

# EFEITOS DO CONTEXTO EDUCATIVO NAS CONCEPÇÕES, ATITUDES E COMPORTAMENTOS POLÍTICOS DOS JOVENS - COMPARANDO O ENSINO SECUNDÁRIO REGULAR COM O ENSINO PROFISSIONAL DE APRENDIZAGEM EM ALTERNÂNCIA

*Luísa Ribeiro Trigo*

Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia

*Isabel Menezes*

Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

## **Resumo**

Este artigo apresenta os resultados de um estudo levado a cabo junto de 349 jovens provenientes de dois contextos educativos distintos: o ensino secundário regular e a formação profissional de aprendizagem em alternância. São analisadas as diferenças ao nível das concepções de cidadania, interesse político, eficácia política, actividade política futura e experiências políticas. Os resultados indicam que os formandos da aprendizagem em alternância apresentam níveis superiores de eficácia política e utilizam mais a Internet enquanto meio de participação política, em comparação com os estudantes do ensino secundário. Por outro lado, estes apresentam níveis superiores de participação política em geral.

## **Influência dos contextos de vida em dimensões da cidadania e política**

Diversas investigações no domínio da socialização política na juventude têm identificado a influência primária dos pais e do contexto familiar (Banks & Roker, 1994). Ichilov (1988) examina os efeitos da família nas orientações de cidadania dos adolescentes, salientando três modos importantes de influência

da família a este nível, nomeadamente o papel de modelo que os pais proporcionam, a troca de ideias que pode ajudar a clarificar, modificar e cristalizar opiniões, e as orientações e expectativas dos pais relativamente a comportamentos actuais. No entanto, constata-se que frequentemente a política é considerada um tema demasiado complexo para ser do interesse de uma criança (Langlois, 1998) ou, no caso dos estudantes do ensino secundário, os pais centram a sua preocupação no sucesso dos filhos na candidatura ao ensino superior, encorajando-os a concentrarem-se nos estudos, abandonando, ainda que temporariamente, outro tipo de actividades que desenvolviam (Ichilov, 1988).

Para além da família, outros agentes de influência na socialização política dos jovens têm sido referidos, nomeadamente os meios de comunicação social, o grupo de pares e a escola/universidade (Lottes & Kuriloff, 1994). Segundo Banks e Roker (1994), o papel da escola tem sido largamente estudado e debatido na literatura referente à socialização política dos jovens (Emler & Frazer, 1999), contudo, o seu impacto no desenvolvimento político dos alunos continua pouco claro. A influência da escola pode ocorrer através de meios formais (por exemplo, o conteúdo curricular, o estilo de ensino, os valores da escola), ou através de meios informais (por exemplo, a composição social e o *ethos* da escola). Banks e Roker (1994) encontraram diferenças significativas ao nível das orientações políticas entre duas amostras de alunas de escolas privadas e escolas públicas: as raparigas das escolas privadas manifestaram um nível mais elevado de interesse em política, de confiança no processo político, uma crença mais forte na estabilidade do sistema político, um nível mais elevado de apoio ao governo corrente, um nível mais elevado de conhecimento de política local e de antecipação da actividade política futura. Assim, a experiência de educação privada parece provocar um impacto particular nestas alunas, apontando os autores para a natureza do ambiente da escola, considerando que pode facilitar o desenvolvimento de visões e orientações políticas distintas. Campbell (2005) estabelece também a relação entre as características da comunidade escolar e a actividade política que os alunos prevêm para o seu futuro.

Cada vez mais as sociedades democráticas atribuem à escola um papel preponderante no desenvolvimento de competências de cidadania. Ichilov (1991), com o seu modelo causal, tenta medir os efeitos da escola no envolvimento político, eficácia política e apoio à liberdade de expressão manifestados pelos jovens. Os resultados da sua investigação comprovam a influência do contexto escolar nas orientações democráticas dos adolescentes nas dimensões referidas, sendo aquela principalmente atribuída às experiências de socialização dos estudantes, em comparação com o *background* social e étnico e com variáveis estruturais da escola (relacionadas com o tipo de curso

que frequentam, currículo, qualificações dos professores). Assim, o tipo de experiências que as escolas proporcionam aos seus alunos, bem como a sua qualidade e quantidade, parecem produzir diferentes resultados ao nível da socialização política dos jovens, na medida em que oferecem oportunidades para a prática democrática (Flanagan, Cumsille, Gill & Gallay, 2007).

Também Reef e Knoke (1999), na sua pesquisa sobre medidas de atitudes políticas, nomeadamente sobre alienação e eficácia política, referem a importância do nível educacional dos sujeitos como preditor do grau de alienação. Com os dados recolhidos no âmbito do *General Social Survey*, foi encontrada uma correlação de 0.40 entre educação e alienação, sendo mínima a correlação entre esta e o género, a idade e a ideologia. Também Koliba (2000) considera que a reduzida participação política dos jovens não se deve apenas ao individualismo ou à privatização dos interesses e tempo de lazer das pessoas, mas prende-se com a qualidade da sua educação, formal e informal.

O estudo sobre educação cívica levado a cabo pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), em 1999, contempla o papel da escola não a limitando ao currículo formal das diversas áreas curriculares, mas incluindo também as oportunidades para a discussão na sala de aula e a participação na escola, e também as oportunidades para a participação cívica fora da escola, especialmente na comunidade (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001). Os resultados revelam que insistir na aprendizagem por memorização é um factor que tende a relacionar-se negativamente com o conhecimento cívico e as atitudes democráticas, enquanto que a oportunidade para expressar opiniões nas aulas tem um impacto positivo. A investigação sugere, portanto, que diferentes pedagogias fazem a diferença, particularmente ao nível da existência ou não de encorajamento da discussão e do grau de controvérsia e conflito nas crenças que são trabalhadas.

Outros estudos têm apontado a influência do clima da sala de aula, observado através das percepções dos estudantes de que podem participar e expressar-se livremente num ambiente de suporte, nas atitudes e comportamentos políticos dos jovens. O facto de os alunos experienciarem as aulas como locais de exploração de assuntos e opiniões diversificadas, onde as suas próprias opiniões são respeitadas, parece ser vital na educação para a cidadania (Torney-Purta & Barber, 2005). Hahn (1998), no estudo comparativo que desenvolveu em cinco países, recorrendo a questionários e entrevistas a alunos e professores e à observação em sala de aula, avaliou os efeitos do grau em que os estudantes discutem questões públicas, especialmente as que são controversas, nas aulas de Estudos Sociais e a atmosfera em que tais discussões ocorrem. A autora deu especial importância, nas observações que efectuou *in loco*, ao processo de interacção professor-aluno, observando se os alunos eram ou

não encorajados a expressar as suas opiniões em questões controversas num clima aberto. Os resultados da sua investigação indicam que os estudantes que referem a existência de discussão de assuntos na sala de aula num ambiente aberto são também os estudantes que apresentam níveis superiores de interesse e confiança política. Ichilov (1991) mostra ainda como os estudantes israelitas que participaram em discussões na sala de aula eram politicamente mais eficazes e manifestavam maior envolvimento político do que aqueles que não referem essa experiência. No estudo de Torney-Purta et al. (2001), Portugal, assim como outros países que passaram por mudanças consideráveis ao nível da educação cívica na última década, apresenta resultados abaixo da média internacional na escala do clima da sala de aula. O clima da sala de aula diz respeito ao grau de abertura para a discussão de assuntos políticos e sociais nas aulas e para a expressão das próprias opiniões dos alunos. Os autores sugerem que a pressão para incluir novos conteúdos acerca da democracia e o desafio de preparar professores para esta tarefa parece ter resultado em pouca atenção em promover um clima aberto na sala de aula. Globalmente, em três quartos dos países envolvidos, a percepção de um clima aberto à discussão na sala de aula é um preditor positivo quer do conhecimento cívico quer da probabilidade dos adolescentes virem a votar em adultos.

