



Escola de Sociologia e Políticas Públicas

Departamento de Sociologia

Futuros convergentes?

Processos, dinâmicas e perfis de construção das orientações
escolares e profissionais de jovens descendentes de imigrantes
em Portugal

Sandra Cristina Mateus Gomes

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de
Doutor em Sociologia

Orientador:

Doutor Fernando Luís Machado, Professor Auxiliar do ISCTE – Instituto
Universitário de Lisboa

Outubro de 2013

Escola de Sociologia e Políticas Públicas

Departamento de Sociologia

Futuros convergentes?
Processos, dinâmicas e perfis de construção das orientações escolares e
profissionais de jovens descendentes de imigrantes em Portugal

Sandra Cristina Mateus Gomes

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Sociologia

Júri

Presidente:

Doutora Patrícia Durães Ávila, Professora Auxiliar do ISCTE - IUL, por delegação do Reitor do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Vogais:

Doutora Maria Margarida Alves Monteiro Marques, Professora Associada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Doutora Maria Manuel Baptista Vieira da Fonseca, Investigadora Auxiliar do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

Doutor Pedro Manuel Rodrigues da Silva Madeira e Góis, Professor Auxiliar da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

Doutora Teresa de Jesus Seabra de Almeida, Professora Auxiliar do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Orientador:

Doutor Fernando Luís Machado, Professor Auxiliar do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Defesa em Abril de 2014

Agradecimentos

Diz-se que o músico Miles Davis terá afirmado "Man, sometimes it takes you a long time to sound like yourself...". A elaboração deste trabalho, a descoberta do nosso ritmo e do nosso tom, fez-se num tempo largo, entrecruzado de experiências profissionais e vivências pessoais, pleno de afinidades e generosidades, sem as quais este exercício académico não teria sido bem-sucedido. Ele é, de certo modo, coletivo tanto quanto individual.

Em primeiro lugar, a investigação não teria sido possível sem a generosidade e a abertura dos diretores das 13 escolas envolvidas, bem como dos professores, funcionários, e sobretudo alunos e pais, que nela participaram com receptividade, seriedade e entusiasmo.

Institucionalmente, a concretização deste projeto de investigação só foi possível pela existência e acesso a incentivos públicos à investigação promovidos pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Ele beneficiou quer dos fundos para a formação de recursos humanos a nível avançado, quer do investimento em projectos de investigação e desenvolvimento.

Contou também com o enquadramento institucional no CIES-IUL, e com o extraordinário apoio da sua direcção e equipa de gestão. Esta foi a casa onde, na última década e meia, me formei como investigadora, como cidadã e como pessoa. Aqui tive o privilégio de ter construído algumas das minhas relações pessoais e profissionais mais estimulantes e significativas. António Firmino da Costa, Beatriz Padilla, Cristina Conceição, Elsa Pegado, Fernando Luís Machado, Helena Carvalho, João Sebastião, Luís Capucha, Maria das Dores Guerreiro, Maria do Carmo Gomes, Patrícia Ávila, Pedro Abrantes, Rosário Mauritti, Rui Brites, Sandra Saleiro, Susana da Cruz Martins, Teresa Seabra, mas também Carla Salema, Neide Jorge e respetivas equipas, são algumas das pessoas a quem, neste contexto, agradeço vivamente. As atenções de Ana Rita Coelho também devem constar desta lista, tal como o raro livro de Boudon cedido pelo Renato do Carmo.

Intimamente ligada ao desenvolvimento desta tese está uma equipa coordenada por Teresa Seabra, a quem devo a paixão por esta temática, e a quem agradeço as oportunidades, a confiança, a amizade, a grande humanidade e os incontáveis incentivos que me proporcionou ao longo destes anos. Agradeço igualmente a Elisabete Rodrigues e Magda Nico, bolseiras no projecto, e Ana Paula Jerónimo, colaboradora, que deram contributos valiosíssimos na concepção e recolha dos dados.

Um sentido e imenso agradecimento ao meu orientador Fernando Luís Machado, cujo profissionalismo, pragmatismo, sapiência e motivação foram basilares. O estímulo intelectual e a grande disponibilidade que imprimiu na nossa relação foram essenciais no processo de reflexão e elaboração da tese, bem como na sua conclusão.

A dissertação contou ainda com o apoio técnico de Bárbara Silva, Rui Brites e, especialmente, Cátia Nunes, que foram extraordinários no apoio ao tratamento de dados e na motivação que me transmitiram.

Os amigos Cristina Conceição, Elsa Pegado, Joana Campos, Patrícia Amaral, Rosário Mauritti, Sandra Saleiro, Susana Martins, Susana Murteira e Vítor Sérgio Ferreira fazem parte das redes fortes, das afinidades eletivas que me animaram durante o processo de tese e me garantiram muitos regressos ao lugar da reflexão e da criação. Pelo apoio na revisão dos textos, uma palavra de gratidão muito especial à Cristina Conceição, Susana Martins, Vítor Sérgio Ferreira e Joana Campos, mas sobretudo à Susana Murteira e à Patrícia Amaral, que foram extraordinárias. Conteí ainda com apoio da Cristina Santos Costa e da sua poesia.

Agradeço a amável oportunidade de discussão de resultados preliminares desta tese em fóruns internacionais como a Fundação Calouste Gulbenkian, a Rui Pena Pires e Margarida Marques; no I Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, a Maria Manuel Vieira e José Resende; e em fóruns nacionais como o Observatório da Juventude, a Maria Manuel Vieira.

Porque durante o processo de tese os meus horizontes profissionais se expandiram, o meu agradecimento vai ainda para Rui Marques, Isabel Ferreira Martins, Luís Castanheira Pinto, equipa da Bolsa de Formadores do ACIDI, jovens do Grupo Informal para a Inclusão dos Descendentes de Imigrantes, Rosário Farmhouse, equipa de gestão e coordenadores locais do Programa Escolhas, com os quais pude fazer profícuas pontes entre a reflexão e a prática. Todos deixaram a sua marca na minha formação, experiência profissional e pessoal.

No decorrer da dissertação tive ainda o privilégio de participar num excepcional grupo transdisciplinar de reflexão e criação, os cientistas-de-pé, a quem devo a expansão da minha cultura científica e momentos de partilha singulares. Um risonho obrigado aos amigos Bruno Pinto, Cheila Almeida, Daniel Silva, David Marçal, João Damas, Romeu Costa, Sofia Leite e Sofia Vaz.

Um obrigado à Gema e ao Manolo pelos extraordinários momentos de descanso; e à Ana e à Raquel pelo produtivo retiro em Freches. Espaço ainda para reconhecer outras mãos fortes que me foram estendidas, como as de Maria Goretti Coelho e Ana Mesquita. Um agradecimento especial à Anete, ao Leonel, à Sara, à Joana, ao Tiago e ao Afonso, a mais extraordinária família do coração que se pode ter na porta ao lado, enquanto se escreve uma tese. Um agradecimento comovido à minha família, ao Zé e à Beta, pelo seu carinho; à Fátima e ao Fernando pelo apoio incondicional e fundamental, tão emocionante; ao Paulo, inexcedível, por acreditar, animar e caricaturizar, sempre e tão bem.

Por fim, um muito obrigado ao Jorge, companheiro de todas as aventuras que, pacientemente, me ajudou a imaginar, mapear e percorrer todos os trilhos, sem nunca me largar a mão.

Resumo

Este estudo foca-se nas orientações de futuro, escolares e profissionais, dos jovens filhos de imigrantes, alunos do 9º ano de escolaridade, na transição para o ensino secundário. A investigação visou o modo como as pertenças étnica, socioeconómica e de género, por um lado, e a trajectória e situação escolar, por outro, se entrecruzam e concorrem na definição das aspirações de futuro. Sustentou-se numa abordagem multidimensional e no desenvolvimento de uma metodologia multi-método, que incluiu um questionário a 1194 alunos (405 descendentes de imigrantes), em 13 escolas, nos distritos de Lisboa, Setúbal e Faro, bem como a realização de um conjunto de entrevistas a agentes escolares, jovens descendentes e seus progenitores. Procedeu-se à caracterização das condições objetivas e subjetivas de experiência na família e na escola, à identificação das modalidades relevantes de orientação para o futuro escolar e profissional, tal como ao aprofundamento do conhecimento sobre a produção social das orientações juvenis, compreendendo a sua emergência, morfologia e significação. Procurou-se analisar o impacto da etnicidade na produção social das orientações e a sua relação com os processos de integração na sociedade portuguesa. O exercício de análise culminou na construção de uma tipologia de projectos de futuro. A análise tipológica possibilitou a compreensão da diversidade de modos de projeção de futuro, e a identificação das constelações específicas de condições sociais, escolares, migratórias e subjectivas associadas.

Palavras-chave: Educação, Juventude, Descendentes de Imigrantes, Orientações de Futuro, Integração, Aspirações, Projetos, Etnicidade, Identidade

This study focuses on the educational and occupational orientations to the future among young children of immigrants, in the context of completion of compulsory schooling and transition to higher education. Research aimed at how the ethnic, socio-economic and gender affiliations, on the one hand, and the school path and situation, on the other, intersect and compete in defining the future aspirations. We proceeded to the characterization of the objective and subjective conditions of experience in family and school, to the identification of the relevant future orientation modalities, in addition to the development of the knowledge

about the social production of youth orientations, including their emergence, morphology and meaning. The impact of ethnicity on the social production of future orientations and their relationship to the processes of integration into Portuguese society is examined. The analytical exercise culminated in the construction of a typology of projects of future. The typological examination enabled the understanding of the diversity of modes of projection in the future, as well as the identifying of the specific associated clusters of social, educational, migratory, and subjective conditions.

Keywords: Education, Youth, Children of Immigrants, Future Orientations, Integration, Aspirations, Projects, Ethnicity, Identity

Índice

Índice	ix
Índice de Figuras	xi
Índice de Quadros	xii
Introdução.....	1
1. Descendentes de imigrantes: lentes e planos médios de observação	7
1.1. (Des)construindo a diferença: cultura, identidade e etnicidade	7
1.1.1. Cultura: polissemeia, elasticidade e reconfiguração.....	7
1.1.2. Identidades e alteridades.....	15
1.1.3. Saliência e significado da etnicidade.....	21
1.1.4. Identidades étnicas de banda larga?.....	28
1.2. Sobre o processo de categorização.....	33
1.3. Designações e recortes geracionais.....	40
1.3.1. Um universo quantificável?.....	49
2. Assimilação e integração: panorâmicas transatlânticas sobre um mesmo objeto	53
2.1. A perspectiva norte-americana: velhas e novas teorias, entre o "declínio" e a "vantagem"	53
2.2. A perspectiva europeia: a importância do contexto e das análises comparativas	64
2.3. Estado da arte sobre a produção científica em Portugal	74
2.4. Os descendentes de portugueses na diáspora migratória	80
3. Ampliando os planos de focagem: matrizes e contextos de socialização e de participação	85
3.1. Juventudes e processos de transição	85
3.2. Os processos de escolarização como lugares de produção e reprodução social	95
3.3. Perspetivas recentes sobre o sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes.....	98
3.4. Lógicas de orientação e selecção escolar.....	110
4. De regresso ao plano fechado: orientações para o futuro	123
4.1. Reflexividade e processos de decisão: perspectivas teóricas contemporâneas	123
4.2. Orientações prefigurativas: projetos, aspirações e expectativas	139
4.3. Dimensões de configuração e efeitos das orientações prefigurativas	150
4.3.1. Sobre as características e dimensões especificamente relacionadas com a origem migratória.....	160
4.3.2. Tipologias e padrões.....	165
4.3.3. As aspirações dos jovens portugueses	167
5. Considerações metodológicas: estratégia e itinerário.....	173
5.1. Plataformas de observação: processo de selecção das escolas, inquirição e entrevista	178
5.1.1. Abordagem quantitativa	178

5.1.2. Abordagem qualitativa	186
6. Retratos partilhados e particulares: caracterização, posicionamentos e pertenças sociais	191
6.1. Diferenciações partilhadas: atributos individuais, contextos de residência e perfis sociais	192
6.2. Diferenciações singulares: perfis de origem étnico-nacional.....	205
6.2.1. Propriedades ligadas à origem migratória	205
6.2.2. Sentimentos de pertença nacional e relação com os países de origem	217
7. Argumentos: experiências quotidianas, escolares e familiares.....	229
7.1. Experiências escolares: trajetórias, práticas, apreciações e contextos	229
7.1.1. Sucesso escolar: trajetórias e desempenho	229
7.1.2. Práticas, disposições e modos de relação com as normas escolares	236
7.1.3. Experiências de discriminação: "antes de nos conhecerem, às vezes, tratam-nos mal"	244
7.1.4. Ambientes simbólicos de escolarização: "nós" e "eles", ou a contaminação multiculturalista	250
7.2. Experiências familiares: acompanhamento, diálogo e práticas culturais.....	255
8. Mobilidades reais e virtuais: orientações escolares e profissionais dos jovens descendentes de imigrantes.....	265
8.1. Aspirações e expetativas escolares	265
8.1.1. Escolhas escolares no ensino secundário.....	273
8.1.2. Processos de orientação escolar e profissional	280
8.1.3. O lugar dos projetos escolares no universo de referência familiar e amical.....	289
8.2. Aspirações e expetativas profissionais.....	297
8.2.1. Universos profissionais de referência.....	309
8.3. Atitudes face ao futuro e mobilidade	312
9. Plano final: origens, posicionamentos, trajetórias e antecipações	319
9.1. As variáveis mediadoras na projecção no futuro	321
9.2. Cartografia de projecção no futuro: tipologia	325
9.3. Orientações prefigurativas, processos de transição e integração	337
10. Conclusões.....	343
Bibliografia	361
Anexos.....	i

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema síntese de designações e subdesignações de tipo geracional utilizadas no estudo dos descendentes de imigrantes	44
Figura 2. Percentagem de estudantes com background imigrante no Inquérito PISA 2009, segundo a geração	50
Figura 3. Evolução do ensino secundário 1980-2012	118
Figura 4. Modelo de análise	175
Figura 5. Escolas escolhidas para a aplicação do inquérito, por distrito e concelho	180
Figura 6. Esquema geral de categorização dos alunos descendentes de imigrantes.....	183
Figura 7. Diferença entre os anos de escolaridade atingidos e esperados pelo aluno, e anos de escolaridade atingidos pela mãe e pelo pai, segundo o grupo de origem	268
Figura 8. Aspirações e expetativas escolares dos alunos descendentes de imigrantes, segundo naturalidade, nacionalidade e tempo de permanência (%)	269
Figura 9. Aspirações segundo as propriedades sociais e escolares, por grupo de origem (%).....	270
Figura 10. Escolhas escolares no ensino secundário segundo as propriedades migratórias (naturalidade, nacionalidade e tempo de permanência) (%).....	277
Figura 11. Escolhas escolares no ensino secundário segundo as propriedades sociais e escolares, por grupo de origem (%).....	279
Figura 12. Aspirações escolares familiares segundo as propriedades sociais e escolares, por grupo de origem (%)...	292
Figura 13. Aspirações escolares na rede de sociabilidades, segundo as aspirações escolares dos inquiridos, por grupo de origem (%).....	297
Figura 14. Profissões mais aspiradas (5 mais comuns) segundo as propriedades individuais, sociais e escolares (%).....	300
Figura 15. Aspirações profissionais segundo as propriedades sociais e escolares, por grupo de origem (%).....	303
Figura 16. Aspirações e expetativas profissionais indefinidas, segundo as propriedades sociais e escolares, por grupo de origem (%).....	304

