

**JOVENS, MIGRANTES  
E A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO  
E DO CONHECIMENTO**

**A ESCOLA PERANTE A DIVERSIDADE  
UM ESTUDO DE CASO**

Jovens, migrantes e a sociedade da informação e do conhecimento: a escola perante a diversidade  
M. Margarida Marques. Joana Lopes Martins – (Observatório da Imigração: 16)  
ISBN 972-8000-16-2

I - Martins, Joana Lopes

CDU 37  
316

**PROMOTOR**

**OBSERVATÓRIO DA IMIGRAÇÃO**

[www.oi.acime.gov.pt](http://www.oi.acime.gov.pt)

**COORDENADOR DA COLECÇÃO**

**PROF. ROBERTO CARNEIRO**

[rc@cepcep.ucp.pt](mailto:rc@cepcep.ucp.pt)

**AUTORES**

**M. MARGARIDA MARQUES**

**JOANA LOPES MARTINS**

**COM A COLABORAÇÃO DE**

**JOSÉ GABRIEL PEREIRA BASTOS E ISABEL BARREIROS**

**EDIÇÃO**

**ALTO-COMISSARIADO PARA A IMIGRAÇÃO  
E MINORIAS ÉTNICAS (ACIME)**

RUA ÁLVARO COUTINHO, N.º 14, 1150-025 LISBOA

TELEPHONE: (00 351) 218 106 100 FAX: (00 351) 218 106 117

E-MAIL: [acime@acime.gov.pt](mailto:acime@acime.gov.pt)

**EXECUÇÃO GRÁFICA**

**ANTÓNIO COELHO DIAS, S.A.**

**PRIMEIRA EDIÇÃO**

**1500 EXEMPLARES**

**ISBN**

**972-8000-16-2**

**DEPÓSITO LEGAL**

**234585/05**

**LISBOA, NOVEMBRO 2005**

# ÍNDICE

<b>NOTA DO COORDENADOR</b>	5
<b>JOVENS, MIGRANTES E A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO</b>	11
<b>AGRADECIMENTOS</b>	13
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	15
<b>2. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL</b>	22
<b>3. ESTATÍSTICAS DAS “PERFORMANCES” ESCOLARES DOS JOVENS DE ORIGEM IMIGRANTE EM PORTUGAL</b>	31
<b>4. METODOLOGIA</b>	45
<b>5. EXPLORAÇÃO DE RESULTADOS</b>	59
<b>6. CONCLUSÃO</b>	111
<b>7. ANEXOS</b>	116
<b>8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	139



# NOTA DO COORDENADOR

A escola é o instrumento de integração, por excelência.

A *contrario sensu*, a escola pode ser o principal factor de exclusão.

A escola da diversidade e da sociedade multicultural é, por isso, necessariamente diferente da escola inserida e operando em contexto monocultural.

O Estado-Nação, monolítico e uniformizante, pedia à sua escola que conformasse o “bom cidadão” ainda que tal fosse conseguido à custa da subjugação das culturas ditas minoritárias em favor da superioridade “natural” da cultura de “unidade nacional”.

A Nação de Nações, por seu turno, pede à escola intercultural que decante uma coesão de valores fundamentais, indispensável ao capital social e ao sentido gregário de comunidade, sem prejuízo da celebração da diversidade que no seu seio se acolhe como expressão de legítimas formas de falar, de acreditar, de interpretar, e de conviver.

As culturas são diferenciadoras, os seres humanos que as originam são, por vocação e natureza, plurais.

Uma comunidade torna-se tanto mais rica quanto melhor sabe apreciar o mosaico de culturas que nela procuram o espaço e o tempo de diálogo entre si.

Essa a extraordinária fecundidade que decorre da mobilidade intensa de pessoas, fenómeno sem precedentes na história da humanidade e que se vem acentuando no tempo de hoje.

À mobilidade “tangível” de pessoas acresce a mobilidade “intangível” de informação, de conhecimento e de comunicações que as tecnologias proporcionam.

Só que, no caso da Sociedade da Informação e do Conhecimento, potenciada e constantemente ampliada pelo efeito imparável das TIC, o seu efeito parece operar-se no sentido inverso do das culturas: as tecnologias propendem a padronizar comportamentos e a diluir as diferenças.

A escola da internet e das novas tecnologias é, todavia, a mesma escola das múltiplas culturas e sensibilidades.

Como resolver esta aparente contradição?

O elenco de questões sumariamente identificado apresenta-se, ainda, de modo muito peculiar no nosso país.

Efectivamente, a escola portuguesa vem sofrendo aceleradas transformações por força de vários programas de introdução das novas tecnologias no seu seio: Minerva, Nónio, Escolas Navegadoras, Banda Larga, Escola do Futuro, disciplina TIC nos 9º e 10º anos de escolaridade, etc.

Em simultaneidade, como se dá conta no presente estudo, já cerca de 6% da população discente nas escolas dos ensinos básico e secundário é constituída por estudantes não autóctones (dados de 1999/2000). A forte aceleração dos fenómenos migratórios verificada nos últimos cinco anos levar-nos-ia a pensar que essa percentagem deverá, entretanto, ter-se alterado para cima.

Perante tão instantes, quanto paradoxais, dilemas afigurava-se importante que o Observatório da Imigração dedicasse um dos seus estudos ao tema dos “Jovens, Migrantes e a Sociedade da Informação e do Conhecimento”. Essa oportunidade surgiu no quadro de um concurso pioneiro de projectos que foi aprovado e financiado através de um protocolo de cooperação entre a Fundação para a Ciência e

a Tecnologia e o Alto Comissariado para a Imigração e as Minorias Étnicas, Projecto FCT/ACIME (IME/SOC/49911/2003).

A equipa que, na sequência de concurso público, foi seleccionada para levar a cabo o estudo foi dirigida pela Prof. Doutora M. Margarida Marques e integrou um leque de investigadores de reconhecido mérito reunido para o efeito na Universidade Nova de Lisboa.

O Observatório da Imigração presta a sua justa homenagem ao trabalho realizado num espaço de tempo extraordinariamente curto, tendo nomeadamente em conta a necessidade de desenhar e de concretizar estudo empírico de suporte.

Além do reconhecimento devido procede-se agora à publicação dos resultados do estudo e bem assim dos comentários que sobre ele foram produzidos por um painel de especialistas que tiveram ocasião de se pronunciar no quadro da análise de uma sua versão ainda preliminar.

Não obstante o carácter localizado do trabalho de campo é importante ter em consideração alguns dos principais resultados do estudo que passamos a glosar.

Entre as conclusões mais robustas avulta a de que a etnicidade convive bem com o desempenho escolar sendo mesmo assinalado que *“o manejo de duas línguas em contexto familiar não impede a mestria de ambas e, em particular, não resulta no prejuízo do portugueses.”*

Assim, como repetidamente se tem vindo a constatar e a evidenciar em sede de investigação fundamentada, o problema do insucesso escolar não radica directamente na condição imigrante ou etnicamente minoritária.

Bem pelo contrário.

Os investigadores dizem-no com a voz autorizada de quem não se limita a opinar mas se esforça por conhecer a verdade mercê de investigação levada a cabo com esforço e independência.

*“As identificações étnicas não surgem, neste quadro, como um factor disruptivo. Pelo contrário: quer na prática do apoio intra-comunitário, quer nas identificações subjectivas, a etnicidade faz boa vizinhança ao desempenho escolar. Já a instalação, mais ou menos duradoura, em situações de exclusão pode ter uma influência com o sentido inverso, o que, quando associado a etnicidade, pode dar origem a instrumentalizações dos símbolos primordiais com o fito de demarcar clivagens e afirmar a oposição aos cânones institucionais (...)*

*(...) Neste sentido, os problemas que se verificam ao nível escolar e de acesso à sociedade de informação e do conhecimento parecem estar directamente relacionados com um fenómeno de exclusão social ao nível societal, sendo que, manifestamente, a escola se revela incapaz de ultrapassar e de colmatar algumas diferenças sociais, quando não encontra respaldo comunitário e familiar em convergência de orientações. Assim sendo, a difícil capacidade da escola em tomar medidas diferenciadoras, que sejam efectivas no esbatimento de diferenças socioeconómicas, pode ter por consequência o agravamento das mesmas, porque tende a reproduzi-las entre os mais jovens.”*

Na realidade, se nos fosse pedida uma inferência estratégica do estudo, com inequívoca implicação ao nível do desenho da política pública, destacaríamos a proverbial dificuldade da escola portuguesa em discriminar positivamente, no sentido de atenuar factores contextuais de exclusão socio-cultural que à escola compete combater sem descanso.

Fica lançado o alerta e o desafio.

Na senda de uma Sociedade do Conhecimento mais equitativa e inclusiva do que a “moribunda” Sociedade Industrial ambicionamos ter uma escola do futuro aberta à diversidade, mas também capaz de gerir pro-activamente a integração de segundas e terceiras gerações de jovens oriundos de famílias imigrantes.

O seu falhanço redonda na sociedade da paranóia, do medo e do preconceito. E essa sociedade, manifestamente, não nos serve.

**ROBERTO CARNEIRO**

**COORDENADOR DO OBSERVATÓRIO DA IMIGRAÇÃO DO ACIME**



# **JOVENS, MIGRANTES E A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO**

## **A ESCOLA PERANTE A DIVERSIDADE UM ESTUDO DE CASO**



# AGRADECIMENTOS

Este volume resulta de um inquérito, iniciado em Janeiro de 2004, e levado a cabo no quadro do projecto *Children of immigrants: Monitoring their connection to the knowledge-based society* (IME/SOC/49911/2003), tendo sido financiado no âmbito da articulação entre a Fundação para a Ciência e a Tecnologia e o Alto Comissariado para a Imigração e as Minorias Étnicas.

O curto prazo disponível para a realização do projecto e, mormente, para trazer a público as suas conclusões funcionou, simultaneamente, como um aguilhão, no sentido de dotar a equipe de uma organização capaz de trabalho intensivo, com vista à produção de resultados; mas também como um factor de stress, dificultando, por vezes, o clima de serenidade requerido para a reflexão académica.

Nesse contexto, não podem as autoras deixar de referir a prestimosa e eficaz colaboração da Metris/GFK, empresa que tratou de toda a parte técnica de produção e análise dos dados aqui apresentados. Um agradecimento muito particular é devido ao Dr. Luís Filipe Valente Rosa, cujo papel de mediação entre a equipe autoral e os matemáticos e informáticos da empresa que colaboraram com o projecto não apenas suavizou a articulação entre linguagens e solicitações muito diversas, como ainda permitiu, através da pronta produção de respostas, um abaixamento significativo do *stress*.

Os agradecimentos são extensivos a todos quantos, directa ou indirectamente, colaboraram com a equipe neste ano de intenso trabalho. Correndo o risco de cometer alguma injustiça, por esquecimento (de que desde já nos penitenciamos), não podemos deixar de mencionar a Dra. Ana Braga (Entreculturas), que foi de uma prontidão incedível a responder aos nossos pedidos; a Dra. Carmen Freixo (Unicef), que nos facultou os relatórios solicitados; a Dra. Laura Godinho (Ministério da Educação), que nos ajudou facultando-nos informação sobre os mediadores

socio-culturais; e ao Dr. Carlos Dias (Instituto Nacional de Estatística) que nos disponibilizou os dados dos censos e de estatísticas demográficas. Devemos ainda uma palavra especial de agradecimento às Dras. Isabel Soares Carneiro e Ana Oliveira (Direcção Regional da Educação de Lisboa) que nos facilitaram o contacto com as escolas.

No que concerne ao trabalho de terreno, é também devido um especial agradecimento aos membros dos Conselhos Executivos, Professores e representantes das Associações de Pais, que se disponibilizaram a colaborar neste projecto, e muito particularmente aos estudantes que, tão empenhada e pacientemente, responderam ao questionário.

Por último uma palavra de apreço para os consultores internacionais deste projecto e muito especialmente para Alejandro Portes, que prontamente aceitou vir a Portugal e apoiar a preparação do inquérito, e cujos conselhos foram cruciais para o equacionamento da metodologia adoptada.

# 1. INTRODUÇÃO

Como seria uma sociedade em que a informação fosse a principal matéria prima e o conhecimento o motor do crescimento económico e cimento da organização social? Numerosos analistas têm pretendido perscrutar os contornos desse tipo de sociedade post-industrial e alguns apontam mesmo para um futuro risonho: uma sociedade mais democrática, em que a centralidade do capital humano voltaria a colocar os homens e as mulheres no centro das decisões, e uma economia menos dependente de flutuações aleatórias, porque enraizada em mercados com potencial de crescimento ilimitado.<sup>1</sup>

Mas as realidades conhecidas parecem contrariar, sistematicamente, qualquer ensaio de prognóstico mais elaborado: a indústria das tecnologias da informação não é suficientemente potente para sustentar uma retoma económica mundial – a anemia das bolsas internacionais assim o sugere –; as desigualdades sociais não são atenuadas pelas promessas de uma nova lógica de potenciação recíproca – antes pelo contrário, a lógica de soma nula parece perdurar e ampliar-se –; a própria democratização esperada da potencial subversão de hierarquias anquilosadas é desmentida pela cristalização de novos poderes dificilmente controláveis dentro das formas clássicas de regulação assentes nos Estados nacionais. A única certeza que há é de que ‘aprender ao longo da vida’, o mote que norteia os defensores de uma mudança sistémica no sentido da sociedade do conhecimento, se tornou, hoje em dia, uma questão de sobrevivência. Não que alguma dose de ‘info-exclusão’ não seja possível e mesmo tolerada nas sociedades post-industriais. Pelo contrário, tudo aponta no sentido dessa persistência, o que se torna particularmente preocupante quando esta se concentra em segmentos da população de alguma forma tidos como vulneráveis ou fragilizados pelos processos de mudança acelerada.

**1** Vejam-se, entre outros, Nora e Minc (1978), o Livro Verde da Sociedade da Informação (1997) e a estratégia europeia delineada na chamada ‘cimeira de Lisboa’.

Em Portugal, o desenvolvimento de uma *Sociedade de Informação e Conhecimento* foi assumido no Programa do XV Governo Constitucional como uma aposta nacional. Para além das medidas visando os cidadãos em geral, as empresas e a Administração Pública, foram previstas importantes alterações no ensino obrigatório.

Já em legislaturas anteriores, particularmente no quadro do POSI (Plano Operacional Sociedade de Informação) e do PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal), e em virtude do papel central desempenhado pelas escolas na aprendizagem, fora lançado um conjunto de iniciativas com vista ao equipamento do parque escolar com material informático e multimédia e à sua ligação à Internet, com apoio comunitário.<sup>2</sup> Desde então, as autoridades públicas têm porfiado na mesma direcção.

Em termos mais gerais, o princípio da ‘aprendizagem ao longo da vida’ sugere uma recentração da sociedade em torno da escola – e o reequacionamento das funções da mesma. Esta deixaria de ser percebida como uma instituição ‘reservada’ a uma faixa etária particular, para passar a assumir um papel de regulador central, reciclando periódica e sistematicamente todas as faixas e os vários segmentos da população.

Particularmente em relação aos jovens, a esfera escolar tem sido espaço privilegiado de investimento na promoção de condições favoráveis à sociedade do conhecimento. Contudo, não obstante os esforços realizados em Portugal neste domínio, os

resultados são reconhecidamente decepcionantes: o PISA<sup>3</sup> revela fragilidades específicas do sistema de ensino português; outros inquéritos nacionais e internacionais apontam para desempenhos aquém das expectativas,<sup>4</sup> e francamente abaixo da média europeia, para as performances em vários domínios; e os indicadores estatísticos nacionais continuam ‘no vermelho’ no que respeita às taxas de insucesso escolar, tendo aliás dado origem, em 2004, a um plano nacional de prevenção do abandono, intitulado ‘Eu não desisto’ (no quadro do *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*).

**2** Estratégias para a acção : as TIC na educação (s.d), acessível em <http://www.giase.min-edu.pt/upload/docs/estrategias.pdf>

**3** Acessível em <http://www.pisa.oecd.org/NatReports/PISA2000/Portugalnatrep.pdf>.

**4** Vd. Público de 16.03.2004 e de 11.05.2005.

Contudo, o sistema de ensino não é um todo homogêneo. O insucesso, sendo globalmente elevado, reflecte variações regionais importantes.<sup>5</sup> Os dados disponíveis do ME, relativos a 2001, sugerem ainda que o abandono escolar, especificamente, está associado a 'oportunidades de integração precoce no mercado de trabalho e (...) [a]o insucesso escolar'.<sup>6</sup> A análise dos dados do EntreCulturas revela, para além disso, que a população escolar tem vindo a diversificar-se, verificando-se grandes variações de performance intra e inter-categoriais.<sup>7</sup>

Estimativas do contributo das populações estrangeiras para o crescimento da população portuguesa entre os dois últimos censos (1991 e 2001) apontam para um valor de 22% (Valente Rosa et al. 2004, p.50). Dito de outra forma: pelo menos uma em cada cinco pessoas que contribuíram para o aumento da população residente em Portugal nesse período era de nacionalidade estrangeira. Embora o peso relativo da população de nacionalidade estrangeira se quede pelos cerca de 5% da população total, este cálculo sugere que a presença de imigração em Portugal é um fenómeno significativo, particularmente em virtude dos efeitos que o saldo migratório tem sobre a demografia portuguesa.

Trata-se, porém, de estimativas conservadoras e questionáveis, quando se pretende estudar a população imigrante em Portugal, dado que esta não se confina à população de nacionalidade estrangeira, nem esta tem, necessariamente, uma experiência migratória. Com efeito, estes dados não contemplam, por um lado, os chamados retornos de nacionais, nem estão expurgados, por outro, dos estrangeiros aqui nascidos.

As análises dos dados oficiais estimam o acréscimo resultante do retorno das ex-colónias entre meio milhão e 600 mil pessoas (Pires et al. 1987, Amaro 1985, Ferrão 1996); já o retorno dos outros destinos de emigração é estimado, para o período 1973-1985, em cerca de meio milhão de pessoas (Ferrão 1996). No censo de 2001, notam-se afloramentos dessas experiências recentes de mobilidade: dos cerca de

**5** [http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/estudo01/estudo\\_01.asp](http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/estudo01/estudo_01.asp)

**6** <http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/estudo01/docs/sintese.pdf>.

**7** Bastos e Bastos (1999, p. 142) referem que, no 4º ano, os alunos ciganos obtiveram taxas médias de aprovação tão diferenciadas como 85.7 em Leiria, 79.1 em Coimbra ou 63.9 em Faro, contra 18.2 em Beja ou 33.3 em Portalegre e em Aveiro - que os autores atribuem a formas de discriminação étnica, por parte dos docentes, muito mais intensas numas regiões do que noutras.

350 mil registos de cidadãos nacionais nascidos no estrangeiro, 27% são naturais de países europeus e 65% de África (Valente Rosa et al. 2004, p.34).

Em suma, o 'duplo regresso' (Ferrão 1996, p.180) verificado a partir dos anos 70 do século passado, com a consequente e contínua incorporação na sociedade portuguesa, não pode deixar de ter consequências de monta sobre a estrutura social.

Quanto aos estrangeiros residentes em Portugal, os estudos mostram que os valores agregados são significativamente mais modestos: menos de meio milhão residiriam, no início do século XXI, em Portugal. Se nos concentrarmos nas faixas etárias mais jovens, verificamos que, nos censos de 2001, haveria cerca de 80 mil residentes estrangeiros\*, com idades compreendidas entre os 14 e os 24 anos, que representavam 5% do total de residentes desse grupo etário.

Tanto num caso, como no outro, os estudos disponíveis mostram que as cidades e em particular as áreas metropolitanas são pontos de ancoragem privilegiados para a instalação (Valente Rosa et al. 2004, Silva et al. 1984, Pires et al. 1987), assim contribuindo para reforçar a já pesada hipertrofia do litoral urbano. Por exemplo, no Concelho de Oeiras, verifica-se que, nos censos de 2001, o peso dos jovens (14 a 24 anos) estrangeiros residentes é de cerca de 10% do total dessa faixa etária – ou seja, cerca do dobro do peso agregado para a escala nacional.

As inevitáveis cadeias migratórias que se criaram com o 'retorno' de África (Rocha-Trindade 1995) deram origem a um fenómeno já conhecido noutros contextos post-coloniais (Países Baixos [van Niekerk 2004, van Amersfoort & van Niekerk no prelo], Grã-Bretanha, França [Alba & Silberman 2002]), cedo colocando problemas, particularmente no contexto escolar (Cordeiro 1998). Com efeito, se parte significativa das populações post-coloniais escolhe a antiga metrópole como local de fixação em virtude de afinidades culturais, não é evidente que todos os segmentos dessa população apresentem a mesma facilidade ou à-vontade no manejo das referências culturais da antiga sociedade dominante.

\* Para além dos residentes de nacionalidade(s) estrangeira(s), este valor inclui ainda os casos de dupla nacionalidade, sendo que uma é a portuguesa, bem como os de apátridas.

O ciclo em que as migrações post-coloniais monopolizavam o espectro imigratório em Portugal (Machado 1997) fica, contudo, fechado quando, em finais dos anos 1990, se assiste ao incremento significativo das chamadas populações do Leste da Europa e do Brasil. Em relação a estes últimos, não se coloca o problema da língua. Quanto aos primeiros, repete-se de alguma forma o que já se havia anteriormente observado com segmentos das populações post-coloniais: o desconhecimento da língua portuguesa compromete o início de carreira escolar – mesmo quando os progenitores têm níveis de educação superiores à média nacional (Valente Rosa 2005).

Em contrapartida, é nos níveis post-escolaridade obrigatória (o secundário) que os jovens nacionais de França apresentam níveis de afastamento do sistema de ensino (saídas precoces) superiores à média nacional, próximas dos jovens dos PALOP atrás referidos e dos países asiáticos (Índia, Paquistão e China). Se admitirmos que parte dos jovens franceses possa ser descendente de ex-emigrantes, que assim acompanham estas populações não luso-falantes numa carreira escolar curta, então é de esperar, em face dos valores de retorno estimados, um fenómeno de plafonamento escolar considerável. (INE – vd. infra Cap. 3).

Em suma, o que estes dados de caracterização demográfica elementar permitem, desde já, antever é uma situação de grande diversidade da população escolar (Lopes Martins 2004).

Em estudos anteriores, efectuados em contexto de realojamento, ficou claro que, em identidade de condições ecológicas, a experiência migratória (do próprio ou familiar) não teria efeitos determinantes na produção de resultados escolares distintos dos dos autóctones (Justino, Marques et al. 1999; Marques et al. 2001). A situação de exclusão, essa sim, seria factor importante a considerar para combater o insucesso.

No entanto, e em virtude, pelo menos em parte, do confinamento em posições duráveis de exclusão, símbolos particulares associados à mesma podem ser mobilizados em apoio de atitudes de oposição às instituições de regulação e controle – com possíveis efeitos de alheamento particularmente em relação à escola. Foi neste

sentido que Hugo de Seabra (2005), na sua monografia sobre jovens em regime de internamento, mostrou como a construção racializada das clivagens sociais se sustentava em argumentos de natureza cultural e económica, tornados equivalentes ou intermutáveis.

Neste quadro, o papel da família também não é de desprezar. No seu estudo sobre o desempenho escolar de filhos de migrantes ibéricos e turcos na Holanda, Flip Lindo (2000) colocou em evidência a importância dos laços intra-familiares e das redes familiares, na origem e no destino, para compreender o maior fechamento dos segundos e as suas dificuldades no sistema de ensino holandês, em contraposição à maior abertura e aos melhores resultados escolares dos primeiros. Enquanto os meios familiares dos estudantes turcos funcionariam, assim, como contextos de contenção dentro de práticas, valores, normas e orientações que a estrutura familiar e comunitária zelosamente se esforçam por manter como um todo, distinto e resistente às influências holandesas (e outras); as famílias dos jovens ibéricos, e particularmente as mães, teriam um importante papel de articulação com a sociedade holandesa, conduzindo a uma rápida adopção das orientações escolares da maioria e à progressiva assimilação na sociedade holandesa.

Contudo, e como demonstrado por Alejandro Portes, a assimilação não é um caminho de via única: pode-se fazer no sentido ascendente, mas também se observa no sentido descendente; da mesma forma, o fechamento pode constituir-se como protecção contra eventuais processos de discriminação e alforje de recursos (familiares e comunitários) mobilizáveis para apoio dos membros, e não apenas ou essencialmente como obstáculo (Portes 1999). Assim, também no que respeita ao desempenho escolar, será de esperar o que Portes e Rumbaut (2001) designam como assimilação segmentada.

Recentemente, um número temático da *International Migration Review*, versando a situação europeia, veio questionar esta hipótese: não apenas os relatórios relativos à situação em seis países europeus aparentemente não permitem, em definitivo, confirmar o processo de assimilação segmentada descrito por Portes e Rumbaut,

como a diversidade de situações nacionais coloca em evidência um factor de certa forma deixado na penumbra por aqueles autores: o quadro institucional (Cruel e Vermeulen 2003).

Foi com base nestas hipóteses que se avançou para o inquérito cujos resultados preliminares aqui se apresentam. Começamos com a apresentação do enquadramento institucional e a organização adoptada para fazer face aos novos factores de diferenciação com que a sociedade portuguesa se depara. Coloca-se, desde logo, a questão de saber como está preparado o sistema escolar por forma a lidar com questões logísticas tão elementares como a aprendizagem da língua de ensino, o contacto entre a escola e os meios de origem dos alunos (família, outras instituições comunitárias) ou a relação com a língua materna, quando esta não é o português.

Depois, passamos à exploração das fontes oficiais disponíveis, procurando cotejar as credenciais académicas das populações estrangeiras com a média nacional. Fá-lo-emos sistematicamente para a população em geral e particularmente para a população em idade escolar.

O capítulo 3 e, de modo geral, toda a análise demográfica teve por base trabalhos desenvolvidos por Maria João Valente Rosa, no âmbito da Rede de Excelência IMISCOE (International Migration, Integration and Social Cohesion in Europe).

Finalmente, passaremos à apresentação da metodologia adoptada no inquérito e à exploração dos dados do mesmo. Uma vez que esta se encontra ainda numa fase incipiente, a análise de dados aqui apresentada tem evidentes limitações. Numa segunda fase, admite-se que se poderá ir bastante mais longe na apresentação e análise dos resultados do inquérito.

## 2. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

Na sua viagem a França, em Abril de 2005, o Presidente da República portuguesa levava na agenda política a questão do ensino da língua portuguesa em França. Embora não redutível aos emigrantes e aos seus descendentes, esta iniciativa merece, neste caso, particular atenção. Com efeito, a manutenção de laços dos expatriados com Portugal sempre foi vista como uma tarefa importante por parte dos governos portugueses após a mudança de regime em 1974.

A criação de uma secretaria de Estado das ‘comunidades’ portuguesas espalhadas pelo mundo traduz de forma exemplar essa preocupação (vd. Aguiar 1999). O apoio à criação e à manutenção de estruturas de apoio ao ensino da língua portuguesa surge, nesse contexto, como instrumento importante de tecitura e consolidação das estruturas comunitárias. Reflecte, para além do mais, uma concepção da nação assente em laços perenes e transnacionais (Marques, Dias e Mapril 2005).

Durante a vigência do primeiro Alto Comissário para a Imigração e as Minorias Étnicas em Portugal, entre 1995 e 2001, o titular do cargo afirmou, por diversas vezes, que um

**8** No Artº 74, nº2, alínea j), da CPR, diz-se que: ‘Na realização da política de ensino incumbe ao Estado (...) assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino.’

**9** Despacho nº 147-B/ME/96, de 8 de Julho de 1996, que ‘define o enquadramento legal de constituição dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária’.

**10** Despacho conjunto nº 123/97, de 16 de Junho.

dos princípios orientadores da política de imigração portuguesa era, em respeito e coerência com aquilo que tinha sido a posição portuguesa relativamente às comunidades emigradas, de respeitar escrupulosamente a simetria das situações: não dar nada de menos às comunidades imigrantes do que aquilo que se pedia aos governos dos países em que se tinham fixados os portugueses emigrados (Marques & Valente Rosa 2003). Nesse contexto se integra o cometimento ao Estado da responsabilidade pelo acesso dos jovens ao sistema escolar, constitucionalmente garantido,<sup>8</sup> traduzido em medidas várias visando quer a criação de condições de combate à ‘exclusão social e escolar’<sup>9</sup> em geral, quer, mais focalizadamente, ‘viabilizar respostas educativas diferenciadas’.<sup>10</sup>

A criação de ‘territórios educativos de intervenção prioritária’ integra-se no primeiro lote de medidas, e tem, entre os seus vários destinatários, os filhos de imigrantes. Visando a ‘promoção do sucesso educativo (...) em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de imigrantes ou filhos de populações itinerantes’,<sup>11</sup> focaliza a intervenção num ‘território’ particular, reconhecendo às parcerias locais um papel importante no desempenho das escolas.

Nesse contexto, a criação da figura dos ‘mediadores sócio-culturais’, com particular destaque para os que deveriam exercer as suas funções na articulação entre o universo escolar, por um lado, e as famílias e as comunidades de origem dos jovens, por outro, foi outra das iniciativas tomadas nesse período. Com vista a ‘potenciar processos de integração social’ de ‘crianças e jovens pertencentes a minorias étnicas’, admitindo que ‘o problema da escolarização apresenta dificuldades acrescidas resultantes da pertença a um grupo étnico bastante diferente na sua cultura, estilos de vida e valores’,<sup>12</sup> faz parte do segundo lote de medidas.

Antes ainda, assinala-se a criação pioneira do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – EntreCulturas, em 1991, promovida pelo então Ministro da Educação.<sup>13</sup> Coube-lhe a função de monitorização estatística da ‘origem étnico-cultural’ dos alunos e em particular do desempenho dos filhos de imigrantes e das minorias étnicas nas escolas portuguesas e de intervenção nas mesmas no sentido de criar condições para a ‘educação intercultural’.<sup>14</sup> Após um período de inactividade, transitou, em 2004, do Ministério da Educação, para a tutela do Alto Comissariado para a Imigração e as Minorias Étnicas.

Mais recentemente, um dos primeiros actos da Ministra da Educação do governo entrado em funções em Março de 2005 foi de dispensar de exame nacional os estudantes estrangeiros, durante os seus dois primeiros anos de fixação em Portugal. O fraco domínio da língua e de outros elementos básicos da preparação escolar seriam, à partida, limitação a

**11** idem nota 9.

**12** Despacho conjunto nº 304/98, de 31 de Março de 1998.

**13** Despacho Normativo: 63/91, 13 de Março, DR - I Série B; Despacho Conjunto: 5/2001, 1 de Fevereiro, DR - I Série B

**14** [www.acime.gov.pt/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=150](http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=150) (acedido em 22.04.2005).

ter em conta, merecendo, por isso, uma intervenção reguladora por parte dos poderes públicos - 'excepcionalizando' os jovens provenientes da imigração.<sup>15</sup>

Os exemplos de medidas de excepção destinadas a dar 'respostas educativas diferenciadas', com vista a atenuar os desequilíbrios com que os filhos de imigrantes se deparam, à partida, nas escolas poderiam multiplicar-se. Mas não deixariam, contudo, de ser excepções à regra de uma intervenção de tipo 'integracionista' (Eurydice 2004, p.42), como na política de imigração em geral, focalizada sobretudo na procura de soluções para problemas sociais - o combate ao abandono e ao absentismo, a escola enquanto uma das ferramentas de combate à exclusão, etc. (Marques e Santos 2001; Marques e Valente Rosa 2003), registo em que se inscreveu o *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar* (PNPAE), de Abril de 2004.<sup>16</sup>

As intervenções centradas em grupos definidos como culturalmente distintos da maioria aparecem, para além disso, como medidas pontuais, determinadas pelas próprias fronteiras da exclusão. Assim, no projecto *Pelas Minorias*, lançado em 1998 e inserido no Programa Cidades Digitais, o objectivo anunciado é o combate à 'info-

exclusão que atinge sobretudo as camadas mais desfavorecidas da sociedade', e assim 'constituir uma acção exemplar de apoio à integração social de populações em risco de exclusão', contribuindo, também, 'para o reforço da identidade cultural (...) das populações envolvidas'.<sup>17</sup> Também no PNPAE, os filhos de imigrantes são referidos como grupos com necessidade de cuidados especiais relativamente a problemas de exclusão particularmente relevantes: por exemplo, o *Plano do Português Língua Não Materna*, previsto para o ano lectivo de 2004/2005, preconizava o apoio escolar personalizado para o melhoramento das competências na língua portuguesa para aqueles cujo português é uma língua segunda. Sublinhe-se, no entanto, que o plano, intitulado *Eu não desisto*, tem como destinatários toda a população em idade escolar.

**15** Isabel Leiria, 'Filhos de imigrantes e alunos com dificuldades fora dos exames do 9º ano', Público, 5 de Abril de 2005, p. 28.

**16** [http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/52E8B57C-FEC4-4764-A30A-C3A287EF8DE1/0/PNPAE\\_relatorio.pdf](http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/52E8B57C-FEC4-4764-A30A-C3A287EF8DE1/0/PNPAE_relatorio.pdf)

**17** Preâmbulo do protocolo assinado entre o Ministério da Ciência, o ACIME, as Câmaras Municipais de Amadora e Setúbal, o INESC e 7 associações de imigrantes a 30 de Outubro de 1998.

E esta é uma das questões básicas que divide os especialistas em políticas públicas (*policy makers*): a chamada orientação republicana, fiel aos princípios liberais, recusa liminarmente adoptar medidas diferenciadoras que possam, de alguma forma, subverter a universalidade das regras e do funcionamento das instituições, particularmente quando é a escola, a alavanca da democracia liberal por excelência, que está em causa; enquanto a orientação multicultural, também em nome da defesa e promoção de um princípio liberal, que consiste em tratar de forma diferente aquilo que é, de facto, diferente, mas admitindo os fundamentos morais e políticos das chamadas políticas do reconhecimento, aceita que é necessária uma intervenção reguladora, concretizada na adopção, transitória, de medidas diferenciadoras.<sup>18</sup>

No entanto, enquanto no caso da orientação republicana, são reconhecidos vários direitos a colectivos étnicos, nacionais ou religiosos, como a aprendizagem da língua materna (por exemplo no caso dos jovens descendentes de portugueses em França) ou até religiosos (respeito pelos feriados religiosos), também nas políticas multiculturais a obrigatoriedade da aprendizagem de uma língua oficial de ensino é um princípio inquestionável, cuja obrigação é a todos cometida como condição indispensável para a promoção do sucesso escolar. Nos termos de Wieviorka (1999), poder-se-ia dizer que os modelos republicano e diferencialista, mais do que soluções ou receitas pré-definidas, são formas de equacionar os problemas que se perfilam perante os desafios das migrações.

Assim, mais importante do que estudar os 'modelos', importa ver como se organizam as sociedades para fazer face aos desafios das migrações (Castles 2005). Concretamente, procuraremos ver, de seguida, como o sistema de ensino está organizado, em Portugal, para lidar com os filhos de imigrantes; como se comparam essas medidas com o que se faz no resto da UE; e quais as principais instituições intervenientes.

**18** Vd. aprofundamento em Vertovec e Wessendorf (2005).

## I. O ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL EUROPEU<sup>19</sup>

A apresentação que se segue é de âmbito estritamente descritivo. Começamos pelas instituições europeias dado que este é, hoje, em matéria de imigração, um contexto relevante das políticas públicas.

Segundo o relatório da rede Eurydice, intitulado *Integrating immigrant children into schools in Europe*, a ‘presente legislação da UE (...) visa assegurar que [os filhos de imigrantes] tenham acesso à educação nas mesmas condições que os nacionais de qualquer país membro da UE’ (Eurydice 2004, p.7). Assim se inscreve no sulco da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artº 26) e da Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança (Artº 28) (Eurydice 2004, p.33).

