319	4,462	5,205	<b>0,744</b>
			Escola pública	2,710	3,194	0,484	2,474	2,579	0,105
			Escolaridade dos pais acima da média	<b>2,443</b>	2,848	<b>0,405</b>	<b>3,328</b>	3,254	-0,075
			Escolaridade dos pais abaixo da média	1,146	1,404	0,258	2,017	2,017	<b>0,000</b>
			Participação política dos pais acima da média	<b>2,091</b>	2,424	<b>0,333</b>	<b>3,305</b>	3,356	<b>0,051</b>
			Participação política dos pais abaixo da média	1,539	1,863	0,324	2,194	2,075	-0,119
			Escola particular de elite	<b>2,533</b>	3,289	<b>0,756</b>	<b>3,436</b>	3,590	<b>0,154</b>
			Escola particular de classe média	2,178	2,356	0,178	2,966	2,897	-0,069
			Escola pública militar	1,191	1,319	0,128	2,590	2,538	-0,051
			Escola pública	0,871	1,097	0,226	1,105	0,737	-0,368
Posição partidos espectro ideológ.	0-6	(-5) a 5							

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*".

Nota:

Para cada variável, foram destacados em negrito os segmentos de cada uma das três divisões da amostra que registraram as maiores médias iniciais e de ganho de conhecimento político.

**APÊNDICE C – Maiores médias de engajamento político por condições socioeconômicas e *backgrounds* familiares**

**Tabela C-1 –Maiores médias de engajamento político por condições socioeconômicas e *backgrounds* familiares**

Variável	Limites da variável		Segmento	Grupo de comparação			Grupo de tratamento		
	Nível inicial	Ganho		Média pré-tratamento	Média pós-tratamento	Ganho	Média pré-tratamento	Média pós-tratamento	Ganho
Ativid. estudant.	0-5	(-4) a 3	Escolaridade dos pais acima da média	<b>1,342</b>	0,747	<b>-0,595</b>	<b>1,582</b>	0,701	-0,881
			Escolaridade dos pais abaixo da média	1,191	0,427	-0,764	1,271	0,475	<b>-0,797</b>
			Participação política dos pais acima da média	<b>1,318</b>	0,727	<b>-0,591</b>	<b>1,508</b>	0,576	-0,932
			Participação política dos pais abaixo da média	1,225	0,480	-0,745	1,373	0,612	<b>-0,761</b>
			Escola particular de elite	<b>1,578</b>	1,000	-0,578	<b>1,641</b>	0,846	-0,795
			Escola particular de classe média	0,889	0,422	<b>-0,467</b>	1,310	0,621	<b>-0,690</b>
			Escola pública militar	1,319	0,426	-0,894	1,282	0,487	-0,795
			Escola pública	1,258	0,419	-0,839	1,526	0,263	-1,263
			Associat.	0-3	(-3) a 2	Escolaridade dos pais acima da média	0,418	0,253	<b>-0,165</b>
Escolaridade dos pais abaixo da média	<b>0,584</b>	0,360				-0,225	<b>0,542</b>	0,305	<b>-0,237</b>
Participação política dos pais acima da média	<b>0,758</b>	0,424				-0,333	<b>0,661</b>	0,288	-0,373
Participação política dos pais abaixo da média	0,343	0,235				<b>-0,108</b>	0,418	0,239	<b>-0,179</b>
Escola particular de elite	0,422	0,222				-0,200	0,385	0,128	-0,256
Escola particular de classe média	0,489	0,333				-0,156	<b>0,759</b>	0,345	-0,414
Escola pública militar	<b>0,574</b>	0,255				-0,319	0,615	0,385	-0,231
Escola pública	0,548	0,484				<b>-0,065</b>	0,316	0,158	<b>-0,158</b>
Ações políticas	0-3	(-2) a 2	Escolaridade dos pais acima da média	<b>1,177</b>	1,316	<b>0,139</b>	<b>1,373</b>	1,209	-0,164
			Escolaridade dos pais abaixo da	0,921	0,843	-0,079	1,119	1,017	<b>-0,102</b>



			média						
			Participação política dos pais acima da média	<b>1,318</b>	1,364	<b>0,045</b>	<b>1,559</b>	1,407	-0,153
			Participação política dos pais abaixo da média	0,863	0,873	0,010	0,985	0,866	<b>-0,119</b>
			Escola particular de elite	<b>1,422</b>	1,600	<b>0,178</b>	<b>1,641</b>	1,513	-0,128
			Escola particular de classe média	0,978	0,933	-0,044	1,172	0,862	-0,310
			Escola pública militar	0,851	0,936	0,085	1,051	1,000	<b>-0,051</b>
			Escola pública	0,871	0,677	-0,194	1,000	0,947	-0,053
Exposiç. à inform. política	1 a 26	(-14) a 12	Escolaridade dos pais acima da média	<b>15,291</b>	14,506	<b>-0,785</b>	<b>17,358</b>	15,582	-1,776
			Escolaridade dos pais abaixo da média	12,809	11,685	-1,124	15,186	14,864	<b>-0,322</b>
			Participação política dos pais acima da média	<b>15,167</b>	14,045	-1,121	<b>17,847</b>	16,169	-1,678
			Participação política dos pais abaixo da média	13,206	12,343	<b>-0,863</b>	15,015	14,433	<b>-0,582</b>
			Escola particular de elite	<b>16,289</b>	15,933	<b>-0,356</b>	16,974	14,538	-2,436
			Escola particular de classe média	13,533	12,400	-1,133	<b>18,000</b>	17,586	<b>-0,414</b>
			Escola pública militar	14,830	13,638	-1,191	16,538	16,103	-0,436
			Escola pública	9,968	8,710	-1,258	12,105	11,368	-0,737
			Interesse por política	0-3	(-3) a 2	Escolaridade dos pais acima da média	<b>1,810</b>	1,734	<b>-0,076</b>
Escolaridade dos pais abaixo da média	1,281	1,180				-0,101	1,932	1,814	-0,119
Participação política dos pais acima da média	<b>1,727</b>	1,667				<b>-0,061</b>	<b>2,119</b>	2,051	-0,068
Participação política dos pais abaixo da média	1,402	1,294				-0,108	1,910	1,896	<b>-0,015</b>
Escola particular de elite	<b>1,933</b>	1,822				-0,111	<b>2,179</b>	2,103	-0,077
Escola particular de classe média	1,511	1,489				<b>-0,022</b>	1,931	2,069	<b>0,138</b>
Escola pública militar	1,426	1,255				-0,170	2,077	1,949	-0,128
Escola pública	1,129	1,097	-0,032	1,632	1,579	-0,053			