Índice de Quadros

Quadro 1. Alunos matriculados e adultos de nacionalidade estrangeira (20 mais frequentes) em actividades de educação e formação, segundo o nível de ensino e ciclo de estudo (ano letivo 2009/2010)	51
Quadro 2. Evolução de inscritos (jovens e adultos) no ensino secundário, por modalidade	117
Quadro 3. Distribuição da população estrangeira inscrita no ensino secundário, por modalidade (2009/10)	120
Quadro 4. Distribuição de estrangeiros matriculados/inscritos no ensino secundário, por nacionalidade (10 mais frequentes) e modalidade de ensino e formação, em 2009/2010 (%)	120
Quadro 5. Características das escolas inquiridas	185
Quadro 6. Indicadores de caracterização, por escola seleccionada	187
Quadro 7. Caracterização dos alunos entrevistados	188
Quadro 8. Perfil dos progenitores entrevistados	189
Quadro 9. Atributos individuais, por grupo de origem	193
Quadro 10. Distrito de residência, por grupo de origem (%)	194
Quadro 11. Atributos dos grupos domésticos, por grupo de origem	196
Quadro 12. Qualificações escolares atingidas pelos progenitores, por grupo de origem	198
Quadro 13. Condição perante o trabalho e composição profissional dos progenitores, por grupo de origem (%)	199
Quadro 14. Classe social dos progenitores (indicador socioprofissional familiar de classe) e beneficiários de ação social escolar, por grupo de origem (%)	202
Quadro 15. Pertença religiosa dos progenitores dos alunos inquiridos, por grupo de origem (%)	204
Quadro 16. Ascendência étnico-nacional, por grupo de origem	205
Quadro 17. Naturalidade, nacionalidade e permanência em Portugal, por grupo de origem	207
Quadro 18. Origem nacional por país de nascimento dos alunos descendentes de imigrantes	208
Quadro 19. Indicadores de relação com a língua portuguesa, por grupo de origem	213
Quadro 20. Sentimento de identidade territorial, por grupo de origem (%)	218
Quadro 21. Contacto transnacional, por grupo de origem	222
Quadro 22. Origem étnico-nacional dos amigos, por grupo de origem (%)	225
Quadro 23. Número de reprovações, ciclo de reprovação e razões de reprovação, por grupo de origem (%)	230
Quadro 24. Reprovações nos grupos de origem, por propriedades sociais (%)	232
Quadro 25. Variáveis de desempenho e classificações médias segundo as propriedades sociais, por grupo de origem (%)	235
Quadro 26. Disposições favoráveis, frequência de estudo e apoio escolar, por grupo de origem (%)	237
Quadro 27. Assiduidade, infrações e relação de conformidade, por grupo de origem (%)	239
Quadro 28. Apreciação das condições relacionais, estruturais e pedagógicas das escolas frequentadas, por grupo de origem (%)	240
Quadro 29. Sentimentos e motivos de discriminação, por grupo de origem (%)	245
Quadro 30. Práticas de acompanhamento escolar, temas de diálogo e práticas culturais na família, por grupo de origem (%)	257
Quadro 31. Aspirações e expectativas escolares, e intervalo entre ambas, por grupo de origem	266
Quadro 32. Modalidade de ensino escolhido no ensino secundário, área de estudos, e principais motivos de escolha e referentes importantes, por grupo de origem (%)	274

Quadro 33. Participação em sessões de aconselhamento, actividades e temas, por grupo de origem (%).....	281
Quadro 34. Aspirações escolares da família, diálogo familiar e acompanhamento educativo, por grupo de origem (%).....	290
Quadro 35. Aspirações escolares nas redes de sociabilidade e do melhor amigo, por grupo de origem (%).....	296
Quadro 36. Dez profissões mais escolhidas, por grupo de origem (%).....	299
Quadro 37. Aspirações e expetativas profissionais, segundo o grau de prestígio e qualificação, por grupo de origem (%).....	301
Quadro 38. Cinco profissões mais aspiradas pelos progenitores, por grupo de origem (%).....	308
Quadro 39. Aspirações profissionais familiares, segundo o grau de prestígio e qualificação, por grupo de origem (%).....	309
Quadro 40. Universos profissionais de referência, segundo o grupo de origem (%)	310
Quadro 41. Condições, valores, atitudes e perspectivas de mobilidade no futuro, por grupo de origem (%).....	313
Quadro 42. Nível de prestígio das aspirações profissionais, segundo o grupo de origem, por aspirações escolares, expetativas escolares e modalidade de ensino secundário (% em linha).....	320
Quadro 43. Variáveis mediadoras da amplitude e definição das orientações escolares e profissionais, segundo universo (regressão logística)	323
Quadro 44. Coerência, temporalidade e dinamismo das aspirações escolares e profissionais, por grupo de origem	326
Quadro 45. Projetos de futuro, por grupo de origem.....	328

"Eles são 'do funge e do bacalhau', são 'do caril e do caldo verde', são de Lisboa como são de Luanda, de Maputo, de Moscovo ou de Beijing (a título de exemplo). São da cidade como são do mundo virtual, estão no *facebook*, no *hi5*, no *twitter*, estão em contacto. E cada um deles tem uma história diferente para contar. Um grande amigo meu define-se na sua página do *facebook* da seguinte forma: "sou dos últimos, sou da lata, sou do vinho, sou de Lisboa tanto quanto sou de Luanda, ainda estou com o Obama, sou dos poetas, sou dos feios, sou do sotaque, sou dos meus amigos, sou dos descalços, sou do laço, sou dos fracos".

(Texto de apresentação da exposição "Imigrantes, Emigrantes Somos Nós", de Tatiana Macedo)

"Ari gosta de jogar à bola, mas usa sapatos demasiado grandes para disfarçar os pés minúsculos. Outro pastor, chamado Pula, é capaz de chutar a bola com tanta força e precisão que se entretém a matar galinhas e gatos com os seus remates fatais. Ari não tem uma destreza especial, limita-se a chutar para a frente e tem esperança. Olha para os remates como os pais olham para os filhos. Sabe que têm um destino próprio, uma vontade própria, mas não consegue evitar esperar o melhor, esperar um golo soberbo e indefensável, apesar do remate ter sido um movimento defeituoso. Ari, de cada vez que chuta a bola, torce à espera de milagres.

Pula, pelo contrário, sabe sempre para onde vai a bola, por isso nunca pensa no futuro, não pensa em milagres, para ele, tudo é uma certeza"

(Afonso Cruz, 2012, *Jesus Bebia Cerveja*, Carnaxide, Alfaguara, pp. 141)

"contar todas estas histórias e outras semelhantes seria uma maneira de espalhar o mito, a grave mentira, de que o passado é sempre rígido e o futuro perfeito"

(Zadie Smith, 2002, *Dentes Brancos*, Lisboa, Publicações D. Quixote, p. 438)

Introdução

"A imigração não se esgota nos nossos pais. Há a precariedade, há muitos problemas que persistem, mas há coisas que só nós vivenciamos. E que os nossos filhos vão viver de um modo ainda mais ténue, com mais direitos efetivos, que fazem toda a diferença."

Esta afirmação foi proferida por um jovem de origem cabo-verdiana, numa conversa informal numa noite descontraída de 2007 no Convento da Arrábida. Acompanhávamos, à época, noutro papel profissional, a realização do *I Seminário de Jovens Líderes Descendentes de Imigrantes*, promovido pelo ACIDI. Havíamos iniciado há pouco este projeto de investigação. Presenciávamos uma acesa discussão entre os participantes sobre o termo "segunda geração", contestada "por não terem imigrado", por "não ter havido entrada nem saída", porque, "apesar de não se ter nada contra o ser imigrante, é um nome que se combate, ninguém fala de filhos dos migrantes internos do êxodo rural em Portugal".¹ Alguns dos pressupostos que teríamos oportunidade de desenvolver mais tarde estavam já ali presentes, e incorporavam-se nesta escuta atenta.

A reflexão que agora se inicia vai centrar-se neste grupo de jovens em particular – os filhos de imigrantes. Não são, eles próprios, imigrantes. Os seus mapas de experiência social distinguem-se daqueles dos seus pais. Esta não será, por isso, uma tese sobre imigração, mas antes sobre um grupo de jovens que partilham uma especificidade: terem progenitores nascidos noutros países, e um legado cultural mais complexo, que ultrapassa as fronteiras nacionais. São, pois, cidadãos de territórios mais alargados, que nasceram, ou foram socializados, na sociedade de acolhimento dos seus progenitores, influenciados por instâncias como a escola, os média ou os grupos de pares. Ganharam visibilidade nas escolas dos grandes espaços urbanos, construídas, ainda, numa premissa de homogeneidade.

O interesse pela "segunda geração" é, antes de mais, uma resposta a um processo demográfico generalizado. Estes jovens constituem, como afirmam Fernando Luís Machado e Raquel Matias (2006), a medida da sedentarização e integração dos fluxos imigratórios no país. Pena Pires salientou que a sua progressão escolar é "um desafio que a ser bem-sucedido impedirá a acumulação de défices de integração na chamada segunda geração e aumentará as

¹ *Notas pessoais*, 28.05.2007.

possibilidades de integração simbólica dos actuais imigrantes" (2006: s/p). Apesar dos ciclos económicos regionais, e dos seus efeitos de atracção ou repulsão das populações migratórias, as sociedades europeias são caracterizadas por coletivos sociais cada vez mais diversos. Na Europa, tal como no mundo, a mobilidade contemporânea extravasa o âmbito das migrações laborais, abrangendo novas configurações, e ritmos acelerados de movimento e interação entre indivíduos de origens culturais diversificadas. Os países membros da União Europeia acolhiam em 2010 cerca de 20 milhões de nacionais de países terceiros e cerca de 10 milhões de europeus residentes noutro estado membro que não o de origem. Para 2060 espera-se que um terço da população da União Europeia tenha pelo menos um progenitor nascido num país terceiro, e uma percentagem ainda maior da força de trabalho será constituída por descendentes de imigrantes (Eurostat e European Commission, 2011).

Perlmann e Waldinger (1997) assinalaram que a agenda de investigação em migrações nas ciências sociais se alterou, a partir dos anos 90 do século passado, dos recém-chegados para os seus filhos – e, entre estes, aqueles confrontados com uma maior vulnerabilidade e dificuldade estrutural, os *headed for trouble*. Portes e Zhou afirmavam, em 1993, nas primeiras linhas de um artigo central neste domínio, que "crescer numa família imigrante foi sempre difícil, já que os indivíduos são assolados por exigências culturais e sociais enquanto enfrentam o desafio de entrar num mundo não familiar e frequentemente hostil" (75). O tom pessimista destas afirmações inscreve-se numa tendência comum que atravessa a percepção pública, mediática, e em boa medida também a científica: um certo "pânico moral" relativo à possibilidade de não integração ou recusa de assimilação, por parte dos descendentes de imigrantes, uma perspectiva assente nas competências e recursos em défice. Olhares que são atravessados por lógicas de discriminação, por concepções apriorísticas sobre a pertença, sobre quem somos "nós" e quem são "eles".

As trajetórias sociais protagonizadas por estes jovens são, por isso, reveladoras do potencial de integração das sociedades europeias (Simon, 2008). Na opinião pública e na imprensa, os distúrbios ocorridos no Reino Unido em 2001, em Paris em 2005, ou em Londres em 2011, à semelhança, noutro plano, do alegado "arrastão" na praia de Carcavelos em 2005, trouxeram a debate a presença destes jovens, as suas condições de integração, bem como os processos de discriminação a que são sujeitos. A compreensão do modo como os filhos de imigrantes convergem ou divergem face aos processos que atravessam as sociedades europeias, e em particular a portuguesa, permitirá a definição de quadros actuais e futuros de coesão social.

São várias as dimensões observadas relativamente a estes jovens na literatura científica: a sua emergência (dimensão e estrutura demográfica), modos de integração, construção identitária, padrões linguísticos, relações sociais, e as suas trajetórias sociais, residenciais, reprodutivas, maritais, educacionais, ocupacionais, económicas, cívicas e políticas. Teremos, mais adiante, oportunidade de desenvolver e analisar parte delas. O interesse relativamente aos mesmos estende-se a vários domínios. No cinema produzido nas últimas décadas, seja ele internacional e também nacional, os descendentes de imigrantes têm sido retratados no seu processo de adaptação a novos contextos, pela sua capacidade de inovação e rutura face às orientações familiares, de intenso questionamento e desnaturalização dos laços familiares e dos territórios alargados onde estes se desenvolvem, bem como pela sua competência reforçada de tradução múltipla, multidirecional. Têm ainda sido objeto de inúmeras reportagens na imprensa nacional.² Estes olhares revelam e aprofundam movimentos de aproximação e distanciamento, sistemas de valores às vezes concorrentes, outras vezes, no que mais especificamente diz respeito ao "ser jovem", convergentes. Relembrem-nos que uma sociologia que tenha como objeto os filhos de imigrantes tem de procurar conciliar, pelo menos, dois elementos: a condição jovem, e a herança de um legado "migrante", cada um deles com as suas propriedades especificamente problemáticas (Breviglieri e Stavo-Dabauge, 2004). São jovens numa particular e cruzada experiência de transição: transição entre referências culturais e espaços geográficos, transição entre ciclos de ensino, transição para a idade adulta.