O Conselho da Europa vai mais longe e, para além disso, aconselha os Estados dos países de imigração a ‘facilitar o ensino da língua nacional [aos filhos de imigrantes] (...) [e] a dar passos no sentido de lhes permitir a aprendizagem da sua língua materna.’ (Eurydice 2004, p.14).

De acordo com o levantamento feito pela rede Eurydice, as políticas de integração apoiam-se nas seguintes orientações e iniciativas, especificamente orientadas para os filhos de imigrantes e suas famílias, ou não:

### 1. Orientações a nível nacional

#### 1.1. A comunicação entre a escola e as famílias dos alunos:

Com vista a permitir ou facilitar o contacto entre a escola e as famílias, mas também a inserção dos alunos no sistema escolar – a cabo das escolas ou de outras instituições com intervenção nas esferas da imigração e da educação (Eurydice 2004, pp.37-40);

<sup>19</sup> Seguiremos, aqui, no fundamental, o relatório: ‘Integrating immigrant children into schools in Europe’, Eurydice. The Information network on education in Europe, 2004 <<http://www.eurydice.org>>

### **1.2. A incorporação dos alunos que começaram a carreira escolar noutro país:**

É às escolas que cabe, na maioria dos países europeus, a atribuição das equivalências aos níveis de aprendizagem adquiridos antes da chegada ao país de imigração (Eurydice 2004, pp.40, 41).

### **1.3. O apoio à incorporação dos alunos que não são fluentes na língua oficial de ensino:**

Quanto à determinação do apoio substancial a fornecer, com vista a garantir uma aprendizagem bem sucedida, voltamos a encontrar a dupla orientação acima referida: i. a que prevê a integração dos alunos provenientes da imigração nas mesmas escolas que os nacionais, providenciando, em função das necessidades, apoios individuais à aprendizagem; ii. e a que preconiza a integração temporária em turmas separadas, até o aluno estar habilitado a ingressar na via maioritária (Eurydice 2004, pp.40-44).

Porém, como era de prever, as excepções são numerosas: assim, em França, podem ser formadas, temporariamente, turmas separadas de alunos filhos de imigrantes; e na Suécia também se verificam situações de integração directa (Eurydice 2004, p.42). Também há casos mistos: na Áustria, que se enquadra na primeira orientação (integração directa), os alunos são dispensados de exames durante os dois primeiros anos no país (Eurydice 2004, p.44).

## **2. Medidas de apoio a prestar no quadro dos estabelecimentos de ensino**

### **2.1. O apoio à aquisição da língua oficial de ensino enquanto língua segunda:**

Independentemente das filosofias de integração dominantes, a aprendizagem da língua oficial de ensino do país é entendida como condição de sucesso em todos os países europeus (Eurydice 2004, p.68,69). A sua aprendizagem é feita enquanto língua segunda para o caso dos migrantes provenientes de países onde a língua oficial é diferente (Eurydice 2004, p.45). Os professores da língua poderão ter de seguir formação especial para o efeito (Eurydice 2004, p.49). Para além disso, em alguns

países, o acesso dos filhos de imigrantes à educação pré-primária é considerado como condição favorável à aquisição da língua de ensino e à posterior integração na escolaridade obrigatória; noutros ainda, é adoptada a redução das turmas ou a integração de apenas um reduzido número de alunos de origem imigrante por turma (Eurydice 2004, pp.45, 46).

## **2.2. O apoio à aprendizagem da língua, da história e da cultura de origem dos progenitores:**

Em alguns países, é ainda dada a possibilidade de os alunos seguirem parte do curriculum na língua de origem (Eurydice 2004, p.46). Na maioria, porém, existe a possibilidade de aprendizagem da língua, como matéria do ensino obrigatório, ou como extra-curricular, desde que haja um número suficiente de alunos para o efeito (Eurydice 2004, pp.51, 52, p.69). Acordos bilaterais entre os governos dos países de 'origem' e de 'destino' são também um respaldo importante, com vista a proporcionar apoio escolar aos alunos (Eurydice 2004, pp.52, 53). A filosofia que sustenta esta opção radica na ideia de que esta é uma forma de 'cimentar o seu sentido de identidade' (Eurydice 2004, p.51).

Ainda no quadro das políticas educativas, outras medidas existem ou são preconizadas, a nível nacional e europeu, para fazer face às realidades emergentes da imigração, dirigidas, em simultâneo, aos imigrantes e seus descendentes, aos agentes educativos e à sociedade de 'acolhimento' em geral. Insere-se neste quadro a chamada *educação intercultural*.

Tendo analisado os sistemas educativos e a legislação dos países membros da rede Eurydice, são três as dimensões que, segundo o relatório, sustentam os objectivos da educação intercultural: i. a aprendizagem da tolerância e do convívio com a diversidade; ii. o reconhecimento da diversidade envolvida nas relações internacionais e globais; iii. e a sedimentação de uma identidade europeia, para além da diversidade nacional (Eurydice 2004, p.57-58).

A educação intercultural não se confina à aprendizagem formal, podendo ainda envolver actividades extra-curriculares. Neste sentido, a Comissão Europeia, em articulação com os estados membros, tem vindo a apoiar iniciativas de educação intercultural várias (desporto, música, troca de alunos, etc.) e de combate ao racismo. Também a formação dos agentes educativos, particularmente dos professores, é objecto de intervenção, com vista à aprendizagem de formas de lidar com a complexidade e assegurar o sucesso da filosofia intercultural do ensino (Eurydice 2004, pp.59-65).

## **II. O ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL NACIONAL**

### **1. Orientações a nível nacional**

#### **1.1. A comunicação entre a escola e as famílias dos alunos:**

Como referido acima, a criação da figura dos ‘mediadores sócio-culturais’ foi uma das medidas tomadas com vista a facilitar a articulação entre as famílias e as comunidades locais, por um lado, e a escola, por outro. Segundo o relatório Eurydice, juntamente com as iniciativas de produção e difusão de informação escrita do ACIME, são estas as principais medidas em vigor em Portugal (Eurydice 2004, p.37).

#### **1.2. A incorporação dos alunos que começaram a carreira escolar noutro país:**

Em Portugal, contrariamente ao que acontece na maioria dos países europeus, é ao nível central que são definidas as regras das equivalências (Eurydice 2004, p.41).

#### **1.3. O apoio à incorporação dos alunos que não são fluentes na língua oficial de ensino:**

Quanto à incorporação dos filhos de imigrantes na escola, as directivas ‘integracionistas’ são, claramente, dominantes em Portugal (Eurydice 2004, p.42).

## **2. Medidas de apoio a prestar no quadro dos estabelecimentos de ensino**

### **2.1. O apoio à aquisição da língua oficial de ensino enquanto língua segunda:**

Em Portugal, como nos demais países europeus, o ensino do português é obrigatório e a aquisição da língua considerada como condição *sine qua non* para alcançar o sucesso. A formação específica dos professores, com vista a poderem ministrar o ensino do português como língua segunda, é assim contemplada como um passo nesse sentido (Eurydice 2004, pp.46, 49).

### **2.2. O apoio à aprendizagem da língua, da história e da cultura de origem dos progenitores:**

Algumas comunidades têm as suas próprias escolas, onde recebem, em horário post-escolar, alunos vindos das escolas oficiais, a quem são ministrados cursos das línguas dos países de origem dos pais ou seus antepassados (é o caso, por exemplo, da Escola Chinesa de Lisboa, dos cursos de línguas do Gujarate ministrados na Comunidade Hindu, etc.).

Com base em acordos bilaterais, e à semelhança da experiência adquirida com as suas 'comunidades' emigrantes, as autoridades portuguesas prevêem o apoio a essas iniciativas e outras com menor capacidade organizativa (Eurydice 2004, p.52).

# 3. ESTATÍSTICAS DAS “PERFORMANCES” ESCOLARES DOS JOVENS DE ORIGEM IMIGRANTE EM PORTUGAL

A existência de uma população qualificada é fundamental para o desenvolvimento económico e social de qualquer país (OCDE 2004). O conhecimento das qualificações e competências da população residente é por isso incontornável para a definição de políticas de desenvolvimento sustentável. Ao mesmo tempo, num momento de fluxos globais de pessoas e bens, surge por toda a Europa, mas não só, uma forte preocupação com o contingente populacional composto pelos filhos de imigrantes. Para estes, a inserção no sistema educativo é também um importante indicador do processo de integração social (Crul & Vermeulen 2003 *inter alia*).

## 1. Imigrantes por referência à nacionalidade

### 1.1 Limites conceptuais

O estudo das performances escolares dos jovens de origem imigrante, tendo por base a nacionalidade, apresenta algumas limitações pelo facto de imigrante e estrangeiro serem categorias que só parcialmente se sobrepõem.

Duas dimensões principais definem o imigrante (internacional): o movimento de um país para o outro e a fixação nesse país por um período mínimo (normalmente, um ano, segundo as indicações da ONU). Quanto à nacionalidade, esta baseia-se em critérios jurídicos que nem sempre coincidem com a naturalidade. Assim sendo, podem encontrar-se casos de imigrantes que não são estrangeiros (cidadãos residentes em Portugal que nasceram noutro país mas que obtêm a nacionalidade portuguesa, por aquisição posterior ou por serem filhos de portugueses) e podem também registar-se casos de estrangeiros que não são imigrantes (cidadãos nados em Portugal que guardam a nacionalidade dos progenitores).<sup>20</sup>

**20** De acordo com a legislação em vigor em Abril de 2005 (Lei nº 37/81 de 3 de Outubro alterada pela Lei nº 25/94 de 19 de Agosto).

Desta forma, embora as noções de estrangeiro e de imigrante sejam frequentemente ligadas, elas não são sinónimas (Valente Rosa et al. 2004, pp.30-38). Como tal, as estatísticas sobre estrangeiros (baseadas no critério jurídico da nacionalidade) não cobrem a plenitude do universo estatístico dos imigrantes, podendo, aliás, extravasá-lo.

## **1.2. Estatísticas**

Como refere Valente Rosa (2005), Portugal juntou-se recentemente ao grupo de países onde a imigração tem um forte peso demográfico. “O número de cidadãos de nacionalidade estrangeira (em situação regular) em Portugal (fonte SEF), tem vindo a aumentar de forma muito expressiva, em especial nos anos mais recentes: passou de cerca de 54 mil em 1980 (0,6% da população residente em Portugal), para cerca de 350 mil em 2001 e para cerca de 500 mil em 2004 (equivalendo a cerca de 5% da população residente)”.

As nacionalidades presentes em Portugal são, também elas, cada vez mais diversas: em 2001 foram apuradas (SEF) cerca de 170 nacionalidades diferentes para os estrangeiros residentes em Portugal (quando em 1981 eram cerca de 100). Neste quadro de alargamento das nacionalidades presentes em Portugal, existem, contudo, nacionalidades que merecem destaque pela sua expressão: os países africanos de língua oficial portuguesa (em especial Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau e S. Tomé e Príncipe), o Brasil, os países da Europa comunitária (em especial Reino Unido, Alemanha, Espanha e França) e, mais recentemente, os países do Leste europeu (em especial Ucrânia, Moldávia, Roménia e Rússia) (Valente Rosa et al. 2004).

Entender-se este universo dos estrangeiros residentes em Portugal como um grupo internamente homogéneo, e muitas vezes por contraste com a população de nacionalidade portuguesa, é um equívoco. Na realidade, o universo de estrangeiros é internamente diverso, nomeadamente quanto ao nível de instrução – como diverso é o conjunto dos nacionais.

As habilitações escolares dos estrangeiros originários dos países da Europa (inclusive de Leste) são, em média, superiores às habilitações escolares da população de Portugal e estas, por sua vez, superiores às habilitações dos estrangeiros nacionais dos países africanos de língua oficial portuguesa, diferenças essas que, aliás, não podem ser unicamente explicadas pelas diferentes durações da escolaridade obrigatória nos países de nacionalidade de origem (Quadro 1).”(Valente Rosa 2005, p.5)

**QUADRO 1 - % DE ESTRANGEIROS (18-64 ANOS) COM PELO MENOS O SECUNDÁRIO COMPLETO EM PORTUGAL E DURAÇÃO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA POR PAÍSES DE NACIONALIDADE DE ORIGEM**

Nacionalidades	2001 (HM) % com o Sec. Completo ou mais (ordem crescente)*	2001/2002 Escolaridade obrigatória (nº de anos)**
Cabo Verde	10,9	6
S.Tomé e Príncipe	23,0	6
Guiné-Bissau	24,7	6
<b>Total Nacional (média)</b>	<b>26,9</b>	<b>9</b>
Angola	28,6	4
Moçambique	31,8	7
França	41,5	11
Brasil	48,6	8
Roménia	57,3	8
Ucrânia	58,5	9
Bulgária	60,0	8
Espanha	62,1	11
Moldávia	63,1	11
Alemanha	64,3	13
Rússia	69,2	10
Reino Unido	74,9	12

Fontes: \*XIVº Recenseamento Geral da População, INE (cálculos da autora); \*\*<http://stats.uis.unesco.org> (cit. in Valente Rosa 2005, p.6)

“Numa sociedade onde a educação (formal) é uma chave importante de sucesso profissional, onde o valor do conhecimento tende a ser a medida de aferição do valor da força de trabalho, não deixam de ser congratulantes os avanços conseguidos, nas últimas décadas em Portugal, no sentido de uma quase total escolarização da população jovem e de um aumento dos níveis de escolaridade da população” (Valente Rosa 2005, p.9). No entanto, como refere Maria João Valente Rosa (2005), “apesar do enorme esforço na qualificação da população verificado nas últimas décadas, Portugal continua a apresentar baixos níveis de instrução da população activa (M. L. Rodrigues 2003), nomeadamente por comparação à média dos países da OCDE (Quadro 2)”. (Valente Rosa 2005, p.4)

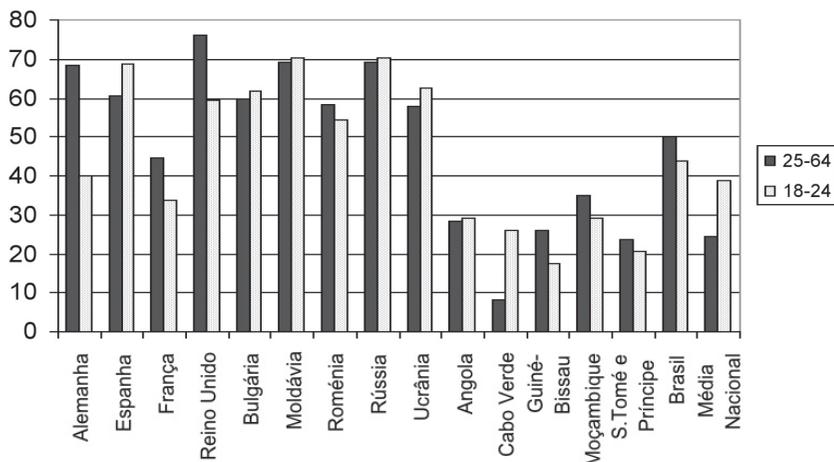
#### **QUADRO 2 – NÍVEIS DE INSTRUÇÃO DA POPULAÇÃO POR GRUPOS DE IDADE (%), 2002**

	<b>25-64</b>	<b>25-34</b>	<b>35-44</b>	<b>45-54</b>	<b>55-64</b>
<i>Percentagem da população que completou o nível do ensino secundário</i>					
Portugal	<b>20</b>	35	20	14	8
Média dos países OCDE	<b>65</b>	75	69	61	50
<i>Percentagem da população que completou o nível do ensino superior</i>					
Portugal	<b>9</b>	15	9	7	5
Média dos países OCDE	<b>24</b>	28	24	21	16

Fonte: OCDE, Education at a Glance 2004, [www.oecd.org](http://www.oecd.org) (cit. in Valente Rosa 2005, p.4)

Continuando a seguir Maria João Valente Rosa, “as gerações mais novas revelam, assim, níveis de instrução claramente superiores às gerações mais velhas, situação que, no entanto, não se espelha nos estrangeiros de algumas nacionalidades residentes em Portugal (Figura 1). No caso dos estrangeiros residentes em Portugal provenientes de países terceiros da Europa de Leste, os ganhos em habilitações escolares podem ser especialmente questionados quando falamos de indivíduos mais jovens, com menos de 15 anos, que ainda se encontram em idade de formação básica.” (Valente Rosa 2005, p.9)

**Fig. 1- % de indivíduos (HM), por grandes G.I., com secundário completo ou mais, por nacionalidades (Portugal, 2001)**



Fonte: XIV<sup>o</sup> Recenseamento Geral da População, INE (cit. in Valente Rosa 2005, p.6)

“Com efeito, e apesar da redução significativa do abandono escolar em Portugal (Quadro 3) e de o acesso à educação em Portugal ser reconhecido como um direito fundamental para todos, independentemente da sua nacionalidade e situação legal<sup>21</sup>, o abandono escolar (AB) revela uma expressão importante no caso dos jovens europeus de Leste, em especial, dos romenos e dos moldavos (Quadro 4)”. (Valente Rosa 2005, pp.9-10)

**21** Veja-se o Dec-Lei n<sup>o</sup> 67/2004 de 25 de Março e a Portaria n<sup>o</sup> 995/2004 de 9 de Agosto, pretendendo desenvolver um registo de crianças menores estrangeiras, independentemente da situação legal, que garanta o seu acesso ao sistema educativo.

**QUADRO 3 – ABANDONO, SAÍDA ANTECIPADA E SAÍDA PRECOCE EM PORTUGAL (1991, 2001)**

CONCEITO	SIGNIFICADO	1991*	2001
<b>ABANDONO (AB)</b>	Indivíduos em idade de escolaridade obrigatória (dos 6 aos 15 anos) que abandonaram a escola antes de completar o 9º ano de escolaridade, por cada 100 indivíduos dos 6 aos 15 anos	<b>8,1%</b>	<b>2,6%</b>
<b>SAÍDA ANTECIPADA (SA)</b>	Indivíduos dos 18 aos 24 anos que saíram da escola antes de completar a escolaridade obrigatória (9º ano), por cada 100 indivíduos dos 18 aos 24 anos	<b>54,1%</b>	<b>24,6%</b>
<b>SAÍDA PRECOCE (SP)</b>	Indivíduos dos 18 aos 24 anos que saíram da escola antes de completar o secundário (12º ano), por cada 100 indivíduos dos 18 aos 24 anos	<b>63,7%</b>	<b>44,8%</b>

Fontes: XIIIº e XIVº Recenseamento Geral da População, (<http://www.ine.pt> - cit. in Valente Rosa 2005, p.10)

“\*Entenda-se em 1991 por 9º ano de escolaridade o último ano do Ensino Secundário Unificado e por Secundário o Secundário Complementar. Note-se ainda que, tendo a Lei de Bases do Sistema Educativo passado a ter efeito sobre, unicamente, os alunos que se matricularem após o ano lectivo 1987/88, em bom rigor, no ano 1991, todos aqueles que não frequentavam a escola para além do actual 6º ano de escolaridade não a abandonaram.”

**QUADRO 4 - NÍVEIS (%) DE ABANDONO ESCOLAR, DE SAÍDA ANTECIPADA E DE SAÍDA PRECOZE DOS ESTRANGEIROS EM PORTUGAL, POR PRINCIPAIS NACIONALIDADES E NÚMEROS-ÍNDICE TENDO POR BASE A MÉDIA NACIONAL (2001)**

Nacionalidades	(%)-AB	NI	%-SA	NI	%-SP	NI
	<b>6-15</b>		<b>18-24</b>		<b>18-24</b>	
França	2,2	85	21,9	89	47,4	106
Alemanha	2,3	88	15,4	63	37,6	84
Reino Unido	2	77	6,6	27	22,5	50
Espanha	3,5	135	15,3	62	25,2	56
Roménia	13,7	527	19,5	79	44,3	99
Ucrânia	8,8	338	16,2	66	36,5	81
Moldova (República de)	21,7	835	15,2	62	35,1	78
Rússia	4,4	169	7,3	30	24,4	54
Cabo Verde	4,1	158	37,3	152	56,4	126
Guiné-Bissau	2,6	100	30,4	124	49,4	110
São Tomé e Príncipe	2,9	112	24,1	98	42,9	96
Angola	3	115	21,7	88	44,3	99
Moçambique	2,2	85	16,8	68	42,0	94
Brasil	3,8	146	24,2	98	48,0	107

Fonte: XIV<sup>o</sup> Recenseamento Geral da População, INE (cit. in Valente Rosa 2005, p.10)

Retomando o artigo de Maria João Valente Rosa podemos dizer que, “assim, para as gerações mais jovens (até aos 15 anos) de imigrantes da Europa de Leste, a imigração para Portugal poderá não significar, no imediato, um benefício escolar.<sup>22</sup>

Factores como a mudança do sistema de ensino (associada à mudança do país de residência) e o domínio da língua portuguesa (pelo ainda curto tempo de permanência em Portugal) podem contribuir para explicar esta desafecção

**22** Dada a grande concentração dos estrangeiros do Leste Europeu nas idades activas (15-64 anos), a qual corresponde a nunca menos de 95% dos estrangeiros em qualquer das quatro nacionalidades consideradas, os valores absolutos do abandono escolar de crianças (6-15 anos) ucranianas, moldavas, russas ou romenas são relativamente baixos, embora sejam significativos em termos da sua expressão relativa.

escolar por parte destes jovens. Aliás, os resultados de um estudo do Ministério da Educação,<sup>23</sup> sobre os alunos que, no ano lectivo 2001/2002, frequentavam (na rede pública) a escolaridade obrigatória e cuja língua materna não era o português são, a este propósito, sugestivos. Dos cerca de 18 mil estudantes identificados nestas circunstâncias, foram os alunos de línguas maternas como o russo, o ucraniano e o mandarim que registaram maiores dificuldades no domínio da língua portuguesa.

Não excluimos a hipótese de que, com o tempo (adaptação ao país de acolhimento), os prejuízos escolares das gerações mais novas de imigrantes europeus de países de Leste se reduzam” (Valente Rosa 2005, p.11), tal como, aliás, tem sido verificado para outros países de imigração, nomeadamente em França (R. Silberman 2004) – e os dados sobre as SA e as SP assim o sugerem. “Porém, a imigração pode, pelo menos durante um determinado período de tempo (que é paralelo ao processo de adaptação dos mais jovens à sociedade de acolhimento, através nomeadamente do domínio da língua), traduzir-se numa redução de habilitações escolares para as gerações ainda em idade de formação básica, situação que pode assumir uma expressão particularmente contrastante nos casos em que a população imigrante em idade activa possui um grau de qualificação escolar relativamente elevado”. (Valente Rosa 2005, p.11)

Se agora considerarmos a percentagem de indivíduos entre os 14 e os 24 anos com, pelo menos, o ensino obrigatório (9<sup>o</sup> ano) e a percentagem de indivíduos entre os 17 e os 24 anos com, pelo menos, o ensino secundário completo (12<sup>o</sup> ano), verifica-se que, segundo nacionalidades, por comparação à média de Portugal (Quadro 5), independentemente do género, as nacionalidades dos PALOP (excepto Moçambique), da Suíça, da China, da Índia, e a Dupla nacionalidade (ambas estrangeiras) apresentam sempre valores abaixo da média de Portugal. Por outro lado, as nacionalidades do

Leste europeu e a espanhola apresentam valores superiores à média nacional em ambos os níveis de ensino. Finalmente, na análise por géneros, as raparigas apresentam sistematicamente níveis de escolarização inferiores aos dos rapazes.

**23** *Caracterização nacional dos alunos com língua portuguesa como língua não materna*, www.deb.min-edu.pt

**QUADRO 5 – POPULAÇÃO COM O 3º CICLO E O SECUNDÁRIO COMPLETOS, SEGUNDO NACIONALIDADES E SEXOS (NÚMEROS ÍNDICES) – PORTUGAL 2001**

	3º Ciclo completo			Secundário completo		
	HM	H	M	HM	H	M
<b>Média nacional</b>	100	100	100	100	100	100
<b>Espanha</b>	119	121	115	189	211	169
<b>França</b>	106	103	105	88	84	86
<b>Reino Unido</b>	121	129	113	148	168	132
<b>Alemanha</b>	113	109	114	103	91	105
<b>Suíça</b>	84	84	82	79	76	78
<b>Roménia</b>	147	130	113	155	186	135
<b>Ucrânia</b>	128	136	123	180	213	181
<b>Moldova (República da)</b>	130	137	131	184	215	181
<b>Rússia</b>	132	139	127	196	230	177
<b>Cabo Verde</b>	74	74	73	67	76	60
<b>Guiné-Bissau</b>	76	81	71	45	52	41
<b>São Tomé e Príncipe</b>	83	89	79	53	71	42
<b>Angola</b>	95	101	91	78	89	71
<b>Moçambique</b>	110	115	106	96	94	95
<b>EUA</b>	113	119	108	135	152	128
<b>Canadá</b>	118	125	112	93	109	83
<b>Brasil</b>	109	110	109	121	129	119
<b>Venezuela</b>	101	102	101	86	98	78
<b>China</b>	79	81	77	76	101	58
<b>Índia</b>	94	100	88	91	109	80
<b>Dupla (port. e outra)</b>	115	116	113	126	124	125
<b>Dupla (estrangeiras)</b>	92	94	90	97	117	83

Fonte: XIVº Recenseamento Geral da População (cálculos das autoras)

Assim, a progressão no percurso escolar traduz-se em dificuldades acrescidas sobretudo para os jovens originários dos PALOP. Para muitos destes jovens, em que a imigração não é um fenómeno recente e por isso a situação diverge da observada entre os jovens provenientes do Leste europeu, a existência de factores múltiplos de exclusão, como, por exemplo, o contexto socioeconómico e educacional familiar são factores que influem, sem dúvida, no observado. Apesar de tudo, estes jovens registam um aumento claro nas qualificações por comparação com as gerações mais velhas (em especial no caso da população de origem caboverdeana).

## **2. Imigrantes por referência ao grupo cultural/nacionalidades**

### **2.1 Limites conceptuais**

Se o estudo dos percursos escolares dos jovens segundo nacionalidades levanta algumas questões, outra opção na construção de bases de dados tem sido a utilização da categoria ‘grupo cultural/nacionalidades’, significando ‘alunos de nacionalidade estrangeira ou de nacionalidade portuguesa cujos ascendentes pertençam a um dos grupos indicados’.<sup>24</sup> Este conceito pretende uma categorização descentrada do indivíduo e focalizada na unidade familiar (nos progenitores).

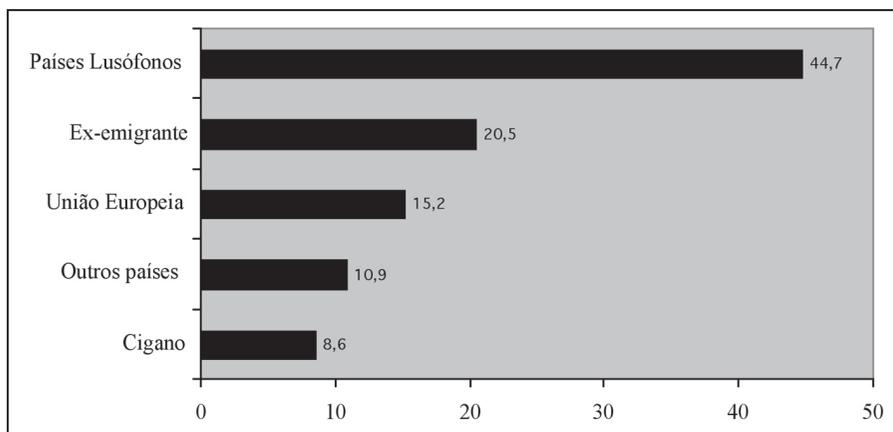
A operacionalização destas categorias tem revelado um manejo marcado por um forte cariz ideológico ou por uma visão pouco actualizada da realidade social, crítica que, de resto, já foi levantada noutros momentos por outros autores (Bastos & Bastos 1999, p.160). Verifica-se pois uma questionável divisão de categorias quando estas parecem incluir espaços de intercepção (por ex.: espaços de sobreposição entre as categorias *emigrante retornado* e *União Europeia [estrangeiros]*); uma agregação de categorias ao arrepio da diversidade das populações em causa (agregação Índia e Paquistão); finalmente, faz-se uso, em simultâneo, de categorias baseadas em princípios bastante díspares, o que certamente põe em causa a comparabilidade dos dados (ex-emigrante, cigano, nacionalidades).

**24** Fonte: [http://www.giase.min-edu.pt/estat/99\\_00/pdf/folha\\_rapida\\_1999\\_2000.PDF](http://www.giase.min-edu.pt/estat/99_00/pdf/folha_rapida_1999_2000.PDF)

## 2.2. Estatísticas

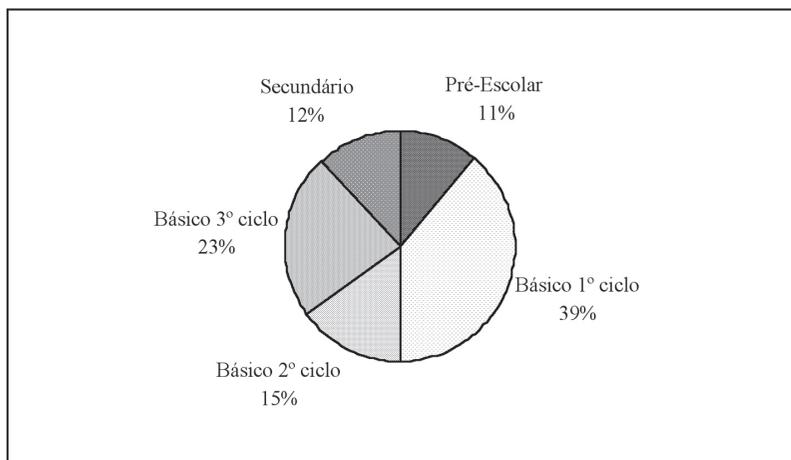
No ano lectivo de 1999/2000, cerca de 6% (universo 1775990) dos alunos matriculados no ensino pré-escolar, básico e secundário pertenciam a grupos culturais/nacionalidades que não o maioritário, sendo que os alunos originários dos países lusófonos constituíam 45% desse valor. Dentro deste grupo destacam-se os alunos de proveniência angolana (16,3%) e caboverdeana (13,2%). Quanto à distribuição por níveis e ciclos de ensino, verificava-se então uma concentração ao nível do ensino básico e em particular no 1º ciclo.

**FIG.2 ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO NÃO SUPERIOR SEGUNDO GRUPO CULTURAL/ NACIONALIDADES (%) – PORTUGAL 1999/2000**



Fonte: [http://www.gjase.min-edu.pt/estat/99\\_00/pdf/folha\\_rapida\\_1999\\_2000.PDF](http://www.gjase.min-edu.pt/estat/99_00/pdf/folha_rapida_1999_2000.PDF)

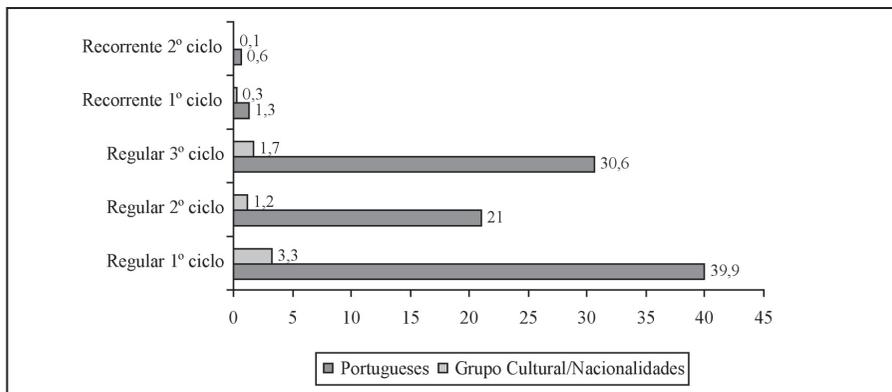
**FIG. 3 DISTRIBUIÇÃO DA TOTALIDADE DOS ALUNOS PERTENCENTES A GRUPOS CULTURAIS/NACIONALIDADES DISTINTAS DA MAIORITÁRIA, POR NÍVEIS DE ENSINO (%) – PORTUGAL 1999/2000**



Fonte: [http://www.giase.min-edu.pt/estat/99\\_00/pdf/folha\\_rapida\\_1999\\_2000.PDF](http://www.giase.min-edu.pt/estat/99_00/pdf/folha_rapida_1999_2000.PDF)

No que concerne aos jovens matriculados no ensino básico, a distribuição por ciclos e tipos de curso é idêntica à dos alunos portugueses (Fig.4), i.e. regista-se uma concentração ao nível do primeiro ciclo e a frequência dos cursos recorrentes é muito reduzida.

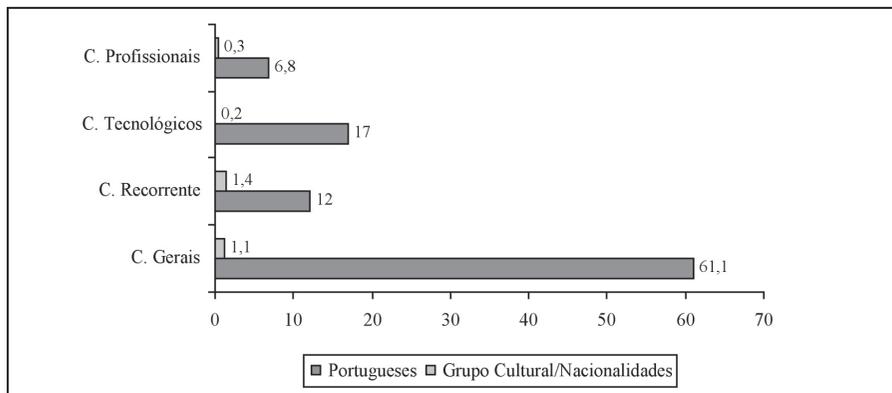
**FIG. 4. ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO BÁSICO, SEGUNDO CATEGORIA, POR TIPO DE CURSO, NO ANO LECTIVO DE 1999/2000 (%)**



Fonte: <http://www.gjase.min-edu.pt> (cálculos dos autores)

O mesmo não se passa ao nível do ensino secundário, onde os jovens da maioria se concentram no ensino regular e os pertencentes a outros grupos culturais/nacionalidades estão mais presentes no ensino recorrente (Fig.5).

**FIG. 5. ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO SECUNDÁRIO, POR CATEGORIA E TIPO DE CURSO, NO ANO LECTIVO DE 1999/2000 (%)**



Fonte: <http://www.gjase.min-edu.pt> (cálculos dos autores)

### 3. Síntese

Os resultados dos estudos estatísticos das performances escolares dos jovens de origem imigrante dependem, como vimos, das opções categoriais. Se o objectivo é obter um retrato tão fiel quanto possível da ‘realidade’ social e demográfica, então a construção de categorias é algo que deve traduzir a complexidade dessa ‘realidade’ e não a enformar a partir de critérios ideológicos definidos a *priori*.

Como ficou bem patente, tanto o critério jurídico da nacionalidade como a categoria ‘grupo cultural’ apresentam sérias limitações ao conhecimento objectivo das performances escolares dos jovens de origem imigrante. Apesar disso, as estatísticas baseadas nessas categorias permitiram sublinhar a diversidade dos desempenhos, combatendo a ideia da existência de um grupo único e coeso de filhos de imigrantes com especiais dificuldades escolares.