As oportunidades proporcionadas pela escola para a participação significativa dos jovens, para a auto-gestão e para o respeito pelos direitos estão entre os factores que influenciam potencialmente as atitudes e comportamentos dos alunos. A escola, que proporciona diariamente aos seus alunos a experiência de viverem num sistema social e político, deve ser um modelo de democracia (Torney-Purta et al., 2001). O contexto escolar, em conjunto com a comunidade, constitui um local onde os jovens podem experienciar sentimentos de eficácia política. Resolvendo os problemas em interacção com outras pessoas, os jovens vão desenvolvendo um sentimento de pertença à escola e à comunidade. Trata-se de ambientes que fazem parte da vida quotidiana dos adolescentes, cujos problemas lhes dizem respeito directamente e onde podem implementar acções por eles próprios. No estudo de Torney-Purta et al. (2001), a grande maioria dos estudantes, nos diversos países envolvidos na investigação, refere ter tido alguma experiência positiva em relação a juntarem-se em grupos formais ou informais na escola em ordem à resolução de problemas ou à melhoria da escola. Portugal apresenta valores de eficácia da participação na escola especialmente elevados, em comparação com a média internacional, não revelando diferenças significativas de género. Os países que apresentam valores elevados na escala de eficácia política na escola manifestam também resultados elevados nas escalas de concepções de cidadania e na escala de actividade política futura. A participação dos jovens

num conselho de escola, por exemplo, está relacionada com o conhecimento cívico em um terço dos países envolvidos na investigação.

No entanto, relativamente à percepção dos alunos portugueses acerca das oportunidades que a escola oferece para a aprendizagem de temas e competências cívicas, os resultados deste estudo revelam que os alunos vêem a escola como um espaço onde aprendem a compreender e a viver em harmonia com os outros, a proteger o ambiente, a querer saber o que se passa nos outros países e a entender pessoas que têm ideias diferentes, mas acreditam menos que a importância de votar seja um objectivo de aprendizagem no seu processo educativo (Menezes et al., 2003).

Para além da importância da participação dos jovens em grupos ou organizações dentro da escola, investigadores realçam a importância da pertença e participação em actividades de organizações da comunidade (Flanagan, 2003; Putnam, 1993; Stolle, 1998), que podem ou não estar relacionadas directamente com assuntos cívicos. Segundo Brady (1999), muitas formas de participação política surgem no contexto de uma diversidade de instituições em que os cidadãos estão envolvidos (por exemplo, organizações profissionais, religiosas, juvenis). Aí decorrem conversas informais sobre assuntos políticos, para além da adesão, realização ou organização de iniciativas de carácter político. A exploração da actividade do indivíduo dentro das instituições a que pertence pode ajudar a compreender como as redes sociais promovem a actividade política.

Koliba (2000), no seu estudo qualitativo, mostra como o voluntariado e o serviço à comunidade por parte de estudantes do ensino superior, através do questionamento das assunções de vida dos sujeitos, produz efeitos nas suas concepções de cidadania, no seu sentido de responsabilidade cívica e no desenvolvimento de uma linguagem moral sobre cidadania. Os estudantes que desenvolveram este tipo de actividade sentiram que o seu compromisso cívico era importante para se considerarem a eles próprios bons cidadãos, como cumpridores do seu dever na sociedade, envolvendo-se activamente no relacionamento com a comunidade. O envolvimento dos jovens em associações, quer formais, quer informais, pode constituir, portanto, um contributo considerável na educação para a cidadania dos jovens. Eliasoph (1998) salienta a importância da existência de momentos de reflexão intencional que acompanhem a experiência de serviço à comunidade, pois só desta forma se garante que a pertença a uma associação voluntária produza efeitos no desenvolvimento da linguagem moral dos indivíduos. A reflexão pode realizar-se através de conversas com os pares, com educadores ou colegas, no contexto da associação onde decorre o voluntariado, constituindo um meio estimulante que permite a liberdade de exploração pessoal, que conduz à educação cívica. Também Torney-Purta et al. (2001) referem que o

envolvimento em actividades voluntárias pode potencializar o sentido de responsabilidade cívica e de solidariedade dos jovens. Neste estudo, em cerca de um terço dos países, os adolescentes apresentam baixas taxas de participação em organizações relacionadas com assuntos cívicos. Os locais mais frequentes para a participação são instituições de caridade, organizações de voluntariado e conselhos de estudantes. Estudos portugueses apontam também para a debilidade das identificações associativas dos jovens (Braga da Cruz, 1995; Villaverde Cabral & Machado Pais, 1998).

Em síntese, os diferentes contextos de vida dos jovens, nomeadamente a escola, constituem agentes de socialização política e de educação para a cidadania dos jovens (Menezes et al., 2003). Os seus efeitos podem ser potencializados através da existência de efectivas oportunidades de participação e de assunção de responsabilidades por parte dos jovens, em particular se combinadas com ocasiões para a integração pessoal das experiências vividas (Torney-Purta et al., 2001; Menezes, 2003; Ferreira, Ribeiro & Menezes, 2003).

### Objectivos do estudo

O estudo aqui apresentado tem como principal objectivo analisar a influência da qualidade das experiências de vida dos jovens em diversos contextos nas suas concepções, atitudes e comportamentos políticos. Numa altura em que as questões da cidadania se colocam com grande relevância, interessa perceber o papel de dimensões contextuais – experiências de vida, dentro e fora da escola – em dimensões periféricas do sistema pessoal – concepções, atitudes e comportamentos políticos –, relacionadas com a vivência da política e da cidadania na população juvenil. O estudo pretende também analisar as diferenças nas concepções, atitudes e comportamentos políticos consoante o tipo de percurso educativo escolhido pelos jovens (curso do ensino secundário ou curso de formação profissional de aprendizagem em alternância).