Um dos domínios em que os processos de integração podem ser analisados é o relativo às modalidades de projecção no futuro. As orientações prefigurativas, escolares e profissionais – aspirações, expectativas, projetos de futuro – são formas de adaptação (Dubet, 1973), críticas na compreensão das identidades, dos valores, tal como dos regimes institucionais e das estruturas de oportunidades (Devadason, 2008). A imaginação de sentido projetivo precede, possibilita ou constrange, a ação. Simultaneamente, reflete contextos sociais, arranjos institucionais, mas também percursos de individuação e de mobilidade social intergeracional. As orientações espelham as transformações sociais associadas à modernidade tardia,

² Alguns exemplos serão as reportagens que focam o aumento do nascimento de crianças filhas de estrangeiros ("Filhos da Imigração" – *Única*, 25.11.2006); a diversidade de públicos nas escolas portuguesas ("As novas Torres de Babel", *Notícias Magazine*, 11.06.2006; "Não percebo nada da minha escola nova", *Pública*, 6.9.2009); a experiência de jovens com uma origem específica, como a chinesa ("Os adolescentes da cultura do meio", *Única*, 6.02.2010); ou a referência à identidade de jovens que se destacam artisticamente ("PALOP", *Y*, 25.11.2005).

nomeadamente a centralidade do sujeito. A importância das mesmas é ilustrada, por exemplo, nos programas educativos desenvolvidos especificamente para o seu incremento.³

Elas estão embebidas nas noções de tempo e espaço, em transformação na contemporaneidade. Mas também nas estruturas de diferenciação social, como a classe, ou o género. Constituem um recurso que pode ser desigualmente distribuído. As atitudes face ao futuro são, em grande medida, expressão do sistema de valores decorrente das pertenças sociais. Mas terão a mesma relação com a etnicidade? De que forma a etnicidade se intersecciona e tem impacto nas modalidades de projecção no futuro, e de que formas estas modalidades são, nos descendentes de imigrantes, convergentes ou divergentes face aos pares autóctones? Poderão elas ajudar-nos a compreender processos de integração estrutural e social mais alargados?

A pesquisa desenvolvida para esta tese, que decorreu entre 2005 e 2008, focalizou-se nestas interrogações e procurou compreender quais são as orientações escolares e profissionais dos filhos de imigrantes. Pretendeu expandir o conhecimento e a compreensão das aspirações escolares e profissionais e equacionar, através de vários ângulos complementares, uma das mais importantes vertentes dos modos de relação dos jovens com a escola – a construção de um projeto de futuro – no âmbito da matriz social e culturalmente complexa, plural, que caracteriza as sociedades contemporâneas e os seus espaços educativos. Tendo por objeto os jovens descendentes de imigrantes, alunos do 9º ano de escolaridade do ensino básico, na transição para o ensino secundário, a investigação decorreu a partir de uma abordagem multidimensional, centrada nas propriedades sociais e culturais que caracterizam os jovens e nas suas experiências quotidianas de inserção em diferentes esferas sociais. Sustentou-se numa metodologia "multi-método", concretizada em duas etapas: numa primeira, de carácter extensivo, foi aplicado um inquérito por questionário a 1194 alunos (789 autóctones e 405 descendentes de imigrantes), em 13 escolas, nos distritos de Lisboa, Setúbal e Faro. A segunda etapa, de carácter qualitativo, envolveu a selecção de dois territórios educativos e a realização de um conjunto de entrevistas a agentes escolares (17), a uma subamostra de jovens descendentes (24) e seus progenitores (7).⁴

³ Nomeadamente nos EUA e na Nova Zelândia (Programa "I Have a Dream") ou no Reino Unido (Programa "Aimhigher: Excellence Change"), entre outros.

⁴ O dispositivo de recolha empírica foi desenvolvido em equipa, no âmbito de dois projetos de investigação financiados pela FCT e realizados no CIES-IUL, que explicitaremos mais adiante.

A investigação visou o modo como as pertenças étnica, socioeconómica e de género, por um lado, e a trajetória e situação escolar, por outro, se entrecruzam e concorrem na definição das orientações escolares e profissionais dos jovens descendentes de imigrantes, no momento em que se confrontam com o finalizar da escolaridade obrigatória. Propõe-se, de forma genérica, alargar o conhecimento sobre a sua integração na sociedade portuguesa. Nesta ótica, este trabalho pretende: a) caraterizar as condições objetivas e subjectivas de experiência dos jovens descendentes na família e na escola; b) identificar as modalidades relevantes de orientação para o futuro escolar e profissional entre os jovens alunos do 9º ano de escolaridade, em particular entre os alunos descendentes de imigrantes; c) aprofundar o conhecimento sobre a produção social das orientações prefigurativas juvenis, nomeadamente o impacto da etnicidade na mesma; d) explorar a relação entre as orientações prefigurativas dos alunos descendentes de imigrantes e os processos de integração na sociedade portuguesa.

Neste sentido e num primeiro momento, realizámos uma revisão teórica e concetual, nacional e internacional, das condições e experiências dos jovens descendentes de imigrantes. Esta análise consubstancia-se no capítulo 1 e 2, priorizando no primeiro deles o debate dos conceitos de cultura, identidade e etnicidade, das práticas de categorização social e institucional destes jovens e da sistematização das muitas designações com que são tratados na literatura disponível. Esboçámos ainda uma aproximação quantitativa à sua presença em Portugal. No capítulo 2 revisitámos os principais desenvolvimentos teóricos que têm os descendentes como objeto, a partir dos conceitos de assimilação (no contexto norte-americano) e integração (no contexto europeu). Realizámos ainda uma síntese da produção científica que, no contexto nacional, se foca nestes jovens, bem como daquela que, no contexto internacional, observa os lusodescendentes. Num segundo momento, ainda de revisão teórica, contemplámos, no capítulo 3, duas áreas de conhecimento sociológico específicas: a juventude e a educação, numa perspetiva de ampliação dos campos de focagem. Ambas contribuem para o entendimento do campo de possibilidades e constrangimentos a partir do qual os jovens constroem as suas orientações de futuro. No capítulo 4 circunscrevemos as orientações prefigurativas, a sua articulação com as teorias sociológicas e os seus debates centrais, as figuras segundo as quais são analisadas na produção científica, e o conhecimento acumulado sobre as mesmas.

Nestes primeiros 4 capítulos procurámos seguir uma lógica de desocultação da pluralidade, dinamismo e incompletude, caraterizadoras das ciências sociais (Silva, 2008), cruzando patrimónios, sintetizando visões e conhecimentos acumulados, nem sempre dialogantes entre si. Recorremos aos grandes desenvolvimentos teóricos sociológicos, tal como

a sociologias especializadas (educação, juventude, migrações, família e género), à Antropologia e à Psicologia Social. Procurámos construir uma posição de carácter mais *sintagmático*, e interativo, do que paradigmático ou institucional, no sentido proposto por Mouzelis (2008), ou seja, mais de articulação do que de mera justaposição argumentativa.

Percorrendo o capítulo 5, expomos o modelo de análise construído a partir da moldura teórica anterior, e descrevemos as estratégias metodológicas desenvolvidas e o itinerário a que obedeceram, procurando dar conta das especificidades de um processo de recolha de dados amplo e complexo. Mais adiante e no capítulo 6 damos conta das pautas de caracterização dos jovens inquiridos, nas dimensões individuais e sociais partilhadas (sexo, grupo etário, condições socioeconómicas e qualificacionais das famílias, entre outras), e naquelas mais especificamente relacionadas com a herança migratória (origem, naturalidade, nacionalidade, sentimentos de pertença nacional e contacto coétnico). Através destas pautas foi possível circunscrever e segmentar o universo de descendentes de imigrantes em três grupos diferenciados: com origem nos PALOP, de origem mista e de "outras origens", grupos esses que serão a base analítica dos capítulos seguintes. No capítulo 7, caracterizamos as condições objetivas, subjectivas e institucionais de experiência dos jovens na escola e na família, e no capítulo 8 descrevemos os padrões relevantes de orientação para o futuro escolar e profissional. Esta análise é aprofundada no capítulo 9, em que procurámos fazer convergir as dimensões e indicadores anteriormente explorados, testando o seu impacto preditivo e organizando-os numa tipologia de modalidades de orientação, elucidando desta forma a ligação entre a formação de orientações prefigurativas e as circunstâncias sociais e subjectivas em que estas emergem.

Um dos debates que marca a produção científica dedicada aos descendentes de imigrantes e para a qual ambicionamos contribuir, desenvolve-se justamente sobre a interrogação de como irá a "segunda geração" crescer. Irá incorporar o *mainstream*, acompanhando os seus pares autóctones, ou irá desenvolver trajetórias de (i)mobilidade específicas? A ponderação de trajetórias de ação futura através da imaginação abre oportunidades de distanciamento, de hipotetização da experiência, e a capacidade de reconfigurar criativamente esquemas e estruturas de pensamento e ação. As formas sociais do futuro são de algum modo esboçadas na imaginação dos jovens. Vejamos então, nas próximas páginas, que respostas são possíveis a estas interpelações.

1. Descendentes de imigrantes: lentes e planos médios de observação

1.1.(Des)construindo a diferença: cultura, identidade e etnicidade

"Dentro de nós há uma coisa que não tem nome. Essa coisa é o que somos." (José Saramago, Ensaio sobre a Cegueira, 1995, p. 262)

Na produção científica que tem os filhos de imigrantes como objeto, as perspectivas teóricas adotadas pautam-se vulgarmente por abordagens onde temas como a cultura, a identidade e a etnicidade ocupam um lugar central.

São sobretudo culturalistas as análises da diversidade e da relação com o "outro". É por via da identidade, nomeadamente da identidade étnica, que se constrói a diferença destes jovens, considerados portadores de uma especificidade cultural consubstanciada. Será um legado, étnico, que enformará a mesma especificidade. No entanto, a etnicidade não comporta apenas dimensões culturais, mas também sociais (Machado, 2002). As abordagens culturalistas e estruturalistas sobressaem em meio século de produção sociológica americana e europeia sobre jovens de origem imigrante (Vermeulen e Perlmann, 2000). As primeiras apresentam os jovens como portadores de uma cultura que os determina, não só em termos identitários, mas na relação com a escola e com a sociedade em geral. As segundas assentam no conflito social, e analisam as trajetórias em termos dos recursos socioeconómicos em posse ou em ausência. Percorremos, neste capítulo, estes temas, que partilham características como os ancoramentos complexos, os entrecruzamentos e a baixa solidez, debatendo posicionamentos e delineando um itinerário de desconstrução e reconstrução dos elementos pertinentes para a análise das trajetórias e projetos dos jovens descendentes de imigrantes.

1.1.1. Cultura: polissemia, elasticidade e reconfiguração

A cultura é uma âncora inquestionável nos estudos que têm os filhos de imigrantes como objeto, surgindo implícita ou explicitamente nos desenvolvimentos argumentativos, configurando-se como contexto, contingência, imbuída nas práticas, nas estruturas, gerando ou

inibindo disposições, facilitando ou obstaculizando percursos, assumindo um perfil explicativo, descritivo ou tácito.

Trata-se de um dos conceitos mais polissêmicos e elásticos das ciências sociais, incorrendo frequentemente em derivas tautológicas (Silva, 1994). Inclui crenças, valores e atitudes, *ethos* e orientações, *scripts* motivacionais que guiam o modo como as pessoas perspetivam e agem no mundo. Património sobretudo da literatura antropológica, embora, de algum modo, sempre presente nas análises sociológicas, a cultura pode ser definida como os valores e normas, códigos e narrativas, rituais e símbolos que constituem a experiência humana (Alexander, 2003). Augusto Santos Silva atribui-lhe o papel de regulação da ação humana a partir de quadros de sentido e referência, consequência da incorporação e acionamento de sistemas de disposições, que são por sua vez produtos de processos de socialização, através dos quais se definem lugares no mundo, se consolidam identidades e acalentam projetos (1994: 22).

As definições multiplicam-se, variando num eixo entre concepções mais orientadas ontologicamente (a cultura como objeto, fenómeno palpável que se relaciona de modo diverso com outros fenómenos, dimensões e variáveis) e concepções mais orientadas epistemologicamente (concepções fabricadas, formuladas com maior ou menor intencionalidade, por coletivos sociais) (Inglis e outros, 2007). Associadas a esta multiplicidade estão linhas de pensamento nem sempre compatíveis. Bauman (1999) organiza-as em três perspectivas: o conceito hierárquico (a cultura como uma possessão, um recurso valorativo circunscrito, herdado); o conceito diferencial (a cultura singular, específica, que caracteriza um coletivo, e que o distingue dos demais coletivos pelas suas idiossincrasias); e o conceito genérico (a cultura como traço universal da humanidade, e que distingue o mundo natural do mundo humano).

O conceito expressou originalmente a premissa da ordem social sistémica, e o reflexo das normas internalizadas, partilhadas e mutuamente congruentes. De conjunto homogéneo de tradições, disposições morais e conquistas intelectuais, que se confundem com a própria ideia de sociedade e civilização; ou de sistema simbólico primordial a que os indivíduos adaptam a sua conduta (Geertz, 1987), a noção autonomizou-se e evoluiu para outras formas, mais próximas de estruturas flexíveis e sujeitas a mudança, plenas de contradições internas. Como afirma Bauman,

"A cultura é tanto sobre inventar como é sobre preservar; é sobre a descontinuidade como é sobre continuação; sobre a novidade como sobre a tradição; sobre a rotina como sobre a quebra de padrões; sobre o seguimento das regras como sobre a transcendência das normas; sobre o ímpar

como sobre o regular; sobre a mudança como sobre a monotonia da reprodução; sobre o inesperado como sobre o previsível" (1999: xiv).

É a ligação com a imigração e os processos de coexistência de populações migrantes diversas nas grandes metrópoles americanas, nos estudos desenvolvidos pela Escola de Chicago, que anima e recontextualiza sociologicamente a utilização do conceito, no início do século XX. A intensificação do movimento das populações oriundas das ex-colônias para as principais cidades ocidentais no pós-guerra vem introduzir, mais tarde, um crescente reconhecimento da questão cultural, e novos níveis de complexidade na formulação das noções de identidade, tradição cultural, comunidade e nação (Featherstone, 1995). As diferenças culturais passam a ser reconhecidas não só entre sociedades, mas também no seu interior. A partir dos anos 80, dá-se um recrudescimento do trabalho sociológico em torno do conceito de cultura, com a emergência dos *cultural studies*. Com o aparecimento dos movimentos identitários de caráter étnico, sexual, territorial, entre outros, e com a estetização progressiva da vida quotidiana dá-se, nas ciências sociais, uma viragem cultural, em particular na sociologia, onde a compreensão das dimensões culturais consolida o seu lugar (Inglis e outros, 2007).

A noção de uma cultura autêntica, autónoma, coerente internamente, não pôde resistir aos olhares contemporâneos sobre as sociedades pós-modernas, como salienta Gerd Baumann.⁵ Críticas como simplismo, circularismo, reducionismo e fixidez são incorporadas no debate. O autor considera que "a cultura não é algo real, é uma noção puramente abstracta e analítica. Não causa comportamento, mas sumariza uma abstração a partir do mesmo, e não é por isso normativa ou preditiva" (1996: 11). O dinamismo da cultura, por oposição ao caráter estático que lhe era atribuído, torna-se um adquirido teórico estabilizado.