Portugal apresenta das mais baixas taxas agregadas de escolarização da Europa Comunitária. Estas escondem, porém, enormes disparidades regionais e sociais. O estudo dos jovens provenientes da imigração não deve incorrer nos mesmos erros. Para fazer o acompanhamento de uma população escolar cada vez mais diferenciada, deve-se, antes, procurar dar conta da diversidade sociodemográfica das populações residentes, e da sua evolução na diacronia. Nesse sentido, esta monografia pretende contribuir para um debate sobre os dispositivos de acompanhamento da evolução da população escolar em Portugal e as novas formas de categorização necessárias para o efeito.

# 4. METODOLOGIA

## 1. Objectivos

A presente metodologia de inquérito visou criar um dispositivo de observação com vista ao acompanhamento da integração dos jovens na sociedade do conhecimento. Importou, pois, dotar esse dispositivo de duas condições:

1. capacidade de, em termos sincrónicos, realizar um diagnóstico relevante – incorporando, para o efeito, informação contextual pertinente;
2. construção de indicadores que traduzissem a dinâmica dos processos, e, por conseguinte, a possibilidade de vir a construir séries.

Como resultado final, este dispositivo de monitorização visa ajudar a estabelecer parâmetros de acompanhamento das trajectórias escolares e assim permitir o desencadeamento oportuno de medidas correctivas – ou preventivas – de evoluções avaliadas como divergentes.

Por sociedade do conhecimento entendemos um complexo de técnicas, de saberes e de capacidades de aprendizagem que extravasam largamente os muros da escola, mas que têm no sistema escolar a aproximação institucional mais directa.<sup>25</sup>

Pretendeu-se acompanhar essa integração através de uma avaliação do uso e do conhecimento das modernas tecnologias de informação. Esta foi, necessariamente, articulada com uma avaliação das orientações mais gerais perante a aprendizagem e a criação. A aprendizagem formal, em especial, mereceu particular atenção.

Para o efeito, e em paralelo com a mobilização e o estudo da chamada ‘literatura cinzenta’ disponível, de outras monografias feitas sobre temáticas afins em Portugal e de investigações congéneres realizadas noutros contextos nacionais, levou-se a cabo a despistagem prévia de factores favoráveis e desfavoráveis à sociedade do conhecimento, atra-

**25** Ver Livro Verde para a Sociedade da Informação, 1997.

vés de um contacto directo com as situações escolares, concretamente, a partir de conversas com jovens estudantes e outros que já abandonaram o sistema de ensino, com professores e com representantes das associações de pais.

## **2. Universo de estudo**

### **2.1 A População**

Sendo os jovens a população que aqui nos interessou conhecer, a observação centrou-se no espaço escolar.<sup>26</sup>

Ainda que as atitudes de base dos jovens se aprendam antes da adolescência, esta é, de facto, uma fase decisiva para a sua formação. Desta forma, optámos por definir a população da seguinte forma:

1. Indivíduos com idades compreendidas entre os 14 e os 24 anos<sup>27</sup>-correspondente ao arco que medeia entre o fim do ensino obrigatório e o ingresso retardado na vida activa, com vista a capturar a faixa da população escolar que já ultrapassou a primeira filtragem do (actual) ensino obrigatório e a que está prestes a ingressar no ensino post-obrigatório;
2. Jovens autóctones e jovens provenientes da imigração - ou seja, jovens naturais de outro país e/ou filhos de (um ou dois) progenitores imigrantes.

### **2.2 O espaço**

As áreas metropolitanas são os espaços de maior diferenciação social. Os dados demográficos disponíveis para a população migrante e seus descendentes em Portugal, não obstante as graves deficiências já enunciadas, permitem realizar uma aproximação de enquadramento a partir de alguns dados parcelares. O diagnóstico realizado em 2004 por Valente Rosa et al. revela uma forte concentração dessas populações na

**26** De modo secundário e paralelo foram desenvolvidos dois estudos de caso com vista a averiguar, por um lado, a emergência das posições de oposição à escola, junto dos jovens do género masculino; e a explorar, por outro, a relação entre o fenómeno da maternidade adolescente e a performance escolar. De ora em diante, quando nos referirmos ao inquérito, entenderemos apenas o inquérito por questionário.

**27** Dado que a aplicação do inquérito foi efectuada durante os meses de Outubro e Novembro e dado que, apesar de em Portugal a idade média de entrada para a escola ser os 6 anos, podem ingressar no 1º ano do 1º ciclo as crianças que, tendo 5 anos, atinjam até ao dia 31 de Dezembro os 6 anos, a amostra estudada inclui alguns jovens que, à data de aplicação do questionário, ainda não tinham completado os 14 anos de idade, mas que o deveriam fazer em breve.

região de Lisboa. Em 2001, 44% da população estrangeira concentrava-se na NUT III Grande Lisboa, sendo que para a população de origem asiática e africana essa concentração atingia os 59% e os 62%, respectivamente. Outros dados disponíveis permitem identificar, em Oeiras, um peso significativo da população de origem migrante, particularmente com origem nas ex-colónias (Marques et al. 2001).

O diagnóstico traçado para o sistema de ensino português pelo Ministério da Educação<sup>28</sup> mostra, de forma consistente, que a região de Lisboa (distritos de Lisboa e Setúbal), aquela onde se verifica maior concentração de imigrantes e dos seus descendentes, revela um desempenho superior à média nacional. Neste espaço, o Concelho de Oeiras ostenta, em 2001, uma posição privilegiada.

O facto de haver estudos de base anteriores referentes a este Concelho, que pudessem suportar a presente investigação, levou a que se optasse por desenvolver a investigação junto das escolas deste município.

Uma vez tomada esta opção, importava seleccionar as escolas que albergassem um público estudantil pertencendo à faixa etária atrás referida. Optou-se, assim, pelo conjunto de escolas que permitissem a continuação para além do 3º ciclo – nos vários ramos de ensino (geral, tecnológico, profissionalizante e recorrente). Apenas uma das escolas abrangidas não satisfazia esta condição de transição entre níveis de ensino, uma vez que se limitava ao ensino secundário. No entanto, o carácter recente desta escola e o facto de se tratar de uma instituição bem equipada em matéria de novas tecnologias, determinaram a sua inclusão no estudo.<sup>29</sup>

Em síntese, a opção metodológica por jovens entre os 14 e os 24 anos de idade, de escolas do Concelho de Oeiras, concentra, assim, três vantagens:

1. Captar a transição entre ciclos de ensino e trabalhar com jovens que já ‘passaram’ o crivo da primeira barreira do insucesso;

**28** [http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/estudo01/estudo\\_01.asp](http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/estudo01/estudo_01.asp)

**29** As escolas abrangidas neste estudo foram: Escola Secundária de Miraflores, Escola Secundária de Linda-a-Velha, Escola Secundária Camilo Castelo Branco, Escola Secundária Quinta do Marquês, Escola Secundária Luís de Freitas Branco, Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário Aquilino Ribeiro, Escola Secundária Sebastião e Silva, Escola Secundária Amélia Rey Colaço.

2. Trabalhar em escolas de um município que tem conseguido manter índices de sucesso superiores à média nacional;
3. Trabalhar em condições ecológicas controláveis, quer no que respeita às políticas públicas (nacionais e municipais), quer relativamente à população presente.

Em contrapartida, há que ter presente que tal metodologia também apresenta sérias limitações:

1. O concelho de Oeiras tem populações migrantes que revelam alguma concentração em alguns grupos particulares (designadamente de origem caboverdeana), mas grande dispersão noutros (nomeadamente, europeus, asiáticos e norte-americanos) (ver Anexo 1), sendo de admitir que os jovens estudantes de origem migrante reflitam essas mesmas tendências (ver Anexos 2 e 3);
2. O inquérito não permitirá, pois, estabelecer tendências intra-categoriais nos grupos menos representados;
3. As comparações entre categorias de referência terão, por conseguinte, de ser feitas com recurso à agregação de categorias de menor expressão;
4. É de esperar que o grupo de controle (sem origem migrante e sem pertença minoritária) se encontre hipertrofiado no conjunto final de observações;
5. Os resultados não são extrapoláveis.

### **3. Faseamento**

A obtenção de 'luz verde' da parte da tutela - o Ministério da Educação - constituiu o ponto de partida para o trabalho de terreno. O esboço do questionário a aplicar foi discutido com a Directora da Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL) e com o, à data, Alto Comissário Adjunto do ACIME. A DREL comprometeu-se ainda a realizar um acompanhamento da articulação da equipe de investigação com os Conselhos Executivos das escolas.

O trabalho de terreno foi dividido em dois momentos: pré-teste do questionário e aplicação do questionário definitivo.

A fase do pré-teste abrangeu o contacto com os Conselhos Executivos das escolas seleccionadas, com vista a preparar e realizar o teste do questionário. Quanto à fase final, iniciou-se na preparação da aplicação do questionário definitivo (através da reactivação dos contactos com as escolas, da definição dos dias de aplicação dos questionários e da preparação da equipa de inquiridores) e culminou na aplicação do questionário reformulado.

#### **4. Trabalho de terreno**

A realização do pré-teste abrangeu quatro escolas, seleccionadas em função da diversidade da população estudantil abrangida, determinada após os primeiros contactos com os Conselhos Executivos, tendo envolvido 221 alunos de turmas seleccionadas, em cada escola, também segundo critérios de diversidade. Este pré-teste do questionário permitiu a reformulação do mesmo, adaptando-o às realidades escolares e sociais e ao universo semântico da população-alvo.

A aplicação do questionário final abrangeu mais de 150 turmas, sendo que em algumas escolas os questionários foram passados em todas as turmas, do 9º ao 12º anos, e noutras optou-se por aplicá-los a um terço das turmas existentes. Assim, seguiu-se um método de recolha exaustiva nas escolas que participaram no pré-teste – E.S. Linda-a-Velha, E.S. Miraflores, E.S. Luís de Freitas Branco e E.S. Aquilino Ribeiro<sup>30</sup> – e ainda na E.S. Camilo Castelo Branco, por serem as que, segundo as informações dos respectivos Conselhos Executivos, contam com uma população escolar mais diversificada. Nas restantes escolas – E.S. Quinta do Marquês, E.S. Amélia Rey Colaço, E.S. Sebastião e Silva -, seleccionaram-se algumas turmas (uma em cada três), atendendo às estimativas (e sugestões) dos Conselhos Executivos quanto à diversidade da respectiva população escolar.

No total foram efectuados 2634 questionários. O preenchimento do questionário foi sempre um exercício voluntário do aluno, sujeito ainda a apresentação de uma autorização escri-

**30** Nesta escola apenas uma turma não foi abrangida por incompatibilidade horária.

ta do encarregado de educação.<sup>31</sup> Os questionários foram preenchidos em contexto de aula e mediante a presença de uma equipe previamente treinada para o efeito, cuja função foi lançar os questionários, responder a eventuais dúvidas dos alunos, supervisionar o preenchimento (que deveria ser feito individualmente), e recolher os questionários.

No que concerne ao ensino recorrente, apenas foram aplicados questionários em duas escolas, dado que em outra escola o respectivo Conselho Executivo considerou inoportuno a utilização de um tempo lectivo junto de estudantes trabalhadores. De resto, nas duas escolas onde se aplicaram questionários no período nocturno verificou-se uma grande dificuldade em cobrir a totalidade dos alunos pelo elevado absentismo que aí se registou.

Assim, a amostra sobre a qual aqui se trabalha é constituída por 1843 questionários, incluindo todos os filhos de imigrantes e um número de filhos de autóctones proporcional ao peso do número de alunos de cada escola na totalidade da população escolar do concelho de Oeiras (das escolas participantes), para os anos em análise. A selecção dos autóctones foi efectuada a partir de tiragem sistemática.

## 5. O questionário

**31** Em algumas escolas, os Conselhos Executivos consideraram dispensável a apresentação da autorização do encarregado de educação e algumas não a distribuíram previamente. Nestes casos, os questionários foram aplicados a todos os alunos que se apresentassem disponíveis e a totalidade dos questionários recolhida para análise.

A construção do questionário apoiou-se no modelo de questionário de Portes e Rumbaut (2001) e teve por base a satisfação dos seguintes princípios: possibilidade de caracterização do percurso escolar do sujeito, o levantamento das suas *atitudes perante a escola e dos percursos de transição para a vida activa*, a exploração da *articulação entre a escola e os meios envolventes* relevantes e, finalmente, a sua *ligação à sociedade do conhecimento*.

O questionário pretendeu explorar, de forma sistemática, os temas relevantes, sem, contudo, requerer um tempo excessivo de concentração (para a faixa etária considerada).

De acordo com as preocupações acima enunciadas, o questionário contempla as seguintes seis áreas temáticas (cf. Questionário – Anexo 4):

### **a) Caracterização socioeconómica – incluindo familiar**

A família parece ser, em contexto migratório, um condicionador da performance e do desempenho escolares, na medida em que pode estimular ou condicionar o percurso dos jovens. Por outro lado, o posicionamento na estrutura social e particularmente o acesso a recursos socialmente valorizados (de natureza variada - capital social, financeiro, cultural e simbólico) permite um aproveitamento diferenciado das estruturas de oportunidades: o mercado de trabalho, as esferas de decisão política – ou a escola. A importância das características socioeconómicas da família e das suas condições ecológicas de existência na produção de resultados por via da frequência do sistema de ensino não pode, pois, ser menosprezada, sob pena de assimilar os mecanismos de promoção social, através do sistema de ensino, a formas de regulação automáticas.

### **b) Informática e Internet**

Com este grupo de perguntas pretende-se atingir três objectivos: por um lado, caracterizar o acesso à informação e a produção de conteúdos por parte dos jovens; por outro, averiguar como as auto-representações dos jovens se moldam, através dos conteúdos pesquisados e da sua integração em comunidades virtuais cuja natureza interessa determinar; finalmente, ver em que medida a abertura à sociedade da informação reverte para a incorporação cívica em várias escalas.

Sendo embora a Internet um espaço de geometria variável de produção e circulação global de conteúdos, trata-se de um espaço estruturado e regulado. Assim o revelam as diferenças relativas de presença na Internet das fontes das sociedades do centro e da periferia. Consoante os ‘motores de busca’ utilizados, os ‘chats’ frequentados, ou o tipo de ‘downloads’ procurados, assim se constroem e eventualmente se consolidam canais de informação e afiliação privilegiados.

Nestas condições, e em relação à primeira vertente, o acesso a e produção de informação, trata-se de aferir o acesso a, e uso de, tecnologias de informação e comunicação, tendo em atenção a diversidade de espaços e tempos de acção dos jovens nos níveis de ensino considerados. Para além do nível de equipamento do espaço doméstico (casa) do próprio, importa conhecer a acessibilidade a equipamento informático noutros espaços relevantes, designadamente na escola, mas também noutros espaços de vivência dos jovens (na associação local que frequenta, na organização onde é voluntário, em casa de amigos, etc.).

Da mesma forma, importa apurar como é feito o acesso à Internet, e qual a funcionalidade de tal acesso: troca de correspondência (*e-mails*), convívio à distância (*chat rooms*), pesquisa temática (para escola, associação, organização, projecto próprio...), procura de informação e serviços em geral (*download* de filmes ou música, ler jornais, reserva de ingressos para espectáculos, aquisição de produtos, etc.). Pode-se, assim, avaliar o grau de integração destas novas tecnologias no quotidiano dos alunos – quer no espaço escolar, quer nos outros.

Finalmente, e na medida em que o conceito de sociedade do conhecimento envolve uma noção sistémica de esferas de acção que se interpenetram e interagem, visar-se-á ainda captar os efeitos dessa socialização nas novas tecnologias da informação e da comunicação em termos mais vastos da integração e intervenção no espaço público. Importará considerar tanto a mobilização de informação, como a própria produção de conteúdos.

### **c) Performance escolar – incluindo domínio da língua de ensino (o português)**

Incluiu-se no questionário um bloco de questões com o objectivo de aferir de que modo o domínio da língua portuguesa é ou não um factor de integração.

Também se previu o recurso parcimonioso a perguntas sobre aspectos que caracterizam a performance escolar: reprovações, realização de trabalhos escolares, etc..

#### **d) Atitudes perante a escola e integração na comunidade escolar**

As atitudes perante a escola e o processo de aprendizagem (formal) são também objecto de perguntas específicas. A articulação da escola com os meios envolventes relevantes é igualmente objecto de estudo.

Admitindo-se uma possível relação com a transição para o mercado de trabalho, são também consideradas perguntas sobre o papel da aprendizagem na criação de condições para a inserção profissional.

#### **e) Abertura ao espaço público**

A sociedade do conhecimento e da informação pressupõe uma integração sistémica no espaço público – que extravasa largamente a esfera escolar, mas que tem um profundo impacto no seu interior. A participação na escola e no processo de aprendizagem deixa de estar confinada ao espaço de aula, passando a englobar múltiplas formas, solicitando capacidade de inovação em termos de relações sociais.

Interessou aqui explorar a participação dos jovens nas actividades fora das salas de aula, relacionadas ou não com a aprendizagem formal, envolvendo produção e difusão de informação. As perguntas incidem sobre as modalidades de participação que, no espaço escolar, os jovens assumem, na produção e na difusão de informação (jornal, debates, actividades culturais e desportivas, etc.).

São considerados, para além da escola, outros tempos e espaços de acção, como a participação em organizações voluntárias (vida associativa, participação em ONG, militância política, etc.) e as relações de amizade e de vizinhança. Também aí, importa conhecer o grau de envolvimento na produção e na difusão de informação.

A ligação às macro-estruturas é também explorada, através de perguntas sobre as modalidades de procura activa de informação – através da leitura de jornais, do acompanhamento de noticiários (na rádio, na TV, na Internet), da participação em debates públicos, etc..

## **f) Comunidade étnica - capital social e identidades colectivas**

A formação de comunidades, em contexto migratório, traduzindo-se ou não em situações de enclave territorial, ou em dispersão residencial, é uma tendência comum, destacada pelos estudiosos do fenómeno migratório, e que se verifica em quadros institucionais de matriz muito diversa, também com diferentes resultados em matéria de integração (ver, particularmente, A. Portes [1999] e S. Castles [2005]). A formação de comunidades transnacionais pode ainda reforçar essa tendência, ao facilitar uma existência ancorada em espaços vivenciais diversos – por vezes separados por distâncias geográficas consideráveis. Embora existam provas de alguma atenuação dos laços primordiais nas gerações subsequentes à geração migrante, outras investigações mostram que a ‘procura de raízes’ é um empreendimento das terceiras gerações (Halter 2000), que se mantém, não sendo assim possível ter certezas quanto à inevitabilidade da diluição na sociedade de acolhimento.

Por outro lado, tanto o fechamento em referências particulares, como a diluição na sociedade de acolhimento podem ter efeitos contrários ao esperável numa perspectiva assimilacionista. O estudo de Portes e Rumbaut (2001; veja-se também Portes e Rumbaut 1996) sobre as segundas gerações nos EUA mostra, claramente, que a formação de enclaves tem permitido às comunidades cubana e chinesa uma integração de sucesso, por exemplo; enquanto que a assimilação (‘descendente’) aos segmentos excluídos da sociedade norte-americana se tem constituído como obstáculo à integração dos jovens mexicanos.

Mas a perpetuação dos laços comunitários pode ter consequências muito diversas. Como estudado por Geertz (1973) na Indonésia, não há empresa de sucesso que resista às pressões ‘assistenciais’ de familiares, compadres ou outros co-étnicos, escudados em argumentos de solidariedade comunitária. Em contrapartida, o controle exercido e o apoio dado por co-étnicos aos jovens de origem cubana vivendo em Miami tem sido uma condição fundamental para os manter ao abrigo de mecanismos de exclusão e de discriminação na sociedade norte-americana (Portes e Rumbaut 2001).

O fechamento dos sujeitos na comunidade co-étnica ou a abertura à comunidade de acolhimento são modelos de inter-acção social que também influenciam as expectativas e atitudes perante a escola, dado que permitem ou inibem a partilha de experiências de vida diversificadas. Porém, a influência co-étnica deve também ser problematizada dado que não se pode pressupor que a identificação étnica elimina, por exemplo, os hiatos geracionais (*generational gaps*), i.e., os conflitos inter-geracionais; ou que os modelos de género diferenciados não venham a colidir com padrões meritocráticos de aplicação universal em contexto democrático (Lindo 2000).

A exploração desta área temática visa identificar os recursos presentes nas redes comunitárias e despistar os constrangimentos que decorrem da integração nessas mesmas redes.

Finalmente, resta acrescentar que, com vista a despistar eventuais situações de reprodução familiar, também se previu o aprofundamento de certos aspectos através da exploração das trajectórias familiares. Por essa via, prevê-se, por um lado, obter informação sobre o posicionamento dos alunos e das suas famílias na estrutura social e, por outro, encontrar indícios de trajectórias familiares que possam denunciar situações de mimetismo geracional – em matéria escolar, de transição para a esfera do trabalho, de constituição familiar, em suma, de experiência de vida nos domínios que nos interessam.

## **6. Categorização**

Uma vez que interessava colocar em evidência os efeitos da diversificação da população escolar sobre os comportamentos e as atitudes perante a aprendizagem e a informação, a definição e especificação das categorias relevantes a adoptar para dar conta dessa diversidade era uma questão central.

De acordo com a experiência migratória dos inquiridos e dos seus progenitores foi efectuada a seguinte categorização dos jovens, distinguindo os diversos tipos de experiência migratória na família, quando existente:

- Filhos de Autóctones: casos em que tanto o inquirido como os progenitores são naturais de Portugal e não têm qualquer registo de experiência migratória (ou tendo um registo, este correspondeu a uma experiência muito breve).
- Filhos de Imigrantes: casos em que os inquiridos ou, pelo menos, um progenitor é natural de outro país que não Portugal.
- Filhos de ‘Retornados’: casos em que pelo menos um progenitor, sendo natural de Portugal metropolitano ou não, viveu durante mais de um ano e durante a época colonial num dos territórios africanos sob domínio português.
- Filhos de Ex-Emigrantes: casos em que pelo menos um progenitor, sendo natural de Portugal, viveu durante um período significativo noutro país.
- Filhos de Emigrantes: casos em que pelo menos um progenitor reside no estrangeiro na actualidade e há mais de um ano. Estes casos, dada a sua baixa frequência, foram, como se verá mais adiante, distribuídos pelas categorias Filhos de Autóctones e Filhos de Ex-Emigrantes.

Tal categorização não foi, contudo, isenta de dificuldades. Os casos problemáticos corresponderam, grosso modo, às duas seguintes situações:

a) Próprio (inquirido) com nacionalidade portuguesa mas ausência de dados sobre naturalidade.

Considerações para categorização:

- a idade dos pais,
- o período do ciclo de vida abrangido pela experiência migratória (se envolver socialização primária, então poderá considerar-se que teve efeitos estruturantes),
- a duração da mesma.

b) Progenitores naturais de Portugal e inquiridos naturais de outro país.

Considerações para categorização:

- Idade à chegada a Portugal,
- Percurso migratório dos progenitores.

Por motivos de representatividade estatística as categorias ‘Filhos de Retornados’ e ‘Filhos de Ex-Emigrantes’ foram incorporadas numa categoria única (‘Outros’).

Pela mesma razão, decidiu-se distinguir entre ‘Filhos de Imigrantes nascidos em Portugal’ e ‘Filhos de Imigrantes nascidos fora’.

Desta forma, são quatro as categorias finais utilizadas para a análise estatística: Filhos de Autóctones; Filhos de Imigrantes nascidos em Portugal; Filhos de Imigrantes nascidos fora; Outros.

## **7. Síntese**

Em síntese, importa realçar alguns aspectos fundamentais da aplicabilidade desta metodologia. Em primeiro lugar, sendo o instrumento de observação (questionário) aplicável a alunos de qualquer população, a metodologia construída pode ser posta em prática em qualquer zona de concentração residencial multi-étnica, isto é, é aplicável em núcleos residenciais, rurais ou urbanos, onde se verifique uma concentração de populações de origem imigrante. Neste sentido, sublinha-se apenas a necessidade de manter como unidade territorial básica de análise o concelho, incidindo em espaços em que estejam representados os dois níveis de ensino (3<sup>º</sup> ciclo e secundário), a fim de se possibilitar uma visão global e uma ‘descrição densa’ (Geertz 1973) da realidade sociodemográfica da esfera escolar e da sua relação com a comunidade envolvente.

Em segundo lugar, a aplicação desta metodologia assenta na criação de sinergias com as direcções das escolas envolvidas de modo a que estas, com o seu conhecimento específico, contribuam para a permanente actualização do questionário e para a sua eventual adaptação a contextos sociodemográficos particulares.

Por último, em termos de opções analíticas, esta metodologia permite o desenvolvimento de duas estratégias de investigação de carácter comparativo-temporal. Por um lado, permite uma abordagem diacrónica, pois pode ser aplicada a uma única

unidade territorial num período de tempo definido e ser objecto de uma segunda aplicação, no mesmo espaço, meses ou anos mais tarde, para aferir a ocorrência de mudanças, nomeadamente, subsequentes à implementação de novas políticas educativas; por outro lado, permite também uma abordagem sincrónica, pois pode também ser aplicada simultaneamente em diversas unidades territoriais, a fim de se verificarem convergências e/ou divergências entre a mesma população de origem imigrante dispersa por diversos espaços. Finalmente, toda a sua construção foi feita de modo a garantir condições para o controle ecológico da observação.

# 5. EXPLORAÇÃO DE RESULTADOS\*

## 1. Caracterização sociodemográfica

Na fase final da aplicação do questionário “Os Jovens e a Sociedade da Informação e do Conhecimento”, foram, como já foi referido, recolhidos mais de 2000 questionários, tendo sido analisados 1843.

Como se pode observar pelos dados abaixo (ver Tabela 1.1), cerca de 44% dos respondentes provêm de famílias com experiência imigratória extra-colonial (i.e. ocorrida fora do contexto colonial), de aqui em diante designados simplesmente como ‘Filhos de imigrantes’; e cerca de 54% podem ser considerados autóctones, ou seja, indivíduos sem qualquer experiência migratória própria ou no núcleo familiar – a partir daqui designados como ‘Filhos de Autóctones’. A estas duas grandes categorias, há ainda que acrescentar cerca de 2% dos casos, que correspondem a situações migratórias diversas: famílias de retornados das ex-colónias africanas e de antigos e actuais destinos de emigração noutros continentes.

<b>Tabela 1.1 - Questionários efectuados, segundo categorias (Origem Familiar)</b>		
	Nº de casos	%
Filhos de Autóctones	988	53,7
Filhos de Imigrantes	817	44,3
Filhos de Retornados	19	1,0
Filhos de Ex-Emigrantes	16	0,9
Filhos de Emigrantes	3 <sup>32</sup>	0,1

**32** Por razões de representatividade estatística, e tendo em conta as características de cada caso, na análise que se segue optámos por incorporar um caso na categoria Filhos de Ex-Emigrantes e os restantes dois na categoria Filhos de Autóctones.

\* A exploração de resultados foi feita com recurso aos programas estatísticos SPSS e SPAD.

Recorde-se que a metodologia de observação adoptada visava obter uma sobre-representação relativa dos jovens com experiência (própria ou familiar) migrante. No que respeita às experiências migratórias, pode pois dizer-se que este quadro é revelador da diversificação da população escolar.

Antes de avançar para a exploração das questões centrais do estudo, note-se que não se verificam diferenças significativas de frequência por grau de ensino entre as diferentes categorias consideradas (ver Tabela 1.2).

	9º ano	Secundário	Não respostas
Filhos de Autóctones	16,8	80,1	3,1
Filhos de Imigrantes	18,8	72,5	8,7
Filhos de Retornados	15,8	84,2	0,0
Filhos de Ex-Emigrantes	11,8	88,2	0,0

n.s. \*

Nota: \* Efectuado o teste do  $\chi^2$ , que se revelou não significativo (n.s.). O teste envolveu, por um lado, a origem familiar e, por outro, a distribuição por cursos.

Ao contrário dos resultados obtidos a nível nacional (fig.5) e noutros contextos europeus (vd. Crul e Vermeulen 2003), não se verifica uma maior dispersão dos Filhos de Imigrantes pelas diferentes vias de ensino (ver Tabela 1.3). Pelo contrário: também para estes, a fraca frequência das vias alternativas à via geral de ensino é a regra, em Oeiras.

	9º Ano	9º ano Profission.	Básico Recorrente	Sec. Geral	Sec. Tecn.	Sec. Profis.	Secundário Recorrente
Filhos de Autóctones	15,6	1,3	0,4	60,7	19,2	0,7	2,1
Filhos de Imigrantes	16,1	3,4	1,2	55,4	20,5	0,9	2,5
Filhos de Retornados	15,8	0,0	0,0	63,2	21,1	0,0	0,0
Filhos de Ex-Emigrantes	5,9	5,9	0,0	64,7	17,6	0,0	5,9

n.s.

A fraca diferenciação da oferta de formação no sistema de ensino português (mormente a anémica oferta de cursos profissionalizantes) deverá ser considerada como um dos factores provavelmente responsáveis por esta situação.

Em relação ao sexo (ver Tabela 1.4), verifica-se também uma distribuição equilibrada pelas diferentes categorias.

	Feminino	Masculino	Não respostas
Filhos de Autóctones	49,9	49,8	0,3
Filhos de Imigrantes	49,5	50,4	0,1
Filhos de Retornados	42,1	57,9	0,0
Filhos de Ex-Emigrantes	52,9	47,1	0,0

n.s.

Em relação às nacionalidades (ver Tabela 1.5), a diversidade que caracteriza os jovens com experiência, própria ou familiar, migrante contrasta, como seria de esperar, com os dados relativos aos Filhos de Autóctones. Note-se, porém, que mais de dois terços nasceram em Portugal.

	Portugal	PALOP	Outros África	América	Ásia	“Europa de Leste”	UE+2	Oceânia	Não responde
Filhos de Autóctones	97,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,1	0,0	2,7
Filhos de Imigrantes	72,1	12,9	1,6	7,1	1,3	1,9	2,2	0,0	0,9
Filhos de Retornados	0,0	5,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	94,7
Filhos de Ex-Emigrantes	0,0	0,0	0,0	17,6	5,9	0,0	35,3	11,8	29,4

[p=0,000]

A duração média da estadia dos pais dos inquiridos em Portugal revela a grande heterogeneidade de situações: tanto no caso dos pais, como no das mães, o desvio-padrão é superior a 11 anos, para uma média superior a duas décadas (ver Tabela 1.6). Quanto

aos jovens nascidos fora de Portugal, o valor menor do desvio-padrão explica-se, em parte, pelo contexto escolar seleccionado, mas não deixa igualmente de reflectir uma amplitude de situações significativa.

	Próprio	Mãe	Pai
Média	5,02	20,91	23,65
Desvio-padrão	3,102	11,345	11,235

Relativamente à nacionalidade por origem familiar, note-se, por um lado, que a diversidade associada à categoria Filhos de Imigrantes se verifica sobretudo entre os naturais de fora de Portugal<sup>33</sup> - o caso dos jovens de origem caboverdeana apresenta-se como excepção, uma vez que 7,5% dos filhos de imigrantes naturais de Portugal conserva ainda aquela nacionalidade; por outro, que essa diversidade encontra algum paralelo entre os Filhos de Ex-Emigrantes (ver Tabela 1.7).

	Portug	Cabo-verdeana	Angolana	Guineense	Santomense	Moçambicana	Moldava	Ucraniana	Romena	Brasileira	Francesa	Italiana	Venezuelana	Sul Africana	Port.e EU	Port. e PALOP	Port. e Outra	NR
F. Autoct.	99,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	0,2	0,0
F. Imigrant.	69,6	9,5	5,0	1,7	0,5	0,2	0,7	0,6	0,2	4,8	0,2	0,4	0,2	0,4	1,2	1,3	1,8	0,4
- nasc. Port.	82,9	7,5	2,2	0,7	0,4	0,1	0,1	0,0	0,0	0,4	0,1	0,3	0,1	0,3	1,2	0,9	1,5	0,3
- nasc. fora	10,0	18,6	17,9	5,7	0,7	0,7	3,6	3,6	1,4	25,0	0,0	0,7	0,7	0,7	1,4	2,9	3,6	0,7
F. Retor.	100	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
F. Ex-Emig.	58,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,9	0,0	5,9	0,0	5,9	0,0	17,6	0,0

**33** A categoria Filhos de Imigrantes foi alvo de uma desagregação entre os naturais de Portugal e os naturais de outro país - de ora em diante adoptamos a designação “experiência migratória” (cfr. Adiante, neste capítulo, ‘Reconstrução de Variáveis: Área Temática - Identidades Sociais’).

[p=0,000]

Nota:

Não estão registadas no quadro as seguintes nacionalidades:

- Filhos de Imigrantes - Russa (0,2%), Chinesa (0,1%), Espanhola (0,1%), Grega (0,1%), Inglesa (0,1%), Suíça (0,1%), Americana (0,1%);
- Filhos de Imigrantes nascidos em Portugal - Grega (0,1%), Inglesa (0,1%), Suíça (0,1%), Americana (0,1%)
- Filhos de Imigrantes nascidos fora - Russa (0,7%), Chinesa (0,7%), Espanhola (0,7%)
- Filhos de Ex-Emigrantes - Australiana (5,9%).

Observe-se, porém, que são muito numerosos os Filhos de Imigrantes que pretendem vir a obter a nacionalidade portuguesa: cerca de quatro quintos afirmaram explicitamente esse desejo, particularmente se já nasceram em Portugal (ver Tabela 1.8). O mesmo se verifica, aliás, para o caso dos Filhos de Ex-Emigrantes. Naturalmente, as razões que presidem a tal orientação podem ser de natureza muito variada.

<b>Tabela 1.8 – Desejo de obter a Nacionalidade Portuguesa (%)</b>						
	Filhos de Autóctones	Filhos de Imigrantes			Filhos de Retornados	Filhos de Ex-Emigrantes
		Total	nasc.Port.	nasc. fora		
Sim	100*	73,1	83,0	65,6	0,0	71,4
Não	0,0	16,7	9,8	23,2	0,0	28,6
Não responde	0,0	10,2	7,1	11,2	0,0	0,0

n.s. (para Origem Familiar) e s. [ $p=0,003$ ] (para filhos de imigrantes segundo experiência migratória)

Nota: \* Trata-se de 5 inquiridos com dupla nacionalidade.

## 2. Reconstrução de variáveis

A análise multivariada centrou-se no tratamento de respostas relacionadas com as seguintes áreas temáticas: as atitudes perante a escola; os desempenhos escolares; a integração na comunidade escolar; o uso de computadores e da Internet; e as identidades sociais. Para o efeito foram construídos índices sintéticos, com base na metodologia aditiva, da seguinte forma:

### 1. Área temática: atitudes perante a escola

#### a) Variável: inserção no sistema escolar (M):

Perguntas: 3.9 e 3.10

	9º ano	12º ano	Superior
Sim	C	A	A
Talvez	B	C	A
Não	B	B	C

A= optimismo com boa inserção no sistema escolar (36,5%)

B= pessimismo com má inserção no sistema escolar (14,7%)

C= resignação com inserção intermédia no sistema escolar (48,8%)

### b) Variável: escola enquanto estrutura de oportunidades (N2):

Perguntas: 3.21, 3.22, 3.23

Acessibilidade dos professores:	1= Acessíveis e apoiam todos por igual; 0 = acessíveis mas não apoiam todos da mesma forma / Pouco acessíveis.
Preparação para o futuro:	1= Compensatória; 0 = Não vai servir de muito.
Meritocracia:	1= É uma alavanca que permite aos que se esforçam subir na vida; 0 = Não dá a todos as mesmas oportunidades de subir na vida
Score da variável escola enquanto estrutura de oportunidades: Confiança na escola como estrutura de oportunidades = (2,3) - 56,9% Desconfiança na escola como estrutura de oportunidades = (0,1) - 43,1%	

### c) Variável: Atracção pelo espaço escolar (O2)

Perguntas 3.8, 3.20

		Gostas de andar na escola?			
		Nada	Pouco	Bastante	Muito
Para ti a escola é um local	Onde me sinto bem	A	A	B	B
	Como outro qualquer	C	C	A	A
	Que não me seduz	C	C	A	A
	Onde encontro algumas pessoas interessantes	A	A	B	B

A = neutro - 28,1%

B = positivo - 52,7%

C = negativo - 11,7%

## ***II. Área temática: desempenhos escolares***

### **a) Variável: insucesso escolar (L2)**

Perguntas: 3.4, 3.11, 3.12

Retenção:	0=0; 1=1; $\geq 2=2$ .
Faltas:	doença=0; 1 a 2 vezes=1; $\geq 3$ vezes=2.
TPC:	sempre=0; maioria=1; raramente/nunca=2.
	Score de insucesso: Mínimo = (0-1) - 45,9%; Médio = (2-3) - 37,7%; Máximo = (4-6) - 16,4%.