### Dimensões em estudo e instrumentos utilizados

*Dimensões contextuais: contextos de vida e qualidade das experiências de participação*

As dimensões contextuais foram, neste estudo, operacionalizadas de duas formas. Em primeiro lugar, através da consideração, no desenho da investigação,

de dois contextos educativos distintos, nomeadamente cursos do ensino secundário e cursos de formação profissional. Esta opção tem sido assumida noutros estudos, tanto a nível nacional como europeu, que têm demonstrado que estes dois percursos educativos produzem efeitos diferenciados em matéria de promoção do desenvolvimento dos jovens (Ichilov, 1991; Lind, 1996). Atenda-se, ainda, a que a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), que abrange quer o ensino secundário quer a formação profissional, salienta a promoção da vivência democrática dos alunos ou formandos como um objectivo educacional relevante. No entanto, a natureza dos cursos é bastante distinta, possuindo objectivos próprios e modos de organização e funcionamento diferenciados. Em segundo lugar, a dimensão contextual teve em conta a qualidade das experiências proporcionadas na escola e fora da escola, nomeadamente a existência de oportunidades de desempenho real de responsabilidades (*role-taking*) e de reflexão guiada (*guided reflection*), consideradas como promotoras do desenvolvimento psicológico dos indivíduos (Sprinthall, 1991; Lind, 1996). Ao longo deste artigo foi já salientada a importância dos contextos de vida na promoção do desenvolvimento, sendo portanto relevante analisar que tipo de oportunidades estão realmente acessíveis aos jovens no contexto educativo que frequentam, bem como no meio envolvente.

O contexto escolar inclui, assim, cursos do ensino secundário e cursos de formação profissional. Os primeiros englobam os cursos secundários científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior, fornecendo um diploma de conclusão dos estudos secundários, sem qualquer qualificação profissional; e os cursos secundários tecnológicos, orientados na dupla perspectiva da inserção no mundo do trabalho e do prosseguimento de estudos para os cursos pós-secundários de especialização tecnológica e para o ensino superior; os cursos tecnológicos, para além de conferirem a conclusão de estudos secundários, fornecem um diploma de qualificação profissional de nível 3. Os cursos de formação profissional de aprendizagem em alternância desenvolvem-se num centro ou pólo de formação e numa empresa, alternadamente, e conferem uma qualificação profissional de nível 3, obtendo equivalência escolar ao 12.º ano. Tem-se verificado uma tendência para os cursos de aprendizagem em alternância serem mais procurados por alunos com resultados escolares mais baixos, rejeitados pelo sistema regular de ensino, e com níveis sócio-económicos inferiores (Ichilov, 1991).

A qualidade das experiências de vida na escola e na sociedade civil foi observada a partir de uma adaptação de um questionário que considera as oportunidades de desempenho de papéis e de reflexão guiada nos contextos de

vida dos sujeitos (ORIGIN/u – *Opportunities for Role-Taking and Guided Reflection in College and University Students*, Lind, 1996). Este questionário permite reunir informação sobre as reais oportunidades que estão acessíveis e que os sujeitos tiveram oportunidade de experienciar. O ORIGIN/u está organizado de forma a incluir experiências de desempenho de papéis e de reflexão tanto na escola (considerando aqui as oportunidades curriculares e extracurriculares) como na sociedade civil (Quadro 1), sendo a resposta assinalada através de uma escala de tipo Likert de quatro níveis, de *nunca a muitas vezes*.

*Quadro 1 – Desenho do questionário ORIGIN/u para avaliar as oportunidades de desempenho de papéis e de reflexão guiada nos ambientes de aprendizagem (adaptado de Lind, 1996)*

Domínio do ambiente de aprendizagem dos estudantes	Oportunidades de desempenho de papéis	Oportunidades de reflexão guiada
Escola	Curricular	Apresentaste a tua opinião acerca das matérias, apresentaste trabalhos nas aulas, etc.?
	Extracurricular	Participaste em actividades da associação de estudantes, órgãos de gestão da escola, etc.?
Sociedade civil	Participaste em actividades de associações ou clubes desportivos, grupos religiosos, etc.?	Professores, estudantes que fizeram algo semelhante, etc., estiveram disponíveis?
		Pessoas experientes, amigos, etc. estiveram disponíveis?

*Dimensões periféricas do sistema pessoal: concepções, atitudes e comportamentos políticos*

A investigação no domínio da socialização e psicologia políticas tem investido no estudo de diversas variáveis, desde a análise de conhecimentos e concepções à observação de atitudes e comportamentos políticos (Braga da Cruz, 1995; Hahn, 1998; Ichilov, 1988, 1991; NCES, 2001; Robinson, Shaver & Wrightsman, 1999; Torney-Purta et al., 2001; Villaverde Cabral & Machado Pais, 1998). Neste estudo, elegemos como variáveis as concepções de cidadania, o interesse político, a eficácia política, a actividade política futura e as experiências políticas. Passaremos, de seguida, à explicitação das razões que estiveram subjacentes a estas escolhas e à caracterização das escalas utilizadas



para a observação destas variáveis. Todas estas escalas são compostas por itens nos quais os sujeitos se devem posicionar numa escala de tipo Likert de quatro pontos, manifestando o seu grau de concordância ou a frequência/intensidade relativamente a cada afirmação.

Estas variáveis foram observadas através de um conjunto de escalas adaptadas a partir de diversa literatura existente neste domínio. A escala das concepções de cidadania foi adaptada com base no Estudo Internacional de Educação Cívica levado a cabo pela IEA – *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (Torney-Purta et al., 2001), que incluía afirmações que os adolescentes tinham que classificar de 1 a 4, consoante a importância que atribuíam a cada item. O interesse político, a eficácia política, a actividade política futura e as experiências políticas foram adaptados essencialmente a partir de Hahn (1998).

As *concepções de cidadania* permitem aceder às percepções dos jovens acerca do que é um bom cidadão, ou seja, que tipo de características são valorizadas em termos das responsabilidades e deveres (e não tanto nos direitos) de cidadania. A investigação neste domínio não é abundante no que concerne a população juvenil, em comparação com a população adulta. Num país como Portugal, em que a democracia se instalou há pouco mais de três décadas, interessa analisar a forma como os jovens concebem o papel do cidadão. Estas percepções podem incluir características políticas (percepção do papel de cidadão como activo ou passivo) e não políticas (por exemplo, características pessoais como a honestidade, relação com a família e o trabalho), concebendo o papel de cidadão como restrito à esfera política ou como um compromisso mais abrangente com a própria comunidade e sociedade (Ichilov, 1988). Os 18 itens que compõem esta escala referem-se a características que podem ser atribuídas a alguém de modo a poder ser considerado um bom cidadão. Incluem comportamentos como «participar em conversas sobre temas políticos», «ser um bom trabalhador» e «votar nas eleições». Os jovens manifestam o seu grau de concordância numa escala de tipo Likert de quatro pontos, de *discordo totalmente* a *concordo totalmente*.