O assinalado recrudescimento da questão cultural, nomeadamente nos estudos sobre mobilidade social de grupos migrantes, faz-se também no sentido da contestação da cultura

⁵ A propósito da utilização do termo pós-moderno, caberá o esclarecimento de que usaremos neste trabalho os termos "modernidade tardia" (Beck, 2003; Giddens, 1990, 2001; Hall, 1996), "pós-modernidade" (Giddens, 1990) "modernidade avançada" (Giddens, 1990; Beck e Beck-Gernsheim, 2003), "modernidade reflexiva" (Beck, Giddens e Lash, 2000), ou "modernidade líquida" (Bauman, 2000), respeitando os termos usados pelos respetivos autores, reconhecendo o debate e os paradoxos inerentes aos mesmos e as particularidades que subjazem a cada um deles, mas permitindo-nos a usá-los de forma intercambiável quando designamos as sociedades contemporâneas, pós-tradicionais, onde a escolha e a reflexividade assumem um papel preponderante, e se inscrevem e articulam, de modos variáveis, com padrões tradicionais de estruturação e desigualdade (ver por exemplo Mouzelis, 1999 e 2012; ou para uma visão mais crítica, nomeadamente no domínio das transições juvenis, Furlong e Cartmel, 2007 e Brannen e Nilsen, 2002).

como uma força autónoma, ou variável explicativa, desenvolvendo-se em formas concetualmente sensitivas, observadas através de padrões de comportamento incorporados, contextualizados, intrincados com a estrutura social (Vermeulen e Perlmann, 2000). A discussão sobre a relação entre a estrutura social e a cultura reemerge na sociologia, nomeadamente através dos contributos de Bauman (1999), que lhe dedica uma obra, e de outros importantes sociólogos contemporâneos. Archer (1988) procura superar a "falácia da confluência" entre estrutura e cultura, e o mito da "integração cultural", encarando cultura e agência como distintos *strata* da realidade, e recusando a determinação da ação.⁶ Nesta linha de entendimento, toda a ação é condicionada, mas não determinada, e decorre do efeito combinado dos poderes causais pertencentes às estruturas e decorrentes dos agentes – os constrangimentos e as possibilitações (Archer, 2003).⁷ A autora questiona a ideia de "choque cultural" decorrente do contacto entre grupos culturalmente diferenciados, tal como de ausência de consequência deste contacto, ou de "inovação instantânea" dele resultante (1988). Alexander, por seu turno, propõe a expansão da noção de estrutura social para incluir a cultura, e não o contrário (2003). Cultura e estrutura social distinguem-se, nesta perspectiva: a cultura providencia orientações normativas, e informa sobre o que é desejável e esperável; a estrutura refere-se ao conjunto de relações sociais, oportunidades e constrangimentos. A ação humana é atribuída à capacidade agencial, que assume, em certos momentos e contextos, qualidades como a criatividade, a racionalidade e a reflexividade (Baert e Silva, 2010).

Observamos assim a passagem para uma concepção construtivista e processual da cultura, situada, relacional, em que esta é simultaneamente retórica e prática, onde a tónica é colocada nos sujeitos e na sua capacidade agencial e estratégica (Martins, 2006). Lahire, por seu turno, sustenta que os indivíduos incorporam ao longo da vida não estruturas sociais, mas "hábitos corporais, cognitivos, avaliadores, apreciativos, etc., isto é, *esquemas de ação*, maneiras de fazer, de pensar, de sentir e de dizer adaptados (e por vezes limitados) a contextos sociais" (2003: 227). Enfatiza que os esquemas não podem ser apreendidos através de

⁶ Afastando-se assim das abordagens mais críticas, ou radicais, encontradas frequentemente nos estudos feministas ou multiculturalistas, com foco nas relações de poder e que, segundo a autora, tendem a um certo idealismo ou relativismo excessivo.

⁷ Ainda que reconhecendo as diferentes perspectivas que as configuram, o modo diverso como reflectem a relação dos indivíduos com a sociedade, bem como as suas implicações, optámos por utilizar, ao longo deste trabalho, de forma indiferenciada e intercambiável ou fiel à expressão usada originalmente pelos autores citados, as expressões agentes (atributos coletivos e condição universal), actores (desempenho de diferentes papéis nos diversos contextos) e sujeitos (criadores e executores de projetos pessoais) (ver Caetano, 2011:166).

conceitos como transmissão cultural ou herança cultural, já que a cultura nunca se transmite de modo idêntico, mas deforma-se em função das condições da sua transmissão. Esquemas de ação e contextos de ação sofrem ambos, na actualidade, a pressão da diferenciação, retirando evidência às teses da unicidade, da homogeneidade e da invariabilidade. Estas passam a ser uma ilusão, mas a que a ideia de fragmentação generalizada e disseminadora, sem nenhuma espécie de ancoragem ou articulação, não pode oferecer contraponto.

Lahire posiciona-se assim criticamente relativamente aos teóricos do pós-modernismo, que enfatizam "a fragmentação em oposição à unidade, a desordem em oposição à ordem, o particularismo em oposição ao universalismo (...) e o localismo em oposição ao globalismo" (Featherstone, 1995: 73-74). Anteriormente representadas como estruturas distintivas de significado e forma, geralmente associadas a um território, às quais os indivíduos estavam ligados, as culturas transitam, com o desenvolvimento da globalização, para concepções mais próximas de estruturas coletivas de significado embebidas em redes extensas do ponto de vista territorial, de carácter global, nomeadamente através da corrente cosmopolita (Hannerz, 1990).⁸ Os indivíduos são aqui perspectivados como habitantes de lugares múltiplos, que circulam entre vários universos de significado; e as experiências que reúnem nesses vários lugares acumulam-se, configurando os repertórios culturais individuais, e influenciando a construção das identidades. O cosmopolitismo pressupõe a coexistência de várias culturas na experiência individual, a posse de um conjunto de competências gerais e especializadas que permitem autonomia face à cultura de origem e a possibilidade de desligar-se da mesma.

À globalização são atribuídas duas tendências: a homogeneização através do consumo e das comunicações; e a fragmentação, que reforça particularismos identitários (Wieviorka, 2002). Segundo Featherstone (1995), faz ainda emergir novos níveis de diversidade, generalizando sincretismos e hibridações, assinalando um recentramento, e não um descentramento, da cultura nas sociedades contemporâneas, onde não se deu um empobrecimento, mas uma extensão dos repertórios culturais e o desenvolvimento dos recursos em vários grupos para a criação de novos modos simbólicos de filiação. A existência de uma cultura global – ou, mais corretamente, culturas globais –, enfraquece a soberania dos estados-nação, e abre espaço para a criação de culturas transnacionais, *terceiras culturas*, orientadas

⁸ Giddens propõe como definição de globalização "a intensificação das relações a nível mundial, que ligam localidades distantes, de forma que acontecimentos locais são moldados por eventos que ocorrem a muitas milhas de distância, e vice-versa" (1990: 64).

além-fronteiras (Featherstone, 1990: 6). Este terceiro espaço é assinalado por Bhabha (1994), e descrito como o "espaço intermédio" (*in between*), liminar, preenchido através das vivências dos indivíduos que procuram uma singularidade inscrita no consumo e produção cultural transnacional, e onde emergem as novas formas culturais. O autor transpõe o binário cultural de socialização (cultura de origem e cultura de acolhimento), definindo-o de forma ambivalente, de vantagem, de tradução, negociação e mediação da diferença e afinidade, de engendramento de novas possibilidades. Bauman (1999) inscreve-se nesta visão quando defende que as fronteiras contemporâneas, mesmo que apenas simbólicas, são cruzadas com tanta frequência que se constituem elas próprias como espaços existenciais.

Nesta linha argumentativa inscrevem-se alguns dos conceitos mais recentes no âmbito do entendimento contemporâneo da cultura, ancorados na forte experiência cosmopolita dos grandes centros urbanos britânicos: "culturas de convivência" (*conviviality*) de Paul Gilroy (2004) e "super-diversidade" (*super-diversity*), de Steven Vertovec (2007). Ambos tentam dar conta das novas configurações, e ritmos acelerados, de movimento e interação entre indivíduos de origens culturais diversificadas, alegando que os conceitos de cultura e etnicidade, tal como foram construídos e utilizados até aqui, não dão conta das características da vivência contemporânea. Fazem, também, uma apologia do multiculturalismo como fonte de expressão, criatividade e emancipação. Segundo Gilroy, o legado das novas populações imigrantes e dos seus descendentes deslocam os lugares tradicionais de formação identitária, num processo de invasão multicultural que gera reformulação e novidade. Propõe a *convivência* como quadro de entendimento, isto é, "os processos de coabitação e interação que fizeram da multicultura uma característica ordinária da vida social nas zonas urbanas do Reino Unido e em cidades pós-coloniais em outros lugares" (2004: xi). A noção de *super-diversidade* de Vertovec (2007) pretende reavaliar concepções em torno da ideia de diversidade, afastando-se das perspectivas focadas exclusivamente na etnicidade e adotando abordagens multidimensionais. Nestas últimas incluem-se múltiplos eixos de diferenciação, como a origem múltipla, a ligação transnacional, a diferenciação socioeconómica ou a estratificação de estatuto legal, entre outras. Atendem à elevada complexidade e às alterações de padrão, variabilidade, distribuição e estatuto que caracterizam as migrações actuais.

Termos como "diáspora", "hibridação" e "pós-nacionalismo", parte do léxico dominante nestas teorias, têm sido, no entanto, criticados pelo seu tom celebratório, por ignorarem os constrangimentos estruturais e por não prestarem a atenção necessária aos contextos geográficos, políticos e históricos. Aos defensores do desaparecimento das fronteiras sociais, em consequência do processo de globalização, Turner responde com uma *sociologia da*

imobilidade (2007), centrada em contradições como o aumento dos investimentos nacionais em vigilância, gestão e controlo de fronteiras, e nos novos processos de fechamento e exclusão, militares-políticos, sociais e culturais, entre outros, gerados pela globalização. Às desigualdades sociais e de informação juntam-se agora desigualdades de mobilidade, no que o autor designa como *sociedades enclave*.

Nas sociedades contemporâneas, os indivíduos podem ser remetidos para categorias mais suscetíveis de serem subordinadas, onde se imbricam a injustiça social e a desqualificação cultural, e que tendem a gerar e legitimar respostas culturalmente reificadas através dos movimentos sociais de reivindicação de direitos (Wieviorka, 2002). Gerd Baumann (1996) relembra que este discurso reificante não é legítimo para fins analíticos, mas é legítimo em termos políticos e individuais, para fins de afirmação pública. Nos discursos quotidianos, as culturas continuam a aparecerem como autoevidentes, mutuamente exclusivas, e internamente homogêneas. A socialização das gerações mais novas, migrantes ou não, exige uma certa reificação da herança coletiva que se quer transmitir, fazer aprender ou apenas conhecer: ela está na base dos processos de aculturação associados à educação.

A reificação cultural é uma das críticas realizadas, justamente, à perspectiva multiculturalista. A coexistência e interação em ambientes marcados pela diversidade deram origem, nos últimos 40 anos, a perspectivas, estudos e políticas de gestão da diferença nos mais diversos domínios da vida social, inscrevendo-se em paradigmas que desembocaram numa institucionalização/celebração do valor da diversidade, e onde a etnicidade parece suplantiar outras características de diferenciação preexistentes ou simultâneas (Alba e Nee, 2003). Trata-se de um modelo que define as sociedades plurais como um mosaico, no qual os grupos etnoculturais diferenciados mantêm o sentido da própria especificidade cultural e participam num quadro social caracterizado por regras e leis compartilhadas, que regulam a vida em conjunto. Pretende garantir o princípio da igualdade de oportunidades dos grupos minoritários, ou culturalmente diferenciados, através da salvaguarda e do acolhimento das diferenças culturais. Tende a ser complementada e discutida em conjunto com a ideia de interculturalidade, que supera a ideia de coexistência, colocando o foco na interdependência.⁹

⁹ Como afirma Martins (1998: 187) "o interculturalismo deverá ser entendido, por um lado, como interação, reciprocidade, intercâmbio, a abertura, a aproximação, a convivência e solidariedade efetiva e, por outro lado, o reconhecimento de valores, modos de vida, costumes, representações simbólicas na mesma cultura ou entre culturas diferentes".

O multiculturalismo preconiza que, mesmo através das gerações, as culturas, identidades e comunidades se mantêm vitais, viáveis e visíveis. Concebe esta manutenção como desejável e tem dificuldade em reconhecer que a compartimentação da sociedade em grupos étnicos pode representar isolamento ou um obstáculo para a mobilidade social ou para a coesão social em sentido amplo. Estas posições "normativas" (as culturas e as comunidades devem ser mantidas) triunfam sobre as questões empíricas (se elas querem ser mantidas). A sua não manutenção é associada a um processo de perda e falta de reconhecimento público pelos grupos dominantes (Wimmer, 2009). Subjacentes às mesmas estão todas as críticas realizadas ao conceito de cultura, como os referidos simplismo, circularismo, reducionismo e fixidez. Elas pressupõem de algum modo que as populações migratórias permanecem culturalmente estanques no decorrer dos processos migratórios e de incorporação nas sociedades de acolhimento, ou que são sujeitas a aculturações forçadas, defendendo-se, implícita ou explicitamente, que "cada indivíduo tem uma comunidade, cada comunidade uma cultura, e cada cultura um espaço próprio e fronteiras invioláveis" (Machado, 2002: 20).

Nos estudos sobre filhos de imigrantes, a cultura assume frequentemente um papel central, relevando-se excessivamente as suas particularidades, e reforçando a diferença que se pretende, muitas vezes, relativizar. Um dos desvios culturalistas mais comuns coloca os filhos de imigrantes entre duas culturas, quando na realidade é "mais provável que os jovens pensem em termos de um número relativamente grande de espaços, contextos e grupos, cada um com a sua própria 'cultura'" (Vermeulen, 2001: 47).¹⁰ Vermeulen defende que a atenção dada à cultura não deve contribuir para uma exotização, mas, pelo contrário, para uma des-exotização dos jovens descendentes de imigrantes. Outro desvio passa por ignorar as condições sociais dos jovens, quando não há culturas étnicas independentes da condição de classe: estas conjugam-se. Este interesse excessivo nas questões culturais tem por contraponto, frequentemente, uma insuficiência de foco nas formas fundamentais de injustiça socioeconómica.¹¹ As perspectivas mais culturalistas são igualmente criticadas por uma certa argumentação circular de

¹⁰ A abordagem que retrata os jovens descendentes de imigrantes como vivendo "entre duas culturas" foi cunhada por Muhammad Anwar em 1976, e a sua importância renovada em trabalhos posteriores (1998). Para este autor, "viver entre duas culturas implica que os jovens são simplesmente apanhados num vácuo, numa espécie de deserto cultural 'de ninguém'" (*idem*: 175).