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "O Parlamento Jovem como espaço de socialização política".

Nota:

Para cada variável, foram destacados em negrito os segmentos de cada uma das três divisões da amostra que

registraram as maiores médias iniciais e de ganho de engajamento político.

**APÊNDICE D – Maiores médias de atitudes políticas democráticas por condições socioeconômicas e *backgrounds* familiares**

**Tabela D-1 –Maiores médias de atitudes políticas democráticas por condições socioeconômicas e *backgrounds* familiares**

Variável	Limites da variável		Segmento	Grupo de comparação			Grupo de tratamento		
	Nível inicial	Ganho		Média pré-tratamento	Média pós-tratamento	Ganho	Média pré-tratamento	Média pós-tratamento	Ganho
Confian. Câmara Municip.	0-3	(-3) a 3	Escolaridade dos pais acima da média	<b>1,152</b>	1,152	<b>0,000</b>	1,104	1,328	<b>0,224</b>
			Escolaridade dos pais abaixo da média	1,090	0,966	-0,124	<b>1,237</b>	1,271	0,034
			Participação política dos pais acima da média	<b>1,197</b>	1,121	-0,076	<b>1,288</b>	1,322	0,034
			Participação política dos pais abaixo da média	1,069	1,010	<b>-0,059</b>	1,060	1,284	<b>0,224</b>
			Escola particular de elite	<b>1,244</b>	1,222	-0,022	1,282	1,359	0,077
			Escola particular de classe média	0,978	1,000	<b>0,022</b>	0,931	1,241	<b>0,310</b>
			Escola pública militar	1,064	0,894	-0,170	1,077	1,179	0,103
			Escola pública	1,226	1,129	-0,097	<b>1,474</b>	1,526	0,053
Confian. ALMG	0-3	(-3) a 3	Escolaridade dos pais acima da média	<b>1,354</b>	1,316	<b>-0,038</b>	1,433	1,612	0,179
			Escolaridade dos pais abaixo da média	1,337	1,157	-0,180	<b>1,458</b>	1,678	<b>0,220</b>
			Participação política dos pais acima da média	<b>1,500</b>	1,273	-0,227	<b>1,475</b>	1,644	0,169
			Participação política dos pais abaixo da média	1,245	1,206	<b>-0,039</b>	1,418	1,642	<b>0,224</b>
			Escola particular de elite	1,378	1,333	-0,044	<b>1,590</b>	1,590	0,000
			Escola particular de classe média	1,311	1,222	-0,089	1,379	1,724	<b>0,345</b>
			Escola pública militar	<b>1,383</b>	1,128	-0,255	1,282	1,590	0,308
			Escola pública	1,290	1,258	<b>-0,032</b>	1,579	1,737	0,158
Confian. Congres. Nacional	0-3	(-3) a 3	Escolaridade dos pais acima da média	0,937	1,089	<b>0,152</b>	<b>1,119</b>	1,224	0,104
			Escolaridade dos pais abaixo da média	<b>0,944</b>	0,944	0,000	0,983	1,153	<b>0,169</b>
			Participação política dos pais acima da média	<b>1,030</b>	0,985	-0,045	<b>1,102</b>	1,169	0,068
			Participação política dos pais abaixo da média	0,882	1,029	<b>0,147</b>	1,015	1,209	<b>0,194</b>
			Escola particular de elite	0,956	1,133	<b>0,178</b>	<b>1,128</b>	1,256	0,128
			Escola particular de classe média	0,956	0,956	0,000	1,103	1,207	0,103
			Escola pública militar	0,809	0,872	0,064	1,000	1,154	0,154
			Escola pública	<b>1,097</b>	1,129	0,032	0,947	1,105	<b>0,158</b>

Tolerân. política	0-6	(-6) a 4	Escolaridade dos pais acima da média	<b>5,709</b>	5,582	<b>-0,127</b>	<b>5,567</b>	5,493	<b>-0,075</b>
			Escolaridade dos pais abaixo da média	5,438	5,292	-0,146	5,492	5,305	-0,186
			Participação política dos pais acima da média	<b>5,606</b>	5,515	<b>-0,091</b>	<b>5,559</b>	5,390	-0,169
			Participação política dos pais abaixo da média	5,539	5,373	-0,167	5,507	5,418	<b>-0,090</b>
			Escola particular de elite	<b>5,778</b>	5,622	-0,156	<b>5,692</b>	5,667	-0,026
			Escola particular de classe média	<b>5,778</b>	5,711	-0,067	5,517	5,690	<b>0,172</b>
			Escola pública militar	5,404	5,149	-0,255	5,462	5,077	-0,385
			Escola pública	5,194	5,161	<b>-0,032</b>	5,368	5,105	-0,263
Liberali. político	0-9	(-9) a 9	Escolaridade dos pais acima da média	<b>3,684</b>	3,899	<b>0,215</b>	<b>4,045</b>	4,060	0,015
			Escolaridade dos pais abaixo da média	3,056	3,056	0,000	2,881	3,034	<b>0,153</b>
			Participação política dos pais acima da média	<b>3,773</b>	3,727	-0,045	<b>3,712</b>	3,780	0,068
			Participação política dos pais abaixo da média	3,078	3,275	<b>0,196</b>	3,313	3,403	<b>0,090</b>
			Escola particular de elite	<b>3,711</b>	3,889	0,178	<b>4,487</b>	4,641	0,154
			Escola particular de classe média	<b>3,711</b>	3,978	<b>0,267</b>	3,414	3,414	0,000
			Escola pública militar	2,809	2,872	0,064	2,821	2,769	-0,051
			Escola pública	3,129	2,935	-0,194	3,000	3,316	<b>0,316</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*".