Uma outra variável observada neste trabalho, que tem sido largamente estudada, é o *interesse político* (Braga da Cruz, 1995; Hahn, 1998; Torney-Purta et al., 2001; Villaverde Cabral & Machado Pais, 1998). Estes estudos apontam para o reduzido ou apenas moderado interesse dos jovens pela política. Trata-se de uma variável pertinente, uma vez que o interesse político pode ser considerado um pré-requisito para a participação responsável por parte dos cidadãos (Torney-Purta et al., 2001), indispensável ao bom funcionamento do sistema democrático. O interesse político foi observado através de dois itens

considerados individualmente, em que os jovens classificam, numa escala de tipo Likert de quatro pontos, de *nada* a *muito*, o seu grau de interesse por assuntos políticos, por um lado, e por assuntos da actualidade, por outro. Esta distinção teve como suporte os resultados qualitativos de Hahn (1998), que revelam um maior interesse dos jovens pelos assuntos que acompanham nas notícias em geral, em comparação com os assuntos que definem como *políticos*.

A *eficácia política* tem também sido alvo de múltiplas investigações (Hahn, 1998; Ichilov, 1988, 1991; Robinson, Shaver & Wrightsman, 1999; Torney-Purta et al., 2001), por se encontrar frequentemente associada à participação política (Reef & Knoke, 1999). Permite examinar até que ponto os sujeitos se sentem confiantes e competentes para influenciar o decurso dos acontecimentos políticos e qual a sua crença na abertura e receptividade do governo. Esta variável foi observada em três vertentes distintas. Uma primeira diz respeito à *eficácia política colectiva*, que consiste na crença em abstracto de que os cidadãos podem influenciar o processo de tomada de decisão política (Hahn, 1998). Exemplos de itens são «o voto das pessoas é importante para decidir como as coisas correm neste país», ou «uma decisão do governo pode ser mudada se muitas pessoas disserem que não concordam com ela». A segunda vertente refere-se à *auto-eficácia política*, conceito utilizado por Hahn para descrever a crença do indivíduo de que pode influenciar a tomada de decisões nos grupos em que participa. Exemplos de itens são «sou capaz de influenciar decisões em grupos», ou «consigo influenciar as pessoas a votar num determinado partido ou candidato nas eleições». A terceira vertente diz respeito à *eficácia na escola*, ou seja, a crença de que os alunos podem influenciar as decisões e a resolução de problemas na escola. Por exemplo, «se os alunos se juntarem num grupo ou numa associação de estudantes podem influenciar as decisões que são tomadas na escola/centro de formação», ou «quando se fala sobre assuntos da escola/centro de formação e do seu funcionamento, manifesto a minha opinião». Os jovens situaram as suas respostas numa escala de tipo Likert de quatro pontos, de *discordo totalmente* a *concordo totalmente*.

A *actividade política futura* diz respeito às disposições dos sujeitos relativamente ao seu comportamento político no futuro. Tendo em conta que os adolescentes se encontram num período de construção da sua identidade, torna-se pertinente analisar a percepção dos jovens relativamente às acções que consideram que irão desenvolver ou não quando forem adultos, podendo as actividades ser mais ou menos convencionais, mais passivas ou activas, apesar de ser claro que as intenções de comportamentos futuros não predizem necessariamente as acções efectivas que os jovens levarão a cabo no futuro. Perguntou-se aos jovens que tipo de actividades pensam que irão realizar no

futuro, como por exemplo, «votar em eleições», «usar a televisão para te manteres informado sobre os assuntos políticos», ou «participar em manifestações». A grelha de resposta, também de tipo Likert em quatro pontos, variava de *de certeza que não* a *de certeza que sim*.

Assumindo que a participação política constitui uma característica central da democracia, é fundamental atender às *experiências políticas* dos jovens enquanto fonte de informação acerca do repertório de comportamentos característicos desta população. Estas experiências podem ser mais activas ou passivas, mais inovadoras ou tradicionais, de carácter político mais estrito ou mais lato. Corresponde ao que os jovens efectivamente implementam no seu dia-a-dia enquanto cidadãos em desenvolvimento. Assim, foi perguntado aos jovens com que frequência, no último ano, realizaram diversas actividades, tais como «falar sobre acontecimentos políticos com os teus pais», «usar emblemas de partidos políticos», ou «recolher ou oferecer donativos para uma instituição de solidariedade social». Foi utilizada uma escala de tipo Likert também de quatro pontos, de *nunca a muitas vezes*.

Um aspecto que merece especial atenção é a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), nomeadamente a Internet, como forma de participação política dos jovens (passiva, como recolha de informação, ou activa, enquanto meio para expressar uma opinião, por exemplo). O impacto da Internet como forma de participação política tem sido analisado por vários autores (Bell, 2005; Wellman, Haase, Witte & Hampton, 2001; Haythornthwaite, 2001; Ichilov, 1998; Katz, Rice & Aspden, 2001; Kavanaugh & Patterson, 2001), havendo mesmo referências a que vivemos numa era de democracia electrónica (Monteiro, 1999).

### Seleccção e caracterização da amostra

O estudo foi desenvolvido junto de uma amostra de 349 jovens que frequentavam escolas da Área Metropolitana do Porto, quer em cursos do ensino secundário, quer em cursos de formação profissional de aprendizagem em alternância.

Dos 349 jovens (Quadro 2), 177 são rapazes (50.7%) e 172 são raparigas (49.3%); 212 frequentavam o 11.º ano de um curso do ensino secundário (60.7%), enquanto que 137 frequentavam o 2.º ano de um curso de formação profissional de aprendizagem em alternância de nível 3 (39.3%). A opção pelo 11.º ano do ensino secundário e pelo correspondente 2.º ano do curso de formação profissional de nível 3 deve-se à eleição da adolescência como faixa

Quadro 2 – Distribuição da amostra em função do percurso educativo, género, idade e número de livros

Percurso educativo	Género		Idade*				N.º livros*					
	M	F	Tot.	16-17	18-19	≥ 20	Tot.	até 50	51-100	≥ 100		
Ensino secundário	n	74	138	212	119	75	15	209	56	74	82	212
	%**	21.2	39.5	60.7	34.7	21.9	4.4	60.9	16.1	21.3	23.6	61.1
Aprendizagem em alternância	n	103	34	137	19	69	46	134	68	31	36	135
	%**	29.5	9.8	39.3	5.5	20.1	13.4	39.1	19.6	8.9	10.4	38.9
Total	n	177	172	349	138	144	61	343	124	105	118	347
	%	50.7	49.3	100	40.2	42.0	17.8	100	35.7	30.3	34.0	100

\* Existem 6 valores omissos em relação à idade e 2 em relação ao número de livros.