¹¹ Como afirma Wieviorka, estes não podem nem devem ser dissociados: "a diferença cultural não é duradouramente dissociável da hierarquia social, das desigualdades, da exclusão, e os direitos culturais não podem ser duradouramente discutidos sem que o debate inclua a consideração da injustiça social" (2002: 103).

fechamento discursivo. Como afirma Baumann, "o discurso dominante assenta na igualização de comunidade, cultura e identidade étnica, e os seus protagonistas podem facilmente reduzir qualquer comportamento a um sintoma nesta equação" (1996: 6). A uma utilização etnopolítica do conceito de cultura, corrente e instrumental, associa-se uma outra, apelidada de "demótica" (no sentido de popular), que nega a congruência entre a comunidade e a cultura. Os indivíduos comprometem-se ora com uma, ora com outra, de acordo com o contexto e objetivo, e têm a capacidade de libertar-se da equação dominante sempre que o contexto o possibilita.

Por analogia, também na investigação e na reflexão académica nos parece pertinente, senão imprescindível, a libertação da mesma equação dominante, e a construção processual de equações mais complexas, contextualmente situadas. Trata-se da conjugação de quadros de sentido e referência, os *scripts* e as matrizes de experiência acumulada que chamamos cultura (no sentido heterogéneo e fluido) com outros tipos de denominadores comuns, como os princípios de diferenciação social. Pressupor diferença cultural é negar elasticidade, fluidez e possibilidade de reconfiguração contextualizada. Nos jovens descendentes (tal como nos seus pares autóctones), vamos encontrar conjugações particulares de filiações culturais construídas por opção e constrangimento, por herança e eleição (Machado, 2002), que emergem na relação com espaços sociais e institucionais transversais, balizadores, e se articulam com outros tipos de filiações: de género, de classe social, de grupo etário, territoriais, e outras. Conjunções a que a investigação e reflexão no domínio das identidades têm prestado particular atenção, como veremos de seguida.

1.1.2. Identidades e alteridades

"– Tu és parisiense? – Sim. Nasci em Paris. A minha mãe é francesa e o meu pai é chinês. – E estás aqui como representante da França? – Sim. – E sentes-te francesa? – Sim. Quer dizer, é complicado. Consigo perceber perfeitamente os dois pontos de vista: a visão ocidental da minha mãe e a oriental do meu pai. É difícil escolher uma".¹²

Intrinsecamente ligado à cultura encontra-se o conceito de identidade. É constituinte da arquitectura individual, consubstanciando-se no *self*, transitando, no argumentário teórico, de papéis estatutários predefinidos para formas mais opcionais e reflexivas. Assume um perfil

¹² Diálogo com jovem participante na "15TH ASEF University Migration and Multi-Cultural Societies: Opportunities and Challenges", durante um programa social, na Coreia do Sul (*notas pessoais*, 3.07.2009).

individual, coletivo, social e cultural, com fronteiras permeáveis e pouco claras. A ideia de identidade coletiva é, de resto, um constructo da sociologia clássica, remetendo para características como a similaridade e a partilha de atributos e qualidades internalizados entre membros de um mesmo grupo.

Tal como o conceito de cultura, assume a forma de propriedade, de substância e de processo, embora tenha uma história mais recente e um percurso mais acelerado. O carácter processual é-lhe assinalado já nos anos 30, por George Mead (1972), e o conceito chega aos nossos dias, no campo sociológico, imbuído de complexidade, transitoriedade e dinâmica. Do ponto de vista heurístico, trata-se de um instrumento de banda larga para a análise de um conjunto variado de fenómenos, das "autoconceções individuais às pertenças nacionais partilhadas, e das efémeras apresentações na interação social até às adscrições fixas enraizadas na estrutura social" (Westin, 2010: 34). A amplitude e ambivalência dos processos que através dele se observam suscitam qualificações críticas: trata-se um conceito "polimorfo e bulímico" (Dubar, 2000), invasor na produção científica em ciências sociais (Costa, 2002), vulnerável a "excessos de fidelidade e inércia paradigmática" (Pinto, 1991b: 217). Mas constitui, pelo foco nos actores, na ação social e nos processos de natureza simbólica, uma dimensão não dispensável na investigação social interpretativa (Silva, 1996).

Mead lançou as bases para o seu entendimento actual, descrevendo-a de duas formas: através do *eu* – processo de representação simbólica que o indivíduo tem de si próprio, consciência reflexiva da individualidade; e do *mim* – atitude de adaptação que o indivíduo tem perante o mundo organizado, a ação segundo as normas dos grupos de pertença, parte da individualidade que é configurada e moldada pela sociedade (1972). Ambas se inter-relacionam, ou seja, há uma ação recíproca, uma negociação intraindividual, que confere processualidade à identidade individual. O conceito foca-se, na actualidade, na leitura do que Kaufmann designa como "eus" de grande amplitude (2003), as configurações identitárias complexas, situadas, individualizadas, agenciais, que revelam "comunidades dentro das comunidades, e culturas através das comunidades" (Baumann, 1996: 10). Segundo Gilberto Velho,

"as pessoas carregam dentro de si próprias experiências e visões do mundo diferentes, contraditórias, não são monolíticas como personalidade social, desempenham papéis múltiplos. (...) o indivíduo não é um ente acabado, nem é *um* o tempo todo, é muitos, e este "ser muitos" tem a ver com a sua trajetória e com a sua participação em diferentes mundos e diferentes experiências..." (Castro, Oliveira e Ferreira, 2001: 12 e 20).

Na asserção de Dubar, a identidade "é o resultado, tanto estável como provisório, individual e coletivo, subjectivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições" (1991: 111). Ela evoluiu de formas comunitárias (sistemas de lugares e nomes pré-atribuídos aos indivíduos) para formas societárias, que "pressupõem a existência de coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros, aos quais os indivíduos aderem por períodos limitados" (2000: 5).

O autor distingue dois mecanismos de identificação na sua génese: os *atos de atribuição*, ou a identidade para os outros, e os *atos de pertença*, a identidade para si, que se associam, pela mesma ordem, a dois processos: a atribuição da identidade por instituições e agentes em interação, e o processo de interiorização activa, a incorporação da identidade por parte dos indivíduos. Os dois podem não coincidir, gerando transações objetivas (de progressiva adaptação aos sistemas de ação), ou subjectivas, de salvaguarda das identidades prévias. A configuração identitária individual será o compromisso dos processos de transação referidos: o indivíduo transforma-se em "indivíduo-trajetória à conquista da sua identidade pessoal" (1991: 165). Dubar propõe por isso a passagem do termo "identidade" para "formas identitárias", representações ativas construídas pelos indivíduos a partir das suas experiências, discursos e práticas sociais. Estas não são nem estáveis, nem preexistentes aos quadros de socialização onde sobrevieram.

As identidades sociais são construídas em sociedade, através das dinâmicas de interação social, estruturando-se numa série de mecanismos simbólicos e relacionais, nos quais interferem de forma significativa "as atribuições categorizadoras e classificatórias cruzadas de terceiros sobre o próprio e deste sobre si mesmo face aos outros" (Costa, 1999: 498). Têm um carácter transitivo, situacional, contextual e estratégico, e são atravessadas por ambivalências.

Madureira Pinto distingue sincronias e diacronias na produção social das identidades. Nas primeiras vamos encontrar a imbricação de dois processos: *identificação* (através do qual os actores se integram em coletivos de pertença ou de referência), e *identização* (pelo qual os actores se distanciam e estabelecem fronteiras mais ou menos rígidas relativamente a coletivos) (1991b). Esta imbricação vai caracterizar-se por uma natureza dupla de "integração e diferenciação, com e contra, por inclusão e por exclusão", reforçando a impureza, o sincretismo e a ambivalência das identidades. Isto porque "a construção de identidades alimenta-se sempre de alteridades (reais ou de referência) e por isso nunca exclui em absoluto convívios e infidelidades recíprocas" (Pinto, 1991b: 219). No plano das diacronias, o autor salienta o facto de as identidades sociais se sustentarem nas trajetórias sociais incorporadas nos indivíduos, tal como na sua posição na estrutura social (e inerentes contextos de socialização e de

sociabilidade), e nos projetos formuláveis. Elas não são apreendidas passivamente, mas são atravessadas por sistemas de legitimação e práticas de poder, por hierarquias de saberes e disposições, internalizadas através de esquemas prático-simbólicos; e mediadas por sistemas de percepção e avaliação incorporados.

A sociologia portuguesa tem dedicado espaço e desenvolvimento à identidade, rejeitando as suas concepções mais essencialistas e reafirmando a sua natureza contingente, mutável e contextual, tal como a sua especificidade relacional e simbólica (Costa, 1999 e 2002; Fernandes, 2008; Pinto, 1991b; Silva, 1996). O essencialismo é uma das derivas associadas à tematização contemporânea das identidades sociais, segundo Augusto Santos Silva, que assinala também a visão estática (invariabilidade dos traços básicos das identidades), o primordialismo (formação e cristalização dos mesmos traços a partir de um "momento genesiaco") e o particularismo (identidades como entidades incommunicantes, fechadas à alteridade) (1996: 32). Inês Pereira reforça o papel da agência na fabricação identitária, ao salientar que o indivíduo, "ponto de interseção único de um conjunto de linhas que se entrecruzam", não apenas as acolhe, mas "elabora o seu próprio percurso sobre as redes em que se encontra, escolhe-as, integra-as, abandona-as" (2002: 119).

A variabilidade assume importância argumentativa, na actualidade. É endereçada por Gerd Baumann, quando diz que "o eixo da estratégia de vida pós-moderna não é a construção da identidade, mas o evitamento da sua fixação" (1996: 24), ou por Zygmunt Bauman, quando afirma que, em vez de identidades adquiridas ou herdadas, deveríamos falar de *identificação*, provisória, sempre incompleta, inacabada (2001).

O carácter contextual, a alteridade e a sua forte dimensão relacional são igualmente destacados. Na análise do indivíduo singular, autónomo e autêntico da contemporaneidade não podem ficar de fora o "estudo das instituições, dispositivos sociais e configurações de relações de interdependência que contribuem para a produção desse sentimento de singularidade, de autonomia, de interioridade, de identidade de si para si" (Lahire, 2002: 401).

A questão identitária deve por isso ser entendida, segundo Anthias (2001), num eixo onde se cruzam, por um lado, a *relacionalidade* (*relationality*) – as fronteiras (categorias como etnicidade, género ou classe implicam diferenciações e limites); e, por outro, as hierarquias (posições sociais diferenciadas, com alocação desigual de recursos e poder). A autora propõe desta forma conceito de *posicionalidade* na leitura das identidades, espaço de interseção da estrutura (posição social/efeitos sociais) e agência (posicionamento social/significado e prática), e que inclui processos de identificação, mas não se reduz a estes.

A componente dialógica das identidades faz sobressair hierarquias e desigualdades sociais, e providencia narrativas. As histórias individuais ganham desta forma coerência e encaixam numa narrativa mais alargada. Como as identidades são construídas dialogicamente, os indivíduos que partilham características subvalorizadas nas hierarquias de poder consideram-nas frequentemente centrais na sua identidade; por vezes, de forma negativa.

Wieviorka define identidade coletiva como o conjunto das referências culturais em que se funda o sentimento de pertença a um grupo ou uma comunidade, real ou imaginária. Este assume grande importância nas sociedades contemporâneas, já que, ao contrário do que acontecia no passado, é consciente, afirmado, e reclamado. As identidades coletivas veiculam recursos simbólicos, e são escolhidas quando providenciam "orientações existenciais (...) – significações culturais, uma ética, uma moral, um modo de vida, uma religião, uma referência, ainda que mítica, a esta ou aquela origem" (2002: 150). Genericamente, a mobilização identitária é uma forma de subjetivação. Mas pode também obedecer a imperativos de rutura, reivindicação e autoafirmação particularista, de resposta à desqualificação social. Na mesma linha, Madureira Pinto refere a existência de grupos que "à força de trajetos sociais de declínio específicos, incorporaram operadores prático-simbólicos incompatíveis com autênticas estratégias de reinterpretação", onde poderemos porventura incluir os jovens filhos de imigrantes, já que estes se podem encontrar, "excluídos (por razões objetivas e subjectivas) dos processos mais dinâmicos e mobilizadores de recursos", internalizando "inibições e sentimentos de vergonha cultural que vão sobrepor-se às suas capacidades potenciais de criação e recriação de símbolos" (1991b: 228).

As desigualdades que atravessam o domínio identitário são muitas vezes apresentadas em contraponto aos cenários de intensa reflexividade e hibridação traçados nas teorias da globalização e da pós-modernidade. A ligação íntima entre a reflexividade e a identidade atravessa as perspectivas dos teóricos da modernidade tardia, expressas em noções como o *self* enquanto projeto reflexivo (Giddens, 2001), identidades hifenizadas (Bhabha, 1994 e 1996) ou hibridação (Bhabha, 1994, Hall, 1990 e 1996). A globalização torna obsoletos os entendimentos anteriores sobre a identidade, redirecionando a observação para as dinâmicas de autenticidade, pulverização, fragmentação, e transitoriedade. Na análise que Hall (1990) faz das identidades diaspóricas caribenhas, sobressaem a complexidade, o jogo inacabado e o carácter dicotómico (nós/eles, passado/presente, diferença/continuidade, produção/ reprodução), numa construção em que as fronteiras se vão delimitando por relação com pontos de referência variáveis. Emergem no jogo de modalidades específicas de poder, e constroem-se através, e

não fora, da diferença; num processo de acomodação, resistência e negociação face às regras normativas e regulativas (*idem*, 1996).

A hibridação e a reflexividade não podem ser assumidas sem levar em conta os lugares sociais, projetos políticos e divisões sociais que compõem o local (Anthias, 2001). A modernidade não é, neste sentido, apenas "um empolamento de opções", mas também a "origem de crescentes diferenciações – entre quem pode ou não aceder à realização de identidades projetadas" (Machado, 2008: 258). A questão identitária é, por isso, também paradoxal, já que assenta em processos de generalização (é um processo transversal, relacional, partilhado, de alguma forma homogeneizante) e simultaneamente de diferenciação (quando o enfoque recai nos atributos de "outrismo", particularismo e desigualdade, e na ampliação do conjunto de modalidades intermédias disponíveis) (Colombo, 2010; Costa, 2002; Dubar, 2000).

Sobretudo entre os jovens, a construção identitária ergue-se numa dinâmica complexa e muitas vezes paradoxal. Apoiando-se em Erikson, Dubar (1991) salienta que a identidade não se reproduz mecanicamente entre gerações, ela é construída com base nas posições herdadas mas reconstruída activamente pelo individuo no quadro institucional em que se insere. Não se reduz a uma interiorização passiva e mecânica das identidades herdadas, do conjunto das características ligadas à nascença ou dos papéis estatutários predefinidos. Pelo contrário, conquista-se reagindo aos mesmos, através de distanciamentos e rupturas que não excluem nem as continuidades, nem as heranças, e que assumem um carácter reflexivo e narrativo (Dubar, 2000). Este desenvolvimento estratégico é tanto mais singular quanto forem diversos os *ethos* e visões de mundo contrastantes nas redes sociais (Velho, 1987).