Nota:

Para cada variável, foram destacados em negrito os segmentos de cada uma das três divisões da amostra que registraram as maiores médias iniciais e de ganho de atitudes políticas democráticas.

## APÊNDICE E – Estatísticas descritivas complementares das variáveis dependentes

Com este apêndice, objetiva-se complementar as estatísticas descritivas das variáveis dependentes expostas ao longo do texto desta dissertação. Assim, as Tabelas E-1, E-2 e E-3, expostas abaixo, apresentam os limites mínimo e máximo, os valores mínimo e máximo, a média, a mediana e o desvio padrão de cada uma das variáveis que integram as dimensões do conhecimento político, do engajamento político e das atitudes políticas democráticas.

Seguindo a ordem de todo o trabalho, inicia-se, por meio da Tabela E-1, a apresentação de estatísticas descritivas complementares das variáveis dependentes que integram a dimensão do conhecimento político.

**Tabela E-1 – Estatísticas descritivas das variáveis que integram a dimensão do conhecimento político**

Níveis iniciais (pré-tratamento)					
Variável	Limites mínimo e máximo	Valores mínimo e máximo	Média	Mediana	Desvio padrão
Possibilidades de participação política oferecidas à população pela ALMG	0-8	0-5	0,844	1	0,986
Nomes de representantes da 16ª legislatura da ALMG	0-10	0-8	0,395	0	1,136
Instituições do Poder Legislativo	0-6	0-6	4,197	4	1,330
Siglas	0-8	0-8	4,323	4	2,163
Posição de partidos políticos brasileiros no espectro ideológico	0-6	0-6	2,167	2	1,928
Ganhos (diferenças entre períodos pós e pré-tratamento)					
Variável	Limites mínimo e máximo	Valores mínimo e máximo	Média	Mediana	Desvio padrão
Possibilidades de participação política oferecidas à população pela ALMG	(-5) a 8	(-3) a 4	0,1361	0	1,109312
Nomes de representantes da 16ª legislatura da ALMG	(-8) a 10	(-4) a 8	0,2313	0	1,234145
Instituições do Poder Legislativo	(-6) a 6	(-5) a 4	-0,0034	0	1,522299
Siglas	(-8) a 8	(-4) a 5	0,483	0	1,287131
Posição de partidos políticos brasileiros no espectro ideológico	(-6) a 6	(-5) a 5	0,1701	0	1,672398

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "O Parlamento Jovem como espaço de socialização política".

Abaixo, na Tabela E-2, são expostas estatísticas descritivas complementares das variáveis que compõem a dimensão do engajamento político.

**Tabela E-2 – Estatísticas descritivas das variáveis que integram a dimensão do engajamento político**

Níveis iniciais (pré-tratamento)					
Variável	Limites mínimo e máximo	Valores mínimo e máximo	Média	Mediana	Desvio padrão
Atividades estudantis	0-6	0-5	1,337	1	1,083
Associativismo	0-5	0-3	0,517	0	0,695
Ações políticas	0-4	0-3	1,133	1	0,916
Exposição à informação política	0-28	1-26	14,990	15	5,650
Interesse por política	0-3	0-3	1,735	2	0,765
Ganhos (diferenças entre períodos pós e pré-tratamento)					
Variável	Limites mínimo e máximo	Valores mínimo e máximo	Média	Mediana	Desvio padrão
Atividades estudantis	(-5) a 6	(-4) a 3	-0,752	-1	1,149
Associativismo	(-3) a 5	(-3) a 2	-0,228	0	0,720
Ações políticas	(-3) e 4	(-2) a 2	-0,044	0	0,815
Exposição à informação política	(-28) a 27	(-14) a 12	-1,020	-1	4,417
Interesse por política	(-3) a 3	(-3) a 2	-0,068	0	0,688

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "O Parlamento Jovem como espaço de socialização política".

Por fim, estatísticas descritivas complementares dos níveis iniciais e dos ganhos de atitudes políticas democráticas constam na Tabela E-3.

**Tabela E-3– Estatísticas descritivas das variáveis que integram a dimensão das atitudes políticas democráticas**

Níveis iniciais (pré-tratamento)					
Variável	Limites mínimo e máximo	Valores mínimo e máximo	Média	Mediana	Desvio padrão
Confiança na Câmara Municipal	0-3	0-3	1,139	1	0,733
Confiança na ALMG	0-3	0-3	1,388	1,000	0,748
Confiança no Congresso Nacional	0-3	0-3	0,9898	1	0,569
Tolerância política	0-6	2-9	5,551	6,000	0,848
Liberalismo político	0-9	0-9	3,415	3	1,883
Ganhos (diferenças entre períodos pós e pré-tratamento)					
Variável	Limites mínimo e máximo	Valores mínimo e máximo	Média	Mediana	Desvio padrão

<b>Confiança na Câmara Municipal</b>	(-3) a 3	(-3) a 2	0,020	0,000	0,779
<b>Confiança na ALMG</b>	(-3) a 3	(-3) a 3	0,020	0	0,846
<b>Confiança no Congresso Nacional</b>	(-3) a 3	(-2) a 3	0,099	0,000	0,735
<b>Tolerância política</b>	(-6) a 4	(-5) a 4	-0,133	0	1,051
<b>Liberalismo político</b>	(-9) a 9	(-6) a 5	0,092	0,000	1,515

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*".