\*\* Percentagem da amostra total.

etária a conhecer de forma mais aprofundada, altura em que os jovens se encontram num processo activo de construção da sua identidade. A idade média é de 18.23 ( $dp = 1.50$ ), oscilando entre 16 e 26 anos, tendo sido agrupados em 3 categorias: 16/17 anos (39.5%), 18/19 anos (41.3%) e 20 anos ou mais (17.5%). O nível sócio-cultural foi observado através de um índice de literacia familiar, definido a partir do número de livros em casa, que tem sido já utilizado em estudos internacionais, provando ser um bom preditor da realização académica e do conhecimento cívico (Torney-Purta et al., 2001). O número de livros em casa representa a ênfase colocada na educação, os recursos disponíveis para adquirir literacia e o apoio académico que um adolescente encontra na sua família. Nesta amostra, 124 dos sujeitos referem ter entre 1 e 50 livros em casa (35.5%), 105 afirmam ter entre 51 e 100 livros (30.1%) e 118 apontam para mais de 100 livros (33.8%).

No global, a amostra é contrastada quanto ao nível cultural e heterogénea quanto ao género e à idade, o que permite observar as variáveis em estudo em sujeitos distintos e verificar a existência de diferenças entre os vários grupos. No entanto, verifica-se algum desequilíbrio entre as sub-amostras do ensino secundário e da aprendizagem em alternância, nomeadamente quanto ao género, em que se constata uma predominância de raparigas no ensino secundário e de rapazes na aprendizagem em alternância; quanto à idade, onde se verifica uma grande concentração de sujeitos com 16/17 anos no ensino secundário, enquanto que na aprendizagem em alternância a maioria se situa nos 18/19 anos; e quanto ao número de livros, concentrando-se os formandos da aprendizagem em alternância na categoria 1-50 livros. Estas características da amostra foram tidas em conta nas diversas análises efectuadas, minimizando potenciais enviesamentos devido a estes desequilíbrios.

## Procedimento

Os sujeitos responderam a um questionário anónimo administrado a turmas inteiras na sala de aula, durante o horário lectivo normal, por estudantes de psicologia devidamente preparados para a função. As instruções foram lidas oralmente pelo investigador, tendo sido esclarecida a forma de anotar as escolhas e assegurada a confidencialidade. As instruções clarificavam que quando o questionário se referia à palavra *política*, não se limitava apenas aos partidos e às eleições, mas também a todos os assuntos que afectam a qualidade de vida das pessoas, por exemplo, o ambiente, a saúde, o consumo, a educação.

## Adaptação e validação dos instrumentos

Para além da realização de uma reflexão falada com um grupo de seis jovens (rapazes e raparigas), foi também feita uma administração experimental dos instrumentos a um grupo de 33 sujeitos. Estes procedimentos permitiram a introdução de alterações nos questionários e de alguns cuidados a ter no momento da administração aos sujeitos, com o objectivo de adequar os instrumentos aos sujeitos a quem se dirigem.

O ORIGIN/u, bem como as escalas de concepções, atitudes e comportamentos políticos sofreram um processo de análise da qualidade psicométrica. Globalmente, podemos concluir que as medidas utilizadas apresentam qualidade ao nível da fidelidade, sensibilidade e validade (para informação mais pormenorizada, ver Ribeiro, 2002). Todos os tratamentos estatísticos foram realizados com o programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Convém referir que não tivemos acesso a estudos em que as medidas tenham sido previamente utilizadas com amostras nacionais.

## Resultados

### *Diferenças nas experiências de vida consoante o contexto educativo*

Começaremos por analisar os efeitos que o contexto educativo produz nas oportunidades de desempenho de papéis e de reflexão guiada, comparando os cursos do ensino secundário com os cursos de formação profissional de aprendizagem em alternância. Assim, foi realizada uma análise de variância tomando o contexto educativo como factor de diferenciação: os testes  $F(10,162)$  revelam que o valor do Traço de Pillai é de 1.129, indicando que as médias entre os grupos são significativamente diferentes para 0.000. No entanto, estas diferenças apenas se revelam nas experiências de desempenho de papéis nas aulas e na sociedade civil (Quadro 3), em que, no primeiro caso, os formandos da aprendizagem em alternância apresentam valores superiores e, no segundo, são os estudantes do ensino secundário que referem mais experiências.

Assim, verificamos que nos cursos de formação profissional de aprendizagem em alternância são proporcionadas aos jovens mais oportunidades de participação nas aulas, através da manifestação da opinião acerca das matérias, da apresentação de trabalhos nas aulas, da dinamização de debates e da escolha de temas pelos alunos. Nos cursos do ensino secundário, parece haver menos flexibilidade nas práticas utilizadas dentro da sala de aula, não havendo tanto espaço para a participação activa dos alunos na condução do processo de ensino-

*Quadro 3 – Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para as escalas de oportunidades de desempenho de papéis nas aulas e na sociedade civil em função do contexto educativo*

Escala	Contexto educativo	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Desempenho de papéis nas aulas	Ensino secundário (ES)	2.956	0.079	FP > ES
	Formação profissional (FP)	3.252	0.074	
Desempenho de papéis soc. civil	Ensino secundário (ES)	2.292	0.124	ES > FP
	Formação profissional (FP)	1.928	0.115	

aprendizagem. Por outro lado, os estudantes do ensino secundário referem mais experiências de participação em grupos fora da escola ligados, nomeadamente, à protecção e defesa do ambiente e à cultura e recreação. Estas diferenças podem dever-se ao facto de os formandos da aprendizagem em alternância possuírem menos tempo livre (atendendo ao horário preenchido em que decorre a formação), estando mais centrados na transição e preparação para a vida activa. O facto de não existirem diferenças ao nível das actividades dentro da própria escola leva-nos a concluir que esta é ainda uma realidade pouco significativa na vida dos jovens, quer frequentem um curso do ensino secundário, quer frequentem um curso de formação profissional.

*Efeitos do contexto educativo nas concepções, atitudes e comportamentos políticos*

Uma das questões que este estudo pretende analisar prende-se com a influência do contexto educativo nas concepções, atitudes e comportamentos políticos, comparando os cursos do ensino secundário com os cursos de formação profissional em alternância. Em relação a este aspecto não eram esperadas relações particulares entre as variáveis, assumindo, esta questão, um carácter essencialmente exploratório. Os resultados da análise de variância, tomando o género como co-variante (no caso das concepções de cidadania e da actividade política futura), permite constatar que não existem diferenças significativas nas concepções de cidadania [ $F(3,334) = 1.263, p = 0.287$ ], no interesse político [ $F(2,331) = 0.148, p = 0.862$ ] e na actividade política futura [ $F(4,331) = 2.143, p = 0.075$ ];

No entanto, na análise de variância relativa à eficácia política, os testes F (3,332) revelam que o valor do Traço de Pillai é de 0.048, indicando que há diferenças significativas para  $p=0.001$  na eficácia política colectiva (Quadro 4). No que concerne às experiências políticas, os testes F (5,331), tomando como co-variante a idade, revelam que o valor do Traço de Pillai é de 0.168, indicando que existem diferenças significativas para  $p=0.000$  nas experiências políticas activas em geral e nas experiências políticas através da Internet (Quadro 5).