### **b) Variável: Retenções (H)**

Pergunta: 3.5

Número de retenções observadas.

## ***III. Área temática: integração na comunidade escolar***

### **Variável: integração na comunidade escolar (I)**

Pergunta: 4.3

Análise factorial da pergunta acima, resultando em 5 factores cuja distribuição é a que se segue:

Dão-se mal com todos - 14,2%
Melhores relações com professores e funcionários do que com colegas - 39,7%
Boas relações com colegas em geral - 26,1%
Autóctones que se dão bem com outros colegas autóctones, mas mal com colegas de origem imigrante - 1,9%
Filhos de imigrantes que se dão bem com outros colegas de origem imigrante, mas mal com colegas autóctones - 10,2%

#### **IV. Área Temática: Uso de computadores e da Internet**

##### **Variável: Uso de computadores e da Internet (J)**

Pergunta: 8.3 Análise factorial da pergunta acima, resultando em 4 factores cuja distribuição é a que se segue:

• Tecnológicos - 10,9%.
• Desinteressados - 7,2%.
• Hedonistas - 28,6%.
• Racionais - 30,3%

#### **V. Área Temática: identidades sociais**

##### **Variável: Identidades Social (G)**

Perguntas: 7.1, 7.2, 7.3, 7.4, 7.5 Análise factorial das 5 perguntas acima, resultando em 4 factores cuja distribuição é a que se segue:

• Origens: 19,6%.
• Género: 11,8%.
• Religião: 27,5%.
• Ricos e Pobres: 39,0%

Seguindo a mesma metodologia, algumas variáveis de caracterização sociodemográfica foram retrabalhadas, dando origem à construção de sete índices sintéticos:

##### **a) Variável: origem familiar - experiência migratória (A2)**

Perguntas: 1.1, 1.4, 1.5, 2.1, 2.6, 2.10, 2.11.1, 2.11.2

Cruzamento das perguntas acima e análise individual de casos complexos.

• Filhos de Autóctones - 53,7%.
• Filhos de Imigrantes nascidos fora - 7,6%.
• Filhos de Imigrantes nascidos cá* - 36,2%
• Outras situações - 2,4%**

\* Nesta categoria estão incluídos os jovens de origem imigrante que nasceram em Portugal ou que chegaram até aos 6 anos, inclusive. Por motivos discursivos são apenas apelidados de 'Filhos de Imigrantes nascidos cá' por contraposição à categoria 'Filhos de Imigrantes nascidos fora' que se refere a todos os que nasceram noutro país e que chegaram a Portugal com mais de 6 anos. Desta forma, a primeira categoria equivale à geração 2 e a segunda categoria às gerações 1 e 1.5, tal como definidas por Portes e Rumbaut (2001).

\*\* Em outras situações, recorde-se, estão englobadas as categorias Filhos de Retornados e Filhos de Ex-Emigrantes, bem como nove casos de Filhos de Imigrantes que não mencionaram a sua naturalidade e/ou o tempo de estadia em Portugal.

**b) Variável: origem familiar – espaço geográfico (B)**

Perguntas: 2.1, 2.6

Naturalidade de ambos os progenitores (registados como um caso) ou de um dos progenitores, sendo o outro de naturalidade Portuguesa (só para os jovens com pelo menos um progenitor nascido fora de Portugal).

Angola - 28,3%.
Cabo Verde - 20,4%.
Outros PALOP - 21,0%.
América - 8,6%.
Leste - 1,8%
Cruzamento de PALOP - 5,0%.
Outras situações - 14,9%.*

\* Inclui 3 Filhos de Autóctones cuja naturalidade dos progenitores é desconhecida

**c) Variável: status familiar (C)**

Pergunta: 1.7 (escolaridade e profissão de pai e mãe)

(Status mais elevado entre o do pai e o da mãe)

		Ocupação						
		1	2+3	4	10+11+13	5	12	6+7+8+9
Instrução	Sem instrução (0)	C	D	D	D	E	E	E
	Básico 1º ciclo (1)	C	D	D	D	D	E	E
	Básico 2º ciclo (2)	B	C	D	D	D	E	E
	Básico 3º ciclo (3) + profissional (5)	A	C	C	C	D	D	E
	Secundário (4)	A	B	C	C	C	D	D
	Universitário (6)	A	B	B	B	B	C	D

A distribuição obtida foi a seguinte:

• A (status familiar mais elevado) - 14,2%.
• B - 30,5%.
• C - 13,3%.
• D - 12,8%
• E (status familiar mais baixo) - 29,1%.

**d) Variável: tipo de agregado familiar em relação aos pais (D1)**

Pergunta: 1.7

• Vive com ambos os pais e com os irmãos - 63,4%.
• Vive com ambos os pais e sem irmãos - 17,5%.
• Vive só com o pai - 1,3%.
• Vive só com a mãe - 13,8%
• Outras situações - 4,0%.

**e) Variável: tipo de agregado familiar em relação aos irmãos (D2)**

Pergunta: 1.7

• Vive com irmãos e ambos os progenitores - 63,4%.
• Vive com irmãos e apenas um dos progenitores - 10,9%.
• Não vive com irmãos - 25,7%.

**f) Variável: composição dos progenitores (E)**

Perguntas: 2.1., 2.6

• Ambos os progenitores com nacionalidade portuguesa - 55,3%.
• Progenitores com mesma nacionalidade não portuguesa - 17,3%.
• Progenitores com nacionalidades diferentes, uma é portuguesa - 22,2%.
• Progenitores com nacionalidades diferentes, nenhuma portuguesa - 5,6%

### g) Variável: coesão comunitária (F)

Perguntas: 9.6, 9.7, 9.10, 9.11.1, 10.3, 10.5

Média aritmética (arredondada) das respostas de cada indivíduo às questões mencionadas acima, dando origem às categorias 0,1,2,3. O peso excessivo da categoria 2 levou à sua desagregação em duas categorias distintas: uma categoria englobando as médias entre 1,5 e 1,9 e outra para as médias entre 2,0 e 2,4. Assim, resultaram as seguintes cinco categorias de resposta, sendo 0 o nível de coesão mínimo e 4 o nível máximo:

• 0 (coesão comunitária mínima) - 2,2%.
• 1 - 25,0%.
• 2 - 28,6%.
• 3 - 34,3%
• 4 (coesão comunitária máxima) - 9,9%.

### h) Variável: coesão familiar (K)

Perguntas: 3.6, 3.13, 3.17, 9.1, 9.2, 9.6, 9.8,

Média aritmética (arredondada) das respostas de cada indivíduo às questões mencionadas acima, dando origem às categorias 0, 1, 2, 3. O peso excessivo da categoria 2 levou à sua desagregação em duas categorias distintas: uma categoria englobando as médias entre 1,5 e 1,9 e outra para as médias entre 2,0 e 2,4. Assim, resultaram as seguintes cinco categorias de resposta, sendo 0 o nível de coesão mínimo e 4 o nível máximo:

• 0 (coesão familiar mínima) - 1,2%.
• 1 - 15,8%.
• 2 - 30,9%.
• 3 - 37,5%
• 4 (coesão familiar máxima) - 14,5%.

A estes oito atributos de caracterização sociodemográfica, foram ainda acrescentados mais três: o *sexo*, a *idade* e a *duração da estadia* (do próprio jovem) em Portugal. Esta última, porém, veio a revelar fraca influência na relação com as demais, pelo que decidimos deixá-la de lado (cfr. Anexo 5).

### **3. Resultados do inquérito**

#### **3.1. Algumas observações gerais**

Antes de avançar para o tratamento das variáveis centrais do estudo, impõe-se uma rápida revisão das características básicas da população estudantil inquirida, com experiência migratória – própria ou ao nível dos progenitores, segundo a reformulação de variáveis apresentada.

Como já se tinha verificado anteriormente, a maioria dos jovens estudantes captados neste inquérito tem características que os identificam como fazendo parte dos fluxos post-coloniais (ver Tabela 3.1). Dado que a descolonização já ocorreu há três décadas, não surpreende que a maioria tenha já nascido em Portugal, verificando-se, do lado dos progenitores, três quartos de casos provenientes dos PALOP. Merece ainda especial destaque o facto de um terço dos jovens filhos de imigrantes nascidos fora de Portugal ser proveniente dos países do Leste europeu e da América (em especial, do Brasil), o que constitui um indicador da vitalidade destes fluxos imigratórios recentes.

Tabela 3.1. Origem familiar perante a migração segundo origem familiar perante a geografia (%)								
		B - Origem familiar perante a geografia						
		Angola	Cabo Verde	Outros PALOP	América	Leste	Cruzamento de PALOP	Outras situações
A2 - Origem familiar perante a migração	Filhos de autóctones	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
	Filhos de Imigrantes nascidos fora	19,3	17,9	10,7	25,7	8,6	3,6	14,3
	Filhos de Imigrantes nascidos cá	30,7	20,7	23,2	5,2	0,3	5,4	14,5
	Outras situações	7,7	38,5	23,1	0,0	7,7	0,0	23,1

[p=0,000]

No que respeita aos progenitores, verificam-se elevadas taxas de uniões<sup>34</sup> mistas em que um dos progenitores é português, especialmente entres os jovens originários dos PALOP (excepto no caso dos progenitores naturais de Cabo Verde). Inversamente, verificam-se maiores taxas de uniões endogâmicas entre os progenitores dos jovens de origem caboverdeana e do Leste europeu. Entre os progenitores dos jovens de origem americana verifica-se um equilíbrio entre estas duas situações (ver Tabela 3.2).

**34** Os dados em causa referem-se à naturalidade dos progenitores dos jovens (perguntas 2.1 e 2.6), os quais não se sobrepõem necessariamente aos elementos constituintes do agregado familiar (pergunta 1.7).

<b>Tabela 3.2 – Tipo de União (só Filhos de Imigrantes) (%)</b>			
	Endogâmicos Parceiro da Mesma Origem (não portuguesa)	Exogâmicos Misto de Origens	
		Com Portugueses	Com Outros
Cabo Verde	86,1	13,9	0,0
Angola	30,0	70,0	0,0
Outros PALOP	26,9	72,5	0,6
Leste	80,0	6,7	13,3
América	49,3	46,5	4,2
Cruzamento de PALOP	0,0	0,0	100,0
Outras situações	8,3	51,7	40,0
Total	38,7	49,7	11,6

[p=0,000]

Assim, é tendo presente estas características contextuais, que têm que ver com a história portuguesa, remota e recente, que a análise que se segue deve ser feita. Nos termos de Alejandro Portes (1999), poder-se-ia dizer que as informações agregadas obtidas através da análise das características individuais apenas permitem entender parte das questões envolvidas na experiência migratória. Os modos de incorporação fornecem informação contextual, não captável ao nível micro-individual, mas que é fundamental para dar conta dos factores estruturais que condicionam a incorporação das populações migrantes. Quer se verifique discriminação positiva (como no apoio dado, pelo governo português, aos 'retornados' aquando da descolonização – vd. Pires 2004) ou segregação laboral ou residencial (como ilustrado em várias monografias – vd. Baganha 1998, Malheiros 2000, *inter alia*), o Estado, a opinião pública e as comunidades de co-étnicos são intervenientes activos na determinação dos modos de incorporação dos migrantes (Portes e Rumbaut 1996).

Por outro lado, e se adoptarmos a definição de Vermeulen (2000), segundo a qual a cultura é, basicamente, a consciência colectiva que cada grupo forma de si próprio enquanto grupo, então deixa de fazer sentido opor cultura e estrutura: ambas se constroem também por interacção e condicionamento recíproco. E, como afirma o

autor, mesmo que os factores estruturais se revelem mais importantes na determinação dos comportamentos de mobilidade dos imigrantes e dos seus descendentes, não deixa contudo de ser útil considerar a dimensão cultural - que define o grupo enquanto grupo, assim também condicionando a sua incorporação.

A recolha de dados ao nível individual foi pensada, por conseguinte, por forma a permitir captar essas dimensões macro, em relações bi e multivariadas.

Antes de avançar para estas análises detenhamo-nos um pouco nas origens culturais dos jovens de origem imigrante.

### 3.2 Origens culturais

Quanto às origens culturais dos filhos de imigrantes efectuou-se uma análise focalizada na língua, pelo facto de esta ser frequentemente considerada condicionante da performance escolar. Apesar de se verificar uma grande diversidade linguística, a principal língua falada em casa é, de modo significativo, o português (ver Tabela 3.3).

Tabela 3.3 – Principal língua falada em casa (%)								
	Português	Crioulo	Kimundo	Russo	Castelhano	Francês	Inglês	Outras
Filhos de Imigrantes nascidos fora	80,0	8,6	2,1	4,3	0,0	0,7	1,4	2,9
Filhos de Imigrantes nascidos cá	93,0	4,6	1,0	0,1	0,1	0,1	0,6	0,3
Total	90,7	5,3	1,2	0,9	0,1	0,2	0,7	0,7

[p=0,000]

Os resultados obtidos apontam para um grande à-vontade no manejo da língua portuguesa, verificando-se contudo que os jovens nascidos em Portugal apresentam maior desembaraço (ver Tabelas 3.4 a 3.6).

<b>Tabela 3.4 - Locução da língua Portuguesa, segundo experiência migratória (% em coluna)</b>			
	Filhos de Imigrantes nascidos fora	Filhos de Imigrantes nascidos cá	Total Filhos de Imigrantes
Muito bem	36,7	58,6	52,7
Com poucas dificuldades	55,0	33,3	39,2
Com bastantes dificuldades	3,3	1,9	2,3
Não responde	5,0	6,2	5,9

[p=0,008]

É ao nível da escrita que se registam maiores dificuldades (ver Tabela 3.5), não se podendo destacar uma categoria onde as dificuldades no manejo da língua portuguesa sejam especialmente sentidas.

<b>Tabela 3.5 - Escrita da língua Portuguesa, segundo experiência migratória (% em coluna)</b>			
	Filhos de Imigrantes nascidos fora	Filhos de Imigrantes nascidos cá	Total Filhos de Imigrantes
Muito bem	33,3	45,1	41,9
Com poucas dificuldades	60,0	43,8	48,2
Com bastantes dificuldades	3,3	6,2	5,4
Muito mal	0,0	0,6	0,5
Não responde	3,3	4,3	4,1

n.s.

<b>Tabela 3.6 - Entendimento da língua Portuguesa, segundo experiência migratória (% em coluna)</b>			
	Filhos de Imigrantes nascidos fora	Filhos de Imigrantes nascidos cá	Total Filhos de Imigrantes
Muito bem	70,0	74,1	73,0
Com poucas dificuldades	23,3	21,0	21,6
Com bastantes dificuldades	0,0	0,6	0,5
Não responde	6,7	4,3	5,0

n.s.

Com vista à construção de um índice sintético de performance da língua portuguesa, procedemos ao teste de Cronbach. A correlação entre os três *items* considerados (“locução”, “escrita”, “entendimento”), excluídas as não respostas, deu um valor bastante elevado ( $\alpha = 0,767$ ).

Adoptámos uma *démarche* semelhante para aferir a performance na língua dos progenitores (caso esta não fosse o português).

Relativamente ao nível de proficiência na língua da sociedade de origem dos pais, os resultados não diferem muito dos obtidos para a língua portuguesa: também aqui é possível constatar um grande à-vontade no entendimento e na locução (ver Tabelas 3.7 a 3.9).

<b>Tabela 3.7 - Locução da língua dos pais, segundo experiência migratória (% em coluna)</b>			
	Filhos de Imigrantes nascidos fora	Filhos de Imigrantes nascidos cá	Total Filhos de Imigrantes
Muito bem	70,0	56,8	60,4
Com poucas dificuldades	16,7	25,9	23,4
Com bastantes dificuldades	6,7	8,6	8,1
Muito mal	1,7	3,7	3,2
Não responde	5,0	4,9	5,0

ns.

Mas, à semelhança do verificado para a língua portuguesa, ao nível da escrita registam-se maiores dificuldades (ver Tabela 3.8).

<b>Tabela 3.8 - Escrita da língua dos pais, segundo experiência migratória</b> (% em coluna)			
	Filhos de Imigrantes nascidos fora	Filhos de Imigrantes nascidos cá	Total Filhos de Imigrantes
Muito bem	41,7	29,0	32,4
Com poucas dificuldades	23,3	29,0	27,5
Com bastantes dificuldades	16,7	20,4	19,4
Muito mal	13,3	14,2	14,0
Não responde	5,0	7,4	6,8

n.s.

<b>Tabela 3.9 - Entendimento da língua dos pais, segundo experiência migratória</b> (% em coluna)			
	Filhos de Imigrantes nascidos fora	Filhos de Imigrantes nascidos cá	Total Filhos de Imigrantes
Muito bem	75,0	78,4	77,5
Com poucas dificuldades	15,0	14,8	14,9
Com bastantes dificuldades	1,7	1,9	1,8
Muito mal	1,7	0,6	0,9
Não responde	6,7	4,3	5,0

n.s.

O teste de Cronbach apresenta, neste caso, um valor mais baixo ( $\alpha = 0,696$ ), para a correlação dos três *items* (“locução”, “escrita”, “entendimento”, e excluídas as não respostas), mas ainda assim suficientemente forte para permitir o teste da hipótese de Portes e Rumbaut (2001).

Estes autores sustentam que a lógica de soma nula não apenas não tem respaldo científico (na linguística) definitivo, como ainda não tem sustentação social (apoiada em argumentos de natureza económica ou política), uma vez que o bilinguismo pode, de facto, ser explorado como forma de enriquecimento.

A construção indicial deu os seguintes resultados:

	Boa Performance	Média Performance	Fraca Performance	Não responde
Filhos de Imigrantes nascidos fora	90,0	1,7	0,0	8,3
Filhos de Imigrantes nascidos cá	87,7	6,2	0,0	6,2
Total	88,3	5,0	0,0	6,8

n.s.

	Boa Performance	Média Performance	Fraca Performance	Não responde
Filhos de Imigrantes nascidos fora	83,3	8,3	1,7	6,7
Filhos de Imigrantes nascidos cá	73,5	18,5	0,6	7,4
Total	76,1	15,8	0,9	7,2

n.s.

A correlação entre os dois índices (ver Tabela 3.12) revela que a aquisição de duas línguas não é impeditiva de proficiência, nem um obstáculo para a aprendizagem da língua portuguesa.

	Língua de origem familiar		
	Boa Performance	Média/Fraca Performance	
Português	Boa Performance	78,0	16,5
	Média/Fraca Performance	4,1	1,4

n.s.

Passemos, então, à exploração das relações bivariadas entre as variáveis centrais do estudo e as de cariz sociodemográfico (ver matriz de níveis de significância dos  $\chi^2$  - Anexo 5).

### **3.3. Análise bivariada**

#### **3.3.1 As atitudes perante a escola**

##### **a) Inserção no sistema escolar (M):**

A forma como esta variável foi construída visava, essencialmente, uma aproximação à auto-avaliação das capacidades individuais para enfrentar o sistema escolar. Traduz, de alguma forma, o sentimento de auto-confiança dos jovens em contexto escolar.

O nível de auto-confiança expresso pelos jovens inquiridos relativamente à sua inserção na esfera escolar é das poucas variáveis centrais do estudo que não surge relacionada com a experiência migratória. Também não se observam relações com três outras variáveis de caracterização sociodemográfica: a tipologia familiar (em função dos pais e dos irmãos) e o sexo; o mesmo acontece com três variáveis centrais: as identidades, as relações com a comunidade escolar e as atitudes perante a escola enquanto estrutura de oportunidades.

São os jovens de origem caboverdeana que apresentam maiores níveis de autoconfiança na inserção no sistema escolar, apesar de, como veremos mais adiante, serem também estes que apresentam maiores índices de insucesso escolar. Por outro lado, destacam-se os jovens originários da denominada ‘Europa de Leste’, como aqueles que maior pessimismo apresentam relativamente a essa inserção. À exceção do caso caboverdeano, a atitude predominante geral é de resignação, acompanhada de uma inserção média no sistema escolar (ver Tabela 3.13).

**Tabela 3.13 - Auto-confiança - inserção no sistema escolar segundo Origem familiar perante a geografia**  
(% em coluna)

		B - Origem familiar perante a geografia							Total
		Cabo Verde	Angola	Outros PALOP	Leste	América	Cruzamento de PALOP	Outros	
M - Auto-confiança - inserção no sistema escolar	Optimismo com boa inserção no sistema escolar	53,6	35,2	34,1	13,3	36,6	29,3	35,0	38,1
	Pessimismo com má inserção no sistema escolar	23,8	9,0	11,0	40,0	9,9	22,0	17,1	14,9
	Resignação com inserção intermédia no sistema escolar	22,6	55,8	54,9	46,7	53,5	48,8	48,0	47,0

Nota: todas as análises bivariadas seguintes apresentam uma relação significativa para  $p < 0.05$  (ver Anexo 5).

A corroborar estes dados, a relação entre a auto-confiança relativa à inserção no sistema escolar e o número de anos de retenção revela que são aqueles que ficaram retidos mais do que um ano lectivo que, de modo paradoxal, expressam maior optimismo e melhor inserção no sistema escolar. Por outro lado, aqueles que nunca ficaram retidos apresentam um elevado índice de resignação (ver Tabela 3.14).

**Tabela 3.14 - Auto-confiança - inserção no sistema escolar segundo Retenções (%)**

		H - Retenções			Total
		Nunca ficou retido	Ficou retido um ano	Ficou retido mais de um ano	
M - Auto-confiança - inserção no sistema escolar	Optimismo com boa inserção no sistema escolar	31,7	42,0	48,8	36,5
	Pessimismo com má inserção no sistema escolar	8,3	22,9	28,8	14,6
	Resignação com inserção intermédia no sistema escolar	60,0	35,2	22,5	48,9

## b) Escola enquanto estrutura de oportunidades (N2):

Encarar a escola enquanto estrutura de oportunidades reflecte o enraizamento da crença na meritocracia enquanto mecanismo de recompensa das sociedades democráticas, sendo a escola o instrumento por excelência de promoção social.

Os resultados do inquérito revelam que essa crença está amplamente difundida e é independente do status familiar, das duas tipologias familiares consideradas, da coesão comunitária, da coesão familiar, da idade e do género; também não está associada com o número de reprovações, o uso do computador e da Internet e a inserção escolar.

São os filhos de autóctones e os filhos de imigrantes nascidos fora de Portugal, que maior confiança apresentam na escola enquanto estrutura de oportunidades (ver Tabela 3.15).

		A2 - Origem familiar perante a migração				Total
		Filhos de autóctones	Filhos de Imigrantes nascidos fora	Filhos de Imigrantes nascidos Portugal	Outras situações	
N2 - Escola - estrutura de oportunidades	Desconfiança na escola como estrutura de oportunidades	53,6	57,1	61,1	64,4	56,9
	Confiança na escola como estrutura de oportunidades	46,4	42,9	38,9	35,6	43,1

Entre os filhos de imigrantes nascidos fora de Portugal, são os jovens originários do continente americano e os originários de países africanos que não os PALOP aqueles que mais apresentam essa confiança. Nos antípodas desta situação, como aqueles que mostram maior desconfiança, encontram-se os jovens cujos pais são provenientes de diferentes países dos PALOP (ver Tabela 3.16).

<b>Tabela 3.16 - Escola - estrutura de oportunidades segundo Origem familiar perante a geografia (% em coluna)</b>									
		B - Origem familiar perante a geografia							Total
		Cabo Verde	Angola	Outros PALOP	Leste	América	Cruzam. PALOP	Outros	
N2 - Escola - estrutura de oportunidades	Desconfiança na escola como estrutura de oportunidades	61,9	67,0	49,1	60,0	47,9	70,7	66,7	60,6
	Confiança na escola como estrutura de oportunidades	38,1	33,0	50,9	40,0	52,1	29,3	33,3	39,4

Deve contudo notar-se que quaisquer que sejam os atributos de caracterização, os níveis de desconfiança superam os 50%, i.e., verifica-se um forte descrédito na escola enquanto estrutura de oportunidades.

Quando considerado o tipo de união dos progenitores, verifica-se que os jovens filhos de progenitores naturais de Portugal são claramente aqueles que maiores níveis de confiança apresentam na escola enquanto alavanca da meritocracia (ver Tabela 3.17).

<b>Tabela 3.17 - Escola - estrutura de oportunidades segundo Composição dos progenitores (% em coluna)</b>						
		E - Composição dos progenitores				Total
		Ambos os pais com nacionalidade Portuguesa	Pais com mistura de nacionalidades - uma é portuguesa	Pais com mistura de nacionalidades - uma é portuguesa	Pais com mistura de nacionalidades - nenhuma portuguesa	
N2 - Escola - estrutura de oportunidades	Desconfiança na escola como estrutura de oportunidades	53,9	59,2	61,2	62,1	56,9
	Confiança na escola como estrutura de oportunidades	46,1	40,8	38,8	37,9	43,1

Finalmente, corroborando dados anteriores, são os jovens que apresentam maior insucesso escolar aqueles que mais parecem confiar na escola enquanto estrutura de oportunidades, ou seja, os jovens que mais se encontram envolvidos nas tarefas escolares não parecem encontrar na escola a recompensa que julgam ser-lhes devida (ver Tabela 3.18).

<b>Tabela 3.18 - Escola - estrutura de oportunidades segundo Insucesso escolar (% em coluna)</b>					
		L2 - Insucesso escolar			Total
		Mínimo	Médio	Máximo	
N2 - Escola - estrutura de oportunidades	Desconfiança na escola como estrutura de oportunidades	61,1	53,5	52,6	56,9
	Confiança na escola como estrutura de oportunidades	38,9	46,5	47,4	43,1

### **c) Atracção pelo espaço escolar (O2)**

A escola é um espaço multidimensional: sendo primariamente um espaço de aquisição de competências específicas, é também um importante contexto de desenvolvimento de relações sociais e padrões de comunicabilidade. Pensar a escola enquanto espaço de atracção ou repulsão implica por isso equacionar essa multidimensionalidade.

A atracção que a escola exerce sobre os jovens apenas não encontra relação com as diferentes tipologias de origem e agregados familiares, com a composição dos progenitores e com a duração da estadia do jovem em Portugal.

No que concerne às idades, verifica-se que a escola vai perdendo poder de atracção sobre os jovens, consoante a idade destes aumenta (ver Tabela 3.19).

<b>Tabela 3.19 - Atracção pelo espaço escolar segundo Idade codificada (% em coluna)</b>							
		P.1.1 - Idade Codificada					Total
		13 ou 14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 ou mais anos	
O2 - Atracção pelo espaço escolar	Positivo	65,1	62,3	58,2	53,7	46,8	57,0
	Neutro	22,3	26,3	31,1	32,5	38,1	30,4
	Negativo	12,7	11,4	10,7	13,8	15,2	12,6

Por outro lado, a escola sendo um espaço de atracção tanto para os rapazes como para as raparigas, é-o de modo mais expressivo para estas, sendo que entre os primeiros se regista uma tendência para a polarização entre espaço de atracção e espaço neutro (ver Tabela 3.20).

<b>Tabela 3.20 - Atracção pelo espaço escolar segundo Sexo (% em coluna)</b>				
		P.1.2 - Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
O2 - Atracção pelo espaço escolar	Positivo	45,8	68,2	56,9
	Neutro	37,3	23,5	30,5
	Negativo	16,9	8,3	12,6

Para todos os jovens, independentemente do status familiar, a escola é um espaço de atracção, embora o seja mais vincadamente para os originários de famílias de status mais elevado. Sublinhe-se ainda a elevada percentagem de jovens, em todos os status, para os quais a escola é um espaço neutro (ver Tabela 3.21).

<b>Tabela 3.21 - Atracção pelo espaço escolar segundo Origem familiar segundo o Status</b> (% em coluna)							
		C - Origem familiar segundo o Status					Total
		Status A	Status B	Status C	Status D	Status E	
O2 - Atracção pelo espaço escolar	Positivo	59,8	60,5	56,0	56,8	52,2	57,0
	Neutro	30,5	27,3	29,1	26,8	36,0	30,4
	Negativo	9,6	12,1	15,0	16,4	11,9	12,6

Se considerada a atracção que a escola exerce sobre os jovens segundo os atributos que estes consideram mais importantes para definir a sua identidade, verifica-se que são os jovens que se identificam com a riqueza material e com as origens aqueles que mais se sentem atraídos pelo espaço escolar (ver Tabela 3.22).

<b>Tabela 3.22 – Atracção pelo espaço escolar segundo Identidades</b> (% em coluna)						
		G - Identidades (P.7 - Clusters)				Total
		Identificam-se com origens	Identificam-se com o género (rapaz/rapariga)	Identificam-se com a religião	Identificam-se com a riqueza material	
O2 - Atracção pelo espaço escolar	Positivo	58,2	46,4	55,2	60,8	57,0
	Neutro	29,1	39,8	30,1	28,1	30,2
	Negativo	12,8	13,8	14,7	11,1	12,8

Se considerarmos agora a variável ‘insucesso escolar’, verificamos que são de facto aqueles que apresentam maior insucesso os que menos se sentem atraídos pela escola. Para estes a escola é sobretudo um espaço neutro (ver Tabela 3.23).

<b>Tabela 3.23 - Atracção pelo espaço escolar segundo Insucesso escolar</b> (% em coluna)					
		L2 - Insucesso escolar			Total
		Mínimo	Médio	Máximo	
O2 - Atracção pelo espaço escolar	Positivo	68,4	51,2	39,2	57,0
	Neutro	23,0	34,1	42,0	30,4
	Negativo	8,6	14,7	18,7	12,6

A atracção que a escola exerce sobre os jovens não está directamente relacionada com um maior optimismo e boa inserção no espaço escolar; está sobretudo ligada a uma atitude de resignação em relação à instituição, acompanhada de uma inserção intermédia (ver Tabela 3.24).

<b>Tabela 3.24 - Atracção pelo espaço escolar segundo Auto-confiança - inserção no sistema escolar</b> (% em coluna)					
		M - Auto-confiança - inserção no sistema escolar			Total
		Optimismo com boa inserção no sistema escolar	Pessimismo com má inserção no sistema escolar	Resignação com inserção intermédia no sistema escolar	
O2 - Atracção pelo espaço escolar	Positivo	51,4	39,8	66,2	57,0
	Neutro	31,6	43,1	25,8	30,4
	Negativo	17,1	17,1	8,0	12,6

Isto de algum modo apoia o facto de serem os jovens que apresentam maior desconfiança na escola enquanto estrutura de oportunidades, aqueles que mais se sentem atraídos pela escola (ver Tabela 3.25).

<b>Tabela 3.25 - Atracção pelo espaço escolar segundo Escola - estrutura de oportunidades</b> (% em coluna)				
		N2 - Escola - estrutura de oportunidades		Total
		Desconfiança na escola como estrutura de oportunidades	Confiança na escola como estrutura de oportunidades	
O2 - Atracção pelo espaço escolar	Positivo	60,2	52,7	57,0
	Neutro	27,6	34,1	30,4
	Negativo	12,2	13,2	12,6

### 3.3.2 Desempenho escolar (H e L2)

Quanto ao insucesso escolar (L2), verifica-se que está correlacionado com todos os atributos de caracterização, excepto o tipo de agregado familiar (em função dos pais), bem como com todas as demais variáveis centrais do estudo, excepto as identidades.

A variável número de retenções (H) acompanha, basicamente, o índice agregado. Verificam-se, porém, três excepções: não se observa associação com a coesão comunitária, nem com as atitudes perante a escola enquanto estrutura de oportunidades; mas o tipo de agregado familiar, neste caso, interfere nas retenções.

Os jovens que vivem com ambos os pais, independentemente de viverem com irmãos ou não, são os que apresentam menores índices de retenção. Por outro lado, comparando os jovens que vivem só com a mãe com os que vivem apenas com o pai, verifica-se que os primeiros são ao mesmo tempo aqueles que apresentam menores índices de retenção, mas também aqueles que apresentam maior tendência para a reprovação em mais de um ano lectivo, remetendo para uma maior polarização de situações nestes casos (ver Tabela 3.26).

<b>Tabela 3.26 - Retenções segundo Tipo de agregado familiar em relação aos pais</b> (% em coluna)							
		D1 - Tipo de agregado familiar em relação aos pais					Total
		Vive com ambos os pais e com irmãos	Vive com ambos os pais e sem irmãos	Vive só com o pai	Vive só com a mãe	Outras situações	
H - Retenções	Nunca ficou retido	64,6	64,7	45,8	54,1	41,7	62,0
	Ficou retido um ano	23,4	23,1	41,7	28,6	37,5	24,9
	Ficou retido mais de um ano	12,0	12,2	12,5	17,3	20,8	13,1

No que concerne ao insucesso escolar, verifica-se que em geral predomina o insucesso mínimo, excepto no caso dos filhos de imigrantes nascidos fora de Portugal, para quem é mais significativo o insucesso médio. No cômputo geral, os filhos de autóctones são aqueles que apresentam menores índices de insucesso, por oposição aos filhos de imigrantes nascidos em Portugal, que são os que apresentam os maiores valores (ver Tabela 3.27).

<b>Tabela 3.27 - Insucesso escolar segundo Origem familiar perante a migração</b> (% em coluna)						
		A2 - Origem familiar perante a migração				Total
		Filhos de autóctones	Filhos de Imigrantes nascidos fora	Filhos de Imigrantes nascidos cá	Outras situações	
L2 - Insucesso escolar	Mínimo	48,5	36,4	44,2	44,4	45,9
	Médio	37,3	47,1	36,4	37,8	37,7
	Máximo	14,2	16,4	19,5	17,8	16,4

Considerando as origens geográficas, verifica-se que os jovens de origem caboverdeana são os que apresentam maior insucesso escolar; embora numa posição muito mais favorecida do que estes, regista-se o facto de os jovens originários da ‘Europa de Leste’ serem os segundos com maiores taxas de insucesso máximo (ver Tabela 3.28).

<b>Tabela 3.28 - Insucesso escolar segundo Origem familiar perante a geografia</b> (% em coluna)									
		B - Origem familiar perante a geografia							Total
		Cabo Verde	Angola	Outros PALOP	Leste	América	Cruzamento de PALOP	Outros	
L2 - Insucesso escolar	Mínimo	25,0	48,5	46,8	46,7	46,5	48,8	43,9	42,5
	Médio	43,5	36,1	39,9	26,7	35,2	34,1	36,6	38,1
	Máximo	31,5	15,5	13,3	26,7	18,3	17,1	19,5	19,4

Finalmente, importa ressaltar que o insucesso parece estar relacionado com o status familiar, sendo que os jovens originários de famílias de status mais baixos tendem a apresentar maiores índices de insucesso escolar (ver Tabela 3.29).