## APÊNDICE F – Ganho de conhecimento político com a participação no PJ Minas (2008)

**Tabela F-1 – Ganho de conhecimento político com a participação no PJ Minas (2008)**

	Possibilidades participação política ALMG	Nomes representantes ALMG	Instituições Poder Legislativo	Siglas	Posição partidos espectro ideológico
	<b>B</b> [Erro padrão]	<b>B</b> [Erro padrão]	<b>B</b> [Erro padrão]	<b>B</b> [Erro padrão]	<b>B</b> [Erro padrão]
Tratamento	<b>-0,562*</b> [0,313]	-0,290 [0,434]	-0,015 [0,545]	-0,844 [0,603]	-0,322 [0,574]
Escolaridade dos pais	0,160 [0,123]	0,010 [0,100]	0,218 [0,255]	0,254 [0,267]	-0,218 [0,237]
Participação política dos pais	0,105 [0,095]	0,117 [0,228]	0,199 [0,147]	-0,178 [0,120]	0,000 [0,169]
Escola particular de elite	-0,341 [0,280]	-0,149 [0,234]	-0,331 [0,622]	0,293 [0,651]	<b>1,628***</b> [0,559]
Escola particular de classe média	-0,344 [0,248]	-0,230 [0,221]	-0,331 [0,507]	-0,227 [0,518]	<b>0,858*</b> [0,461]
Escola pública militar	-0,191 [0,192]	-0,071 [0,179]	-0,405 [0,407]	-0,060 [0,421]	0,354 [0,345]
Participação em outros eventos	0,249 [0,160]	0,044 [0,207]	0,231 [0,248]	0,333 [0,236]	<b>0,741**</b> [0,331]
Interesse por política	0,069 [0,129]	-0,088 [0,128]	0,085 [0,232]	0,012 [0,195]	0,113 [0,230]
Exposição a meios de comunicação	<b>0,055**</b> [0,022]	<b>0,048*</b> [0,027]	<b>0,065*</b> [0,037]	0,012 [0,038]	-0,014 [0,039]
Exposição a conversas	-0,006 [0,017]	-0,016 [0,024]	-0,010 [0,031]	-0,008 [0,028]	0,034 [0,032]
Segundo ano do ensino médio	0,021 [0,114]	-0,065 [0,148]	-0,079 [0,172]	0,251 [0,163]	0,002 [0,201]
Terceiro ano do ensino médio	<b>0,323*</b> [0,181]	<b>0,680*</b> [0,350]	0,152 [0,203]	<b>0,582**</b> [0,279]	<b>0,895***</b> [0,330]
Sexo	-0,090 [0,112]	0,071 [0,154]	0,256 [0,175]	0,185 [0,145]	<b>0,442**</b> [0,211]
Raça	0,006 [0,117]	0,048 [0,150]	0,002 [0,172]	0,093 [0,146]	0,116 [0,202]
Religião	0,073 [0,110]	-0,099 [0,166]	-0,041 [0,179]	-0,143 [0,163]	0,211 [0,208]
Tratamento*Escolaridade dos pais	<b>-0,344*</b> [0,193]	0,071 [0,254]	-0,123 [0,320]	-0,319 [0,360]	0,295 [0,349]
Tratamento*Participação política dos pais	0,012 [0,153]	-0,060 [0,299]	-0,254 [0,213]	0,305 [0,196]	0,117 [0,259]
Tratamento*Escola particular de elite	<b>1,009**</b> [0,485]	0,700 [0,567]	0,409 [0,801]	1,001 [0,855]	-0,155 [0,834]
Tratamento*Escola particular de classe média	<b>1,061**</b> [0,434]	<b>1,362**</b> [0,668]	0,146 [0,684]	<b>1,473*</b> [0,759]	0,307 [0,757]
Tratamento*Escola pública	<b>1,459***</b>	<b>1,261**</b>	0,414	<b>1,382**</b>	0,907



militar	[0,356]	[0,488]	[0,575]	[0,639]	[0,634]
Variável defasada	<b>-0,713***</b>	<b>-0,432***</b>	<b>-0,632***</b>	<b>-0,280***</b>	<b>-0,525***</b>
	[0,063]	[0,122]	[0,063]	[0,045]	[0,067]
Constante	0,334	0,075	<b>2,348***</b>	<b>1,321***</b>	-0,284
	[0,239]	[0,271]	[0,525]	[0,469]	[0,459]
N	294	294	294	294	294
R <sup>2</sup> ajustado	40,3%	18,4%	26,5%	15,3%	24,1%

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "*O Parlamento Jovem como espaço de socialização política*".

Notas:

Todas as colunas expõem valores de coeficientes de regressões lineares estimadas com erro-padrão robusto, indicado entre colchetes.

\*Estatisticamente significativo a 0,10.

\*\*Estatisticamente significativo a 0,05.

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

## **APÊNDICE G – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica 2011/2013**

Este apêndice foi construído a partir da nota técnica “*INDICADOR DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO (Inse) DAS ESCOLAS*” (INEP, 2015?) com o objetivo de detalhar a construção do Inse.

A partir de 2014, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira optou por contextualizar, nas avaliações da educação básica, as medidas de aprendizado junto a informações sobre o nível socioeconômico dos estudantes.

O Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica foi então criado no segundo semestre de 2014. Trata-se de medida cujo objetivo é situar o conjunto dos alunos acolhidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos estudantes e pelo nível de escolaridade de seus pais.