Assim, pela análise do Quadro 4, verificamos que os formandos da aprendizagem em alternância apresentam valores superiores de eficácia política colectiva, em comparação com os estudantes do ensino secundário. Estes

*Quadro 4 – Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para a escala de eficácia política colectiva em função do contexto educativo (N = 349)*

Escala	Contexto educativo	Média	D. P.	Sentido das diferenças
Eficácia política colectiva	Ensino secundário (ES)	2.875	0.031	FP > ES
	Formação profissional (FP)	2.992	0.041	

*Quadro 5 – Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para as escalas de experiências activas em geral e experiências através da Internet em função do contexto educativo (N = 349)*

Escala	Contexto educativo	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Exp. activas em geral	Ensino Secundário (ES)	1.424	0.025	ES > FP
	Formação Profissional (FP)	1.199	0.033	
Internet	Ensino Secundário (ES)	1.397	0.045	FP > ES
	Formação Profissional (FP)	1.743	0.060	

resultados podem sugerir que as experiências dos jovens nos cursos de formação profissional contribuem para o desenvolvimento de crenças associadas a uma maior responsividade do governo às necessidades e interesses dos cidadãos. Naturalmente, não podemos afirmar que as diferenças encontradas são um efeito da frequência do curso e não decorrentes de características destes grupos pré-existentes à escolha. Mas as especificidades do ensino profissional (maior ligação ao mundo do trabalho, temas mais concretos, ligados à prática, e menos



académicos, maior grau de envolvimento e autonomia dos alunos no processo de ensino-aprendizagem) poderão estar, efectivamente, a contribuir para um desenvolvimento diferencial destas crenças.

O Quadro 5 permite-nos observar que os estudantes do ensino secundário tiveram mais experiências políticas activas em geral do que os formandos da aprendizagem em alternância, enquanto que estes utilizaram mais a Internet enquanto forma de informação e participação política do que aqueles. Será que os estudantes do ensino secundário têm mais disponibilidade de tempo para participar em actividades políticas, uma vez que a formação profissional decorre em horário preenchido durante todo o dia? Será que estas diferenças se devem antes a uma maior disponibilidade para o envolvimento? Será que a diferença na utilização da Internet se deve ao facto de os cursos de formação profissional serem mais práticos, mais técnicos, onde as tecnologias desempenham um papel importante e estão mais acessíveis? Futura investigação será necessária para aprofundar a relação entre estas variáveis, identificando os factores de cada um dos percursos formativos que poderão estar na base destas diferenças, nomeadamente através de estudos longitudinais. No entanto, parece importante destacar que os dois contextos implicam diferenças, cujo sentido não é necessariamente desfavorável para a formação profissional, como a associação entre a opção por estes cursos e o insucesso escolar podia fazer esperar.

*Efeitos das oportunidades de desempenho de papéis e reflexão guiada nas aulas, na escola e na sociedade civil*

Nesta secção pretende-se analisar a influência da vivência e integração de experiências na sala de aula, na escola e na sociedade civil nas concepções, atitudes e comportamentos políticos dos jovens. Salientamos que, no caso da reflexão guiada, os efeitos foram observados apenas para as experiências relativas às aulas, tendo em conta que em relação à escola não foi identificada, no processo de análises factoriais, uma escala que incluísse esta dimensão e em relação à sociedade civil o número de valores omissos é muito elevado. O número de livros foi introduzido como co-variante. Uma vez que a distribuição das experiências de desempenho de papéis e de reflexão guiada é muito irregular, não é possível o cálculo de efeitos de interacção entre as diferentes experiências.

As análises de variância multivariadas revelaram os seguintes resultados:

(a) No que diz respeito às concepções de cidadania, os testes F multivariados (3,317) revelam que o valor do Traço de Pillai é de 0.030 para o desempenho de papéis na sociedade civil, indicando que existem diferenças significativas para

$p=0.022$ . Assim, verificamos que o desempenho de papéis na sociedade civil corresponde a valores mais elevados na cidadania convencional (Quadro 6). A escala de cidadania convencional inclui itens tais como tais como interessar-se e conversar sobre assuntos políticos, votar nas eleições, ser militante de um partido político e aderir a um sindicato.

Trata-se de um resultado interessante, tendo em conta que a escala de desempenho de papéis na sociedade civil diz respeito à participação em organizações ligadas à protecção do ambiente e grupos culturais e recreativos.

*Quadro 6 – Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para a escala de cidadania convencional em função das oportunidades de desempenho de papéis na sociedade civil*

Escala	Desempenho de papéis na sociedade civil	N	Mean	Std. Error	Sentido das diferenças
Cidadania convencional	Não (N)	207	2.081	0.070	S > N
	Sim (S)	125	2.611	0.140	

Os jovens que participam nestes grupos valorizam mais as actividades convencionais enquanto concepção do bom cidadão.

(b) Relativamente às atitudes políticas, concretamente quanto ao interesse político, as diferenças encontradas foram muito próximas do nível de significância [ $F(2,324)=2.949$ ,  $p=0.054$ ], quase indicando que as experiências de desempenho de papéis na sociedade civil poderão estar associadas a graus superiores de interesse por assuntos políticos. Não foram encontradas diferenças significativas em relação à eficácia política [ $F_s(3,316)$  [1.494,  $p \geq 0.216$ ]. No que concerne a actividade política futura, os testes  $F(4,314)$  revelam, nos casos das oportunidades de reflexão guiada nas aulas e de desempenho de papéis na escola, que o valor do Traço de Pillai é de 0.083 e de 0.059, respectivamente, indicando que existem diferenças significativas para  $p=0.000$ , no primeiro caso, e  $p=0.001$ , no segundo. Constatamos que as experiências de reflexão guiada nas aulas aparecem associadas a uma maior predisposição para a participação futura em actividades de carácter social (Quadro 7). Assim, os jovens que referem ter recebido a ajuda de professores e de colegas para a elaboração e apresentação de trabalhos e na participação em debates mostram-se mais predispostos a participar, no futuro, em actividades sociais, tais como aderir a uma associação ou recolher/oferecer donativos para uma instituição de solidariedade social. Por outro lado, a existência de experiências de desempenho de papéis na escola parece conduzir a uma

Quadro 7 – Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para a escala de actividades de carácter social em função das oportunidades de reflexão guiada nas aulas

Escala	Reflexão guiada aulas	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Actividades de carácter social	Não (N)	1.969	0.164	S > N
	Sim (S)	2.629	0.065	

Quadro 8 – Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para a escala de actividades políticas activas convencionais em função das oportunidades de desempenho de papéis na escola

Escala	Des. papéis escola	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Activ. pol. activ. convencionais	Não (N)	1.560	0.089	S > N
	Sim (S)	2.190	0.170	

predisposição mais forte para a participação futura em actividades políticas convencionais (Quadro 8), tais como participar em comícios, distribuir panfletos de partidos políticos, ou ser candidato a um cargo político. Salientamos que as oportunidades de desempenho de papéis na escola incluídas na escala incidem em grupos como partidos políticos, órgãos de gestão da escola e grupos relacionados com questões sociais e políticas, grupos de alguma forma convencionais, no sentido em que são classicamente considerados como relacionados com a participação política *stricto sensu*.