<b>Tabela 3.29 - Insucesso escolar segundo Origem familiar perante o status</b> (% em coluna)							
		C - Origem familiar segundo o Status					Total
		Status A	Status B	Status C	Status D	Status E	
L2 - Insucesso escolar	Mínimo	49,2	59,5	39,8	36,2	37,1	45,9
	Médio	37,4	31,6	39,8	42,1	41,3	37,7
	Máximo	13,4	8,9	20,3	21,7	21,6	16,4

### 3.3.3 A integração na comunidade escolar (I)

Com esta variável procurou-se averiguar se existiriam nódulos de relações densas dentro do universo escolar definidas em função da experiência migratória e determinar as fronteiras de demarcação com grupos definidos como outros ou distintos.

A matriz de níveis de significância dos  $\chi^2$  revela que, entre os atributos sociodemográficos, só a origem geográfica e a coesão familiar não apresentam relação significativa com a integração na comunidade escolar; entre as variáveis dependentes, são o uso das TIC e a inserção no sistema escolar que não parecem interferir.

A associação entre as relações na comunidade escolar e a coesão comunitária revela que quanto maior é esta última, pior são as relações com todos os actores escolares. No entanto, deve destacar-se que, independentemente dos índices de coesão comunitária, as relações são predominantemente mais favoráveis com os professores e funcionários do que com os colegas (ver Tabela 3.30).

<b>Tabela 3.30 - Relações na comunidade escolar segundo Coesão comunitária (% em coluna)</b>							
		F - Coesão comunitária					Total
		0	1	2	3	4	
I - Relações na comunidade escolar (P.4.3 - Clusters)	Dão-se mal com todos	6,1	12,5	12,6	17,5	25,9	15,4
	Melhores relações com prof/func do que com colegas	48,5	45,2	44,5	42,2	35,5	43,1
	Boas relações com colegas (Portugueses e Imigrantes)	33,3	29,9	31,0	26,1	23,5	28,4
	Autóctones que se dão bem com outros colegas autóctones, mas mal com colegas de origem imigrante	3,0	2,8	2,0	1,2	3,0	2,1
	Filhos de imigrantes que se dão bem com outros colegas de origem imigrante, mas mal com colegas autóctones	9,1	9,6	9,9	13,0	12,0	11,1

De resto, este padrão repete-se quando consideradas as identidades. A análise segundo este atributo de caracterização revela ainda uma percentagem significativa de relações conflituosas com todos os actores escolares, destacando-se os jovens que consideram ser o género o seu principal atributo identitário, como os menos conflituosos (ver Tabela 3.31).

<b>Tabela 3.31 - Relações na comunidade escolar segundo Identidades (% em coluna)</b>						
		G - Identidades (P.7 - Clusters)				Total
		Identificam-se com origens	Identificam-se com o género (rapaz/rapariga)	Identificam-se com a religião	Identificam-se com a riqueza	
I - Relações na comunidade escolar (P.4.3 - Clusters)	Dão-se mal com todos	15,5	12,2	15,3	16,4	15,4
	Melhores relações com prof/func do que com colegas	51,5	36,2	40,7	42,3	43,0
	Boas relações com colegas (Portugueses e Imigrantes)	23,2	35,7	29,4	28,6	28,6
	Autóctones que se dão bem com outros colegas autóctones, mas mal com colegas de origem imigrante	1,5	3,1	2,1	1,7	1,9
	Filhos de imigrantes que se dão bem com outros colegas de origem imigrante, mas mal com colegas autóctones	8,3	12,8	12,5	11,1	11,1

### 3.3.4 A informática e a Internet (J)

Os usos do computador e da Internet voltam a revelar independência em relação a um conjunto significativo de variáveis sociodemográficas: a experiência migratória, a origem geográfica da família, a coesão comunitária e a coesão familiar. As TIC parecem, assim, encontrar condições, junto dos jovens inseridos em meio escolar, de um uso generalizado e diversificado, independentemente de um conjunto de elementos de contextualização social. Também em relação às variáveis centrais, observamos a mesma independência em relação às identidades, às relações na comunidade escolar e às atitudes perante a escola enquanto estrutura de oportunidades.

A relação entre a utilização do computador e o status familiar indicia a existência de lógicas paralelas, porventura de sentido contrário, na utilização do mesmo segundo o status. Assim, para os jovens de status familiar mais elevado, parece predominar uma utilização racional do computador, seguida de uma utilização para propósitos de lazer, invertendo-se esta ordem para os jovens de status familiar mais baixo. O desinteresse face ao uso do computador é o que regista menos adeptos, à excepção dos jovens de status E onde o desinteresse apresenta índices ainda mais elevados do que o uso para fins especializados de carácter tecnológico (ver Tabela 3.32).

		C - Origem familiar segundo o Status					Total
		Status A	Status B	Status C	Status D	Status E	
J - Utilização do computador (P.8.3. - Clusters)	Tecnológicos	17,3	14,3	15,2	11,1	13,1	14,1
	Desinteressados	9,3	6,1	7,3	9,5	13,9	9,3
	Lazer (Jogos e outros)	31,3	33,8	38,8	42,9	40,9	37,2
	Racionais (Consumo e Uso escolar)	42,1	45,8	38,8	36,5	32,0	39,4

No que concerne à utilização do computador segundo o agregado familiar, é de sublinhar o caso dos jovens que vivem só com o pai. Entre estes não se regista qualquer caso de desinteresse pelo uso do computador e metade destes jovens utiliza-o para fins escolares e/ou de consumo (ver Tabela 3.33).

**Tabela 3.33 - Utilização do computador segundo Tipo de agregado familiar em relação aos pais (% em coluna)**

		D1 - Tipo de agregado familiar em relação aos pais					Total
		Vive com ambos os pais e com irmãos	Vive com ambos os pais e sem irmãos	Vive só com o pai	Vive só com a mãe	Outras situações	
J - Utilização do computador (P.8.3. - Clusters)	Tecnológicos	14,4	14,9	12,5	10,6	18,2	14,1
	Desinteressados	7,8	9,6	0,0	14,8	18,2	9,3
	Lazer (Jogos e outros)	36,8	39,8	37,5	34,9	38,6	37,2
	Racionais (Consumo e Uso escolar)	41,0	35,6	50,0	39,7	25,0	39,4

Quando analisada a relação entre esta variável e a composição dos progenitores, verifica-se que é entre os jovens sem qualquer progenitor de naturalidade portuguesa que a taxa de desinteressados é superior, suplantando mesmo a taxa dos que se socorrem do computador para fins tecnológicos (ver Tabela 3.34).

**Tabela 3.34 - Utilização do computador segundo Composição dos progenitores (% em coluna)**

		E - Composição dos progenitores				Total
		Ambos os pais com naturalidade Portuguesa	Pais com mesma naturalidade não Portuguesa	Pais com mistura de nacionalidades - uma é portuguesa	Pais com mistura de nacionalidades - nenhuma portuguesa	
J - Utilização do computador (P.8.3. - Clusters)	Tecnológicos	14,8	10,3	14,8	13,9	14,1
	Desinteressados	8,4	12,7	8,2	15,3	9,3
	Lazer (Jogos e outros)	38,2	43,1	31,9	31,9	37,2
	Racionais (Consumo e Uso escolar)	38,7	33,8	45,1	38,9	39,4

Finalmente, é entre os jovens que ficaram retidos mais do que um ano que a utilização do computador para propósitos de lazer mais se destaca e simultaneamente o desinteresse face ao uso do computador é mais expressivo (ver Tabela 3.35).

**Tabela 3.35 - Utilização do computador segundo Retenções (% em coluna)**

		H - Retenções			Total
		Nunca ficou retido	Ficou retido um ano	Ficou retido mais de um ano	
J - Utilização do computador (P.8.3. - Clusters)	Tecnológicos	13,2	16,5	13,8	14,0
	Desinteressados	7,4	10,7	16,2	9,2
	Lazer (Jogos e outros)	37,6	36,3	37,1	37,2
	Racionais (Consumo e Uso escolar)	41,8	36,6	32,9	39,5

### 3.3.5 As identidades colectivas (G)

Também no caso das identidades colectivas se observa ausência de associação com grande parte dos atributos de caracterização. Sete dos dez atributos são independentes das identidades: origem geográfica da família, status familiar, as duas tipologias familiares, a composição dos progenitores, a coesão familiar, a idade. Para além disso, e como se viu acima, as identidades encontram-se dissociadas de quatro das seis variáveis dependentes – é o caso das duas variáveis de desempenho escolar (insucesso e número de reprovações), do uso das TIC e da inserção escolar.

Tanto em relação à origem familiar perante a imigração (ver Tabela 3.36), como em relação à coesão comunitária (ver Tabela 3.37), a dimensão material é, na generalidade dos casos, o principal atributo identitário. A excepção corresponde aos jovens com mais baixo índice de coesão comunitária, onde o género se assume como principal atributo.

<b>Tabela 3.36 - Identidades segundo Origem familiar perante a migração (% em coluna)</b>						
		A2 - Origem familiar perante a migração				Total
		Filhos de autóctones	Filhos de Imigrantes nascidos fora	Filhos de Imigrantes nascidos cá	Outras situações	
G - Identidades (P.7 - Clusters)	Identificam-se com origens	19,8	10,7	22,6	15,9	20,0
	Identificam-se com o género (rapaz/rapariga)	12,1	14,5	11,0	18,2	12,0
	Identificam-se com a religião	29,3	35,1	24,7	29,5	28,1
	Identificam-se com a dimensão material	38,8	39,7	41,7	36,4	39,8

No que concerne à religião, esta assume especial importância para os filhos de imigrantes nascidos fora e para aqueles que apresentam maiores índices de coesão comunitária, enquanto as origens assumem maior importância para os filhos de imigrantes nascidos em Portugal, bem como para aqueles que apresentam índices de coesão comunitária bastante reduzidos (ver Tabela 3.37).

<b>Tabela 3.37 - Identidades segundo Coesão comunitária (% em coluna)</b>							
		F - Coesão comunitária					Total
		0	1	2	3	4	
G - Identidades (P.7 - Clusters)	Identificam-se com origens	27,8	23,1	22,2	17,6	13,3	20,0
	Identificam-se com o género (rapaz/rapariga)	33,3	14,8	11,0	10,1	10,5	12,0
	Identificam-se com a religião	22,2	26,2	27,6	27,7	36,5	28,1
	Identificam-se com a riqueza	16,7	35,9	39,2	44,6	39,8	39,8

### **3.4. Análise factorial de correspondências**

As análises factoriais que seguidamente se apresentam são primeiras explorações de condensações de variáveis no espaço euclidiano definido pelos dois primeiros factores.

Irão ser, sucessivamente, analisados os planos factoriais que envolvem as cinco variáveis centrais do estudo que atrás identificámos: as atitudes perante a escola,<sup>35</sup> o desempenho escolar, a integração na comunidade escolar, as relações com a informática e a Internet, e as identidades colectivas.

#### **3.4.1. As atitudes perante a escola**

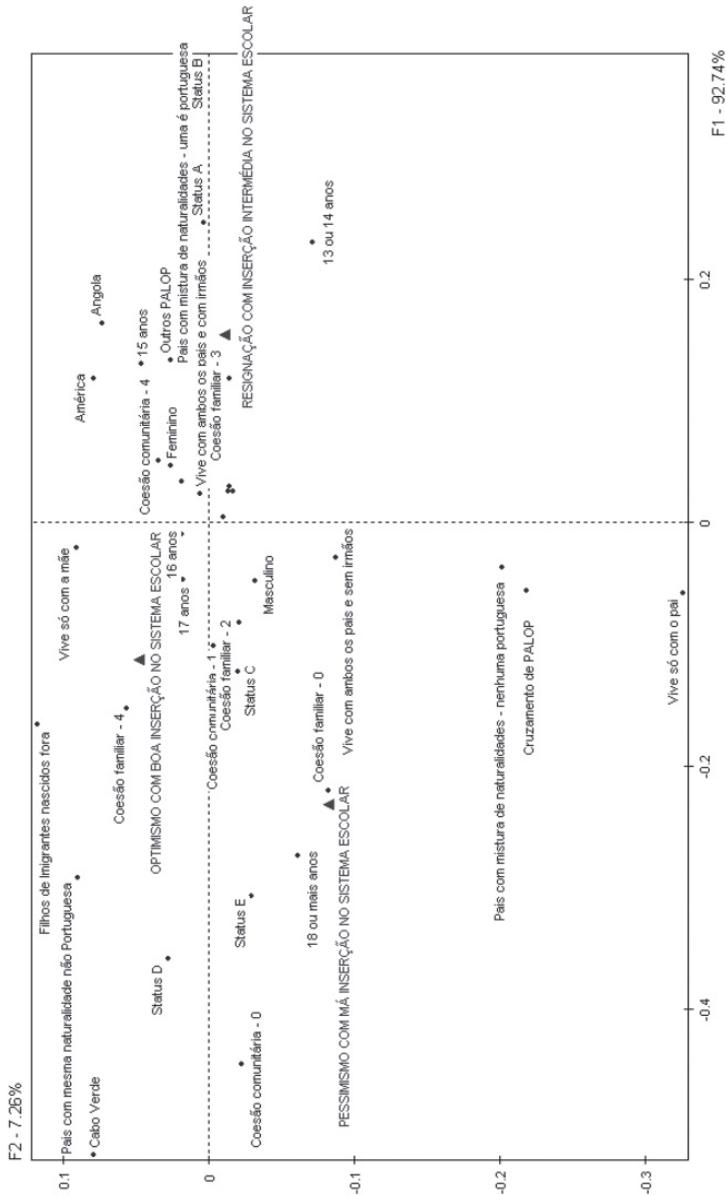
##### **a) Inserção no sistema escolar (M) [ver Anexo 6]:**

Note-se, desde logo, que, neste primeiro plano factorial, aparece uma clara polarização entre, por um lado, os pessimistas, com má inserção no sistema escolar, e, por outro, os optimistas com boa inserção. Aos primeiros surgem associados os extremos polares das idades (13, 14 anos e mais de 18 anos), os jovens filhos de progenitores originários dos PALOP, de países distintos, que vivem integrados em famílias nucleares (com ambos os progenitores, mas sem irmãos) ou em famílias mono-parentais (sozinhos com os pais). Aos optimistas, em contrapartida, surgem associados os filhos de imigrantes nascidos fora de Portugal, de famílias originárias de Cabo Verde ou de Angola, cujos progenitores têm a mesma naturalidade (fora de Portugal) e que vivem em famílias mono-parentais (sozinhos com as mães) de elevado índice de coesão familiar (4).

Já no outro eixo, surgem os jovens cujos progenitores são ambos naturais de fora de Portugal, em oposição aos jovens com progenitores de nacionalidades diferentes, sendo um natural de Portugal. Paralelamente, opõem-se os maiores de 18 anos, com origens familiares em Cabo Verde, e de baixo status (D e E), resignados, com inserção média no sistema escolar; aos mais jovens (13, 14 anos), de status elevado (A e B) e às demais formas de inserção escolar (optimistas, com boa inserção no sistema escolar, associados aos pessimistas, com má inserção).

**35** A escola enquanto estrutura de oportunidades fica, no entanto, de fora.

Gráfico 1 – Inserção no sistema escolar (W) sem variável Leste



Podem-se, assim, destacar desde já três grupos com comportamentos, atitudes e origens sociais relativamente contrastadas: o dos jovens mais velhos, de origem familiar modesta, com raízes nos PALOP, associados às atitudes pessimistas perante o sistema escolar; o dos estudantes em início de adolescência, filhos de uniões mistas, sendo um dos progenitores português, de status elevado, que expressam uma atitude de conformismo quanto à apreciação da sua inserção no sistema escolar; e, finalmente, os filhos de progenitores de mesma naturalidade, não portuguesa, nascidos fora de Portugal, com forte coesão familiar, e que refletem maior optimismo em relação ao sistema escolar.

O facto de, neste último grupo, a expressão de atitudes optimistas estar associada a jovens naturais de fora de Portugal pode ter que ver com a experiência migratória recente e a interiorização de perspectivas meritocráticas de mobilidade ascendente - já anteriormente verificada noutro estudo sobre o Concelho de Oeiras (vd. Justino, Marques et al. 1999, Marques et al. 2001). Em conformidade com a teoria de Portes e Rumbaut (2001), sublinhe-se, ainda, a articulação com um índice de forte coesão familiar, garante da partilha de valores e orientações.

Por outro lado, no grupo das atitudes de ‘resignação’, estamos em presença de um universo de classe média, em que a escola faz parte do ambiente institucional ‘normal’. Outro aspecto relevante a reter, neste caso, é o facto de neste grupo se encontrarem os filhos de casais mistos, sendo um português.

Finalmente, o facto de as atitudes ‘pessimistas’ estarem associadas ao grupo dos mais velhos, com origem nos PALOP, sugere que se trata dos fluxos mais antigos, com inserção socioeconómica confinada aos escalões mais baixos da pirâmide social.

### **b) Atração pelo espaço escolar (O2) [ver Anexo 7]:**

Quanto ao segundo plano, o primeiro factor opõe as atitudes positivas, de atração pelo espaço escolar, às demais posições – rejeição e neutralidade. Simultaneamente, opõe os estudantes do género feminino, inseridos em meios

de coesão familiar e comunitária média-alta (3), aos jovens mais velhos, do sexo masculino e inseridos em contextos de baixa coesão comunitária (1).

No segundo factor, voltamos a encontrar a oposição entre filhos únicos de uniões mistas, sendo um dos progenitores português, e os filhos de não naturais de Portugal. Também se demarcam as águas entre as atitudes de rejeição e de neutralidade: próximo das primeiras, associadas aos filhos de casais mistos, surgem os mais jovens, vivendo com os pais, em contextos de fraca coesão familiar; enquanto do lado das atitudes neutras, associadas a filhos de progenitores nascidos fora de Portugal, encontramos proximidade com meios com fortes índices de coesão familiar e comunitária.



Em suma, o género feminino e elevados índices de coesão familiar e comunitária associam-se a uma atitude positiva em relação ao espaço escolar. O género masculino, a idade mais elevada (superior ou igual a 18 anos) e uma fraca coesão comunitária operam em sentido contrário. Verifica-se assim corroboração da teoria do capital social de Portes e Rumbaut, filtrada, contudo, pela interferência do factor género, surgindo, aqui, o sexo feminino como o mediador favorável à adopção de atitudes positivas e o masculino como condição desfavorável.

Acresce a esta oposição a clivagem entre a rejeição do espaço escolar e a posição de neutralidade. A atitude negativa está associada a baixa coesão familiar e progenitores mistos, sendo um natural de Portugal, enquanto a posição neutra está associada a progenitores não naturais de Portugal e fortes índices de coesão comunitária e familiar.

Assim, e em conformidade com a teoria de Portes, poder-se-ia dizer que tanto a coesão familiar como a comunitária parecem 'inibir' as posições antagónicas relativamente à escola, sendo de admitir que a sua co-presença possa revelar reforço recíproco.

### **3.4.2. Desempenho escolar**

#### **a) Insucesso escolar (L2) [ver Anexo 8]:**

No terceiro mapa factorial, o factor 1 define uma clivagem entre os jovens que têm uma carreira escolar regular (insucesso 0) e os que revelam alguma experiência de insucesso (1 e 2). Aos primeiros estão associados os estudantes mais jovens, de status elevado e forte coesão familiar. Aos segundos, surgem associados os alunos mais velhos, com progenitores naturais de fora de Portugal e com raízes familiares em Cabo Verde.

O segundo factor opõe os filhos de imigrantes nascidos em Portugal aos nascidos no estrangeiro. A estes últimos estão associados os jovens de 16 anos e as carreiras escolares de insucesso médio. Aos filhos de imigrantes naturais de Portugal, encontramos acopladas as carreiras escolares polares (com maior e menor insucesso), os estudantes de grupos etários extremos (os mais jovens e os mais velhos), cujos progenitores são de origem imigrante, com nacionalidades distintas, e inseridos em meios de baixa coesão comunitária.



Neste contexto, e no que respeita ao desempenho escolar, voltamos a ver surgir a constelação de atributos composta por jovens de 18 anos ou mais, filhos de imigrantes nascidos em Portugal, com origem familiar em Cabo Verde, associados a carreiras de insucesso escolar.

Às carreiras de sucesso, também voltamos a ver associados os alunos mais novos, de status familiar mais elevado, filhos de progenitores mistos, um dos quais português, e de meios onde a coesão familiar é elevada.

Finalmente, as carreiras escolares com desempenho intermédio voltam a surgir associadas aos jovens filhos de imigrantes nascidos fora de Portugal.

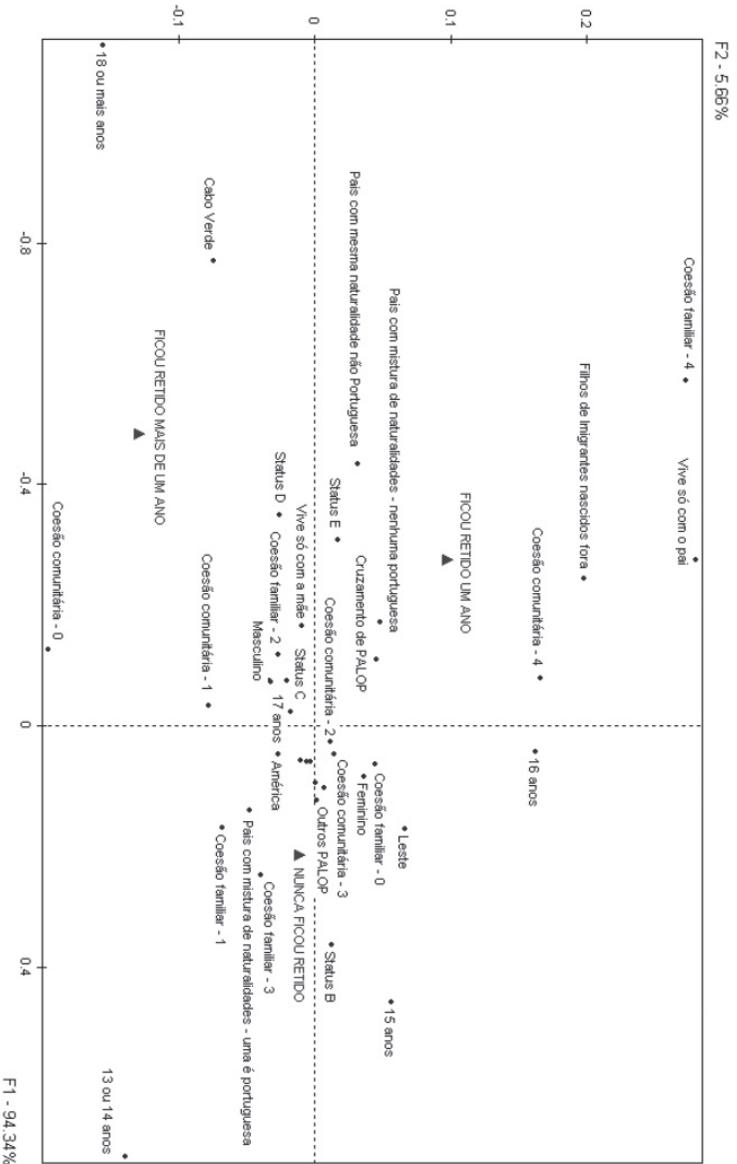
### **b) Retenções (H) [ver anexo 9]**

No plano factorial seguinte, a performance escolar é avaliada a partir de uma medida simples, concretamente através do número de retenções.

O insucesso escolar surge polarizado entre, por um lado, os que nunca ficaram retidos e, por outro, os que já tiveram, pelo menos, uma experiência de retenção de ano lectivo. Aos primeiros estão associados os estudantes mais jovens, as famílias com progenitores mistos, sendo um português, de elevado status socioeconómico e forte coesão familiar; aos segundos, de menor performance, voltamos a encontrar ligado o trio de factores já anteriormente identificado como problemático: jovens mais velhos, famílias de baixo status socioeconómico, com origem em Cabo Verde.

No segundo factor, é a coesão comunitária que surge como o factor de discriminação: aqui, opõem-se os jovens provenientes de meios de mais forte coesão, aos que apresentam os valores mais baixos. Aos primeiros, surgem associados os estudantes de origem imigrante, nascidos fora de Portugal, com um desempenho escolar intermédio; aos segundos, os jovens com piores performances escolares.

Gráfico 4 – Retenções (H)



Em suma, e corroborando análises anteriores, voltamos a ver surgir nitidamente três grupos de atributos com comportamentos distintos: os filhos de imigrantes nascidos fora de Portugal, com forte coesão comunitária e um desempenho escolar intermédio; os filhos de casais mistos, com bom desempenho escolar e elevado status familiar; e os jovens nascidos em Portugal, filhos de imigrantes com origens em Cabo Verde, com fraca coesão comunitária e as piores performances escolares.

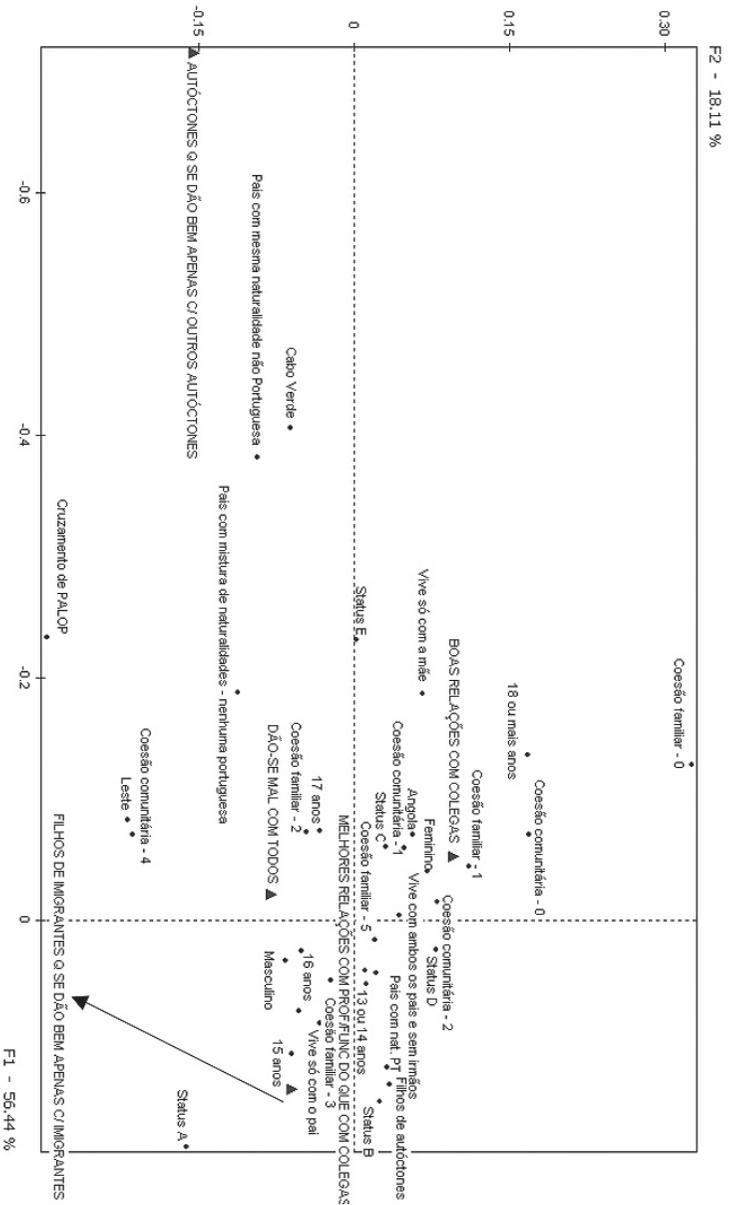
Mais claramente do que nas análises anteriores, porém, verifica-se que não são apenas as condições materiais que condicionam o comportamento escolar dos jovens. Entre os chamados factores estruturais, a coesão comunitária parece interferir de forma sistemática na produção dos resultados escolares. Assim, enquanto os descendentes das mais recentes vagas imigratórias conseguem, não obstante as dificuldades inerentes à adaptação ao novo meio, manter-se numa situação que poderíamos designar de insucesso controlado, os jovens de origem caboverdeana não parecem conseguir lançar mãos de recursos específicos (mormente intra-comunitários e familiares) que lhes permitam manter-se ao abrigo dos processos de assimilação descendente tipificados por Alejandro Portes (1999).

### **3.4.3. A integração na comunidade escolar (I) [ver Anexo 10]:**

Neste quinto plano factorial, os jovens que se dão bem, de maneira geral, com todos, opõem-se aos que afirmam o comportamento oposto: mau relacionamento generalizado ou relações exclusivas, quer dentro do universo de filhos de imigrantes, quer no seio dos autóctones. Este contraste corresponde, ainda, a uma oposição polar entre os inquiridos de 18 anos ou mais, do sexo feminino e de baixa coesão comunitária e familiar; e os de status elevado, de sexo masculino, de forte coesão comunitária, filhos de progenitores com mesma naturalidade, fora de Portugal.

No primeiro factor, surgem em situação clara de oposição os jovens com origem em Cabo Verde e progenitores não portugueses, e os filhos de autóctones, de naturalidade portuguesa. Paralelamente, verifica-se um contraste entre os jovens de baixo status familiar (E), mais velhos (com idade superior ou igual a 18 anos), de famílias monoparentais, fechados às relações com jovens de outras proveniências geográficas, que não portuguesas, associados aos que têm boas relações com todos, por um lado; e os jovens de status elevado (A e B), os jovens fechados no universo dos filhos de imigrantes e os que preferem as relações com professores e funcionários, por outro.

Gráfico 5 – Integração na comunidade escolar (I) sem variáveis América (B); Filhos de imigrantes nascidos fora (A)



**LEGENDA:**

Autóctones q se dão bem apenas c/ outros autóctones: Autóctones que se dão bem com outros colegas autóctones, mas mal com colegas de origem imigrante.  
 Filhos de imigrantes q se dão bem apenas c/ imigrantes: Filhos de imigrantes que se dão bem com outros colegas de origem imigrante, mas mal com colegas autóctones.

A interpretação deste gráfico não é simples. Numa primeira leitura, poder-se-ia colocar a hipótese de que quanto mais frouxa a coesão comunitária e familiar, mais aberta se torna a relação, o que parece ser, sobretudo, protagonizado por jovens do sexo feminino, de 18 ou mais anos de idade. Em contrapartida, o relacionamento difícil ou fechado em universos circunscritos à co-eticidade parece estar mais directamente associado aos jovens de origem imigrante, do género masculino e de meios com forte coesão comunitária. Assim, e contrastando com o observado acima, em relação às atitudes perante a escola e às próprias performances escolares, as redes sociais mais lassas parecem directamente responsáveis por maior integração na comunidade escolar (em termos de relacionamento informal); inversamente, as redes mais densas parecem inibir o relacionamento generalizado. Mas, atendendo ao papel do factor género que aqui se detecta, pode a explicação ser algo mais complexa. Serão, contudo, necessários novos testes para explorar melhor estas relações.

#### **3.4.4. A informática e a Internet (J) [ver Anexo 11]:**

No sexto mapa factorial, detecta-se um posicionamento contrastante entre os jovens que usam as TIC para efeitos de lazer (aqui designados abreviadamente como ‘hedonistas’) ou por simples obrigação (os ‘desinteressados’) e os que delas fazem um uso mais de tipo semi-profissional (designados como ‘tecnológicos’). O segundo factor opõe, ao mesmo tempo, os jovens do sexo feminino, cujos progenitores têm a mesma naturalidade, não portuguesa, com origens em Cabo Verde, que vivem em famílias monoparentais, de status baixo (D e E) e de fraca coesão familiar (1); aos jovens do sexo masculino, de 17 anos, de elevado status familiar (A) e forte coesão comunitária (4) e familiar (3).

O primeiro factor coloca em destaque a importância dos factores socioeconómicos e do género: opõe os inquiridos do sexo masculino, de baixo status social (E), aos inquiridos de status elevado (B) e do género feminino. Aos primeiros, associam-se, os jovens que revelam um uso semi-profissional das TIC (‘tecnológicos’) e os que não revelam interesse de maior (‘desinteressados’), com origem familiar em Cabo Verde, cujos progenitores são naturais dos PALOP, e de fraca coesão comunitária (1). Na vizinhança dos segundos, encontramos os jovens que fazem dessas mesmas tecnologias um uso virado para o seu aproveitamento funcional (os ‘racionalistas’).



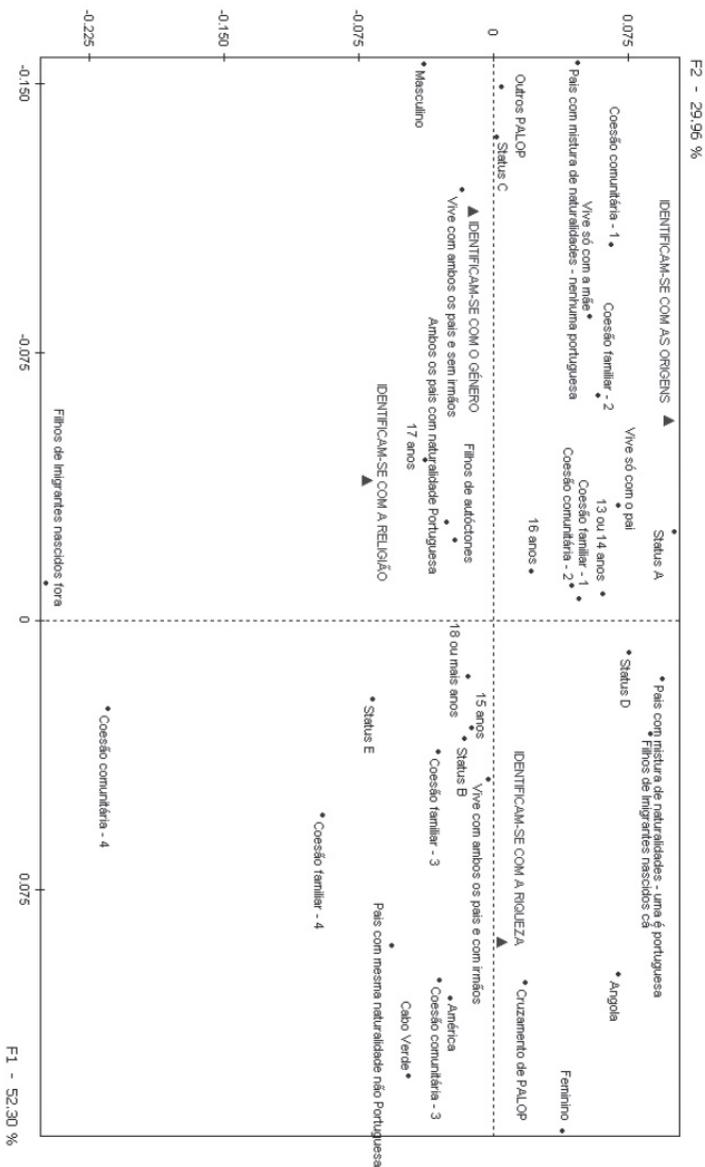
Assim, uma vez mais voltamos a ver surgir a experiência migrante (do próprio ou da família), o género e o status familiar relacionados com um grupo de características distintivas na tripartição que daqui resulta: os jovens de sexo masculino, de status familiar elevado e integrados em meios de forte coesão social, associados a um uso das TIC que os qualificam como ‘tecnológicos’; os estudantes do sexo feminino associados a um uso ‘racional’ ou de ‘lazer’; e os filhos de imigrantes de baixo status, fraca coesão comunitária e familiar e com origens familiares nos PALOP associados ao ‘desinteresse’ pelas TIC.