A medida do nível socioeconômico dos alunos explorada nesta dissertação foi calculada a partir das respostas por eles dadas aos questionários contextuais da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também denominada Prova Brasil) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) referentes aos anos de 2011 e 2013. Foram considerados os dados dos questionários contextuais de 10.970.993 estudantes pertencentes a 73.577 escolas, contemplando um amplo espectro de escolas públicas e particulares e possibilitando, portanto, a construção de uma medida de nível socioeconômico válida e fidedigna.

O universo de referência do Inse inclui somente os dados dos alunos que responderam, ao preencher os referidos questionários contextuais, cinco ou mais questões referentes a: i) posse de bens no domicílio: televisão em cores, televisão por assinatura, telefone fixo, telefone celular, acesso à internet, aspirador de pó, rádio, videocassete ou Disco Versátil Digital (DVD), geladeira, freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex), máquina de lavar roupa, carro, computador e quantidade de banheiros e quartos para dormir; ii) contratação de serviços: mensalista ou diarista; iii) renda: renda familiar mensal em salários mínimos; e iv) escolaridade: escolaridade dos pais.

Para tanto, foi utilizado o Modelo de Resposta Gradual<sup>17</sup> da Teoria de Resposta ao Item, o qual permite o uso de informações ordinais e possibilita a estimação do indicador ainda que com alguns dados faltantes.

A medida do nível socioeconômico do estudante é expressa em uma escala contínua, com média igual a 50 e desvio padrão igual a 10. Para melhor descrever os níveis socioeconômicos da amostra e facilitar a compreensão dos resultados, aplicou-se a metodologia proposta por Huynh (1998)<sup>18</sup> para caracterizar o posicionamento das alternativas de cada questão em sete níveis ordinais. Contudo, como a Teoria de Resposta ao Item é um modelo probabilístico, vale ressaltar que a resposta do aluno a uma questão se relaciona com a escala de maneira também probabilística, existindo uma possibilidade maior de o estudante assinalar uma dada alternativa em função do seu nível socioeconômico.

O Quadro G-1, exposto a seguir, apresenta a descrição e o intervalo de cada um dos níveis da escala do Inse a fim de possibilitar uma visão geral do padrão de vida dos estudantes situados em cada nível dessa escala. De forma geral, a maior parte dos estudantes está classificada nos níveis IV e V (68,6%), enquanto os níveis mais baixos (I, II e III) concentram 15,9% dos alunos, porcentagem correspondente a 15,5% quando considerados os níveis mais altos (VI e VIII).

**Quadro G-1 – Descrição dos níveis socioeconômicos dos estudantes**

Nível e intervalo	Descrição
Nível I – Até 30	Este é o menor nível da escala, cujos estudantes, de modo geral, afirmaram: i) possuir em casa apenas bens elementares, como uma televisão em cores, uma geladeira, um telefone celular, até dois quartos e um banheiro; ii) não contratar empregada mensalista ou diarista; iii) ter renda familiar mensal de até um salário mínimo; eiv) possuir pais ou responsáveis detentores do ensino fundamental completo ou estudantes desse nível de ensino.
Nível II – (30; 40]	Neste nível, os alunos, na maior parte dos casos, indicaram: i) possuir em casa bens elementares, como uma televisão em

<sup>17</sup> Literatura indicada pela nota técnica de referência: “SAMEJIMA, F. A. Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores. Psychometric Monograph, 17, 1969”.

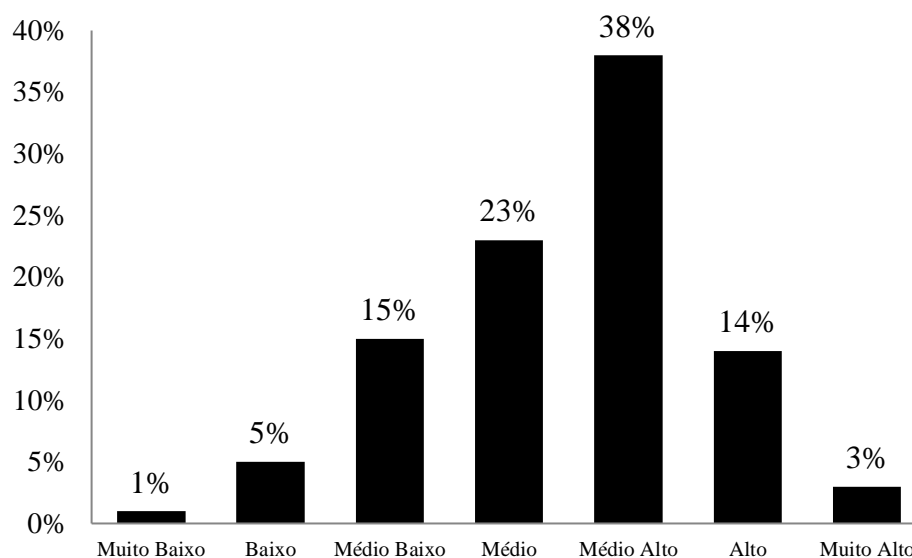
<sup>18</sup> Literatura indicada pela nota técnica de referência: “HUYNH, H. On score locations of binary and partial credit items and their applications to item mapping and criterion-referenced interpretation. Journal of Educational and Behavioral Statistics. v. 23, n. 1, p. 35-56, Mar. 1998”.

	cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro, e bem complementar, como videocassete ou DVD; ii) não contratar empregada mensalista ou diarista; iii) ter renda familiar mensal de até um salário mínimo; e iv) possuir pais ou responsáveis detentores do ensino fundamental completo ou estudantes desse nível de ensino.
Nível III – (40;50]	Neste nível, os estudantes, de modo geral, afirmaram: i) possuir em casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro, e bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; ii) não contratar empregada mensalista ou diarista; iii) possuir renda familiar mensal entre um e um salário mínimo e meio; e iv) possuir pais ou responsáveis detentores do ensino fundamental completo ou estudantes desse nível de ensino.
Nível IV – (50;60]	Neste nível, os alunos, na maior parte dos casos, indicaram: i) possuir em casa bens elementares, como duas ou mais televisões em cores, um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro, bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet, e bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; ii) não contratar empregada mensalista ou diarista; iii) ter renda familiar mensal entre um e meio e cinco salários mínimos; e iv) possuir pais ou responsáveis detentores do ensino fundamental completo ou estudantes desse nível de ensino.
Nível V – (60;70]	Neste nível, os estudantes, de modo geral, afirmaram: i) possuir em casa um quantitativo maior de bens elementares, como três quartos e dois banheiros, além de bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet, e suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos, uma televisão por assinatura, um aspirador de pó e um carro; ii) não contratar empregada mensalista ou

	diarista; iii) ter renda familiar mensal entre cinco e sete salários mínimos; e iv) possuir pais ou responsáveis com o ensino médio completo.
Nível VI –(70;80]	Neste nível, os alunos, na maior parte dos casos, indicaram: i) possuir em casa um quantitativo alto de bens elementares, como três quartos e três banheiros, além de bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet, e suplementares, como freezer, telefones fixos, uma televisão por assinatura, um aspirador de pó e dois carros; ii) não contratar empregada mensalista ou diarista; iii) ter renda familiar acima de sete salários mínimos; e iv) possuir pais ou responsáveis que concluíram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.
Nível VII – Acima de 80	Este é o maior nível da escala, cujos estudantes, de modo geral, afirmaram: i) possuir em casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e três ou mais televisões em cores, além de bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet, e maior quantidade de bens suplementares, como a televisão por assinatura e três ou mais carros; ii) contratar empregada mensalista ou diarista até duas vezes por semana; iii) ter renda familiar mensal acima de sete salários mínimos; e iv) possuir pais ou responsáveis que concluíram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir da nota técnica “*INDICADOR DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO (Inse) DAS ESCOLAS*” (INEP, 2015?).

O nível socioeconômico de cada escola foi definido como a média aritmética simples da medida do nível socioeconômico dos seus respectivos alunos. Em seguida, para melhor representar os conjuntos de escolas com mais de 10 alunos na base de dados, foram criados, a partir da análise de cluster (K-means), sete grupos, classificados da seguinte maneira: Muito Baixo, Baixo, Médio Baixo, Médio, Médio Alto, Alto e Muito Alto. A seguir, são apresentados, por meio do Gráfico G-1 e da Tabela G-1, os percentuais de escolas e de níveis do Inse dos estudantes em cada um desses grupos.

**Gráfico G-1– Distribuição percentual das escolas por grupos**

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir da nota técnica “*INDICADOR DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO (Inse) DAS ESCOLAS*” (INEP, 2015?).

**Tabela G-1– Distribuição percentual dos níveis socioeconômicos dos estudantes por grupos**

Grupos de escolas	Inse dos estudantes							Total aproximado
	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI	Nível VII	
Muito Baixo	35%	50%	13%	2%	0%	0%	0%	100%
Baixo	12%	52%	30%	5%	1%	0%	0%	100%
Médio Baixo	4%	35%	44%	14%	2%	0%	0%	100%
Médio	1%	16%	47%	29%	6%	1%	0%	100%
Médio Alto	0%	5%	33%	46%	14%	2%	0%	100%
Alto	0%	1%	16%	48%	29%	5%	0%	100%
Muito Alto	0%	0%	3%	21%	45%	28%	3%	100%

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir da nota técnica “*INDICADOR DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO (Inse) DAS ESCOLAS*” (INEP, 2015?).

As escolas que estão no grupo “Muito Baixo” possuem mais estudantes situados nos níveis inferiores do Inse (Níveis I e II), enquanto as escolas que estão no grupo “Muito Alto” concentram a maior parte dos alunos nos níveis mais altos (Níveis V e VI). As instituições dos grupos intermediários apresentam configurações que se aproximam do extremo menos distante.

A validação dos resultados do Inse foi realizada a partir do cálculo de sua correlação de Pearson com outros indicadores também relacionados a contextos socioeconômicos, conforme exposto a seguir:

- Inse médio das escolas *versus* Inse médio das escolas da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), calculado pelo Inep com o uso das mesmas bases de dados do Inse, embora considerando apenas os dados de 2011: correlação de 0,98;
- Inse médio das escolas *versus* indicador calculado por Alves e Soares<sup>19</sup>: correlação de 0,96; os autores propuseram uma medida de nível socioeconômico a partir de avaliações e exames educacionais realizados pelo Inep com o uso de banco de dados com informações do período de 2001 a 2011;
- Inse médio municipal (média aritmética simples dos estudantes, de escolas do município, que tiveram a medida calculada) *versus* Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Renda (IDHM Renda): correlação de 0,93; o IDHM é uma medida calculada pelo Programa Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pela Fundação João Pinheiro (FJP) a partir dos dados do Censo Demográfico do IBGE e contempla três indicadores: IDHM Longevidade, IDHM Educação e IDHM Renda, sendo o IDHM Renda de 2010 medido pela renda municipal *per capita*, ou seja, a renda média dos residentes de determinado município; e
- Inse médio municipal *versus* rendimento domiciliar *per capita* municipal (RDPC): correlação de 0,89; Inse médio municipal *versus* rendimento médio municipal dos ocupados com 18 anos ou mais (Renocup): correlação de 0,85; Inse médio municipal *versus* proporção municipal dos indivíduos com renda domiciliar *per capita* igual ou inferior a R\$ 140,00 mensais (PMPob): correlação negativa e igual a 0,90; o RDPC, o Renocup e a PMPob são calculados pelo IBGE a partir do Censo Demográfico, tendo-se como referência, nesse caso, o ano de 2010.