A juventude constitui, por excelência, uma etapa de experimentação e ampliação do repertório identitário (Kaufmann, 2003). Na transição da infância para a adolescência, o indivíduo vai ganhando consciência das fronteiras sociais e da sua maior ou menor permeabilidade. Estas são exploradas através de processos de negociação: umas são rejeitadas, outras transformadas, outras ainda internalizadas, em dinâmicas de tradicionalização, retraditionalização e destraditionalização (Østberg, 2003). A liberdade de ligar-se ou desligar-se da herança material e simbólica deixada pela geração anterior é intrínseca ao processo de construção de um *si* autêntico.

A questão identitária é pertinente na análise dos projetos de futuro dos jovens descendentes de imigrantes, porque a identidade está imbricada na construção biográfica das trajetórias sociais. Ela está incorporada em dois aspectos do processo biográfico: na trajetória objetiva (sequência das posições num ou mais campos de práticas sociais, medida nas posições

objetivas, escolares, profissionais, etc.); e na trajetória subjectiva (a narrativa biográfica individual, passada, presente e prospetiva) (Dubar, 1998). A memória e o projeto estão na base da construção da identidade social, e as visões sobre o passado e as projecções sobre o futuro situam-na, dando significado às ações (Velho, 1994).

De resto, o foco na identidade é uma das características da produção sociológica consagrada aos filhos de imigrantes. Os marcadores étnicos serão porventura os mais estudados. A condição de jovem e o legado étnico têm ambos propriedades especificamente problemáticas, num cruzamento que pode exacerbar a sua fragilidade (Breviglieri e Stavo-Dabauge, 2004). Algumas abordagens assinalam uma crise de identidade específica destes jovens, decorrente da passagem de uma "'comunidade diacrónica, vertical, intergeracional, genealógica, étnica' para a 'sociedade sincrónica, horizontal, intrageracional, cidadã'", potencialmente geradora de conflito e, simultaneamente, geradora de espaços para a "construção de si" como pessoa, e de recursos de reinterpretação pessoal das raízes (Dubar, 2000: 189). Mas, para analisar criticamente estas perspectivas e as suas implicações, é necessário lançar um olhar mais aprofundado sobre a etnicidade, e sobre a forma como ela se expressa do ponto de vista identitário, nomeadamente nos grupos etários mais jovens.

1.1.3. Saliência e significado da etnicidade

"Na minha vida secreta, eu não era porto-riquenha. Eu não era americana. Eu não era nada. Eu falava todas as línguas do mundo, por isso nunca estava confusa sobre o que as pessoas diziam e podia ser compreendida por todos. A minha pele não tinha nenhuma cor específica, e por isso eu não me destacava como negra, branca ou castanha" (jovem com origem porto-riquenha em Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001: 100).

O conceito de etnicidade é particularmente relevante no quadro da literatura sociológica dedicada aos jovens filhos de imigrantes. Trata-se de uma forma de identidade social, um agregado de elementos circunscrito pelo investigador, ou reconhecido pelos agentes sociais, a partir de uma matriz onde se entrecruzam cultura e pertença, história e memória, fenótipo e laços de sangue, comportamento, hábitos e crenças. Estrutura-se a partir da pertença, que se traduz "ou é veiculada por traços como a língua, religião, origem nacional, composição social, padrões de sociabilidade, especificidades económicas e outros, traços que se sobrepõem, em maior ou menor número, na distintividade de cada grupo particular" (Machado, 2002: 29).

A etnicidade remete para a ancestralidade (crença numa descendência comum), a cultura (símbolos e práticas que reforçam o sentimento de pertença) e a história (um conjunto

de eventos coletivos que formam uma narrativa partilhada sobre um passado comum) (Jiménez, 2010). Varia em termos de saliência, de intensidade e de significado, e o conjunto de marcadores que a definem é necessariamente incompleto, variável, passível de transformação e reinterpretação. Estes marcadores podem ter níveis de proeminência distintos, tornando a etnicidade um modo de identificação entre outros. Constitui-se como um repertório de rótulos e estereótipos, tanto quanto como um saber cultural partilhado, ativado pelos actores no quadro de situações localizadas e com objetivos de interação específicos.

A linha que separa o que é e o que não é etnicidade, nesta matriz ampla, não é óbvia nem estável: a sua delimitação é problemática, suscitando problemas operativos e argumentações cruzadas e antagónicas, à semelhança dos conceitos que percorremos nos pontos anteriores.¹³ Assume muitas vezes, de forma simplista, a condição de força causal, de *explanans* (variável explicadora) e não de *explanandum* (um resultado explicável decorrente de um conjunto de processos) (Wimmer, 2009). A ideia de etnicidade vai fortalecer-se e disseminar-se numa tentativa de ultrapassar os limites que se colocavam ao conceito de assimilação, alterando o foco de análise da dissolução para a subsistência, em condições adversas e ao longo de gerações, dos laços étnicos (Vermeulen, 2001).¹⁴ Existe algum consenso relativamente ao facto de a etnicidade se basear na diferenciação cultural, estar enraizada na interação social; não ser mais fixa ou imutável do que a cultura da qual é uma componente; e ser uma identidade social, simultaneamente coletiva e individual, externalizada na interação e internalizada na consciência reflexiva individual (Jenkins, 1999: 81).

É, então, um conceito de carácter contextual, mutável, multidimensional, fluido e transitório (Mateos, Singleton e Longley, 2009). A designação étnica é, sobretudo, relacional, quer analiticamente, onde "o seu uso depende não apenas dos critérios escolhidos em qualquer contexto de definição, mas também nos critérios que determinam se sequer é usad[a]" (Baumann, 1996:19); quer subjectivamente, já que a relação com o "outro" delimita a sua relevância nos diversos planos e contextos sociais, culturais e políticos (Machado, 2002). Intrincados na etnicidade vamos encontrar os conceitos de raça e racismo. As categorias raciais

¹³ Aprofundaremos as questões de delimitação no ponto 1.2, dedicado aos processos de categorização.

¹⁴ Desenvolveremos mais adiante neste trabalho o conceito de assimilação, nomeadamente no contexto norte-americano e no âmbito da produção de conhecimento sobre descendentes de imigrantes.

estão relacionadas com as categorias étnicas: ambas são socialmente construídas e erguem-se na definição do "outro" e da diferença.¹⁵

Remete, originalmente, para uma crença subjectiva numa descendência comum, pela semelhança de fenótipo ou hábitos culturais, que condicionaria, de acordo com Weber, os modos de organização de vida (1978). Os grupos étnicos seriam, nas suas palavras, "aqueles grupos humanos que perseguem uma crença subjectiva na sua descendência comum devido à similitude de tipo físico ou de costumes, ou ambos, ou devido à memória da colonização ou migração" (*idem*: 389). O conceito transitou posteriormente entre paradigmas de interpretação diferenciados, mas não mutuamente exclusivos, no campo da antropologia: a perspectiva primordialista, que recai sobre a qualidade inata, substantiva e inalterável da etnicidade; e a perspectiva circunstancial, que salienta a qualidade fluida, temporária e contextual da mesma (Vermeulen, 2001). A primeira tem dificuldade em explicar os processos de mudança, a segunda tem dificuldade explicar os processos de manutenção (Westin, 2010).

Na primeira, adscritiva, vamos encontrar, a partir da teoria de Geertz (1987), a saliência de uma rede densa e cristalizada de alianças e oposições, que estabilizam a identidade étnica baseada em vínculos profundos e primordiais que o indivíduo tem com o seu grupo ou cultura; que se considera de algum modo fixa ao longo do tempo. Constitui-se como um sistema de normas e comportamentos, transmitida nos processos de socialização, no contexto da família, onde se incorpora e internaliza no indivíduo. As relações étnicas são preservadas na medida em que as tradições étnicas também o sejam. A crítica a este posicionamento rompe com sua visão substancialista, e considera a identidade étnica como uma identidade que não é estável e não é reduzível a uma herança cultural (Poutignat e Streiff-Fenart, 1995).

Na segunda, também designada de instrumentalista, situacionista, e de pendor construtivista, decorrente de trabalhos como os de Barth (1969), a identidade étnica é consequência da utilização estratégica dos recursos culturais com objetivos de tipo instrumental ou político. O grupo étnico é uma categoria de pertença e identificação utilizada e

¹⁵ Raça e etnicidade sobrepõem-se nas utilizações quotidianas e em boa medida na produção científica, sobretudo anglo-saxónica. Brubaker sintetiza alguns dos seus focos, singulares ou combinados, de distinção: a raça é considerada involuntária, tema de identificação externa, assenta em diferenciações fenotípicas ou naturais, é rígida e deriva do encontro do mundo Europeu com o mundo não Europeu. A etnicidade é voluntária, tema de autoidentificação interna, assenta em distinções culturais, é flexível e deriva da formação dos estados-nação (2009: 25-26). O racismo, por seu turno, assume na contemporaneidade novas expressões como o deslocamento das hierarquias raciais para as hierarquias culturais, mobilizando o mesmo tipo de princípios e perpetuando a desigualdade (Vala, Lopes e Brito, 1999).

permanentemente negociada pelos actores. É sobretudo organizadora da interação social, pelo que as fronteiras são mais importantes que os conteúdos substantivos das categorias (Barth, 1969). Esta posição tende a enfatizar a fluidez e contingência da etnicidade, observando-a como um evento que acontece em contextos sociais e históricos específicos, de perfil multidimensional. Esta abordagem está mais próxima das correntes pós-modernas, centrando-se na construção da realidade e nos seus factores circunstanciais, variáveis e dinâmicos (Vermeulen, 2001).

O conceito original de Weber vai assim, neste processo, ganhar amplitude e profundidade, inicialmente através da proposta de Barth, que ilumina o lado atributivo do mesmo (1969). Segundo este autor a etnicidade não tem a ver exclusivamente com comunitarismo ou traços partilhados – não é apenas consubstanciada numa "cultura étnica" –, mas é definida por fronteiras de distinção (re)construídas situacionalmente, no quotidiano, através de práticas de categorização, incluindo autodefinições. As identidades étnicas não são barreiras oclusivas, mas fluidas. Reforça deste modo a oposição à ideia de que os grupos étnicos são realidades discretas e homogêneas, assinalando a maleabilidade, a contingência e o situacionalismo dos marcadores e fronteiras.

Configura-se, então, a passagem do estudo das características dos grupos (aquilo que os diferencia) ao estudo das propriedades de um processo social (como se diferenciam).¹⁶ Os aspectos dinâmicos e relacionais substituem os aspectos estáticos, e os processos tornam-se mais importantes que as estruturas: as fronteiras étnicas podem manter-se, reforçar-se ou dissolver-se; são manipuladas pelos actores, e produzidas e reproduzidas no curso das interações. A etnicidade passa a ser observada quer como intrínseca, quer como extrínseca ao indivíduo; decorrente de forças externas, constrangedoras ou, em oposição, da sua capacidade agencial. Aliás, "é a relação dialética entre as definições exógenas e endógenas de pertença étnica que fazem da etnicidade um processo dinâmico sempre sujeito à redefinição e recomposição" (Poutignat e Streiff-Fenart, 1995: 155).

As categorias de base étnica são usadas de modo analítico ou descritivo, e nelas se inscrevem um conjunto de narrativas e recursos construídos relacionalmente, dos quais a cultura e a identidade são apenas uma parte. Os estudos podem realizar-se a partir de

¹⁶ Tal como à noção de etnicidade, também à noção de "comunidade" foi sendo retirado valor substantivo: ela é sobretudo uma construção simbólica contextualmente contingente, já que se pode analiticamente ser descrita como um conjunto de relações, designando quer "uma coletividade de participantes voluntários", quer uma "comunalidade uniforme e estereotipada projetada sobre os outros tendo como única base a sua identidade étnica atribuída." (Baumann, 1996: 15).

abordagens estruturais que privilegiam a esfera político-económica ou, a um nível micro, a partir das experiências, representações e valores dos indivíduos. Ou ainda, privilegiando ora a organização social, a formação de grupos e as redes de solidariedade, ora os processos de classificação social, identificação, imagem e ideologia, conjugando "estados subjectivos" e "caraterísticas objetivas" (Vermeulen, 2001: 24). Mas, no seu tratamento, ignoram-se frequentemente dimensões como as condições sociais de existência, a relação com o território e com as instituições sociais. Banton reforça o argumento da variabilidade e interseção, afirmando que a significância de uma origem étnica partilhada "varia infinitamente", e que deve "ser considerada em paralelo com outras bases potenciais para a origem coletiva, incluindo vizinhança, uma origem nacional partilhada, raça, religião, e interesse político" (2000: 496).

As diferenças entre grupos étnicos são também uma consequência das condições sociais de existência, e a emergência do conceito surge em paralelo, ou em concorrência, com a noção de classe social, por vezes entrecruzando-se concetualmente, como acontece na noção de *ethclass*, a "interseção das estratificações verticais da etnicidade com as estratificações horizontais da classe social", de Gordon (1964).

A interação complexa entre etnicidade e classe social é uma das bases conferidas por Fernando Luís Machado (2002) ao desenvolvimento do conceito de etnicidade, perspectivado como um espaço de contrastes e continuidades. Este espaço é fortemente marcado pela composição de classe, dimensão que vincula, "mais do que as outras, a posição particular de cada minoria (...) e a possibilidade de essa posição se alterar no tempo" (*idem*: 39). O autor pretende desconstruir o pendor homogeneizador, reducionista e unidimensional que reveste noções como relações raciais, grupo étnico ou comunidade étnica, visando a desocultação e integração de outros factores de diferenciação social na análise.

Para este efeito, desenvolve três princípios de especificação teórica – a multidimensionalidade, a designação de processos mais do que grupos, e a definição relacional. A análise operacionaliza-se num modelo que cruza dois eixos, o social e o cultural, sustentados num conjunto de indicadores, permitindo localizar cada minoria, em termos de contraste ou continuidade, face ao grupo maioritário ou entre si. No cruzamento são convocados factores de diferenciação interna (estatuto sociojurídico, género, classe e subfiliação étnica) e externa. Duplas continuidades corresponderão a uma situação de integração plena, de diluição e esvaziamento de significado da própria ideia de etnicidade, e duplos contrastes corresponderão a situações extremadas de etnicidade reativa, desintegração e exclusão social, existindo uma miríade de perfis de integração entre estes dois polos.