### **3.4.5. As identidades colectivas (G) [ver Anexo 12]:**

Finalmente, no sétimo plano factorial, as identidades sociais foram escolhidas como a variável dependente. O primeiro factor opõe a identificação com a dimensão material (ricos e pobres) às demais referências identitárias (a origem, a religião e o género). Opõe, simultaneamente, o género feminino, a origem familiar em Cabo Verde e uma coesão comunitária elevada, ao género masculino, à baixa coesão comunitária, ao status familiar médio (C) e à família nuclear composta de pais e irmãos.

Quanto ao segundo factor, contrasta os filhos de imigrantes nascidos fora e os filhos de imigrantes nascidos em Portugal. Paralelamente, opõe, a identificação com a religião e os indivíduos de baixo status familiar (E), mas de elevada coesão comunitária e familiar (4); à afinidade com a origem, aos casais com origens distintas, de elevado estatuto social (A), mas baixa coesão comunitária (1) e familiar (2).

Gráfico 7 – Identidades colectivas (G) sem variáveis Coesão comunitária 0 (F), Coesão familiar 0 (K) e Leste (B)



Este quadro de apuramento revela algo um tanto ou quanto inesperado: a identificação com as origens associada a filhos de imigrantes já nascidos em Portugal e a meios onde tanto a coesão familiar como a comunitária são razoavelmente baixas, embora os recursos profissionais e culturais (status) sejam elevados; enquanto nos contextos onde se verificam valores fortes de coesão, mas baixos recursos socioeconómicos, as referências identitárias são canalizadas para os aspectos materiais (ricos e pobres).

Em linha com o sugerido por David Hollinger (1995), poderíamos admitir que os primeiros têm suficientes recursos culturais para poderem, livremente, ‘escolher as identidades’ que mais lhes convêm (‘cultural choosers’, nos termos de Bauböck [1998] – veja-se também, a propósito do mercado da etnicidade, Halter [2000]), enquanto os segundos se encontram ainda limitados pelas pressões da sobrevivência, que o baixo status socioeconómico não consegue totalmente iludir. Assim, a etnicidade, enquanto escolha livre da ascendência a apresentar no espaço público (vd. Hollinger 1995), estaria mais facilmente ao alcance dos que, à partida, já possuem mais recursos, mesmo quando desmunidos do respaldo da rede comunitária.

A religião, a segunda referência mais escolhida, logo a seguir à identificação com as diferenças de riqueza material, parece ser, em contrapartida, o espaço de expressão de pertença simbólica das populações mais desfavorecidas e de fixação mais recente, mas mais coesas, quer ao nível familiar, quer comunitário.

## 6. CONCLUSÃO

Regressemos à pergunta com que abrimos este volume: como se apresenta a sociedade do conhecimento em gestação? O estudo de caso que aqui se apresentou traz alguns elementos de resposta para o contexto português. Sublinhem-se, antes de mais, a influência de factores estruturais, como as desigualdades socioeconómicas; mas também o persistente afloramento de factores adscritivos, como o género; e a emergência de novos factores de diferenciação, com efeitos significativos na produção dos resultados escolares, decorrentes da experiência imigratória recente.

Foi essencialmente sobre estes últimos que pretendemos trazer alguma luz ao conhecimento da realidade. A diversidade sociodemográfica que caracteriza a amostra estudantil que serviu de base a este estudo visou criar condições de captação desses factores emergentes, intencionalmente enfatizando os factores de diferenciação actual da população portuguesa, através do método de amostragem usado. Como referido anteriormente, o segmento dos jovens autóctones encontra-se, aqui, significativamente subavaliado e, inversamente, o dos filhos de imigrantes sobrerrepresentado. O potencial de representatividade dos dados obtidos deve, pois, ser avaliado tendo presentes os procedimentos seguidos.

Como vimos, ao contrário do que se passa noutros países, bem como em sentido divergente com o que pretendem outros levantamentos estatísticos, não se verificou neste estudo uma distinta distribuição dos jovens pelos diferentes ciclos e vias de ensino, segundo a origem familiar. O panorama, largamente tributário da situação de quasi-monocromatismo da oferta educativa, não favorece a transição para a esfera do trabalho, sob a forma de estágios ou de qualquer outro modo de formação em parceria, assim revertendo para a manutenção no sistema de ensino, percebido enquanto oferta indiferenciada.

Os dados obtidos permitem, assim, reflectir sobre duas questões centrais. Em primeiro lugar, obrigam a repensar o sentido da influência da experiência migratória na integração escolar e, de modo mais vasto, na integração na sociedade da informação e do conhecimento; e, em segundo lugar, implicam o reequacionamento do papel da escola enquanto estrutura de oportunidades.

### **Experiência migratória e sociedade de informação e do conhecimento**

Segundo estes dados preliminares, a experiência directa da imigração não é um factor desfavorável para os jovens. Pelo contrário, as situações mais disruptivas verificam-se entre aqueles que, sendo filhos de imigrantes, já nasceram em Portugal. Esta situação, associada à ausência de uma ligação identitária estreita com a origem parental, leva a considerar que se está em presença de um processo de assimilação descendente provocado, por um lado, pela fraca coesão comunitária e familiar (que parece arrefecer o incentivo escolar) e, por outro, pelos baixos recursos socioeconómicos disponíveis, que impedem o recurso a equipamentos mas também a um ambiente extra-escolar onde a experiência do ensino seja valorizada e o conhecimento seja percebido enquanto capital.

As identificações étnicas não surgem, neste quadro, como um factor disruptivo. Pelo contrário: quer na prática do apoio intra-comunitário, quer nas identificações subjectivas, a etnicidade faz boa vizinhança ao desempenho escolar. Já a instalação, mais ou menos duradoura, em situações de exclusão pode ter uma influência com o sentido inverso, o que, quando associado a etnicidade, pode dar origem a instrumentalizações dos símbolos primordiais com o fito de demarcar clivagens e afirmar a oposição aos cânones institucionais.

Relembrando que um segmento muito particular de jovens se destacou por uma maior desafecção dos veículos de inserção na sociedade de informação e do conhecimento, este facto deriva mais da infeliz combinação de factores - bem identificados - propiciadores da exclusão do que de uma qualquer justificação abrangente e imprecisa de carácter cultural ou étnico.

Neste sentido, os problemas que se verificam ao nível escolar e de acesso à sociedade de informação e do conhecimento parecem estar directamente relacionados com um fenómeno de exclusão social ao nível societal, sendo que, manifestamente, a escola se revela incapaz de ultrapassar e de colmatar algumas diferenças sociais, quando não encontra respaldo comunitário e familiar em convergência de orientações. Assim sendo, a difícil capacidade da escola em tomar medidas diferenciadoras, que sejam efectivas no esbatimento de diferenças socioeconómicas, pode ter por consequência o agravamento das mesmas, porque tende a reproduzi-las entre os mais jovens.

### **A escola como estrutura de oportunidades**

Merece ainda atenção o facto de a escola parecer, de facto, estar algo desacreditada no seu papel de 'estrutura de oportunidades', estando em causa o princípio democrático da meritocracia.

A escola surge assim como um percurso 'normal' mas desinvestido de qualquer gratificação, parecendo registar-se um hiato entre a instituição e os seus principais actores.

Vale a pena recordar que este trabalho foi desenvolvido junto de alunos do 9º ao 12º anos, sendo que, para uma boa parte destes jovens, a continuação da escolarização é de facto uma opção (visto que a escolaridade obrigatória termina no 9º ano de escolaridade). Deste modo, a prossecução dos estudos parece estar associada a uma falta de alternativas, inclusivamente ao nível da formação (não obstante alguma oferta de currículos alternativos), situação que tende a desaguar, no caso dos segmentos mais desmunidos, na acumulação de retenções e de insucesso escolar.

### **Um outro lado...**

No entanto, este trabalho sobre Oeiras veio também possibilitar uma imagem refrescada da realidade escolar das populações de origem imigrante em Portugal.

Em primeiro lugar, deve entender-se que a população jovem de origem imigrante não é um segmento privilegiado de info-exclusão. Existem, de facto, 'bolsas' identificadas de enquistamento. Mas no geral, e mesmo nos primeiros anos de estadia

no país, ultrapassadas as principais barreiras de adaptação (mormente em virtude do desconhecimento da língua de ensino) e os inevitáveis revezes académicos, estas populações não se distinguem dos autóctones quanto às expectativas que alimentam perante o sistema escolar e, muitas vezes, quando o fazem, é de modo positivo. É pois inadequado considerar a população imigrante como um todo em termos de performances escolares e de ligação à sociedade de informação e do conhecimento.

Em segundo lugar, e à semelhança do observado para a população autóctone, verifica-se uma diferenciação no comportamento escolar dos jovens de origem imigrante em função do sexo – com claro privilégio para o feminino.

Em terceiro lugar, importa sublinhar que, como observámos, o manejo de duas línguas em contexto familiar não impede a mestria de ambas e, em particular, não resulta no prejuízo do português.

O quarto ponto a assinalar radica na observação da lógica de potenciação recíproca que parece verificar-se entre escola e meio de origem, quando se registam índices de coesão familiar e comunitária fortes, susceptíveis de reforçar as orientações meritocráticas com que a escola se apresenta.

Finalmente, é de referir que, se o índice de uniões mistas pode ser um indicador do grau de aceitação do outro ao nível societal, o que este inquérito vem revelar é que este tipo de união também pode ser uma excelente condição para a integração das gerações mais novas. Mais uma vez, não por questões étnico-culturais, mas pela aparente maior facilidade de acesso a recursos socioeconómicos – particularmente junto dos segmentos post-coloniais.

Em suma, esta abordagem preliminar dos dados recolhidos evidencia:

- A importância das características socioeconómicas e do género;
- A relevante distinção entre os nados em Portugal e os nados fora;
- A centralização do problema da info-exclusão num segmento populacional

específico, agregador de factores múltiplos de exclusão, e não em toda a população imigrante;

- Os ganhos de eficácia do desempenho da instituição quando escola e família (ou comunidade alargada) convergem na promoção do sucesso escolar;

Podem desde já ser também apontadas algumas ‘boas práticas’:

- Diversificação das ofertas educativas - neste caso, parece importante, por exemplo, a disseminação de experiências de parceria escola-empresas;
- Investimento em condições favoráveis à manutenção da diversidade cultural - que não parece colidir com a aquisição do português;
- Continuação do incentivo ao uso das TIC em contexto escolar, com reforço dos equipamentos e situações de utilização disponíveis.

Sublinhe-se pois que um conjunto de medidas que parecem altamente positivas parecem já estar programadas, o que leva sobretudo a sublinhar a importância de uma passagem à prática de modo sistemático e planeado, de forma descentralizada e de acordo com as características específicas de cada contexto escolar.

Certamente, quando se discute a questão da ligação à sociedade da informação e do conhecimento, as estratégias de acção não se limitarão ao contexto escolar mas, como sublinhámos no início deste volume, é nessa instituição que se centram a produção e a análise dos dados aqui apresentados.

# 7. ANEXOS

## LISTA DE ANEXOS

**Anexo 1.** População residente, por nacionalidade (estrangeira) e sexo, no concelho de Oeiras – 2001

**Anexo 2.** População escolar no concelho de Oeiras, segundo grupo cultural (Básico 1º e 2º ciclos)

**Anexo 3.** População escolar no concelho de Oeiras, segundo grupo cultural (Secundário)

**Anexo 4.** Questionário

**Anexo 5.** Matriz de níveis de significância dos  $\chi^2$

**Anexo 6.** Output – Inserção no sistema escolar (M)

**Anexo 7.** Output – Atracção pelo espaço escolar (O2)

**Anexo 8.** Output – Insucesso escolar (L2)

**Anexo 9.** Output – Retenções (H)

**Anexo 10.** Output – Integração na comunidade escolar (I)

**Anexo 11.** Output – A informática e a Internet (J)

**Anexo 12.** Output – Identidades colectivas (G)

**Anexo 1. População residente, por nacionalidade (estrangeira) e sexo, no concelho de Oeiras**

Nacionalidade	Sexo	Total
Alemanha	HM	110
	H	61
Áustria	HM	7
	H	3
Bélgica	HM	52
	H	26
Dinamarca	HM	6
	H	3
Espanha	HM	495
	H	267
Finlândia	HM	5
	H	3
França	HM	174
	H	82
Grécia	HM	9
	H	8
Holanda	HM	30
	H	20
Irlanda	HM	8
	H	2
Itália	HM	64
	H	37
Luxemburgo	HM	2
	H	2
Reino unido	HM	108
	H	65

Nacionalidade	Sexo	Total
Suécia	HM	17
	H	14
Bulgária	HM	18
	H	10
Noruega	HM	2
	H	1
Rússia	HM	41
	H	19
Suiça	HM	12
	H	8
Outros Países Europeus	HM	245
	H	160
África do Sul	HM	31
	H	13
Angola	HM	971
	H	472
Cabo Verde	HM	2642
	H	1218
Guiné-Bissau	HM	350
	H	227
Moçambique	HM	193
	H	84
São Tomé e Príncipe	HM	185
	H	81

**Anexo 1. População residente, por nacionalidade (estrangeira) e sexo, no concelho de Oeiras (cont.)**

Nacionalidade	Sexo	Total	Nacionalidade	Sexo	Total
Outros Países Africanos	HM	70	Outros Países Asiáticos	HM	75
	H	42		H	34
Argentina	HM	9	Austrália	HM	9
	H	7		H	5
Brasil	HM	1044	Outros Países da Oceânia	HM	1
	H	518		H	-
Canadá	HM	13	Dupla nacionalidade Portuguesa e outra	HM	3000
	H	7		H	1371
Estados Unidos da América	HM	120	Dupla nacionalidade estrangeiras	HM	234
	H	60		H	127
Venezuela	HM	46	Apátridas	HM	59
	H	29		H	34
Outros Países Americanos	HM	45			
	H	27			
China	HM	52			
	H	26			
Índia	HM	28			
	H	11			
Japão	HM	28			
	H	12			
Macau	HM	6			
	H	4			
Paquistão	HM	4			
	H	4			
Timor-leste	HM	7			
	H	5			

Fonte: INE, Recenseamento Geral da População e Habitação - 2001 (Resultados Definitivos)

**Anexo 2.** População escolar no concelho de Oeiras, segundo grupo cultural (Básico 1º e 2º ciclos)

	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	Total
Cabo verde	450	694	658	633	610	3045
S. Tomé Príncipe	17	36	28	23	32	136
Moçambique	26	42	47	61	46	222
Guiné	24	45	35	26	44	174
Índia/Paquistão	-	2	1	1	3	7
Macau	-	3	6	1	4	14
Timor	7	11	19	31	30	98
Cigana	-	3	5	3	10	21
Brasil	23	25	46	40	44	178
Ex- Emigrantes	25	29	24	54	46	178
União Europeia	4	9	14	34	26	87
Outras Origens	54	64	139	79	77	413

Fonte: EntreCulturas

**Anexo 3.** População escolar no concelho de Oeiras, segundo grupo cultural (Secundário)

	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	Total
Cabo Verde	14	37	236	302	275	864
S. Tomé Príncipe	2	9	21	13	17	62
Moçambique	8	23	70	68	59	228
Guiné	4	17	48	53	42	164
Índia/Paquistão	-	2	3	5	6	16
Macau	2	1	-	3	1	7
Timor	-	-	3	7	6	16
Cigana	-	-	-	-	-	-
Brasil	8	22	65	87	53	235
Ex- Emigrantes	5	5	45	34	24	113
União Europeia	7	26	41	46	41	161
Outras Origens	15	33	76	72	57	253

Fonte: EntreCulturas

**Anexo 4. Questionário**  
**Os Jovens e a Sociedade da Informação e do Conhecimento**  
(a partir de Portes e Rumbaut 2001 - adaptação livre)

0. Escola \_\_\_\_\_

0.1 Curso:

9º ano  9º ano Profissional  Secundário Geral  Secundário Tecnológico   
Secundário Profissional  Ensino Básico Recorrente  Ensino Secundário Recorrente

**Identificação**

1.

1.1 Que idade tens? \_\_\_\_

1.2 Sexo: M  F

1.3 Qual é a tua nacionalidade? \_\_\_\_\_

1.3.1 (Se a tua nacionalidade não for portuguesa) Gostarias de vir a obter a nacionalidade portuguesa? Sim  Não

1.4 Nascestes em Portugal?

Sim

Não  Onde? \_\_\_\_\_ (País)

1.5 (se respondeste não na questão 1.4) Há quanto tempo estás em Portugal? \* \_\_\_\_

1.6 Se alguma vez viveste fora de Portugal durante mais de um ano, onde vivias antes? (Diz o 1º país onde viveste, o 2º e o 3º - se for o caso)

1º País	_____
2º País	_____
3º País	_____

1.7 Com quem vives? \*

	Sexo (M/F)	Idade	Escolaridade	Profissão (descreve, p.f., o trabalho realizado)	Situação actual perante o trabalho (empregado/desempregado/ reformado/incapacitado/doméstica)
Pai/Padrasto	M				
Mãe/Madrasta	F				
1º irmão					
2º irmão					
3º irmão					
4º irmão					
5º irmão					
Avô					
Avó					
_____					
_____					
_____					

Outros  
Quem?

1.8 Tens filhos? Sim  Não  → **passa para questão 1.10**

1.9 (se respondeste sim na questão 1.8)

1.9.1 Quantos filhos tens? \_\_\_\_\_ Que idade(s) tem/têm? \_\_\_\_\_

1.9.2 Que idade tinhas quando tiveste o(s) teu(s) filho(s)? \_\_\_\_\_

1.9.3 E o pai/ mãe dele(s)? \_\_\_\_\_

1.9.4 Consideras que o facto de teres sido mãe/pai afectou o teu percurso escolar?

Sim

Não

Porquê? \_\_\_\_\_

- 1.10 Quando alguém da tua idade vai ser pai/mãe, qual pensas que será o impacto na sua vida:  
que vai dificultar a concretização dos seus objectivos/sonhos   
que é a concretização de um sonho   
não tem de ter qualquer impacto

Percurso migratório

2.

2.1 Onde nasceu o teu pai? \_\_\_\_\_ (País)

2.2 Qual é a sua nacionalidade? \_\_\_\_\_

2.3 Que idade tem? \_\_\_\_\_

2.4 Qual é a sua profissão? (descreve-a resumidamente)  
\_\_\_\_\_

2.5 Onde reside actualmente? \_\_\_\_\_ (País)

2.6 Onde nasceu a tua mãe? \_\_\_\_\_ (País)

2.7 Qual é a sua nacionalidade? \_\_\_\_\_

2.8 Que idade tem? \_\_\_\_\_

2.9 Qual é a sua profissão? (descreve-a resumidamente)  
\_\_\_\_\_

2.10 Onde reside actualmente? \_\_\_\_\_ (País)

2.11 (se pai e/ou mãe nasceu [ou nasceram] fora de Portugal)

2.11.1 Em que países viveu/viveram os teus pais (outros que não o local de nascimento)?

	Pai	
	Em que país?	Durante quanto tempo?
1ºPaís		anos
2ºPaís		anos
3ºPaís		anos

	Mãe	
	Em que país?	Durante quanto tempo?
1ºPaís		anos
2ºPaís		anos
3ºPaís		anos

2.11.2 Há quanto tempo reside/residem em Portugal?

(faz uma cruz no espaço correspondente ou indica o número de anos)

	Pai	Mãe
Sempre residiu/residiram		
Nunca residiu/residiram		
Reside/residem há	anos	anos
Actualmente já não reside/residem		

2.12.1 E tu, gostarias de ir viver para outro país? Sim  Não  → **passa para questão 3**

2.12.2 (se sim) Qual? \_\_\_\_\_

Percurso escolar e atitudes perante a escola

3.

3.1 Frequentaste o ensino pré-escolar? Sim  → 3.2 Em que país? \_\_\_\_\_  
Não

3.3 Em que ano de escolaridade estás? \_\_\_\_\_

**(Caso frequentes o Ensino Recorrente, indica apenas se frequentas o Recorrente Básico ou Secundário)**

3.4 Alguma vez ficaste retido(a)? Sim  → 3.5 Em que ano(s)? \_\_\_\_\_  
Não  → **passa para questão 3.7**

3.6 A tua família/ as pessoas com quem vives como reagiram?  
Castigaram-te  Foram indiferentes  Compreenderam

3.7 E entre os teus melhores amigos, quantos já ficaram retidos?  
Nenhum  Alguns  Muitos  A maioria

3.8 Gostas de andar na escola? Nada  Pouco  Bastante  Muito

3.9 Até quando gostarias de ficar na escola? \*  
9º ano  12º ano  Licenciatura  Pós-Graduação ou superior

3.10 Achas que isso vai ser possível? \* Sim  Não  Talvez

3.11 Faltas às aulas? Só em caso de doença  1 a 2 vezes por período  mais de 3 vezes por período

3.12 E quanto a trabalhos de casa, qual a situação com que mais te identificas?

Faço sempre os trabalhos de casa  Raramente os faço   
Faço-os a maioria das vezes  Nunca os faço

3.13 Com quem fazes os trabalhos de casa? \*

Sozinho/a	<input type="checkbox"/>	Com irmãos	<input type="checkbox"/>	Associação da Vizinhança	<input type="checkbox"/>
Com a mãe	<input type="checkbox"/>	Com outros familiares	<input type="checkbox"/>	Associação da Comunidade	<input type="checkbox"/>
Com o pai	<input type="checkbox"/>	Com amigos / colegas	<input type="checkbox"/>	Outros	<input type="checkbox"/>

3.14 Tens alguma ocupação paga? \* Sim  Não  → **passa para questão 3.18**

3.15 **(Se sim)** Qual? (descreve brevemente o que fazes) \* \_\_\_\_\_

3.16 Quantas horas trabalhas em média por semana? \* \_\_\_\_\_ horas

3.17 Trabalhas com ou para alguém da tua família? Sim  Não

3.18 Que profissão gostarias de vir a ter no futuro? \*  
\_\_\_\_\_

3.19 Achas que vais conseguir vir a ter essa profissão? \*

Sim  Não  Talvez

- 3.20 Para ti a escola é um local:  
 Onde me sinto bem   
 Como outro qualquer   
 Que não me seduz   
 Onde encontro algumas pessoas com interesse
- 3.21 Os teus professores são, em regra:  
 Acessíveis e apoiam todos por igual   
 Acessíveis mas não apoiam todos da mesma forma   
 Pouco acessíveis
- 3.22 A escola para o teu futuro vai ser:  
 Compensatória   
 Não vai servir de muito
- 3.23 Em geral, a escola:  
 Não dá a todos as mesmas oportunidades de subir na vida   
 É uma alavanca que permite aos que se esforçam subir na vida

**Envolvimento na comunidade escolar**

**4.**

- 4.1 Na tua turma tens colegas cujas famílias vêm de outros países? \*  
 Sim  → 4.2 De que países ou continentes? \_\_\_\_\_  
 Não   
 Não sei

- 4.3 Como são as tuas relações com:

**(faz uma cruz no espaço correspondente)**

	Muito boas	Boas	Razoáveis	Más
Os professores				
Os teus colegas de origem portuguesa				
Os teus colegas de origem imigrante				
Os funcionários da escola				

- 4.4 Na tua escola participas:

- 4.4.1 Na associação de estudantes  
 Sim   
 Não, não me interessa   
 Não, já me cansei disso   
 Não, a minha escola não tem Associação de Estudantes   
 Não, as normas da escola não me permitem
- 4.4.2 Na edição do jornal da escola  
 Sim   
 Não, não me interessa   
 Não, já me cansei disso   
 Não, as normas da escola não me permitem   
 Não, não há
- 4.4.3 Na organização de atividades desportivas  
 Sim   
 Não, não me interessa   
 Não, já me cansei disso   
 Não, as normas da escola não me permitem   
 Não, não há

4.4.4 Na organização de actividades culturais

- Sim   
Não, não me interessa   
Não, já me cansei disso   
Não, as normas da escola não me permitem   
Não, não há

4.4.5 Na produção da página da Internet da escola

- Sim   
Não, não me interessa   
Não, já me cansei disso   
Não, as normas da escola não me permitem   
Não, não há

4.4.6 Outras actividades extracurriculares

- Sim  4.4.7 Quais? \_\_\_\_\_  
Não

4.5 Tencionas vir alguma vez a ser delegado de turma?

- Sim, tenciono   
Sim, já sou   
Não, não me interessa   
Não, já me cansei disso

4.6 Tencionas vir alguma vez a ser o representante dos alunos junto do Conselho Pedagógico?

- Sim, tenciono   
Sim, já sou   
Não, não me interessa   
Não, já me cansei disso   
Não, as normas da escola não me permitem

4.7 (Se a tua escola tiver Associação de Pais)

Os teus pais são membros da Associação de Pais? Sim  Não

4.8 Os teus pais costumam ir às reuniões da escola? Sim  Às vezes  Não

**Língua**

5.

5.1 Em que língua ou línguas se fala normalmente em tua casa? \* \_\_\_\_\_

**(se apenas se falar o português passar para 6)**

5.2 Onde/com quem aprendeste o português (falado)? \_\_\_\_\_

5.3 Como falas o português? \*

Muito bem  Com poucas dificuldades  Com bastantes dificuldades  Muito mal

5.4 Como escreves o português? \*

Muito bem  Com poucas dificuldades  Com bastantes dificuldades  Muito mal

5.5 Como entendes o português (falado)? \*

Muito bem  Com poucas dificuldades  Com bastantes dificuldades  Muito mal

5.6 Como falas a língua dos teus pais? \*

Muito bem  Com poucas dificuldades  Com bastantes dificuldades  Muito mal

5.7 Como escreves a língua dos teus pais/do teu país? \*

Muito bem  Com poucas dificuldades  Com bastantes dificuldades  Muito mal

5.8 Como entendes a língua dos teus pais/do teu país? \*

Muito bem  Com poucas dificuldades  Com bastantes dificuldades  Muito mal

**espaço público**

6

6.1 Participas em alguma associação, Organização Não Governamental (ONG), partido político ou outro tipo de organização de adesão voluntária? Sim  Não  → **passa para 6.5**

6.2 (Se sim) Quais são os objectivos dessa(s) organização(ões)?

(faz uma cruz no espaço correspondente; podes escolher mais do que uma alternativa)

	1ª Associação	2ª Associação	3ª Associação
Desportivos			
Políticos			
Ecológicos			
Culturais			
Religiosos			
Apoio a Imigrantes			
Anti-racistas			
Direitos Humanos			
Científicos, Tecnológicos			
Apoio ao Desenvolvimento do 3º Mundo			
<b>Outros</b>			
<b>Quais?</b>			

6.3 Qual o seu âmbito geográfico?

	1ª Associação	2ª Associação	3ª Associação
Local/Vizinhaça			
Municipal(Oeiras)			
Nacional/Portugal			
Nacional/Outro País			
Internacional/O Mundo			

6.4 Qual é o teu papel nessa(s) associação(ões)?

	1ª Associação	2ª Associação	3ª Associação
Dirigente			
Apoio regular à organização			
Prestar serviços ocasionalmente			
Participação nos eventos			

6.5 Onde procuras informação sobre os assuntos que te interessam?

(podes escolher mais do que uma alternativa)

- |  |  |
|--|--|
| TV nacionais <input type="checkbox"/>              | Livros <input type="checkbox"/>                |
| TV por cabo <input type="checkbox"/>               | Internet <input type="checkbox"/>              |
| Jornais <input type="checkbox"/>                   | Conferências públicas <input type="checkbox"/> |
| Revistas da especialidade <input type="checkbox"/> | Conversas <input type="checkbox"/>             |

### Identidades

7.

- 7.1 Quando pensas em ti, qual a importância que atribuis ao facto de seres rapaz/ ou rapariga:  
É muito importante  É importante  É pouco importante  Não é nada importante
- 7.2 Quando pensas em ti, qual a importância que atribuis ao facto de seres de origem familiar europeia/ ou não europeia:  
É muito importante  É importante  É pouco importante  Não é nada importante
- 7.3 Quando pensas em ti, qual a importância que atribuis ao facto de seres português/ ou de outra nacionalidade:  
É muito importante  É importante  É pouco importante  Não é nada importante
- 7.4 Quando pensas em ti, qual a importância que atribuis ao facto de teres religião que tens/ ou não teres religião:  
É muito importante  É importante  É pouco importante  Não é nada importante
- 7.5 Quando pensas em ti, qual a importância que atribuis ao facto de seres rico/ ou pobre:  
É muito importante  É importante  É pouco importante  Não é nada importante

### Informática e Internet

8.

8.1 Da lista que se segue indica que equipamentos existem em tua casa:

- Computador  Scanner  Leitor cd/dvd   
Impressora  Modem de ligação à Internet  Gravador de cd/dvd   
Não tenho nenhum destes equipamentos

8.2 Se não tens computador em casa, que locais costumás frequentar para utilizar o computador?

- Ciber-café  Casa de familiares  Casa de amigos/colegas  Associação   
Escola  Casa de amigos de família  Comunidade religiosa

8.3 O que fazes com o computador?

(faz uma cruz no espaço correspondente)

	Sim	Não
a. Pesquiso na Internet assuntos que me interessam		
b. Faço trabalhos escolares		
c. Participo em <i>chats</i>		
d. Pesquiso na Internet, para realizar trabalhos escolares		
e. Faço <i>download</i> de jogos, ficheiros, programas, música, vídeos, etc		
f. Faço tratamento de imagem e som (multimédia)		
g. Produzo páginas da <i>Web</i>		
h. Faço programação (Java, Basic, etc)		
i. Envio e recebo mensagens por correio electrónico (e-mail)		
j. Adquiro serviços vários (ingressos para espectáculos, bilhetes de comboio, etc)		
k. Compro produtos vários (livros, discos, t-shirts, etc)		
l. Jogos		
m. Faço outras coisas		

8.4 (No caso de pesquisares na Internet assuntos que te interessam)

8.4.1 Que assuntos costumás pesquisar?

(faz uma cruz no espaço correspondente)

	Sim	Não
Desportivos		
Políticos		
Ecológicos		
Culturais		
Religiosos		
Apoio a Imigrantes		
Anti-racistas		
Direitos Humanos		
Científicos, Tecnológicos		
Apoio ao Desenvolvimento do 3º Mundo		
<b>Outros</b>		
<b>Quais?</b>		

8.4.2 Como tomas conhecimento das páginas que têm os conteúdos que te interessam?

(podes escolher mais do que uma alternativa)

- a. Por pesquisa *on line* própria
- b. Por motor de busca
- c. Por dicas de amigos/familiares
- d. Através de jornais/revistas
- e. Através de programas de rádio/ty
- f. Nas aulas
- g. Na associação/organização cultural a que pertences
- h. De outra forma

8.4.3 Sentes-te satisfeito com os conteúdos que estão disponíveis na Internet?

Sempre  Às vezes  Raramente

8.5 (No caso de fazeres *downloads* de música)

8.5.1 Onde fazes os teus *downloads* de música? (podes escolher mais do que uma alternativa)

- Em sites nacionais
- Em sites norte-americanos
- Noutros sites
- Não faço

8.5.2 Como tomas conhecimento das páginas de música que te interessam? (podes escolher mais do que uma alternativa)

- a. Por pesquisa *on line* própria
- b. Por motor de busca
- c. Por dicas de amigos/familiares
- d. Através de jornais/revistas
- e. Através de programas de rádio/ty
- f. Nas aulas
- g. Na associação/organização cultural a que pertences
- h. De outra forma

8.5.3 Sentes-te satisfeito com os conteúdos de música que estão disponíveis na Internet?  
Sempre  Às vezes  Raramente

**8.6 (No caso de fazeres downloads de filmes)**

8.6.1 Onde fazes os teus downloads de filmes? (podes escolher mais do que uma alternativa)

- Em sites nacionais
- Em sites norte-americanos
- Noutros sites
- Não faço

8.6.2 Como tomas conhecimento das páginas de filmes que te interessam? (podes escolher mais do que uma alternativa)

- a. Por pesquisa *on line* própria
- b. Por motor de busca
- c. Por dicas de amigos/familiares
- d. Através de jornais/revistas
- e. Através de programas de rádio/tv
- f. Nas aulas
- g. Na associação/organização cultural a que pertença
- h. De outra forma

8.6.3 Sentes-te satisfeito com os conteúdos de vídeo que estão disponíveis na Internet?  
Sempre  Às vezes  Raramente

**8.7 (No caso de fazeres downloads de ficheiros)**

8.7.1 Onde fazes os teus downloads de outros ficheiros? (podes escolher mais do que uma alternativa)

- Em sites nacionais
- Noutros sites
- Não faço

8.8 Com quem costumavas relacionar-te através da Internet? (podes escolher mais do que uma alternativa)

- Pessoas em Portugal
- Pessoas noutros países
- Não mantenho relações via Internet

8.9 Como aprendeste a usar o computador? (podes escolher mais do que uma alternativa)

- Sozinho
- Com os meus pais
- Com os meus irmãos ou primos
- Com outros familiares
- Com um amigo ou colega de escola
- Com amigo(s) da família
- Com professores ou monitores da escola
- Fora da escola (cursos de informática, etc)

8.10 Quais os programas que conheces e em que sabes trabalhar?

- Tratamento de texto
- Desenho (*corel*, etc)
- Estatística (*spss*, etc)
- Folha de cálculo
- Base de dados
- Power point*

8.11 Qual (ou quais) o(s) ambiente(s) com que estás familiarizado(a)?

- MS Windows
- Mac/OS
- Linux
- Outro, qual? \_\_\_\_\_

- 8.12 Como adquire as ferramentas para trabalhar com o computador / a Internet?  
 Por compra  Por download da Internet  Por cedência de terceiros  Outra via
- 8.13 Quais os motores de busca que costumavas usar?  
 Sapo  IOL  Yahoo  Terraviva  Google  Outros  Quais? \_\_\_\_\_
- 8.14 Em que ano de escolaridade utilizaste, pela primeira vez, o computador na escola? \_\_\_\_\_
- 8.15 Neste ano lectivo, tencionas utilizar os computadores da escola?  
 Sim, tenciono vir a fazê-lo em breve   
 Sim, já o faço   
 Não, não me interessa   
 Não, não preciso
- 8.16 Tencionas fazer alguma página pessoal na Net?  
 Sim, tenciono vir a fazê-lo   
 Sim, já a tenho   
 Não, não me interessa
- 8.17 Tencionas fazer ou colaborar na feitura de uma página Web de uma organização cívica em que participes?  
 Sim, tenciono vir a fazê-lo   
 Sim, já o faço   
 Não, não me interessa

#### Redes Sociais e Comunidade

- 9.1 Tens familiares que morem na vizinhança da tua área de residência? Sim  Não  → **passar para 9.3**
- 9.2 (se sim) Costumas estar com eles? Sim  Não
- 9.3 Se pudesses mudar de local de residência,  
 Mudavas imediatamente  Talvez mudasses  Nunca mudarias
- 9.4 Tens familiares que morem noutra localidade de Portugal? Sim  Não
- 9.5 Tens familiares que não vivam em Portugal? Sim  Não
- 9.6 Achas que ter uma família unida, mesmo que dispersa, é: \*  
 Muito importante  Bastante importante  Pouco importante  Nada importante
- 9.7 Os teus pais ajudam-te nos problemas que surjam na escola ou no teu dia-a-dia?  
 Sim  Não  Nunca conto os meus problemas aos meus pais
- 9.8 O que os teus pais desejam para o teu futuro é o mesmo que tu desejavas para ti? \* Sim  Não
- 9.9 Achas que, na nossa sociedade, se recompensa devidamente o esforço e o mérito: \*  
 Quase sempre  Frequentemente  Raramente  Nunca
- 9.10 Da parte dos que te rodeiam, sentes que há uma valorização das tuas opções de vida, mesmo que diferentes das mais comuns entre os teus familiares e amigos?  
 Totalmente  Muito  Pouco  Nada

9.11.1 Da parte dos que te rodeiam sentes alguma pressão para agir exactamente como eles?

Totalmente  Muito  Pouco  Nada

\_\_\_\_\_ → **passa para questão 9.12**

9.11.2 Quem é que mais exerce essa pressão?

9.12.1 pai/mãe  9.12.5 os amigos dos teus pais

9.12.2 avó/avô  9.12.6 os professores

9.12.3 irmão/irmã  9.12.7 Outros  Quem? \_\_\_\_\_

9.12.4 os teus amigos

9.12 Tens amigos que não nasceram em Portugal?

	Sim	Não
9.12.1. Na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.12.2. Na zona onde vives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.12.3. No local de culto (caso frequentes um)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.12.4. Noutros contextos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para aqueles cujos pais, ou os próprios, não nasceram em Portugal:

**10.**

10.1 Conheces o país onde os teus pais (ou o teu pai/ a tua mãe) nasceram (nasceu)?

Sim, para ambos  → **passar para 10.3**

Sim, só para um

Não

10.2 (se a resposta foi **sim**, só para um ou não) Gostarias de vir a conhecê-lo(s)?