Os resultados obtidos a partir da correlação de Pearson sugerem que o Inse médio das escolas e dos municípios conseguem captar de maneira satisfatória as condições sociais e econômicas das escolas e dos municípios que integram as bases de dados, já que esses indicadores estão altamente correlacionados com medidas que também tratam, a partir de diferentes frentes, da dimensão socioeconômica.

Assim, o Inse se apresenta como um indicador consistente para contextualizar o desempenho de estudantes e escolas em avaliações e exames realizados pelo Inep, caracterizando, de modo geral, o padrão de vida desse público a partir de sua respectiva posição na hierarquia social e econômica.

---

<sup>19</sup>Literatura indicada pela nota técnica de referência: “ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME); São Paulo: Instituto Unibanco, 2012”.

## APÊNDICE H – Ganho de engajamento político com a participação no PJ Minas (2008)

### Tabela H-1 – Ganho de engajamento político com a participação no PJ Minas (2008)

	Dimensão comportamental			Dimensão motivacional	
	Atividades estudantis	Associativis mo	Ações políticas	Exposição à informação política	Interesse por política
	Exp (B) [Erro padrão]	Exp (B) [Erro padrão]	Exp (B) [Erro padrão] Efeito (%)	Exp (B) [Erro padrão]	Exp (B) [Erro padrão]
Tratamento	-0,202 [0,251]	-0,372 [0,230]	2,902 [1,249]	-0,649 [1,575]	0,183 [0,247]
	-	-	190,2%	-	-
Escolaridade dos pais	-0,061 [0,108]	-0,039 [0,099]	1,430 [0,463]	0,587 [0,543]	0,148 [0,092]
	-	-	43,0%	-	-
Participação política dos pais	0,130 [0,096]	0,066 [0,090]	1,410 [0,304]	0,077 [0,419]	<b>0,122**</b> <b>[0,057]</b>
	-	-	41,0%	-	-
Escola particular de elite	<b>0,509*</b> <b>[0,272]</b>	-0,130 [0,244]	2,758 [1,186]	<b>2,777**</b> <b>[1,305]</b>	0,037 [0,221]
	-	-	175,8%	-	-
Escola particular de classe média	0,088 [0,231]	-0,029 [0,202]	1,171 [1,012]	1,095 [1,082]	-0,028 [0,167]
	-	-	17,1%	-	-
Escola pública militar	-0,036 [0,188]	-0,191 [0,167]	0,816 [0,806]	<b>2,360**</b> <b>[1,017]</b>	-0,095 [0,166]
	-	-	-18,4%	-	-
Participação em outros eventos	0,109 [0,205]	0,170 [0,126]	0,642 [0,591]	<b>1,847**</b> <b>[0,804]</b>	0,150 [0,099]
	-	-	-35,8%	-	-
Interesse por política	0,108 [0,129]	-0,020 [0,092]	1,068 [0,473]	-0,425 [0,535]	-
	-	-	6,8%	-	-
Exposição a meios de comunicação	-0,020 [0,021]	0,013 [0,014]	1,089 [0,077]	-	0,014 [0,015]
	-	-	8,9%	-	-
Exposição a conversas	0,018 [0,019]	-0,004 [0,012]	1,012 [0,060]	-	<b>0,025*</b> <b>[0,013]</b>
	-	-	1,2%	-	-
Segundo ano do ensino médio	0,101 [0,118]	0,043 [0,068]	1,368 [0,391]	0,106 [0,507]	-0,012 [0,072]
	-	-	36,8%	-	-
Terceiro ano do ensino médio	<b>-0,256*</b> <b>[0,131]</b>	0,180 [0,128]	<b>2,477*</b> <b>[0,522]</b>	<b>2,350***</b> <b>[0,729]</b>	0,126 [0,104]
	-	-	<b>147,7%</b>	-	-
Sexo	0,119 [0,108]	-0,087 [0,064]	0,644 [0,351]	0,293 [0,487]	0,072 [0,063]



	-	-	-35,6%	-	-
Raça	0,092 [0,111]	-0,053 [0,067]	0,869 [0,369]	-0,211 [0,458]	-0,002 [0,072]
	-	-	-13,1%	-	-
Religião	0,161 [0,113]	<b>0,166**</b> <b>[0,071]</b>	1,286 [0,408]	0,178 [0,500]	0,083 [0,077]
	-	-	28,6%	-	-
Tratamento*Escolaridade dos pais	0,035 [0,164]	-0,041 [0,133]	1,216 [0,721]	<b>-1,428*</b> <b>[0,790]</b>	-0,051 [0,133]
	-	-	21,6%	-	-
Tratamento*Participação política dos pais	-0,137 [0,151]	-0,029 [0,107]	1,264 [0,474]	0,094 [0,719]	<b>-0,188**</b> <b>[0,083]</b>
	-	-	26,4%	-	-
Tratamento*Escola particular de elite	0,027 [0,386]	0,305 [0,325]	0,087 [1,877]	-0,275 [2,137]	0,095 [0,346]
	-	-	-91,3%	-	-
Tratamento*Escola particular de classe média	0,310 [0,341]	0,303 [0,306]	0,085 [1,770]	<b>3,818**</b> <b>[1,814]</b>	0,215 [0,289]
	-	-	-91,5%	-	-
Tratamento*Escola pública militar	0,223 [0,261]	<b>0,488**</b> <b>[0,234]</b>	0,560 [1,295]	1,959 [1,760]	0,187 [0,284]
	-	-	-44,0%	-	-
Variável defasada	<b>-0,781***</b> <b>[0,053]</b>	<b>-0,736***</b> <b>[0,083]</b>	<b>0,320***</b> <b>[0,255]</b>	<b>-0,464***</b> <b>[0,047]</b>	<b>-0,698***</b> <b>[0,072]</b>
	-	-	<b>-68,0%</b>	-	-
Constante	-0,125 [0,224]	0,127 [0,203]	0,293 [1,055]	<b>3,458***</b> <b>[1,191]</b>	<b>0,635***</b> <b>[0,196]</b>
N	294	294	294	294	294
Teste Qui-Quadrado	-	-	48,69***	-	-
R <sup>2</sup> ajustado/Pseudo R <sup>2</sup> (Nagelkerke)	51,9%	45,0%	23,3%	29,4%	36,3%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "O Parlamento Jovem como espaço de socialização política".