O tempo é um factor não negligenciável na análise da manutenção e da relevância da etnicidade, que se coloca de forma mais premente nas gerações subsequentes aos processos migratórios. Gans (1979) denomina, neste sentido, como "eticidade simbólica", os traços étnicos que se mantêm depois da entrada no *mainstream*, da diluição através da aculturação; e as narrativas e imagens coletivas reinventadas nas gerações subsequentes. A partir da terceira geração, a etnicidade é uma memória ancestral, apresenta-se como exótica, passível de ser saboreada ocasionalmente, numa identidade voluntária, dissociada da proximidade com as condições socioeconómicas precárias que caracterizam as populações imigrantes. A etnicidade simbólica definir-se-á por uma fidelidade nostálgica à cultura ancestral, um orgulho na tradição que pode ser sentido sem ser incorporado na vida quotidiana, através da celebração de cerimónias, consumos culturais e gastronómicos, ou participação coletiva e política (*idem*: 9-10). Esta noção é também desenvolvida por Mary Waters (1990), que diferencia no entanto a recompensa social de utilização da mesma, desigualmente distribuída e, em alguns casos, como o dos imigrantes de fenótipo não branco, potencialmente negativa.

A noção enquadra-se no conjunto de novas propostas neste campo teórico-temático, e vem demonstrar como a identidade étnica pode ser o produto de uma escolha pessoal, uma categoria social que os indivíduos decidem ativar na construção da sua autenticidade.¹⁷ Nas novas propostas incluem-se orientações analíticas de afirmação da etnicidade como um instrumento de valorização do sujeito pela cultura, como os trabalhos de Stuart Hall (1990 e 1996) e Paul Gilroy (2004); ou que observam a emergente "super-diversidade" de estatutos migratórios, posições socioeconómicas e trajetórias de adaptação (Vertovec, 2007). A ênfase contemporânea é identicamente colocada nos estudos do transnacionalismo e da diáspora, pressupondo que os indivíduos podem partilhar ligações a mais do que uma nação e contexto cultural (Bhabha, 1994 e 1996).¹⁸ A etnicidade continua a ser um tópico chave nos estudos de

¹⁷ Numa perspectiva contemporânea mais radical reconhece-se mesmo a existência de identidades étnicas filiativas (*affiliative ethnic identities*), opcionais, enraizadas no conhecimento e consumo regular de expressões culturais étnicas desligadas de qualquer ancestralidade individual. Alguns exemplos assinalados são os *Native-American hobbyists* (americanos de origem não nativa que assumem as suas práticas numa base regular), *wiggers* (pessoas que agem como "negros") ou *wannabes* (mulheres jovens, brancas, de classe média, que se identificam com as comunidades de hip-hop negras e porto-riquenhas) (Jiménez, 2010).

¹⁸ Por transnacionalismo entendem-se "as ocupações e actividades que requerem para a sua implementação contactos sociais sustentados e regulares, ao longo do tempo, através de fronteiras nacionais" (Portes, Guarnizo e Landolt, 1999: 219). Os críticos a este paradigma alegam que estes processos, longe de constituir uma novidade (ainda que intensificados pelo desenvolvimento

natureza transnacional, híbrida, cosmopolita ou crioula, mas já não é o único foco, nem o foco central: aliás, todas estas correntes tendem a desafiar as suas concepções mais clássicas, e a reforçar as perspectivas anti-essencialistas (Vertovec, 2007).

Estas teorias culturais pós-estruturalistas convidam a ver como a diferença se produz (não como se reproduz) e a observar o modo como as culturas se modificam (Wieviorka, 2002). Enfrentam, no entanto, dificuldades substantivas e conceituais como uma valorização do papel da cultura na construção identitária e na pertença (secundarizando outras dimensões materiais e políticas, ou como a classe social ou o género); ou a pouca atenção dada ao poder, às hierarquias existentes e às práticas hegemónicas dominantes.¹⁹ Como constata Anthias, focando-se no conceito de hibridação, elas não são concepções novas (Simmel já observava a dinâmica de distanciamento, objetificação e aquisição de competências de 'tradução' e ressignificação pelos indivíduos migrantes), e não são necessariamente fontes de emancipação. As assimetrias de poder relacional atravessam estes processos e, na sequência dos processos de deslocamento e migração, podem acontecer dinâmicas contrárias à hibridação, como a guetização ou a "enclavização" (2001).

Os contextos determinam, em boa medida, a configuração das respostas identitárias e a saliência que a etnicidade pode, nestas, assumir. Desigualdades e desqualificações podem gerar processos de etnicização, que Pena Pires descreve como

"o conjunto de processos de construção de uma identidade coletiva no confronto dos imigrantes com as reações à sua presença na sociedade de chegada, identidade essa baseada num sentido de pertença a uma coletividade com ascendência comum, precedendo, tendencialmente, outras auto e hetero-categorizações sociais e, por isso, proporcionando um sentido de solidariedade que supera, em situações críticas, outras divisões sociais (ideológicas, classistas, de status, sexo, geração...) (2003: 100).

Estes processos decorrem da procura de uma identidade positiva sendo, por isso, processos de contra-estigmatização, mais prováveis nos segmentos da população com menos recursos para lidar com a sua individualização. A resposta individual e coletiva não se constrói

tecnológico), estiveram sempre intrinsecamente ligados aos processos migratórios (Waldinger e Fitzgerald, 2004; Waters, 1999).

¹⁹ Por exemplo, no estudo de Kasinitz e outros (2008), apenas 23 respondentes em 3415 se qualificaram para mais do que uma categoria étnica. Também Baumann não encontra, no seu estudo sobre etnicidade na periferia de Londres, sinais de hibridação tal como é configurada nas teorias contemporâneas. Como afirma, "a procura de fronteiras ilimitadas e indeterminismos supranacionais podem levar-nos de volta para uma ligeiramente mais arriscada *reprise* de uma paixão pelo exótico" (1996: 204).

arbitrariamente, mas antes através do recurso a uma "selecção de *stocks* de significado preexistentes e pertinentes para a definição da situação, que incluem em grau variado, memórias culturais transportadas e práticas simbólicas", tal como outras, mais amplas, transnacionais; podendo impulsionar trajetórias de mobilização política (*idem*: 101).

Estes processos são frequentemente evidenciados nos estudos sobre descendentes de imigrantes, como teremos oportunidade de demonstrar. A ancestralidade assume, quando se analisam estes jovens, um papel preponderante. Pressupõe-se que a informação relativa à ancestralidade indica orientações subjectivas; que o indivíduo com uma dada ancestralidade autoperceciona-se, e é percecionado pelos outros, de modo socialmente significativo (Alba, 1990). Apesar de muitas vezes tratadas como equivalentes na literatura científica, a identidade étnica não se confina à ancestralidade, e estas podem mesmo divergir em quadros de extrema complexidade: um indivíduo pode conhecer em detalhe a sua ancestralidade e não perceber como relevante para a sua identidade os aspectos étnicos da mesma. Ou seja, "em contraste com a ancestralidade, a identidade envolve crenças diretas sobre si mesmo" (*idem*: 38). É por isso fundamental observar a saliência dos aspectos étnicos na identidade pessoal. São vários os estudos que, reconhecendo esta variabilidade, o seu entrelaçamento com outros aspectos da vida social e com os contextos de posicionamento, esboçam tipologias identitárias de tipo étnico na análise dos jovens descendentes de imigrantes, como veremos seguidamente.

1.1.4. Identidades étnicas de banda larga?

"Quando eu estou na escola e estou com os meus amigos negros, algumas vezes, até tenho vergonha de dizer isto, a minha pronúncia muda. Eu aprendo todas as palavras. Troco. Bem, quando estou com os meus amigos negros, eu digo que sou negro, afro-americano. Quando estou com os meus amigos haitianos-americanos, digo que sou haitiano. Bem, o facto de ser negro, quando estou com os meus amigos afro-americanos, faz as pessoas pensar que eu sou de classe baixa... Depois, se eu estiver a falar assim [voz regular] com os meus amigos na escola, eles chamam-me branco" (jovem descendente de haitianos, em Waters, 1996: 183).

"Fico muito zangada quando as pessoas duvidam da minha autenticidade" (Sara Tavares).²⁰

A identidade étnica diferencia-se das restantes identidades sociais pela "*convicção* de que se possui uma ascendência, uma história e uma herança cultural comuns" (Vermeulen, 2001: 24). Independentemente dos critérios usados para distinguir a identidade étnica das restantes,

²⁰ Afirmação da cantora Sara Tavares em entrevista na RTP2 (*notas pessoais*, 17.05.2006).

existirá sempre uma tensão na categorização do que é "étnico", e nesta categorização irão articular-se factores relacionados com o processo migratório, culturais, socioeconómicos, de estigmatização e discriminação. Elas são processuais e circunstanciais, como descreve Fernando Luís Machado (2002: 32):

"são mutáveis e não definitivas, são abertas e não fechadas, são, em suma, socialmente construídas. Se têm sempre algum grau de cristalização e reprodutibilidade, sem o qual não chegariam a ter significado na vida social, as identidades étnicas podem também alterar-se rapidamente se mudarem as circunstâncias que favoreceram a sua emergência".

Alba (1990) assinala que a identidade étnica surge na literatura como um estilo de vida das classes populares ou trabalhadoras, como uma expressão política, ou como crescentemente simbólica, individual e subjectiva. Ao estudar a identidade étnica dos americanos "brancos", o autor identifica uma etnicidade crescentemente voluntária, dependente de ações deliberadas por parte dos indivíduos no sentido da manutenção de actividades e relações com carácter étnico. O voluntarismo constitui, na sua opinião, uma moldura mais adequada para a natureza das identidades étnicas emergentes, assentes no "desejo de reter um sentido de ser étnico, mas sem outro compromisso profundo aos laços sociais ou comportamentos étnicos" (*idem*: 306).

A natureza volitiva da identidade étnica reforça que esta não pode ser considerada um atributo estanque equivalente à ancestralidade; pelo contrário, esta, a sua natureza, e a disposição para a sua expressão, são situacionais. Trata-se de uma manifestação individualizada, uma escolha de latitude ampla, socialmente influenciada pela classe social, residência, género, etc., assim como pelas expressões étnicas coletivas disponíveis. O que, segundo o autor, obriga a rever profundamente os pressupostos do conceito mais clássico de assimilação, como a obliteração das identidades ancestrais; ou a refocar a análise da etnicidade não nas fronteiras que impõe, mas nas pontes que permite estabelecer.

Sem querer repetir as linhas de argumentação desenvolvidas nos pontos prévios, destacaríamos que, no que diz respeito aos jovens descendentes de imigrantes, as características, os processos e os pressupostos referidos tendem a agudizar-se, já que estes se encontram mais claramente colocados numa posição de fronteira cultural, social ou nacional. A diferença étnica surge, nas narrativas identitárias dos jovens, com um carácter contingente e ambivalente, funcionando como constrangimento (na impotência face à heteroclassificação) ou como recurso (uma arma política e retórica lançada para criar vínculos e solidariedades). Mas é necessário comparar os descendentes de imigrantes e os seus pares autóctones, para clarificar que aspectos do comportamento derivam do legado migratório, e quais deles simplesmente

reflectem o "ser um jovem" na contemporaneidade. Sem esta comparação, é fácil confundir um estilo com a substância de uma cultura oposicional (Kasinitz e outros, 2008).

A adolescência é o lugar, por excelência, da definição de si, de estabelecimento de filiações com os múltiplos meios sociais de circulação e interação, e com as inerentes pressões para a normatividade. O mundo contemporâneo é, no entanto, descontínuo, transnacional e heterogêneo, sobretudo o vivenciado pelos jovens descendentes de imigrantes.²¹ A observação das suas dinâmicas identitárias faz-se, segundo Breviglieri e Stavo-Dabauge (2004), num duplo posicionamento. O primeiro, de inquietação, pela falta de autonomia concedida aos jovens, e a incapacidade de reconhecer, aos mesmos, competências de construção de uma identidade coerente. Trata-se da visão da identidade fragilizada ou em crise, onde as práticas desviantes são uma resposta à falta de coerência identitária. O segundo, de apaziguamento, quando a identidade é remetida para o que os autores designam "tópico da bricolage", um fenómeno relacional, dialógico e conflitual, fragmentado e evolutivo, com enfoque nas questões da criatividade. Através deste, os sociólogos tentam mostrar que os elementos que geram inquietude podem constituir-se como recursos positivos, suscetíveis de serem mobilizados para realizar planos e projetos. Será esta última a posição de Kasinitz e outros, que defendem que

"a interação entre estrutura e cultura abre escolhas, particularmente para a segunda geração. O facto de esta ter escolhas, e ela está frequentemente consciente do facto de ter escolhas, é talvez, mais do que qualquer outra coisa, a vantagem distintiva da segunda geração" (2008: 85).

Para a maioria dos descendentes de imigrantes inquiridos no estudo que estes autores realizaram, "a etnicidade é não só tolerada, mas frequentemente celebrada enquanto as tradições culturais colidem, se fundem, e coexistem". Mais do que no passado, "as diferenças culturais parecem manifestamente mais fáceis de manter ou superar" (*idem*: 273).

Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2001) descrevem a identidade étnica dos jovens como influenciada, a montante, pela comunidade étnica, pela estrutura de oportunidades e pelo "espelhamento social"; tal como, a jusante, pelos factores familiares e os factores individuais. Os contextos assumem um papel central na formação da identidade étnica, através dos "*ethos* de recepção", ou seja, o conjunto de oportunidades, clima social e cultural geral, atitudes e crenças sobre os imigrantes e a imigração. Estão configurados também no conceito de "espelhamento social" (*social mirroring*), isto é, o modo como os jovens descendentes são

²¹ Que podem "ter a sua conversa de pequeno-almoço em persa, ouvir *RAP* afro-americano com os pares no caminho para a escola, e aprender, em inglês, sobre o *New Deal* com o professor de estudos sociais" (Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001: 92).

perspetivados e recebidos pela sociedade dominante e a internalização e interpretação das mensagens, decorrentes do contexto, sobre *quem* e *como* se espera que sejam. Os autores assinalam três reações padrão ao espelhamento social: resignação (sentido de impossibilidade, autodepreciação, baixas expectativas, desmobilização); alheamento; e resistência, pela positiva (com envolvimento social, serviço à comunidade, servindo como modelo), ou pela negativa (através da revolta). Uma posição semelhante é assumida por Rumbaut (1996), ao defender que os jovens se definem na relação de similaridade ou dissimilaridade com os grupos de referência e os contextos sociais, que afectam a sua experiência e reforçam ou dissolvem a consciência étnica.