Tenho muito interesse

Tenho bastante interesse

Tenho algum interesse

Não tenho nenhum interesse

10.3 Para ti é importante maneres o contacto com as pessoas do(s) país(es) de origem dos teus pais? \*

Muito importante  Importante  Pouco importante  Nada importante

10.4 Quando os teus pais vieram para Portugal já tinham cá familiares/ amigos a viver?

Sim

Não

10.5 Costumas participar em festas/cenários organizados pela comunidade de origem dos teus pais?

Sempre  Às vezes  Poucas vezes  Nunca

10.6 Em que comunidade te integras? \_\_\_\_\_ \*

10.7 Onde costumavas obter informações sobre o teu país de origem / o país de origem dos teus pais:

Internet

Através de amigos

Outros meios

Através da família

Publicações

Não procuro

**MUITO OBRIGADO PELA TUA PARTICIPAÇÃO!**

Nota: as questões assinaladas (\*) foram adaptadas do questionário de Portes e Rumbaut 2001.

Anexo 5. Matriz de níveis de significância dos  $\chi^2$

	A2	B	C	D1	D2	E	F	G	H	I	J	K	IDADE	ESTADIA	SEXO	L2	M	N2	O2
A2		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,043	0,000	0,000	0,758	0,000	0,000	0,000	0,881	0,020	0,273	0,018	0,830
B			0,000	0,024	0,098	0,000	0,012	0,166	0,000	0,055	0,316	0,374	0,000	0,012	0,072	0,000	0,000	0,001	0,230
C				0,000	0,000	0,000	0,015	0,226	0,000	0,000	0,000	0,281	0,000	0,914	0,207	0,000	0,000	0,254	0,034
D1					0,000	0,000	0,190	0,134	0,000	0,002	0,049	0,165	0,000	0,639	0,490	0,215	0,245	0,502	0,836
D2						0,000	0,176	0,089	0,002	0,066	0,002	0,096	0,002	0,398	0,123	0,019	0,481	0,768	0,603
E							0,000	0,214	0,000	0,000	0,030	0,000	0,000	0,120	0,554	0,000	0,000	0,034	0,176
F								0,000	0,095	0,004	0,220	0,000	0,080	0,309	0,000	0,010	0,037	0,669	0,000
G									0,409	0,031	0,102	0,078	0,678	0,294	0,000	0,061	0,132	0,037	0,013
H										0,000	0,005	0,000	0,000	0,432	0,001	0,000	0,000	0,126	0,000
I											0,176	0,145	0,000	0,436	0,020	0,038	0,379	0,001	0,000
J												0,018	0,019	0,549	0,000	0,000	0,000	0,504	0,001
K													0,001	0,254	0,000	0,000	0,004	0,100	0,013
IDADE														0,084	0,150	0,000	0,000	0,342	0,000
ESTADIA															0,399	0,293	0,387	0,316	0,699
SEXO																0,000	0,061	0,996	0,000
L2																	0,000	0,003	0,000
M																		0,640	0,000
N2																			0,006
O2																			

Anexo 6. Output - Inserção no sistema escolar (M)

ANALYSE DES CORRESPONDANCES BINAIRES																		
VALEURS PROPRES																		
APERÇU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION .. 0.0261																		
SOMME DES VALEURS PROPRES .... 0.0261																		
HISTOGRAMME DES 2 PREMIERES VALEURS PROPRES																		
NUMERO	VALEUR	POURCENT.	POURCENT.	*****														
	PROPRE		CUMULE	*****														
1	0.0242	92.74	92.74	*****														
2	0.0019	7.26	100.00	*****														
COORDONNEES, CONTRIBUTIONS DES FREQUENCES SUR LES AXES 1 A 2																		
FREQUENCES ACTIVES																		
IDEN	LIBELLE COURT	P.REL	DISTO	COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
				1	2	0	0	0	1	2	0	0	0	1	2	0	0	0
C2	- OPTIMISMO COM BOA IN 36.60	0.02	-0.11	0.05	0.00	0.00	0.00	0.00	19.3	44.1	0.0	0.0	0.0	0.85	0.15	0.00	0.00	0.00
C3	- PESSIMISMO COM MA IN 14.65	0.06	-0.23	-0.08	0.00	0.00	0.00	0.00	32.6	52.8	0.0	0.0	0.0	0.89	0.11	0.00	0.00	0.00
C4	- RESISTENÇA COM INSER AB.75	0.02	0.15	-0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	48.1	3.1	0.0	0.0	0.0	0.99	0.01	0.00	0.00	0.00
COORDONNEES, CONTRIBUTIONS ET COSINUS CARRES DES INDIVIDUS																		
AXES 1 A 2																		
ID	INDIVIDUS	P.REL	DISTO	COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
				1	2	0	0	0	1	2	0	0	0	1	2	0	0	0
I	13 ou 14 anos	1.63	0.06	0.23	-0.07	0.00	0.00	0.00	3.6	4.4	0.0	0.0	0.0	0.91	0.09	0.00	0.00	0.00
I	15 anos	2.80	0.02	0.13	0.05	0.00	0.00	0.00	2.0	3.2	0.0	0.0	0.0	0.99	0.11	0.00	0.00	0.00
I	16 anos	2.87	0.00	-0.01	0.02	0.00	0.00	0.00	0.0	0.5	0.0	0.0	0.0	0.21	0.79	0.00	0.00	0.00
I	17 anos	2.54	0.00	-0.05	0.02	0.00	0.00	0.00	0.2	0.4	0.0	0.0	0.0	0.87	0.13	0.00	0.00	0.00
I	18 ou mais anos	2.20	0.08	-0.27	-0.06	0.00	0.00	0.00	6.7	4.4	0.0	0.0	0.0	0.95	0.05	0.00	0.00	0.00
I	Masculino	6.04	0.00	-0.05	-0.03	0.00	0.00	0.00	0.6	3.2	0.0	0.0	0.0	0.69	0.31	0.00	0.00	0.00
I	Feminino	5.98	0.00	0.05	0.03	0.00	0.00	0.00	0.5	2.1	0.0	0.0	0.0	0.77	0.23	0.00	0.00	0.00
I	Filhos de autoctones	6.47	0.00	0.03	-0.01	0.00	0.00	0.00	0.2	0.6	0.0	0.0	0.0	0.80	0.20	0.00	0.00	0.00
I	Filhos de imigrantes nas	0.91	0.04	-0.17	0.12	0.00	0.00	0.00	1.0	0.7	0.0	0.0	0.0	0.66	0.34	0.00	0.00	0.00
I	Filhos de imigrantes nas	4.36	0.00	0.00	-0.01	0.00	0.00	0.00	0.0	0.2	0.0	0.0	0.0	0.19	0.81	0.00	0.00	0.00
I	Cabo Verde	1.10	0.28	-0.52	0.08	0.00	0.00	0.00	12.2	3.6	0.0	0.0	0.0	0.98	0.02	0.00	0.00	0.00
I	Angola	1.52	0.03	0.16	0.07	0.00	0.00	0.00	1.7	4.4	0.0	0.0	0.0	0.83	0.17	0.00	0.00	0.00
I	Outros PALOP	1.13	0.02	0.13	0.03	0.00	0.00	0.00	0.8	0.4	0.0	0.0	0.0	0.96	0.04	0.00	0.00	0.00
I	America	0.46	0.02	0.12	0.08	0.00	0.00	0.00	0.3	1.5	0.0	0.0	0.0	0.69	0.31	0.00	0.00	0.00
I	Cruzamento de PALOP	0.27	0.05	-0.06	-0.22	0.00	0.00	0.00	0.0	0.8	0.0	0.0	0.0	0.06	0.94	0.00	0.00	0.00
I	Ambos os pais com natura	6.66	0.00	0.03	-0.02	0.00	0.00	0.00	0.2	0.9	0.0	0.0	0.0	0.73	0.27	0.00	0.00	0.00
I	Pais com messa naturalid	2.08	0.09	-0.29	0.09	0.00	0.00	0.00	7.3	5.0	0.0	0.0	0.0	0.51	0.09	0.00	0.00	0.00
I	Pais com mistura de natu	2.68	0.03	-0.17	0.01	0.00	0.00	0.00	3.2	0.1	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00
I	Pais com mistura de natu	0.62	0.04	-0.04	-0.20	0.00	0.00	0.00	0.0	13.3	0.0	0.0	0.0	0.03	0.97	0.00	0.00	0.00
I	Coesão comunitária - 0	0.26	0.20	-0.44	-0.02	0.00	0.00	0.00	2.1	0.1	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00
I	Coesão comunitária - 1	3.01	0.01	-0.10	0.00	0.00	0.00	0.00	1.3	0.0	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00
I	Coesão comunitária - 2	3.44	0.00	0.07	0.00	0.00	0.00	0.00	0.7	0.0	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00
I	Coesão comunitária - 3	4.14	0.00	-0.02	-0.01	0.00	0.00	0.00	0.2	0.4	0.0	0.0	0.0	0.83	0.17	0.00	0.00	0.00
I	Coesão comunitária - 4	1.20	0.00	0.05	0.03	0.00	0.00	0.00	0.1	0.7	0.0	0.0	0.0	0.69	0.31	0.00	0.00	0.00
I	Vive com ambos os pais e	7.63	0.00	0.02	0.01	0.00	0.00	0.00	0.2	0.2	0.0	0.0	0.0	0.93	0.06	0.00	0.00	0.00
I	Vive com ambos os pais e	2.10	0.01	-0.03	-0.09	0.00	0.00	0.00	0.1	8.4	0.0	0.0	0.0	0.10	0.90	0.00	0.00	0.00
I	Vive só com o pai	0.16	0.11	-0.26	-0.33	0.00	0.00	0.00	0.0	8.8	0.0	0.0	0.0	0.03	0.97	0.00	0.00	0.00
I	Vive só com a mãe	1.67	0.01	-0.02	0.06	0.00	0.00	0.00	0.0	7.3	0.0	0.0	0.0	0.04	0.96	0.00	0.00	0.00
I	Status A	1.71	0.06	0.12	0.00	0.00	0.00	0.00	4.3	0.0	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00
I	Status B	3.68	0.15	0.38	0.02	0.00	0.00	0.00	22.0	0.6	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00
I	Status C	1.61	0.02	-0.12	-0.02	0.00	0.00	0.00	1.0	0.4	0.0	0.0	0.0	0.97	0.03	0.00	0.00	0.00
I	Status D	1.54	0.13	-0.36	0.03	0.00	0.00	0.00	8.1	0.6	0.0	0.0	0.0	0.99	0.01	0.00	0.00	0.00
I	Status E	3.51	0.09	-0.31	-0.03	0.00	0.00	0.00	13.6	1.6	0.0	0.0	0.0	0.99	0.01	0.00	0.00	0.00
I	Coesão familiar - 0	0.15	0.05	-0.22	-0.08	0.00	0.00	0.00	0.3	0.5	0.0	0.0	0.0	0.88	0.12	0.00	0.00	0.00
I	Coesão familiar - 1	1.90	0.00	0.03	0.02	0.00	0.00	0.00	0.1	0.3	0.0	0.0	0.0	0.78	0.22	0.00	0.00	0.00
I	Coesão familiar - 2	3.72	0.01	-0.08	-0.02	0.00	0.00	0.00	1.0	0.9	0.0	0.0	0.0	0.94	0.06	0.00	0.00	0.00
I	Coesão familiar - 3	4.51	0.01	-0.12	-0.01	0.00	0.00	0.00	2.7	0.5	0.0	0.0	0.0	0.99	0.01	0.00	0.00	0.00
I	Coesão familiar - 4	1.75	0.03	0.15	0.06	0.00	0.00	0.00	1.7	2.9	0.0	0.0	0.0	0.88	0.12	0.00	0.00	0.00

Anexo 7. Output - Atracção pelo espaço escolar (02)

ANALYSE DES CORRESPONDANCES BINAIRES

VALEURS PROPRES

APERCU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION .. 0.0157  
SOMME DES VALEURS PROPRES .... 0.0157

HISTOGRAMME DES 2 PREMIERES VALEURS PROPRES

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE.
1	0.0133	84.29	84.29
2	0.0025	15.71	100.00

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS DES FREQUENCES SUR LES AXES 1 A 2

FREQUENCES ACTIVES

IDEN - LIBELLE COURT	FREQUENCES		COORDONNEES				CONTRIBUTIONS				COSINUS CARRES				
	P.REL	DISTO	1	2	0	0	1	2	0	0	1	2	0	0	
C2 - ATRACÇÃO PELO ESPAÇO	57.03	0.01	0.10	-0.01	0.00	0.00	0.00	41.5	1.5	0.0	0.0	0.99	0.01	0.00	0.00
C3 - ATRACÇÃO PELO ESPAÇO	30.36	0.02	-0.11	0.06	0.00	0.00	0.00	27.4	42.2	0.0	0.0	0.78	0.22	0.00	0.00
C4 - ATRACÇÃO PELO ESPAÇO	12.62	0.04	-0.18	-0.10	0.00	0.00	0.00	31.1	56.3	0.0	0.0	0.75	0.25	0.00	0.00

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS ET COSINUS CARRES DES INDIVIDUS

AXES 1 A 2

IDENTIFICATEUR	INDIVIDUS		COORDONNEES				CONTRIBUTIONS				COSINUS CARRES				
	P.REL	DISTO	1	2	0	0	1	2	0	0	1	2	0	0	
I13 ou 14 anos	1.62	0.03	0.14	-0.11	0.00	0.00	0.00	2.6	7.8	0.0	0.0	0.64	0.36	0.00	0.00
I15 anos	2.90	0.01	0.10	-0.03	0.00	0.00	0.00	2.2	1.0	0.0	0.0	0.92	0.08	0.00	0.00
I16 anos	2.78	0.00	0.03	0.03	0.00	0.00	0.00	0.2	2.5	0.0	0.0	0.92	0.08	0.00	0.00
I17 anos	2.68	0.00	-0.07	0.01	0.00	0.00	0.00	0.9	0.1	0.0	0.0	0.99	0.01	0.00	0.00
I18 ou mais anos	2.20	0.04	-0.20	0.05	0.00	0.00	0.00	6.7	2.6	0.0	0.0	0.93	0.07	0.00	0.00
I Masculino	6.10	0.05	-0.23	0.01	0.00	0.00	0.00	24.0	0.3	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00
I Feminino	5.55	0.05	0.23	-0.01	0.00	0.00	0.00	23.4	0.2	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00
I Filhos de autoctones	6.95	0.00	0.01	0.01	0.00	0.00	0.00	0.0	0.1	0.0	0.0	0.61	0.39	0.00	0.00
I Filhos de Imaigrantes nas	0.89	0.01	0.05	0.08	0.00	0.00	0.00	0.2	2.3	0.0	0.0	0.29	0.71	0.00	0.00
I Filhos de Imaigrantes nas	4.29	0.00	-0.02	-0.01	0.00	0.00	0.00	0.1	0.4	0.0	0.0	0.66	0.34	0.00	0.00
I Cabo Verde	1.02	0.01	-0.10	0.02	0.00	0.00	0.00	0.7	0.2	0.0	0.0	0.94	0.06	0.00	0.00
I Angola	1.53	0.00	0.05	-0.04	0.00	0.00	0.00	0.4	0.9	0.0	0.0	0.69	0.31	0.00	0.00
I Outros PALOP	1.16	0.01	0.05	0.00	0.00	0.00	0.00	0.5	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00
I America	0.44	0.01	0.01	-0.08	0.00	0.00	0.00	0.0	1.0	0.0	0.0	0.01	0.99	0.00	0.00
I Ambos os pais com natura	6.79	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00
I Pais com mesma naturalid	2.00	0.00	0.01	0.01	0.00	0.00	0.00	0.0	0.1	0.0	0.0	0.43	0.57	0.00	0.00
I Pais com mistura de natu	2.69	0.01	0.00	-0.08	0.00	0.00	0.00	0.0	6.6	0.0	0.0	0.00	1.00	0.00	0.00
I Pais com mistura de natu	0.60	0.08	-0.03	0.28	0.00	0.00	0.00	0.0	18.6	0.0	0.0	0.01	0.99	0.00	0.00
I Coesão comunitária - 0	0.20	0.05	-0.22	-0.03	0.00	0.00	0.00	0.7	0.1	0.0	0.0	0.98	0.02	0.00	0.00
I Coesão comunitária - 1	3.09	0.05	-0.23	-0.04	0.00	0.00	0.00	12.0	1.8	0.0	0.0	0.97	0.03	0.00	0.00
I Coesão comunitária - 2	3.44	0.00	-0.05	-0.02	0.00	0.00	0.00	0.6	0.4	0.0	0.0	0.89	0.11	0.00	0.00
I Coesão comunitária - 3	4.18	0.03	0.18	0.01	0.00	0.00	0.00	10.4	0.1	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00
I Coesão comunitária - 4	1.17	0.03	0.12	0.13	0.00	0.00	0.00	1.3	8.2	0.0	0.0	0.47	0.53	0.00	0.00
I Vive com ambos os pais e	7.62	0.00	0.01	0.01	0.00	0.00	0.00	0.0	0.6	0.0	0.0	0.27	0.73	0.00	0.00
I Vive com ambos os pais e	2.19	0.01	-0.07	-0.06	0.00	0.00	0.00	0.7	3.2	0.0	0.0	0.54	0.46	0.00	0.00
I Vive só com o pai	0.16	0.02	0.02	0.14	0.00	0.00	0.00	0.0	1.2	0.0	0.0	0.01	0.99	0.00	0.00
I Vive só com a mãe	1.66	0.00	0.04	-0.02	0.00	0.00	0.00	0.2	2.2	0.0	0.0	0.79	0.21	0.00	0.00
I Status A	1.77	0.01	0.07	0.06	0.00	0.00	0.00	0.6	2.6	0.0	0.0	0.37	0.63	0.00	0.00
I Status B	3.74	0.01	0.07	-0.03	0.00	0.00	0.00	1.2	1.5	0.0	0.0	0.82	0.18	0.00	0.00
I Status C	1.66	0.01	-0.03	-0.06	0.00	0.00	0.00	0.1	2.7	0.0	0.0	0.22	0.78	0.00	0.00
I Status D	1.51	0.02	-0.03	-0.12	0.00	0.00	0.00	0.1	5.2	0.0	0.0	0.05	0.95	0.00	0.00
I Status E	3.41	0.01	-0.08	0.09	0.00	0.00	0.00	1.8	11.2	0.0	0.0	0.46	0.54	0.00	0.00
I Coesão familiar - 0	0.12	0.02	-0.10	-0.11	0.00	0.00	0.00	0.1	0.6	0.0	0.0	0.47	0.53	0.00	0.00
I Coesão familiar - 1	1.94	0.03	-0.14	-0.08	0.00	0.00	0.00	2.9	5.2	0.0	0.0	0.75	0.25	0.00	0.00
I Coesão familiar - 2	3.75	0.01	-0.07	0.01	0.00	0.00	0.00	1.4	0.1	0.0	0.0	0.99	0.01	0.00	0.00
I Coesão familiar - 3	4.49	0.01	0.10	0.05	0.00	0.00	0.00	3.3	4.7	0.0	0.0	0.79	0.21	0.00	0.00
I Coesão familiar - 4	1.78	0.01	0.06	-0.05	0.00	0.00	0.00	0.4	1.5	0.0	0.0	0.59	0.41	0.00	0.00

Anexo 8. Output - Insucesso escolar (L2)

ANALYSE DES CORRESPONDANCES BINAIRES

VALEURS PROPRES

APERCU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION . . 0.0458  
 SOMME DES VALEURS PROPRES .... 0.0458

HISTOGRAMME DES 2 PREMIERES VALEURS PROPRES

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	CUMULE
1	0.0435	95.16	95.16
2	0.0022	4.84	100.00

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS DES FREQUENCES SUR LES AXES 1 A 2

FREQUENCES ACTIVES

IDEN	LIBELLE COURT	FREQUENCES						COORDONNEES						CONTRIBUTIONS						COSINUS CARRES					
		F.REL	DISTO	1	2	0	0	1	2	0	0	1	2	0	0	1	2	0	0						
C2	- INSUCESSO ESCOLAR - 45.78	0.04	0.21	-0.02	0.00	0.00	0.00	45.3	8.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.99	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00						
C3	- INSUCESSO ESCOLAR - 37.70	0.01	-0.10	0.06	0.00	0.00	0.00	8.6	53.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.98	0.24	0.00	0.00	0.00	0.00						
C4	- INSUCESSO ESCOLAR - 16.52	0.13	-0.35	-0.07	0.00	0.00	0.00	46.1	37.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.96	0.04	0.00	0.00	0.00	0.00						

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS ET COSINUS CARRES DES INDIVIDUS

AXES 1 A 2

IDENTIFICATEUR	INDIVIDUS			COORDONNEES						CONTRIBUTIONS						COSINUS CARRES					
	F.REL	DISTO		1	2	0	0	1	2	0	0	1	2	0	0	1	2	0	0		
13 ou 14 anos	1.63	0.41	0.62	-0.15	0.00	0.00	0.00	14.5	17.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.94	0.06	0.00	0.00	0.00	0.00		
15 anos	2.80	0.19	0.43	0.00	0.00	0.00	0.00	12.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
16 anos	2.87	0.02	0.01	0.15	0.00	0.00	0.00	0.0	30.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
17 anos	2.54	0.05	-0.21	0.00	0.00	0.00	0.00	2.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
18 ou mais anos	2.20	0.58	-0.76	-0.08	0.00	0.00	0.00	28.9	5.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.99	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00		
Masculino	6.04	0.02	-0.13	-0.01	0.00	0.00	0.00	2.3	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.99	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00		
Feminino	5.98	0.02	0.14	0.02	0.00	0.00	0.00	2.6	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.98	0.02	0.00	0.00	0.00	0.00		
Filhos de autoctones	6.47	0.00	0.07	0.02	0.00	0.00	0.00	0.7	0.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.94	0.06	0.00	0.00	0.00	0.00		
Filhos de imigrantes nas	0.91	0.04	-0.14	0.16	0.00	0.00	0.00	0.4	10.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.44	0.56	0.00	0.00	0.00	0.00		
Filhos de imigrantes nas	4.36	0.01	-0.06	-0.05	0.00	0.00	0.00	0.3	5.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.55	0.45	0.00	0.00	0.00	0.00		
Cabo Verde	1.10	0.24	-0.49	-0.07	0.00	0.00	0.00	5.9	2.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.98	0.02	0.00	0.00	0.00	0.00		
Angola	1.52	0.00	0.05	-0.02	0.00	0.00	0.00	0.1	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.92	0.08	0.00	0.00	0.00	0.00		
Outros PALOP	1.13	0.01	0.05	0.07	0.00	0.00	0.00	0.1	2.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.37	0.63	0.00	0.00	0.00	0.00		
America	0.46	0.00	-0.01	-0.06	0.00	0.00	0.00	0.0	0.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.03	0.97	0.00	0.00	0.00	0.00		
Crucamento de PALOP	0.27	0.01	0.04	-0.06	0.00	0.00	0.00	0.0	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.26	0.74	0.00	0.00	0.00	0.00		
Ambos os pais com natura	6.66	0.01	0.07	0.02	0.00	0.00	0.00	0.8	1.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.92	0.08	0.00	0.00	0.00	0.00		
Pais com mesma naturalid	2.08	0.08	-0.28	0.03	0.00	0.00	0.00	3.7	0.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.99	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00		
Pais com mistura de natu	2.68	0.01	0.08	-0.04	0.00	0.00	0.00	0.4	1.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.60	0.20	0.00	0.00	0.00	0.00		
Pais com mistura de natu	0.62	0.03	-0.12	-0.14	0.00	0.00	0.00	0.2	5.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.43	0.57	0.00	0.00	0.00	0.00		
Coesão comunitária - 0	0.26	0.07	-0.27	0.06	0.00	0.00	0.00	0.4	0.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.96	0.04	0.00	0.00	0.00	0.00		
Coesão comunitária - 1	3.01	0.02	-0.14	-0.05	0.00	0.00	0.00	1.3	3.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.89	0.11	0.00	0.00	0.00	0.00		
Coesão comunitária - 2	3.44	0.00	0.02	0.00	0.00	0.00	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
Coesão comunitária - 3	4.14	0.01	0.10	0.02	0.00	0.00	0.00	0.9	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.95	0.05	0.00	0.00	0.00	0.00		
Coesão comunitária - 4	1.20	0.00	0.05	0.04	0.00	0.00	0.00	0.1	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.93	0.07	0.00	0.00	0.00	0.00		
Vive com ambos os pais e	7.63	0.00	0.04	-0.01	0.00	0.00	0.00	0.3	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.91	0.09	0.00	0.00	0.00	0.00		
Vive com ambos os pais e	2.10	0.00	0.01	0.01	0.00	0.00	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.51	0.49	0.00	0.00	0.00	0.00		
Vive só com o pai	0.16	0.05	-0.16	-0.16	0.00	0.00	0.00	0.1	1.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.50	0.50	0.00	0.00	0.00	0.00		
Vive só com a mãe	1.67	0.01	-0.12	0.01	0.00	0.00	0.00	0.6	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.99	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00		
Status A	1.71	0.01	0.09	0.03	0.00	0.00	0.00	0.3	0.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.90	0.10	0.00	0.00	0.00	0.00		
Status B	3.68	0.09	0.29	-0.02	0.00	0.00	0.00	7.3	0.6	0.0	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
Status C	1.61	0.02	-0.13	-0.01	0.00	0.00	0.00	0.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
Status D	1.54	0.04	-0.20	0.02	0.00	0.00	0.00	1.5	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.99	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00		
Status E	3.51	0.04	-0.19	0.01	0.00	0.00	0.00	2.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
Coesão familiar - 0	0.15	0.05	-0.22	0.04	0.00	0.00	0.00	0.2	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.97	0.03	0.00	0.00	0.00	0.00		
Coesão familiar - 1	1.90	0.01	-0.07	0.05	0.00	0.00	0.00	0.2	2.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.65	0.35	0.00	0.00	0.00	0.00		
Coesão familiar - 2	3.72	0.00	-0.06	-0.02	0.00	0.00	0.00	0.3	0.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.87	0.13	0.00	0.00	0.00	0.00		
Coesão familiar - 3	4.51	0.04	0.20	-0.01	0.00	0.00	0.00	4.2	0.4	0.0	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
Coesão familiar - 4	1.75	0.08	-0.28	0.04	0.00	0.00	0.00	3.3	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.98	0.02	0.00	0.00	0.00	0.00		

Anexo 9. Output - Retenções (H)

ANALYSE DES CORRESPONDANCES BINAIRES

VALEURS PROPRES

APERCU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION .. 0.0827  
SOMME DES VALEURS PROPRES .... 0.0827

HISTOGRAMME DES 2 PREMIERES VALEURS PROPRES

HUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE	
1	0.0780	94.34	94.34	*****
2	0.0047	5.66	100.00	*****

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS DES FREQUENCES SUR LES AXES 1 A 2

FREQUENCES ACTIVES

IDEN - LIBELLE COURT	FREQUENCES				COORDONNEES				CONTRIBUTIONS				COSINUS CARRES						
	P.REL	DISTO	1	2	0	0	0	0	1	2	0	0	0	1	2	0	0	0	0
C2 - MUNCA FICOU RETIDO	61.81	0.05	0.21	-0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	36.4	1.8	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
C3 - FICOU RETIDO UM ANO	24.86	0.09	-0.27	0.10	0.00	0.00	0.00	0.00	24.2	50.8	0.0	0.0	0.0	0.89	0.11	0.00	0.00	0.00	0.00
C4 - FICOU RETIDO MAIS DE	13.22	0.25	-0.48	-0.13	0.00	0.00	0.00	0.00	39.4	47.3	0.0	0.0	0.0	0.93	0.07	0.00	0.00	0.00	0.00

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS ET COSINUS CARRES DES INDIVIDUS

AXES 1 A 2

IDENTIFICATEUR	INDIVIDUS		COORDONNEES				CONTRIBUTIONS				COSINUS CARRES								
	P.REL	DISTO	1	2	0	0	0	0	1	2	0	0	1	2	0	0	0	0	
I 13 ou 14 anos	1.63	0.53	0.71	-0.14	0.00	0.00	0.00	0.00	10.7	6.8	0.0	0.0	0.0	0.96	0.04	0.00	0.00	0.00	0.00
I 15 anos	2.81	0.21	0.46	0.06	0.00	0.00	0.00	0.00	7.5	1.8	0.0	0.0	0.0	0.99	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00
I 16 anos	2.98	0.03	0.04	0.16	0.00	0.00	0.00	0.00	0.1	16.0	0.0	0.0	0.0	0.06	0.94	0.00	0.00	0.00	0.00
I 17 anos	2.54	0.00	-0.02	-0.02	0.00	0.00	0.00	0.00	0.0	0.2	0.0	0.0	0.0	0.61	0.39	0.00	0.00	0.00	0.00
I 18 ou mais anos	2.17	1.30	-1.13	-0.16	0.00	0.00	0.00	0.00	35.5	11.3	0.0	0.0	0.0	0.98	0.02	0.00	0.00	0.00	0.00
I Masculino	6.02	0.01	-0.07	-0.03	0.00	0.00	0.00	0.00	0.4	1.5	0.0	0.0	0.0	0.82	0.18	0.00	0.00	0.00	0.00
I Feminino	5.98	0.01	0.08	0.04	0.00	0.00	0.00	0.00	0.5	1.6	0.0	0.0	0.0	0.85	0.15	0.00	0.00	0.00	0.00
I Filhos de autoctones	6.48	0.01	0.10	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.8	0.0	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
I Filhos de Imigrantes nas	0.90	0.10	-0.24	0.20	0.00	0.00	0.00	0.00	0.7	7.4	0.0	0.0	0.0	0.61	0.39	0.00	0.00	0.00	0.00
I Filhos de Imigrantes nas	4.36	0.01	-0.08	-0.03	0.00	0.00	0.00	0.00	0.3	1.1	0.0	0.0	0.0	0.83	0.17	0.00	0.00	0.00	0.00
I Cabo Verde	1.08	0.60	-0.77	-0.08	0.00	0.00	0.00	0.00	8.3	1.3	0.0	0.0	0.0	0.99	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00
I Angola	1.52	0.00	0.06	-0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.99	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00
I Outros PALOP	1.14	0.02	0.12	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
I Leste	0.09	0.03	0.17	0.06	0.00	0.00	0.00	0.00	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.87	0.13	0.00	0.00	0.00	0.00
I America	0.46	0.00	0.05	-0.03	0.00	0.00	0.00	0.00	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.74	0.26	0.00	0.00	0.00	0.00
I Cruzamento de PALOP	0.27	0.01	-0.11	0.04	0.00	0.00	0.00	0.00	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.86	0.14	0.00	0.00	0.00	0.00
I Ambos os pais com natura	6.66	0.01	0.10	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	0.9	0.1	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
I Pais com mesma nacionalid	2.06	0.19	-0.43	0.03	0.00	0.00	0.00	0.00	5.0	0.4	0.0	0.0	0.0	0.99	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00
I Pais com mistura de natu	2.69	0.02	0.14	-0.05	0.00	0.00	0.00	0.00	0.7	1.3	0.0	0.0	0.0	0.89	0.11	0.00	0.00	0.00	0.00
I Pais com mistura de natu	0.62	0.03	-0.17	0.05	0.00	0.00	0.00	0.00	0.2	0.3	0.0	0.0	0.0	0.93	0.07	0.00	0.00	0.00	0.00
I Coesão comunitária - 0	0.25	0.05	-0.13	-0.20	0.00	0.00	0.00	0.00	0.1	2.1	0.0	0.0	0.0	0.29	0.71	0.00	0.00	0.00	0.00
I Coesão comunitária - 1	3.00	0.01	-0.03	-0.08	0.00	0.00	0.00	0.00	0.0	4.0	0.0	0.0	0.0	0.15	0.85	0.00	0.00	0.00	0.00
I Coesão comunitária - 2	3.46	0.00	0.03	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.85	0.15	0.00	0.00	0.00	0.00
I Coesão comunitária - 3	4.11	0.00	0.05	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	0.1	0.2	0.0	0.0	0.0	0.93	0.07	0.00	0.00	0.00	0.00
I Coesão comunitária - 4	1.20	0.03	-0.08	0.16	0.00	0.00	0.00	0.00	0.1	6.9	0.0	0.0	0.0	1.09	0.81	0.00	0.00	0.00	0.00
I Vive com ambos os pais e	7.61	0.00	0.06	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
I Vive com ambos os pais e	2.10	0.00	0.06	-0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	0.1	0.1	0.0	0.0	0.0	0.96	0.04	0.00	0.00	0.00	0.00
I Vive só com o pai	0.16	0.15	-0.27	0.28	0.00	0.00	0.00	0.00	0.2	2.6	0.0	0.0	0.0	0.48	0.51	0.00	0.00	0.00	0.00
I Vive só com a mãe	1.68	0.03	-0.16	-0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	0.6	0.0	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
I Status A	1.72	0.07	0.26	-0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	1.4	0.0	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
I Status B	3.68	0.13	0.36	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	6.2	0.1	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
I Status C	1.62	0.01	-0.07	-0.02	0.00	0.00	0.00	0.00	0.1	0.2	0.0	0.0	0.0	0.92	0.08	0.00	0.00	0.00	0.00
I Status D	1.53	0.12	-0.33	-0.03	0.00	0.00	0.00	0.00	2.4	0.2	0.0	0.0	0.0	0.99	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00
I Status E	3.48	0.09	-0.31	0.02	0.00	0.00	0.00	0.00	4.2	0.2	0.0	0.0	0.0	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
I Coesão familiar - 0	0.18	0.01	0.06	0.04	0.00	0.00	0.00	0.00	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.68	0.32	0.00	0.00	0.00	0.00
I Coesão familiar - 1	1.90	0.03	0.17	-0.07	0.00	0.00	0.00	0.00	0.7	1.9	0.0	0.0	0.0	0.86	0.14	0.00	0.00	0.00	0.00
I Coesão familiar - 2	3.71	0.01	-0.12	-0.03	0.00	0.00	0.00	0.00	0.7	0.6	0.0	0.0	0.0	0.95	0.05	0.00	0.00	0.00	0.00
I Coesão familiar - 3	4.52	0.06	0.25	-0.04	0.00	0.00	0.00	0.00	3.6	1.6	0.0	0.0	0.0	0.97	0.03	0.00	0.00	0.00	0.00
I Coesão familiar - 4	1.75	0.40	-0.57	0.27	0.00	0.00	0.00	0.00	7.3	27.7	0.0	0.0	0.0	0.82	0.18	0.00	0.00	0.00	0.00