Notas:

Apenas a terceira coluna expõe valores exponenciais (razões de chance) de coeficientes de regressão logística, as demais apresentam valores de coeficientes de regressões lineares. Todos os modelos foram estimados com erro-padrão robusto, indicado entre colchetes.

\*Estatisticamente significativo a 0,10.

\*\*Estatisticamente significativo a 0,05.

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

**APÊNDICE I – Ganho de atitudes políticas democráticas com a participação no PJ  
Minas (2008)**

**Tabela I-1 – Ganho de atitudes políticas democráticas com a participação no PJ Minas  
(2008)**

	Confiança Câmara Municipal	Confiança ALMG	Confiança Congresso Nacional	Tolerância política	Liberalismo político
	Exp (B) [Erro padrão]	Exp (B) [Erro padrão]	Exp (B) [Erro padrão]	Exp (B) [Erro padrão]	Exp (B) [Erro padrão]
Tratamento	0,301 [0,268]	0,188 [0,336]	0,019 [0,265]	-0,057 [0,463]	0,807 [0,641]
Escolaridade dos pais	<b>0,175*</b> [ <b>0,094</b> ]	0,218 [0,136]	0,094 [0,126]	-0,020 [0,136]	0,044 [0,262]
Participação política dos pais	0,014 [0,065]	-0,065 [0,069]	-0,042 [0,069]	0,079 [0,094]	-0,057 [0,154]
Escola particular de elite	-0,230 [0,259]	-0,430 [0,349]	-0,118 [0,281]	0,269 [0,333]	0,545 [0,588]
Escola particular de classe média	-0,286 [0,215]	-0,359 [0,283]	-0,223 [0,230]	0,332 [0,280]	0,631 [0,466]
Escola pública militar	<b>-0,323*</b> [ <b>0,166</b> ]	-0,358 [0,228]	-0,266 [0,178]	-0,065 [0,262]	0,118 [0,382]
Participação em outros eventos	<b>-0,178*</b> [ <b>0,099</b> ]	0,050 [0,123]	-0,055 [0,097]	0,022 [0,152]	0,073 [0,270]
Interesse por política	-0,052 [0,105]	-0,003 [0,107]	0,008 [0,100]	-0,104 [0,147]	-0,195 [0,199]
Exposição a meios de comunicação	0,017 [0,017]	0,022 [0,019]	<b>0,029*</b> [ <b>0,017</b> ]	-0,021 [0,026]	-0,032 [0,037]
Exposição a conversas	0,001 [0,014]	-0,002 [0,015]	-0,019 [0,013]	0,013 [0,020]	0,016 [0,030]
Segundo ano do ensino médio	-0,034 [0,083]	0,024 [0,091]	0,031 [0,087]	0,081 [0,121]	-0,005 [0,177]
Terceiro ano do ensino médio	0,110 [0,125]	0,081 [0,133]	0,061 [0,124]	0,241 [0,199]	-0,063 [0,272]
Sexo	0,008 [0,078]	-0,017 [0,083]	-0,035 [0,076]	-0,173 [0,113]	-0,146 [0,181]
Raça	-0,130 [0,085]	0,004 [0,094]	-0,023 [0,085]	-0,054 [0,109]	0,201 [0,162]
Religião	-0,084 [0,089]	-0,002 [0,104]	0,077 [0,093]	<b>-0,231**</b> [ <b>0,115</b> ]	-0,265 [0,185]
Tratamento*Escolaridade dos pais	-0,001 [0,147]	-0,159 [0,184]	-0,002 [0,157]	0,081 [0,228]	0,179 [0,360]
Tratamento*Participação política dos pais	-0,141 [0,110]	-0,068 [0,100]	-0,096 [0,100]	-0,195 [0,153]	0,090 [0,226]
Tratamento*Escola particular de elite	-0,113 [0,396]	0,187 [0,457]	0,163 [0,364]	0,070 [0,579]	-0,617 [0,902]
Tratamento*Escola particular de	-0,077	0,320	0,210	0,139	-1,166

classe média	[0,315]	[0,402]	[0,319]	[0,515]	[0,749]
Tratamento*Escola pública militar	-0,072 [0,275]	0,204 [0,351]	0,181 [0,281]	-0,031 [0,567]	-0,862 [0,659]
Variável defasada	<b>-0,646***</b> [0,066]	<b>-0,676***</b> [0,062]	<b>-0,764***</b> [0,089]	<b>-0,593***</b> [0,099]	<b>-0,468***</b> [0,055]
Constante	<b>0,940***</b> [0,212]	<b>0,968***</b> [0,267]	<b>0,872***</b> [0,213]	<b>3,298***</b> [0,613]	<b>1,653***</b> [0,465]
N	294	294	294	294	294
R <sup>2</sup> ajustado	39,9%	39,0%	32,1%	19,9%	26,9%

**Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa "O Parlamento Jovem como espaço de socialização política".**

Notas:

Todas as colunas expõem valores de coeficientes de regressões lineares estimadas com erro-padrão robusto, indicado entre colchetes.

\*Estatisticamente significativo a 0,10.

\*\*Estatisticamente significativo a 0,05.

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