(c) No que diz respeito às experiências políticas, os testes F (5,314) revelam que o valor do Traço de Pillai é igual ou inferior a 0.042, indicando que existem diferenças significativas para  $p \leq 0.025$  em função das experiências de desempenho de papéis nas aulas e das experiências de reflexão guiada também nas aulas (Quadro 9). Verificamos que a participação dos jovens em experiências de desempenho de papéis nas aulas se encontra associada a um número mais elevado de experiências políticas passivas (estar informado e falar sobre assuntos políticos) e activas (participar em comícios, manifestações, entrar em contacto com políticos, entre outros). A análise deste resultado pode ter implicações na organização de projectos de educação para a cidadania. De facto, verificamos actualmente uma maior abertura ao nível das práticas educativas para a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, através da valorização das suas opiniões, da atribuição de trabalhos que são apresentados

*Quadro 9 – Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para as escalas de experiências passivas em geral e experiências activas em geral em função das oportunidades de desempenho de papéis nas aulas*

Escala	Des. papéis aula	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Exp. passivas em geral	Não (N)	1.523	0.258	S > N
	Sim (S)	2.523	0.120	
Exp. activas em geral	Não (N)	1.216	0.127	S > N
	Sim (S)	1.633	0.059	

nas aulas, por vezes assumidos pelos alunos como um projecto, da dinamização de debates onde são expostos diversos pontos de vista. O facto de estas experiências estarem associadas a uma maior participação política dos jovens, que se reflecte no envolvimento em actividades passivas, em geral, e em comportamentos mais activos em relação à política em geral, legitima a importância de serem concedidas oportunidades reais aos jovens para assumirem responsabilidades. E, ainda mais, salienta como nem só o desenvolvimento de projectos específicos tem efeitos para a promoção da cidadania, mas também a organização do processo de ensino-aprendizagem nas várias disciplinas pode ter um impacto importante.

As experiências de reflexão guiada nas aulas produzem, também, diferenças nas experiências políticas dos jovens (Quadro 10). Assim, os estudantes que referem não ter recebido apoio nas aulas apresentam níveis superiores de experiências políticas activas. Tal pode indicar que os jovens que assumiram responsabilidades nas aulas e que não receberam a ajuda de professores ou colegas serão mais autónomos, menos dependentes da orientação de outras pessoas, o que pode estar associado a uma maior participação política, implicando envolvimento.

*Quadro 10 – Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para a escala de experiências activas em geral em função das oportunidades de reflexão guiada nas aulas*

Escala	Reflexão guiada aulas	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Experiências activas em geral	Não (N)	1.648	0.104	N > S
	Sim (S)	1.368	0.041	

## Conclusão

Relativamente ao percurso educativo dos jovens, verificamos que os jovens do ensino secundário e da formação profissional estão a construir concepções de bom cidadão semelhantes, apresentam graus de interesse político equivalentes e mostram a mesma predisposição para se envolverem em actividades políticas no futuro. As diferenças encontradas ao nível da eficácia política e das experiências políticas conduzem à necessidade de um maior aprofundamento desta questão, tentando identificar os factores que poderão estar na origem destas diferenças. Realçamos o facto de os resultados do estudo não reforçarem a desvantagem tendencialmente apontada aos formandos da aprendizagem em alternância, em comparação com estudantes do ensino secundário.

Neste estudo, as experiências de desempenho de papéis nas aulas, na escola e na sociedade civil, constituem, de facto, variáveis que produzem efeitos ao nível das concepções, atitudes e comportamentos políticos dos jovens. Assim, apenas a eficácia política e o interesse político não apresentam diferenças significativas (embora, como foi referido, no interesse político as diferenças encontradas se situem num nível muito próximo de significância). O desempenho de responsabilidades no contexto da sala de aula está associado a um maior envolvimento dos jovens em experiências políticas (passivas e activas). Na escola, o desempenho de papéis surge associado a uma maior predisposição para a participação futura em actividades políticas convencionais. Os jovens que participam em actividades na sociedade civil também valorizam mais a concepção da cidadania na sua dimensão convencional. No que diz respeito à reflexão guiada, os jovens que receberam ajuda para o desempenho de papéis na sala de aula mostram-se mais predispostos a envolverem-se, no futuro, em actividades de carácter social, enquanto que aqueles que referem não ter tido apoio participaram mais em experiências políticas activas. Deste modo, podemos afirmar a importância, na promoção do desenvolvimento cívico dos jovens, de experiências geralmente não reconhecidas como explicitamente associadas a projectos de educação para a cidadania, como é o caso das oportunidades de desempenho de papéis nas aulas.

É claro que não podemos, em relação a estes resultados, estabelecer uma relação de causalidade. O desenho metodológico do estudo não o permite. Na verdade, não sabemos se são as experiências de desempenho de papéis ou de reflexão guiada que levam a um maior envolvimento dos jovens na política e a uma maior valorização da cidadania convencional, ou se, pelo contrário, é o facto de se envolverem em actividades políticas, ou de se encontrarem dispostos

a tal, ou de valorizarem a cidadania convencional, que os leva a assumirem mais responsabilidades na sala de aula (apresentando as suas opiniões sobre as matérias, participando em debates), na escola e na sociedade civil (participando em actividades de grupos diversos). De qualquer forma, tanto a teoria como a investigação neste domínio salientam a importância das oportunidades de desempenho de papéis e de reflexão guiada, quer dentro, quer fora da escola, e reforçam a leitura de que estas dimensões são determinantes do desenvolvimento psicológico (Fredricks & Eccles, 2006; Sprinthall, 1991), também no domínio político e comunitário (Evans, 2007; Flanagan, 2003; Harré, 2007; Menezes, 2003). Estes resultados remetem-nos para a importância de os jovens assumirem responsabilidades nos contextos de existência, seja na sala de aula, na escola ou fora da escola. Portanto, especial atenção deve ser dada à qualidade das experiências na promoção da cidadania dos jovens, não só da escola, mas também de outras instituições da sociedade civil, no sentido da promoção do desenvolvimento integral dos jovens (Pancer, Pratt, Hunsberger & Alisat, 2007) numa perspectiva desenvolvimental-ecológica. O reduzido associativismo juvenil pode constituir um entrave à rentabilização das oportunidades de desempenho de papéis no contexto de grupos na escola e na comunidade, pelo que deve ser fomentado o envolvimento dos jovens neste tipo de actividades (Flanagan & Faison, 2001), criando oportunidades para que os jovens assumam papéis mais relevantes na sociedade (Yohalem & Martin, 2007), nomeadamente através do incentivo da sua participação cívica (Vieno, Nation, Perkins & Santinello, 2007; Watts & Flanagan, 2007).

## Bibliografia

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Banks, M. H., & Roker, D. (1994). The political socialization of youth: Exploring the influence of school experience. *Journal of Adolescence*, 17, 3-15.