Anexo 10. Output - Integração na comunidade escolar (I)

ANALYSE DES CORRESPONDANCES BINAIRES

VALEURS PROPRES  
 APERÇU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION .. 0.0250  
 SOMME DES VALEURS PROPRES .... 0.0250

HISTOGRAMME DES 4 PREMIERES VALEURS PROPRES

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	CUMULE
1	0.0141	56.44	56.44
2	0.0045	18.11	74.54
3	0.0043	17.15	91.69
4	0.0021	8.31	100.00

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS DES FREQUENCES SUR LES AXES 1 A 4  
 FREQUENCES ACTIVES

IDEN - LIBELLE COURT	P.REL	DISTO	COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
			1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
C3 - DÃO-SE MAL COM TODOS	15.35	0.02	-0.02	-0.08	0.12	-0.04	0.00	0.5	22.4	50.1	11.7	0.0	0.02	0.25	0.62	0.07	0.00
C4 - MELHORES RELAÇÕES CO	43.28	0.01	0.04	-0.01	-0.06	-0.03	0.00	4.8	1.2	36.0	14.7	0.0	0.26	0.02	0.60	0.12	0.00
C5 - BOAS RELAÇÕES COM CO	28.34	0.01	-0.05	0.10	0.03	0.01	0.00	5.5	56.9	6.8	2.5	0.0	0.21	0.70	0.08	0.01	0.00
C6 - AUT.DÃO-SE BEM C/ AUT.	2.03	0.56	-0.72	-0.16	-0.12	0.08	0.00	73.8	10.9	6.9	6.4	0.0	0.92	0.04	0.03	0.01	0.00
C7 - FJ DÃO-SE BEM COM FI	11.00	0.04	0.14	-0.06	0.01	0.11	0.00	15.3	8.8	0.2	64.7	0.0	0.55	0.10	0.00	0.34	0.00

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS ET COSINUS CARRES DES INDIVIDUS  
 AXES 1 A 4

IDENTIFICATEUR	P.REL	DISTO	COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
			1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
13 ou 14 anos	1.65	0.00	0.05	0.01	0.01	0.01	0.00	0.3	0.0	0.1	0.0	0.0	0.88	0.04	0.06	0.02	0.00
15 anos	2.88	0.02	0.11	-0.06	-0.06	-0.05	0.00	2.5	2.4	2.6	4.2	0.0	0.54	0.17	0.17	0.13	0.00
16 anos	2.82	0.01	0.03	-0.05	-0.05	0.04	0.00	0.1	1.7	1.8	1.9	0.0	0.08	0.36	0.37	0.19	0.00
17 anos	2.60	0.01	-0.07	-0.03	-0.05	0.02	0.00	1.0	0.7	1.2	0.4	0.0	0.60	0.13	0.23	0.04	0.00
18 ou mais anos	2.25	0.09	-0.14	0.17	0.20	0.02	0.00	3.0	13.9	20.4	0.3	0.0	0.22	0.33	0.45	0.00	0.00
Masculino	6.21	0.01	0.03	-0.07	-0.01	0.03	0.00	0.5	6.3	0.2	2.5	0.0	0.17	0.68	0.03	0.13	0.00
Feminino	5.96	0.01	-0.04	0.07	0.02	-0.02	0.00	0.7	6.4	0.5	1.2	0.0	0.22	0.67	0.05	0.06	0.00
Filhos de autoctones	6.50	0.02	0.14	0.03	0.02	0.02	0.00	8.5	1.6	0.6	1.5	0.0	0.80	0.05	0.02	0.02	0.00
Filhos de imigrantes nas	4.46	0.01	-0.05	-0.01	-0.02	-0.08	0.00	0.7	0.1	0.5	14.9	0.0	0.22	0.01	0.05	0.72	0.00
Cabo Verde	1.14	0.17	-0.41	-0.06	-0.05	0.03	0.00	13.3	1.0	0.7	0.4	0.0	0.86	0.02	0.02	0.00	0.00
Angola	1.52	0.01	-0.07	0.06	0.04	-0.04	0.00	0.5	1.0	0.4	1.2	0.0	0.46	0.28	0.11	0.15	0.00
Outros PALOP	1.14	0.02	0.04	0.01	-0.06	-0.12	0.00	0.1	0.0	0.9	7.8	0.0	0.09	0.00	0.17	0.74	0.00
leste	0.09	0.23	-0.08	-0.22	0.39	-0.17	0.00	0.0	0.9	3.1	1.2	0.0	0.03	0.21	0.64	0.12	0.00
Cruzamento de PALOP	0.27	0.20	-0.23	-0.30	0.07	-0.22	0.00	1.1	5.4	0.3	6.1	0.0	0.26	0.46	0.02	0.24	0.00
Ambos os pais com natura	6.71	0.02	0.12	0.03	0.02	0.03	0.00	7.0	1.4	0.4	2.1	0.0	0.89	0.06	0.02	0.04	0.00
Pais com mesma naturalid	2.17	0.16	-0.38	-0.09	-0.09	0.04	0.00	22.5	4.3	3.7	1.8	0.0	0.89	0.05	0.04	0.01	0.00
Pais com mistura de natu	2.67	0.01	0.04	0.02	0.01	-0.08	0.00	0.4	0.2	0.0	8.8	0.0	0.20	0.04	0.01	0.75	0.00
Pais com mistura de natu	0.65	0.06	-0.19	-0.11	-0.12	0.01	0.00	1.6	1.8	2.0	0.0	0.0	0.57	0.21	0.22	0.00	0.00
Coesão comunitária - 0	3.24	0.08	-0.07	-0.17	-0.21	0.04	0.00	0.1	1.5	2.5	0.2	0.0	0.06	0.36	0.56	0.02	0.00
Coesão comunitária - 1	3.06	0.01	-0.06	0.05	-0.08	0.00	0.00	0.8	1.5	4.4	0.0	0.0	0.30	0.19	0.52	0.00	0.00
Coesão comunitária - 2	3.55	0.01	-0.01	0.08	-0.05	0.00	0.00	0.1	4.9	2.1	0.0	0.0	0.02	0.69	0.28	0.00	0.00
Coesão comunitária - 3	4.16	0.01	-0.08	-0.05	0.05	0.01	0.00	1.7	2.7	2.9	0.4	0.0	0.48	0.25	0.26	0.02	0.00
Coesão comunitária - 4	1.19	0.10	-0.07	-0.22	0.22	-0.02	0.00	0.4	12.3	13.6	0.2	0.0	0.05	0.46	0.49	0.00	0.00
Vive com ambos os pais e	7.75	0.00	0.05	-0.02	-0.03	0.01	0.00	1.4	1.0	1.5	0.1	0.0	0.63	0.15	0.21	0.01	0.00
Vive com ambos os pais e	2.09	0.02	0.00	0.04	0.10	0.06	0.00	0.0	0.8	5.1	4.2	0.0	0.00	0.11	0.64	0.25	0.00
Vive só com o pai	0.17	0.08	0.09	-0.03	-0.27	-0.04	0.00	0.1	0.0	2.9	0.1	0.0	0.09	0.01	0.88	0.02	0.00
Vive só com a mãe	1.70	0.04	-0.19	0.06	-0.05	0.01	0.00	4.2	1.6	1.1	0.0	0.0	0.84	0.10	0.06	0.00	0.00
Status A	1.72	0.07	0.19	-0.16	-0.02	0.07	0.00	4.3	10.1	4.2	3.6	0.0	0.52	0.40	0.01	0.06	0.00
Status B	3.54	0.02	0.15	0.02	0.00	0.03	0.00	5.9	0.4	0.0	1.9	0.0	0.54	0.02	0.00	0.04	0.00
Status C	1.62	0.03	-0.06	0.03	0.10	-0.13	0.00	0.4	0.3	4.1	12.8	0.0	0.11	0.03	0.34	0.52	0.00
Status D	1.61	0.04	0.02	0.08	-0.18	-0.07	0.00	0.1	2.2	11.9	3.5	0.0	0.01	0.14	0.74	0.11	0.00
Status E	3.59	0.06	-0.23	0.00	0.05	0.04	0.00	13.7	0.0	2.0	2.3	0.0	0.94	0.00	0.04	0.02	0.00
Coesão Familiar - 0	0.15	0.13	-0.13	0.22	-0.04	-0.05	0.00	0.2	3.6	0.1	0.2	0.0	0.13	0.84	0.01	0.02	0.00
Coesão Familiar - 1	1.88	0.03	-0.04	0.11	-0.09	0.06	0.00	0.3	5.1	3.2	6.4	0.0	0.07	0.43	0.26	0.25	0.00
Coesão Familiar - 2	3.75	0.01	-0.07	-0.05	-0.02	0.02	0.00	1.4	1.9	0.2	0.5	0.0	0.65	0.28	0.03	0.03	0.00
Coesão Familiar - 3	4.65	0.01	0.07	-0.03	0.03	-0.05	0.00	1.4	0.9	0.8	5.9	0.0	0.50	0.10	0.09	0.31	0.00
K_5	1.76	0.01	0.02	0.02	0.07	0.04	0.00	0.0	0.1	2.0	1.5	0.0	0.04	0.05	0.67	0.24	0.00

Anexo 11. Output - A informática e a Internet (J)

ANALYSE DES CORRESPONDANCES BINAIRES

VALEURS PROPRES

APERCU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION . . 0.0177  
SOMME DES VALEURS PROPRES .... 0.0177

HISTOGRAMME DES 3 PREMIERES VALEURS PROPRES

NUMERO	VALEUR PROPRE	FOURCENT.	FOURCENT. CUMULE	
1	0.0088	49.95	49.95	*****
2	0.0054	30.34	80.30	*****
3	0.0035	19.70	100.00	*****

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS DES FREQUENCES SUR LES AXES 1 A 3

FREQUENCES ACTIVES

IDEN - LIBELLE COURT	FREQUENCES				COORDONNEES				CONTRIBUTIONS				COSINUS CARRES				
	P.REL	DISTO	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0
C3 - TECNOLOGICOS	14.00	0.03	-0.06	0.17	0.02	0.00	0.00	6.5	77.2	2.3	0.0	0.0	0.12	0.86	0.02	0.00	0.00
C4 - DESINTERESSADOS	9.34	0.07	-0.23	-0.06	-0.10	0.00	0.00	56.9	6.8	27.0	0.0	0.0	0.75	0.06	0.15	0.00	0.00
C5 - LAZER	37.19	0.01	-0.01	-0.05	0.07	0.00	0.00	2.7	16.0	46.1	0.0	0.0	0.02	0.34	0.64	0.00	0.00
C6 - RACIONAIS	39.47	0.01	0.09	0.00	-0.05	0.00	0.00	35.9	0.0	24.6	0.0	0.0	0.79	0.00	0.21	0.00	0.00

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS ET COSINUS CARRES DES INDIVIDUS

AXES 1 A 3

IDENTIFICATEUR	INDIVIDUS				COORDONNEES				CONTRIBUTIONS				COSINUS CARRES				
	P.REL	DISTO	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0
13 ou 14 anos	1.66	0.04	-0.02	-0.04	0.19	0.00	0.00	0.1	0.6	16.9	0.0	0.0	0.01	0.05	0.94	0.00	0.00
15 anos	2.92	0.01	0.01	-0.03	0.08	0.00	0.00	0.0	0.5	4.8	0.0	0.0	0.01	0.13	0.86	0.00	0.00
16 anos	2.98	0.01	0.07	-0.01	0.01	0.00	0.00	1.7	0.1	0.0	0.0	0.0	0.95	0.04	0.01	0.00	0.00
17 anos	2.57	0.02	-0.03	0.09	-0.08	0.00	0.00	0.3	4.1	4.7	0.0	0.0	0.06	0.54	0.40	0.00	0.00
18 ou mais anos	1.93	0.03	-0.07	0.00	-0.17	0.00	0.00	1.0	0.0	16.5	0.0	0.0	0.13	0.00	0.87	0.00	0.00
1 Masculino	6.22	0.04	-0.17	0.12	0.03	0.00	0.00	20.2	16.4	1.2	0.0	0.0	0.66	0.33	0.02	0.00	0.00
1 Feminino	5.80	0.05	0.18	-0.12	-0.02	0.00	0.00	22.3	16.3	1.0	0.0	0.0	0.68	0.30	0.01	0.00	0.00
1 Filhos de autoctones	6.83	0.00	0.00	0.02	0.04	0.00	0.00	0.0	0.5	3.0	0.0	0.0	0.01	0.19	0.79	0.00	0.00
1 Filhos de imigrantes nas	0.78	0.01	-0.05	-0.03	-0.08	0.00	0.00	0.2	0.1	1.5	0.0	0.0	0.23	0.09	0.68	0.00	0.00
1 Filhos de imigrantes nas	4.17	0.00	0.01	-0.02	-0.03	0.00	0.00	0.0	0.2	0.9	0.0	0.0	0.03	0.27	0.70	0.00	0.00
1 Cabo Verde	0.89	0.09	-0.21	-0.22	-0.02	0.00	0.00	4.3	8.2	0.1	0.0	0.0	0.46	0.53	0.00	0.00	0.00
1 Angola	1.38	0.01	0.07	0.00	-0.10	0.00	0.00	0.7	0.0	3.7	0.0	0.0	0.33	0.00	0.67	0.00	0.00
1 Outros PALOP	1.19	0.01	0.08	0.02	-0.03	0.00	0.00	0.9	0.1	0.4	0.0	0.0	0.83	0.03	0.14	0.00	0.00
1 America	0.42	0.00	-0.01	0.02	-0.05	0.00	0.00	0.0	0.0	0.3	0.0	0.0	0.02	0.08	0.90	0.00	0.00
1 Cruzamento de PALOP	0.26	0.22	-0.42	-0.13	-0.17	0.00	0.00	5.2	0.8	2.1	0.0	0.0	0.80	0.07	0.13	0.00	0.00
1 Ambos os pais com natura	7.01	0.00	0.01	0.02	0.04	0.00	0.00	0.1	0.5	2.8	0.0	0.0	0.05	0.22	0.73	0.00	0.00
1 Pais com mesma naturalid	1.73	0.04	-0.12	-0.15	0.04	0.00	0.00	2.9	7.7	0.7	0.0	0.0	0.37	0.60	0.04	0.00	0.00
1 Pais com mistura de natu	2.69	0.02	0.08	0.06	-0.08	0.00	0.00	2.1	2.0	5.1	0.0	0.0	0.40	0.23	0.38	0.00	0.00
1 Pais com mistura de natu	0.61	0.05	-0.14	-0.02	-0.16	0.00	0.00	1.4	0.0	4.2	0.0	0.0	0.46	0.01	0.53	0.00	0.00
1 Coesão comunitária - 0	0.19	0.02	-0.13	-0.04	-0.06	0.00	0.00	0.4	0.1	0.2	0.0	0.0	0.78	0.07	0.16	0.00	0.00
1 Coesão comunitária - 1	2.97	0.02	-0.11	-0.03	-0.08	0.00	0.00	3.8	0.4	4.8	0.0	0.0	0.64	0.04	0.32	0.00	0.00
1 Coesão comunitária - 2	3.53	0.01	0.07	0.07	0.04	0.00	0.00	2.1	2.8	1.6	0.0	0.0	0.48	0.38	0.14	0.00	0.00
1 Coesão comunitária - 3	4.25	0.00	0.02	-0.06	0.02	0.00	0.00	0.2	2.7	0.6	0.0	0.0	0.10	0.80	0.10	0.00	0.00
1 Coesão comunitária - 4	1.12	0.02	-0.01	0.12	0.01	0.00	0.00	0.0	3.1	0.1	0.0	0.0	0.00	0.98	0.01	0.00	0.00
1 Vive com ambos os pais e	7.72	0.00	0.05	0.03	0.01	0.00	0.00	2.1	0.9	0.3	0.0	0.0	0.76	0.20	0.04	0.00	0.00
1 Vive com ambos os pais e	2.22	0.01	-0.05	0.00	0.06	0.00	0.00	0.7	0.0	2.3	0.0	0.0	0.44	0.00	0.56	0.00	0.00
1 Vive só com o pai	0.15	0.02	0.08	-0.04	-0.09	0.00	0.00	0.1	0.1	0.4	0.0	0.0	0.37	0.11	0.52	0.00	0.00
1 Vive só com a mãe	1.61	0.04	-0.11	-0.11	-0.13	0.00	0.00	2.1	3.8	8.3	0.0	0.0	0.27	0.30	0.43	0.00	0.00
1 Status A	1.82	0.02	0.01	0.12	-0.07	0.00	0.00	0.0	4.5	2.8	0.0	0.0	0.01	0.71	0.28	0.00	0.00
1 Status B	3.88	0.02	0.14	0.05	-0.03	0.00	0.00	8.9	2.2	1.2	0.0	0.0	0.83	0.12	0.04	0.00	0.00
1 Status C	1.51	0.01	0.03	0.03	0.06	0.00	0.00	0.2	0.3	1.7	0.0	0.0	0.18	0.19	0.63	0.00	0.00
1 Status D	1.61	0.02	-0.02	-0.11	0.07	0.00	0.00	0.1	3.4	2.4	0.0	0.0	0.03	0.67	0.30	0.00	0.00
1 Status E	3.24	0.04	-0.18	-0.08	0.02	0.00	0.00	12.3	4.2	0.3	0.0	0.0	0.82	0.17	0.01	0.00	0.00
1 Coesão familiar - 0	0.23	0.05	0.17	-0.14	-0.06	0.00	0.00	0.8	0.8	0.2	0.0	0.0	0.57	0.36	0.07	0.00	0.00
1 Coesão familiar - 1	1.94	0.01	-0.07	-0.09	-0.04	0.00	0.00	1.0	3.1	0.9	0.0	0.0	0.32	0.58	0.11	0.00	0.00
1 Coesão familiar - 2	3.54	0.00	-0.04	-0.03	0.04	0.00	0.00	0.7	0.5	1.9	0.0	0.0	0.40	0.18	0.42	0.00	0.00
1 Coesão familiar - 3	4.72	0.01	0.04	0.09	0.00	0.00	0.00	0.8	7.1	0.0	0.0	0.0	0.16	0.84	0.00	0.00	0.00
1 Coesão familiar - 4	1.72	0.01	0.03	-0.02	0.03	0.00	0.00	0.1	1.5	0.4	0.0	0.0	0.05	0.80	0.11	0.00	0.00

Anexo 12. Output - Identidades colectivas (G)

ANALYSE DES CORRESPONDANCES BINAIRES

VALEURS PROPRES

APERCU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION .. 0.0111  
SOMME DES VALEURS PROPRES .... 0.0111

HISTOGRAMME DES 3 PREMIERES VALEURS PROPRES

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE	
1	0.0058	52.30	52.30	*****
2	0.0033	29.96	82.25	*****
3	0.0020	17.75	100.00	*****

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS DES FREQUENCES SUR LES AXES 1 A 3

FREQUENCES ACTIVES

FREQUENCES	COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES						
	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0		
IDEN - LIBELLE COURT	P.REL	DISTO	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0
C3 - IDENTIFICAM-SE COM A 20.02	0.01	-0.06	0.10	0.03	0.00	0.00	10.7	57.1	12.1	0.0	0.0	0.23	0.69	0.09	0.00	0.00	0.00
C4 - IDENTIFICAM-SE COM O 11.94	0.02	-0.11	-0.01	-0.10	0.00	0.00	26.7	0.5	60.9	0.0	0.0	0.56	0.01	0.43	0.00	0.00	0.00
C5 - IDENTIFICAM-SE COM A 29.02	0.01	-0.04	-0.07	0.04	0.00	0.00	7.4	42.2	22.4	0.0	0.0	0.19	0.62	0.19	0.00	0.00	0.00
C6 - IDENTIFICAM-SE COM A 00.93	0.01	0.09	0.00	-0.02	0.00	0.00	55.1	0.2	4.7	0.0	0.0	0.97	0.00	0.03	0.00	0.00	0.00

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS ET COSINUS CARRES DES INDIVIDUS

AXES 1 A 3

INDIVIDUS	COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES						
	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0		
IDENTIFICATEUR	P.REL	DISTO	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0
13 ou 14 anos	1.62	0.00	-0.01	0.06	-0.02	0.00	0.00	0.0	1.0	0.2	0.0	0.0	0.01	0.91	0.08	0.00	0.00
15 anos	2.83	0.01	0.03	-0.01	0.06	0.00	0.00	0.4	0.1	5.8	0.0	0.17	0.03	0.79	0.00	0.00	0.00
16 anos	2.88	0.00	-0.01	0.02	-0.06	0.00	0.00	0.1	0.4	5.0	0.0	0.0	0.05	0.10	0.85	0.00	0.00
17 anos	2.57	0.01	-0.04	-0.04	0.06	0.00	0.00	0.9	1.2	4.8	0.0	0.28	0.21	0.51	0.00	0.00	0.00
18 ou mais anos	2.17	0.01	0.02	-0.01	-0.07	0.00	0.00	0.1	0.1	5.4	0.0	0.0	0.04	0.04	0.91	0.00	0.00
Masculino	6.04	0.03	-0.16	-0.04	-0.01	0.00	0.00	25.0	2.0	0.4	0.0	0.0	0.93	0.06	0.01	0.00	0.00
Feminino	6.02	0.02	0.14	0.04	0.01	0.00	0.00	20.9	2.5	0.4	0.0	0.0	0.93	0.06	0.01	0.00	0.00
Filhos de autoctones	6.52	0.00	-0.02	-0.02	0.01	0.00	0.00	0.6	0.9	0.3	0.0	0.0	0.47	0.45	0.08	0.00	0.00
Filhos de Imigrantes nas	0.88	0.07	-0.01	-0.25	-0.07	0.00	0.00	0.0	16.5	1.9	0.0	0.0	0.00	0.93	0.07	0.00	0.00
Filhos de Imigrantes nas	4.39	0.01	0.03	0.09	0.01	0.00	0.00	0.8	9.9	0.1	0.0	0.0	0.12	0.88	0.00	0.00	0.00
Cabo Verde	1.07	0.02	0.13	-0.05	0.06	0.00	0.00	3.0	0.7	2.1	0.0	0.0	0.73	0.10	0.17	0.00	0.00
Angola	1.56	0.03	0.10	0.07	-0.12	0.00	0.00	2.6	2.2	12.2	0.0	0.0	0.32	0.16	0.52	0.00	0.00
Outros PALOP	1.13	0.04	-0.15	0.00	0.12	0.00	0.00	4.3	0.0	8.8	0.0	0.0	0.59	0.00	0.41	0.00	0.00
America	0.46	0.02	0.11	-0.03	-0.11	0.00	0.00	0.9	0.1	2.8	0.0	0.0	0.47	0.03	0.50	0.00	0.00
Cruzamento de PALOP	0.26	0.02	0.10	0.02	0.09	0.00	0.00	0.5	0.0	1.1	0.0	0.0	0.55	0.02	0.43	0.00	0.00
Ambos os pais com natuara	6.71	0.00	-0.03	-0.03	0.01	0.00	0.00	0.9	1.4	0.4	0.0	0.0	0.46	0.44	0.07	0.00	0.00
Pais com mesma naturalid	2.05	0.01	0.09	-0.06	-0.05	0.00	0.00	2.5	2.0	2.4	0.0	0.0	0.59	0.24	0.17	0.00	0.00
Pais com mistura de natu	2.72	0.01	0.02	0.09	0.01	0.00	0.00	0.1	7.2	0.2	0.0	0.0	0.03	0.95	0.02	0.00	0.00
Pais com mistura de natu	0.60	0.03	-0.16	0.05	-0.04	0.00	0.00	2.5	0.4	0.4	0.0	0.0	0.88	0.08	0.04	0.00	0.00
Coesão comunitária - 1	2.99	0.02	-0.10	0.06	-0.04	0.00	0.00	5.6	3.8	2.7	0.0	0.0	0.65	0.23	0.11	0.00	0.00
Coesão comunitária - 2	3.47	0.00	-0.01	0.04	0.04	0.00	0.00	0.1	1.9	2.4	0.0	0.0	0.03	0.36	0.42	0.00	0.00
Coesão comunitária - 3	4.16	0.01	0.10	-0.03	0.00	0.00	0.00	7.2	1.2	0.0	0.0	0.0	0.91	0.09	0.00	0.00	0.00
Coesão comunitária - 4	1.21	0.05	0.02	-0.22	0.06	0.00	0.00	0.1	16.9	1.9	0.0	0.0	0.01	0.92	0.06	0.00	0.00
Vive com ambos os pais e	7.66	0.00	0.04	0.00	-0.02	0.00	0.00	2.6	0.0	1.8	0.0	0.0	0.80	0.01	0.19	0.00	0.00
Vive com ambos os pais e	2.14	0.01	-0.12	-0.02	-0.01	0.00	0.00	5.3	0.2	0.1	0.0	0.0	0.97	0.02	0.01	0.00	0.00
Vive só com o pai	0.15	0.13	-0.03	0.07	-0.35	0.00	0.00	0.0	0.2	9.5	0.0	0.0	0.01	0.04	0.95	0.00	0.00
Vive só com a mãe	1.67	0.02	-0.08	0.05	0.09	0.00	0.00	2.1	1.4	7.2	0.0	0.0	0.39	0.15	0.46	0.00	0.00
Status A	1.70	0.01	-0.02	0.10	0.04	0.00	0.00	0.2	5.1	1.5	0.0	0.0	0.05	0.63	0.14	0.00	0.00
Status B	3.71	0.00	0.03	-0.02	-0.01	0.00	0.00	0.7	0.3	0.3	0.0	0.0	0.71	0.18	0.11	0.00	0.00
Status C	1.63	0.03	-0.13	0.00	-0.09	0.00	0.00	5.1	0.0	7.3	0.0	0.0	0.67	0.00	0.33	0.00	0.00
Status D	1.55	0.01	0.01	0.07	0.06	0.00	0.00	0.0	2.6	2.9	0.0	0.0	0.01	0.60	0.40	0.00	0.00
Status E	3.46	0.01	0.02	-0.07	0.01	0.00	0.00	0.3	4.8	0.1	0.0	0.0	0.09	0.90	0.01	0.00	0.00
Coesão familiar - 1	1.92	0.00	-0.01	0.05	-0.02	0.00	0.00	0.0	1.3	0.6	0.0	0.0	0.01	0.78	0.21	0.00	0.00
Coesão familiar - 2	3.71	0.01	-0.06	0.06	-0.01	0.00	0.00	2.5	3.7	0.2	0.0	0.0	0.54	0.45	0.01	0.00	0.00
Coesão familiar - 3	4.56	0.00	0.04	-0.03	0.05	0.00	0.00	1.0	1.4	4.7	0.0	0.0	0.30	0.23	0.46	0.00	0.00
Coesão familiar - 4	1.76	0.01	0.05	-0.10	-0.05	0.00	0.00	0.9	4.9	2.2	0.0	0.0	0.20	0.63	0.17	0.00	0.00

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar, Manuela (1999), *Portugal, o país das migrações sem fim*, Lisboa: Cartográfica.

Alba, Richard & Roxanne Silberman (2002) 'Decolonization immigrations and the social origins of the second generation: The case of North Africans in France', *International Migration Review*, 36 (4), pp. 1169-1193.

Amaro, Rogério Roque (1985), "Reestruturações demográficas, económicas e socio-culturais em curso na sociedade portuguesa: o caso dos emigrantes regressados", *Análise Social*, XXI (87/88/89), pp.605-677.

Baganha, Maria (1998), 'Immigrant involvement in the informal economy: the Portuguese case', *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 24 (2), pp.367-385.

Bastos, José Gabriel Pereira & Susana Pereira Bastos (1999), *Portugal Multicultural*, Lisboa: Fim de Século.

Bauböck, Rainer (1998), 'The crossing and Blurring of Boundaries in International Migration. Challenges for Social and Political Theory' in R. Bauböck & J. Rundell (eds), *Blurred Boundaries: Migration, Ethnicity, Citizenship*, Aldershot: Ashgate, pp.17-52.

Castles, Stephen (2005), *Globalização, transnacionalismo e novos fluxos migratórios: Dos trabalhadores convidados às migrações globais*, Lisboa: Fim de Século.

Cordeiro, Ana Rita (1998), 'Immigrants in Portuguese society – some sociographic figures', SociNova Working Paper, nº4, FCSH-UNL, 36pp..

Crul, M. e H. Vermeulen (2003), 'The second generation in Europe', *International Migration Review*, 37 (4), pp. 965-986.

Ferrão, João (1996), "Três décadas de consolidação do Portugal Moderno" in António Barreto e Clara Valadas Preto (org.), *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*, Lisboa: ICS-UL, pp.165-190.

Geertz, Clifford (1973), *The Interpretation of Cultures*, New York: Basic Books.

Halter, M. (2000), *Shopping for Identity. The marketing of ethnicity*, New York: Schocken Books.

Hollinger, David (1995), *Post-Ethnic America*, New York: Basic Books.

Justino, David, M. Margarida Marques, Tiago Ralha, Susana Palácio e Hugo de Seabra (1999), 'Children of immigrants: a situation in flux between tension and integration' in *Metropolis International Workshop Proceedings of the Lisbon Meeting* (September 1998), Lisboa: Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, pp. 273-304.

Lindo, Flip (2000), 'Does culture explain? Understanding differences in school attainment between Iberian and Turkish youth in the Netherlands' in H. Vermeulen e J. Perlmann (eds.), *Immigrants, schooling and social mobility*, Londres e Nova York: Macmillan Press e St. Martin's Press, pp.206-224.

Lopes Martins, Joana (2004), 'Escolarização: um projecto de mobilidade social, para quem?', <http://www.socinovamigration.org/conteudos.asp?IDCONT=303>

Machado, Fernando Luís (1997), 'Contornos e especificidades da imigração em Portugal', *Sociologia, Problemas e Práticas*, 24, pp. 9-44.

Malheiros, Jorge (2000), 'Segregação socioétnica na região metropolitana de Lisboa', *Sociedade e Território*, 30, pp.27-37.

Marques, M. Margarida, Rui Santos, Fernanda Araújo e Sílvia Nóbrega (2001), *Realojamento no Concelho de Oeiras*. Um estudo sociológico, Oeiras: CMO.

Marques, M. Margarida e Rui Santos (2001), 'Politics, Welfare and the Rise of Immigrant Participation in a Portuguese Suburban Context: Oeiras during the 1990s' in Alisdair Rogers e Jean Tillie (eds), *Multicultural Policies and Modes of Citizenship in European Cities*, London: Ashgate, pp.143-172.

Marques, M. Margarida & Maria João Valente Rosa (2003), 'L'intégration des immigrés au Portugal: Singularité ou retard?' *Sociologia. Problemas e Práticas*, 41, pp.9-36.

Marques, M. Margarida, Nuno Dias & José Mapril (2005), 'Le «*retour des caravelles*» et la lusophonie. De l'exclusion des immigrés à l'inclusion des lusophones?', in E. Ritaine (ed.) *Politique de l'Étranger. L'Europe du Sud face à l'immigration*, Paris: Presses Universitaires de France, pp.149-183.

Nora, Simon e Alain Minc (1978), *L'informatisation de la société*, Paris: La Documentation Française.

Pires, Rui Pena et al. (1987), *Os retornados um estudo sociográfico*, Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Pires, Rui Pena (2004), *Migrações e integração*, Oeiras: Celta Editora.

Portes, Alejandro (1999), *Migrações internacionais*, Oeiras: Celta.

Portes, Alejandro e Ruben Rumbaut (2001), *Legacies*, Berkeley: University of California Press & Russell Sage Foundation.

Portes, Alejandro e Ruben Rumbaut (1996), *Immigrant America*, Berkeley: University of California Press & Russell Sage Foundation.

Rocha-Trindade, Maria Beatriz (1995), *Sociologia das migrações*, Lisboa: Universidade Aberta.

Rodrigues, M. L. (2003), 'Qualificação da população activa em Portugal 1991-2001', *Grupo Parlamentar do PS, Novas Políticas para a Competitividade*, Oeiras: Celta Editora, pp.257-266.

Seabra, Hugo (2005), *Delinquência a preto e branco*, Lisboa: Observatório da Imigração.

Silberman, Roxane (2004), "Le devenir des enfants des immigrés en France: quelques éléments pour une vue d'ensemble", in actas do Colóquio *Le devenir des enfants de familles défavorisées en France*, [www.cerc.gouv.fr/meetings/colloque\\_avril2004/silberman.doc](http://www.cerc.gouv.fr/meetings/colloque_avril2004/silberman.doc).

Silva, Manuela et al. (1984), *Retorno, Emigração e Desenvolvimento Regional em Portugal*, Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Valente Rosa, Maria João, Hugo de Seabra e Tiago Santos (2004), *Contributos dos 'imigrantes' na demografia portuguesa. O papel das populações de nacionalidade estrangeira*, Lisboa: Observatório da Imigração.

Valente Rosa, Maria João (2005), *(Des)encontro entre as Migrações Internacionais (laborais) e as Qualificações (escolares): o caso dos europeus de Leste em Portugal*, <http://www.socinovamigration.org/conteudos.asp?IDCONT=305>.

van Niekerk, Mies (2004), 'Afro-Caribbeans and Indo-Caribbeans in the Netherlands: Premigration legacies and social mobility', *International Migration Review*, 38 (1), pp.158-183.

van Amersfoort, Hans & Mies van Niekerk (no prelo), 'Immigration as colonial inheritance. Post-colonial immigrants in the Netherlands 1945-2002', *Ethnic and Migration Studies*.

Vermeulen, Hans (2000), 'Introduction: The role of culture in explanations of social mobility' in H. Vermeulen e J. Perlmann (eds.), *Immigrants, schooling and social mobility*, Londres e Nova York: Macmillan Press e St. Martin's Press, pp.1-21.

Vertovec, Steve e Susan Wessendorf (2005), *Migration and cultural, religious and linguistic diversity in Europe: an overview of issues and trends*, mimeo, IMISCOE State of the Art Report, 88 pp.

Wieviorka, Michel (1999), 'Le multiculturalisme: solution, ou formulation d'un problème?' in P. Dewitte (ed.), *Immigration et intégration*, Paris : La Découverte, pp.418-425.

## **FONTES:**

*Caracterização nacional dos alunos com língua portuguesa como língua não materna*,  
www.deb.min-edu.pt

Eurydice (2004), 'Integrating immigrant children into schools in Europe', Eurydice.  
The Information network on education in Europe, <<http://www.eurydice.org>>

*Livro Verde para a Sociedade da Informação*, Missão para a Sociedade da Informação  
/ Min. da Ciência e da Tecnologia, 1997.

*Estratégias para a acção: as TIC na educação* (s.d), acessível em <http://www.giase.min-edu.pt/upload/docs/estrategias.pdf>

ACIME, [www.acime.gov.pt](http://www.acime.gov.pt)

INE, [www.ine.pt](http://www.ine.pt) e dados do XIV<sup>o</sup> Recenseamento Geral da População.

Ministério da Educação, [www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt)

OCDE (2004), *Education at a Glance*, [www.oecd.org](http://www.oecd.org)

PISA 2000, Acessível em <http://www.pisa.oecd.org/NatReports/PISA2000/Portugalnatrep.pdf>.

Plano Nacional para a Prevenção do Abandono Escolar, acedido em Maio de 2004 em [http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/52E8B57C-FEC4-4764-A30A-C3A287EF8DE1/0/PNAPAE\\_relatorio.pdf](http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/52E8B57C-FEC4-4764-A30A-C3A287EF8DE1/0/PNAPAE_relatorio.pdf)

UNESCO, <http://stats.uis.unesco.org>