Bell, B. L. (2005). *Children, youth, and civic (dis)engagement: Digital technology and citizenship*. Canadian Research Alliance for Community Innovation and Networking (CRACIN) Working Paper No. 5.

Brady, H. E. (1999). Political participation. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.). *Measures of political attitudes*. Academic Press.

Braga da Cruz, M. (1995). *Instituições políticas e processos sociais*. Bertrand Editora.

Campbell, D. E. (2005). Vote early, vote often: The role of schools in creating civic norms. *Education Next*, 3, 62-69.

Eliasoph, N. (1998). *Avoiding politics: How Americans produce apathy in everyday life*. New York: Cambridge University Press.

Emler, N., & Frazer, E. (1999). Politics: the education effect. *Oxford Review of Education*, Vol.25, Nos. 1 & 2, 251-273.

Evans, S. D. (2007). Youth sense of community: Voice and power in community contexts. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 693-709.

Ferreira, P. D., Ribeiro, L. M., & Menezes, I. (2003). The political development of adolescents: The impact of family background and opportunities for participation in and out-of-school, and the implications for citizenship education projects. In A. Ross (Ed.), *A Europe of many cultures* (pp. 341-346). London: CiCe.

Flanagan, C. (2003, April). Developmental roots of political engagement. PSONline, 257-261.

Flanagan, C. A., Cumsille, P., Gill, S., & Galloway, L. S. (2007). School and community climates and civic commitments: Patterns for ethnic minority and majority students. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 421-431.

Flanagan, C. A., & Faison, N. (2001). Youth civic development: Implications of research for social policy and programs. *Social Policy Report*, XV(1), 3-14.

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: Impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Developmental Science*, 10(3), 132-146.

Hahn, C. L. (1998). *Becoming political. Comparative perspectives on citizenship education*. Albany: State University of New York Press.

Harré, N. (2007). Community service or activism as an identity project for youth. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 711-724.

Haythornthwaite, C. (2001). The Internet in everyday life. *American Behavioral Scientist*, Vol. 45, No. 3, Nov., 363-382.

Ichilov, O. (1988). Family politicization and adolescents' citizenship orientations. *Political Psychology*, Vol. 9, No. 3. 431-444.

Ichilov, O. (1991). Political socialization and schooling effects among Israeli adolescents. *Comparative Education Review*, Vol. 35, No. 3, 430-446.

Ichilov, O. (1998). Patterns of citizenship in a changing world. In O. Ichilov (Ed.) *Citizenship and citizenship education in a changing world*. London: The Woburn Press.

Katz, J. E., Rice, R. E., & Aspden, P. (2001). The Internet, 1995-2000. Access, civic involvement, and social interaction. *American Behavioral Scientist*, Vol. 45, No. 3, Nov., 405-419.

Kavanaugh, A. L., & Patterson, S. J. (2001). The impact of community computer networks on social capital and community involvement. *American Behavioral Scientist*, Vol. 45, No. 3, Nov., 496-509.

Koliba, C. J. (2000). Moral language and networks of engagement. Service learning and civic education. *American Behavioral Scientist*, Vol. 43, No. 5, 825-838.

Langlois, D. (1998). *A política explicada às crianças... e aos outros*. Lisboa: TERRAMAR.

Lind, G (1996). *Educational environments which promote self-sustaining moral development*. Paper presented at the 1996 meeting of the American Educational Research Association, New York.

Lottes, I. L., & Kuriloff, P. J. (1994). The impact of college experience on political and social attitudes. *Sex Roles*, Vol. 31, Nos.1/2, 31-54.

Menezes, I. (2003). Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement: Implications for citizenship education projects. *European Educational Research Journal*, 2, 430-444.

Menezes, I., Mendes, M., Ferreira, C., Marques, G., Monteiro, C., Gião, J., Afonso, R., & Amaro, G. (2003). The impact of school education, family, cultural background and political attitudes and experiences in civic knowledge [Em linha]. *Journal of Social Science Education*, disponível em: [http://www.jsse.org/2003-1/portugal\\_menezes.htm](http://www.jsse.org/2003-1/portugal_menezes.htm) [Consultado em 08/08/2007.]

Monteiro, N. P. (1999). *Democracia electrónica*. Lisboa: Gradiva.

NCES (2001). *What democracy means to ninth-graders: U. S. results from the International IEA Civic Education Study*. U. S. Department of Education.

Pancer, S. M., Pratt, M., Hunsberger, B., & Alisat, S. (2007). Community and political involvement in adolescence : What distinguishes the activists from the uninvolved? *Journal of Community Psychology*, 35(6), 741-759.

Putnam, R. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.

Reef, M. J., & Knoke, D. (1999). Political alienation and efficacy. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Ed.). *Measures of political attitudes*. Academic Press.

Ribeiro, M. L. M. T. (2002). *A influência da competência moral e das experiências e contextos de vida nas concepções, atitudes e comportamentos políticos dos jovens*. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (Ed.) (1999). *Measures of political attitudes*. Academic Press.

Sprinthall, N. A. (1991). Role taking programs for high school students: New methods to promote psychological development. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development* (pp. 33-38). Porto: Instituto



de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento e Louvain-La-Neuve: Academia.

Stolle, D. (1998). Bowling together, bowling alone: The development of generalized trust in voluntary associations. *Political Psychology*, Vol. 19, No. 3, 497-525.

Torney-Purta, J., & Barber, C. (2005). Democratic school engagement and civic participation among European adolescents: Analysis of data from the IEA Civic Education Study [Em linha]. *Journal of Social Science Education*, disponível em: [http://www.jsse.org/2005-se/torney\\_purta\\_barber\\_iea\\_analysis.htm](http://www.jsse.org/2005-se/torney_purta_barber_iea_analysis.htm) [Consultado em 08/08/2007.]

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen*. IEA.

Vieno, A., Nation, M., Perkins, D. D., & Santinello, M. (2007). Civic participation and the development of adolescent behavior problems. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 761-777.

Villaverde Cabral, M., & Machado Pais, J. (1998). *Jovens Portugueses de hoje: Resultados do inquérito de 1997*. Oeiras: Celta Editora.

Watts, R. J., & Flanagan, C. (2007). Pushing the envelope on youth civic engagement: A developmental and liberation psychology perspective. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 779-792.

Wellman, B., Haase, A. Q., Witte, J., & Hampton, K. (2001). Does the Internet increase, decrease, or supplement social capital? Social networks, participation, and community commitment. *American Behavioral Scientist*, 45(3), 436-455.

Yohalem, N., & Martin, S. (2007). Building the evidence base for youth engagement: Reflections on youth and democracy. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 807-810.

### **Abstract**

This paper presents the results of a study conducted with 349 students from two distinct educational contexts: academic and vocational schools. Differences are analysed in terms of citizenship conceptions, political interest, political efficacy, future political activity, and political experiences. Results indicate that students from vocational schools present higher levels of political efficacy and Internet use as a way of political participation, comparing with students from academic schools. On the other hand, the latter present higher levels of general political participation.