Os estudos que recaem especificamente sobre os descendentes de imigrantes mostram que as suas identidades, nomeadamente étnicas, não são estáveis ao longo do tempo, podendo inclusivamente intensificar-se nas trajetórias escolares mais longas, onde o seu carácter minoritário sobressai progressivamente. Mas, mais do que localizadas num eixo linear do fraco para o forte, elas são sobretudo situacionais, fluidas e alternadas (Rumbaut e Portes, 2001; Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001). Os jovens enfrentam o desafio específico de "incorporar o que está 'lá fora' no que está 'cá dentro' e cristalizar um sentido de quem são", traduzindo-se a si próprios e construindo "uma variedade de autoidentidades" (Portes e Rumbaut, 2001: 190). Dimensões como a nacionalidade parecem assumir um lugar secundário. As pesquisas mostram que as segundas gerações, em geral, libertaram-se de "sentimentos de nacionalidade". Esta já não é uma componente importante da identidade (característica dos jovens em geral, e não apenas dos descendentes), e há uma dissociação entre identidade e nacionalidade, vista somente como uma vantagem instrumental (Kirszbaum, Brinbaum e Simon, 2009). Lorcerie (2005), por exemplo, afirma que as identidades sociais dos estudantes de grupos minoritários, em Marselha, têm fronteiras fluidas, e a fluidez caracteriza-as mais fortemente que a demarcação. Mais discriminadoras parecem ser as condições sociais objetivas, onde a autora inclui o estatuto socioeconómico, a origem nacional dos progenitores e o lugar de residência. Designa como plurivocidade (*plurivocité*) a característica que define as pertenças categoriais dos jovens, instáveis e densas, com forte tendência ao desvanecimento das fronteiras intercategoriais, que dificultam a construção de tipologias.

Nas identidades étnicas destes jovens vai existir uma tensão entre as culturas *I* e as culturas *We*, ou as orientações individualistas verso as orientações coletivistas. Debruçando-se sobre os processos de negociação, Østberg (2003) lança o conceito de "identidade plural integrada" para expressar o carácter dual da identidade das crianças norueguesas-paquistanesas. Ela é mutável, fluida, mas também estável e integrada. Esta dinâmica estável é mais adequada

ao estatuto de "navegador cultural" do que de outros conceitos como hibridação, que remetem para algo novo. Os processos de negociação são, eles próprios, múltiplos e cruzados. Alguns deles são descritos como típicos da modernidade tardia, de reflexividade crescente, outros são gerais e característicos da idade de transição, e outros decorrem de particularismos de pertença a um grupo de origem ou religião específicas.

São diversos os estudos que procuram agregar em tipologias estas identidades, considerando diferentes contextos, amplitudes, metodologias e grupos alvo (Colombo, Leonini e Rebughini, 2009; Rumbaut, 1996; Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001; Waters, 1999). Não existe um padrão identitário único, e todos os autores referem o caráter não exclusivo, contextual, dinâmico e fluido das categorias. A organização identitária varia entre o local e o global, e entre o fechamento e a transformação. O perfil apresenta-se tripartido, oscilando entre a assimilação (e consequente perda dos traços étnicos diferenciadores), passando pela etnicização (como forma de proteção ou de resposta adversarial), e terminando em formas transculturais, sincréticas e aditivas. As primeiras e segundas oscilam entre uma condição de vantagem e desvantagem, e reflectem concepções mais estáticas e dicotômicas de pertença. Às identidades etnicizadas são imputadas as condições de fragilidade, de liminaridade negativa e de crise. As transculturais são consideradas as prevacentes nos estudos, e a sua descrição apresenta um pendor positivo, associado à mobilidade ascendente, refletindo formas mais modernas de pertença.

Para além de ilustrarem as principais tendências encontradas na revisão multiparadigmática dos conceitos de cultura, etnicidade e identidade, como o anti-essencialismo, a processualidade, a instabilidade, mutação e contaminação, as várias identidades étnicas apresentadas nas tipologias partilham a condição de ponto de chegada, e não de partida, na análise. Emergem não como factores causais, mas como resultado dos processos de vivência e convivência nos múltiplos contextos, e do cruzamento de indicadores individuais, culturais, socioeconómicos e estruturais.

Cultura, identidade e etnicidade vão sustentar um campo teórico-temático particular, erguido especificamente para interpretar sociologicamente as experiências dos jovens descendentes, como veremos mais adiante. Mas têm também subjacentes questões ainda não focadas. Por exemplo, como foram identificados os jovens descendentes de imigrantes? Por que razão os distinguimos dos restantes jovens? E de que forma as opções de delimitação dos mesmos impactam as análises?

1.2.Sobre o processo de categorização

Construir conhecimento sobre os jovens descendentes de imigrantes implica, em primeiro lugar, explicitar o processo de categorização que subentende, percorrendo as suas implicações e explicações. A que critérios obedece esta categorização? Que potencialidade heurística encerra? E de que pertinência social se reveste?

Categorizar está longe de constituir uma operação simples. Poderemos fazer uma analogia com os processos de classificação – que são padrões de cultura socialmente partilhados, formas de perceber o mundo, instrumentos de ação social e de transmissão social, como sintetiza Firmino da Costa (1998).²² Categorizar singulariza, consagra diferenças, e revela uma determinada concepção da realidade. Permite também conhecer especificidades, e observar processos, como a discriminação. Mas a construção/utilização de categorias no conhecimento científico não é linear nem isenta de dilemas. Um dos mais centrais será a sobreposição das mesmas com aquelas vulgarmente utilizadas nas interações quotidianas, onde se cruzam, se trocam e se apropriam classificações eruditas, teóricas, técnicas ou institucionais. O conhecimento científico perpassa, tal como é perpassado, por "juízos recíprocos, avaliações positivas e negativas, estratégias de afirmação e estigmatização, disputas de gosto, concorrência de estilos, lutas de poderes, processos de construção e destruição de identidades" (Costa, 1998: 67). Ou seja, as categorias científicas não são imunes aos contextos sociais e às relações de poder que os atravessam. Aos cientistas sociais cabe refletir sobre os processos de categorização que constroem ou utilizam, notar a forma como estes podem espelhar visões dominantes (quem está *dentro* e quem está *fora*, quem é *legítimo*,...), bem como estar atentos aos "modos como os categorizados apropriam, internalizam, subvertem, evadem ou transformam as categorias que são impostas sobre si" (Brubaker, 2002: 170).

Nas últimas décadas, a classificação étnica ocupou um lugar crescente nos estudos populacionais e nas estatísticas oficiais, em consonância com a aceleração das migrações globais, e a crescente diversidade nas metrópoles internacionais (Vertovec, 2007). O progressivo aperfeiçoamento, consistência e disponibilidade das estatísticas populacionais com base na etnicidade e origem têm sido acompanhados de um debate alargado sobre as suas condições de produção, implicações e consequências (Morning, 2008). A classificação de

²² Reconhecemos que a atribuição de valor e a ordenação são valorativos que caracterizam de forma clara a classificação, mais do que a categorização, mas assumimos a semelhança entre os dois termos, que serão neste subcapítulo utilizados de forma equivalente.

indivíduos de origem estrangeira, ou a sua enumeração étnica, é um assunto inevitável nas sociedades avançadas. Como afirma Schnapper,

"a partir do momento que as sociedades democráticas se querem conhecer a si próprias para compensar as desigualdades – ambição ligada à própria utopia democrática –, as ciências sociais não podem deixar de contribuir, à sua maneira, para este conhecimento" (2007: 99).

A definição de categorias estatísticas sobre a etnicidade e a raça não é uma mera operação técnica, e é influenciada por ideologias, concepções políticas e perspectivas locais. Mesmo a opção por não distinguir a etnicidade na produção estatística é, em si mesmo, um repertório de política da identidade.

Existe um consenso relativamente ao facto de as categorias de base étnica serem construções sociais, mas a definição dos limites étnicos é, do ponto de vista da medida e do conceito, complexa, já que o conceito de etnicidade continua a ser, como já vimos, um dos conceitos mais desafiantes e instáveis das ciências sociais. Ele cruza-se, na literatura, com a identidade racial (assente num conjunto de traços fenotípicos herdados), étnica (sustentada numa crença subjectiva partilhada), e nacional (Mornin, 2008). As categorizações étnicas misturam indicações fenotípicas, geográficas, nacionais, religiosas e históricas, formando uma manta de retalhos pouco consistente. Associados à categorização surgem problemas como a incerteza – como definir ontologicamente a etnicidade, como representá-la e medi-la, como assegurar a validade no seu tratamento –, a ambiguidade, ou a imprecisão, com impactos profundos nas análises produzidas (Mateos, Singleton e Longley, 2009). O carácter substancialista da etnicidade apresenta-se muitas vezes incompatível com a dimensão diacrónica e transversal dos restantes domínios da vida social (Santelli, 2001). Alguns autores, como Brubaker e outros (2004), chegam mesmo a questionar a necessidade de subdividir etnicamente as populações. Outros alegam que a produção científica neste domínio é ainda insuficiente e requer maior desenvolvimento e reflexão (Simon, 2007, 2011). Outros ainda identificam a tendência para uma crescente complexificação dos censos populacionais através da inclusão de medidas de autodefinição e diversidade, manifestas numa maior granularidade das categorias, trazendo novos desafios e potencialidades (Mateos, Singleton e Longley, 2009).

Brubaker e outros (2004) remetem a preocupação crescente com a categorização e classificação étnica e de origem para a expansão da abordagem subjetivista nas ciências sociais, por oposição à abordagem objetivista. A primeira define a etnicidade não em termos de características objetivas ou estruturais, mas sim em termos de crenças, percepções, e identificações, sendo marcado por aquilo que os autores chama de *grupismo*, ou a tendência para tomar os grupos, fortemente diferenciados, internamente homogéneos, e externamente

delimitados, como unidades básicas de constituição da vida social, da análise social e do protagonismo de conflitos sociais. Como afirmam,

"raça, etnicidade e nacionalidade existem apenas nas, e através das, nossas percepções, interpretações, representações, classificações, categorizações e identificações. Elas não são coisas *no* mundo, mas perspectivas *sobre* o mundo – realidades não ontológicas mas epistemológicas" (2004: 45).

Propondo uma 'etnicidade sem grupos', Brubaker sugere repensar a etnicidade, a raça e a pertença nacional sem reduzir o seu poder ou significância, mas alterando-lhe o caráter, transformando-a em algo variável, contingente, mais do que fixo, possibilitando assim dar conta de algo que acontece, um evento, e das características deste evento (2002). O autor distingue ainda grupo (mutuamente interativo, reconhecido, efetivamente comunicante, ligado com laços de solidariedade e com capacidade de ação concertada) e categoria. Só através desta distinção será possível questionar o grau de *grupismo* associado a uma determinada categoria, num determinado contexto, e compreender de que forma se instituem as categorias e o que fazem os indivíduos e instituições com as mesmas.

A heterogeneidade das metodologias e a standardização das categorias associadas à etnicidade tem sido objeto de discussão em inúmeros trabalhos, que salientam o papel central que as estatísticas desempenham, no espaço europeu, na ativação de políticas antidiscriminação e no fortalecimento da coesão social. Em termos paradoxais, a diretiva que aplica o princípio da igualdade de tratamento entre pessoas sem distinção de origem racial ou étnica convive com a exigência de contabilização dos indivíduos segundo o seu lugar de nascimento.²³ Apesar de um relativo consenso teórico-administrativo e legal sobre a necessidade de produzir estatísticas de base étnica, as definições oficiais, os impedimentos legais, e os sistemas de categorização são diversificados. A escassez destas estatísticas no contexto europeu tem, segundo Simon (2011), duas explicações: legislações de proteção de dados demasiado restritivas, e a imprecisão de sistemas de categorização que desafiam a representação ancestral de sociedades homogêneas – já que as máquinas censitárias se ergueram na premissa da construção e unificação do estado-nação. Na mesma linha deste último argumento, Morning conclui no seu estudo sobre os sistemas oficiais de classificação étnica e racial em 141 países que a utilização limitada da enumeração étnica na Europa e em África reflete uma estratégia de preservação da unidade nacional (2008).

²³ Regulamento (CE) nº 862/2007 do Parlamento Europeu e do Conselho de 11 de Julho de 2007.

Historicamente, as estatísticas étnicas e migratórias estiveram na base de perseguições, expulsões e extermínios. Não só têm uma história de "má" utilização associada, como "a sua existência reflete uma concepção equivocada da natureza humana e da vida social e fomenta uma reificação das identidades" (Simon, 2011: 2). Na sua produção colocam-se em jogo dois princípios antagónicos: indiferenciação e particularização. Como questiona Simon (2007: 9),

"é preferível defender a invisibilidade das diferenças étnicas nos aparelhos de observação, correndo ao mesmo tempo o risco de permitir a prosperidade de práticas discriminatórias escondidas, ou devemos construir categorias que, pela sua simples existência, possam potencialmente reforçar uma estigmatizante designação de populações particulares?".

A contabilização de nacionais e não nacionais é uma prática internacional relativamente comum, mas a categorização étnica, ou mesmo racial, é considerada menos aceitável e é objeto de debate. O foco tende a localizar-se em algumas das dimensões da etnicidade (como a cidadania, naturalidade, língua ou religião) e menos nos conceitos de raça ou etnicidade, mais dificilmente unificadores ou consensuais. Cerca de metade dos países do Conselho da Europa recolhem dados "étnicos" nas suas estatísticas oficiais. Estes dados são objeto de controlo especial e são proibidos em alguns países (como Portugal), mas poderão ser recolhidos no quadro de uma moldura regulada predeterminada.

Em alguns sistemas oficiais opta-se por categorias *pan-étnicas*, constituídas por diversos grupos de origem que se pressupõe terem algumas características comuns, como *Asian* ou *Black* no Reino Unido. A lista de termos utilizados para descrever – oficialmente e cientificamente – os grupos minoritários, onde as categorias *pan-étnicas* se incluem, é extensa. Inclui designativos como raça, minoria étnica, "minorias visíveis", "não brancos", "pessoas de cor", e a maioria evoca amplos criticismos, como ambiguidade, insulto, reforço do mito da homogeneidade, ineficácia para atender a processos discriminatórios, potencial discriminador, inutilidade substantiva, entre outros (Aspinall, 2002).

Ao nível europeu, por exemplo, não existe um sistema uniforme de classificação migratória ou étnica. De acordo com a sua história, segundo diferentes tradições, os países adotam práticas com diferentes combinatórias, ou utilização em exclusivo, de variáveis como a naturalidade, a nacionalidade e a etnicidade, sendo a naturalidade o critério mais comum.²⁴ Num primeiro conjunto de países, onde se incluem França e Portugal, a distinção estatística

²⁴ Recentemente, a UNECE (2006) recomendou o registo do local de nascimento dos progenitores para o estabelecimento de uma nova categoria de "pessoas com *background* estrangeiro" nos censos europeus. À semelhança, o Eurostat introduziu em 2008 a naturalidade dos progenitores no Inquérito ao Emprego.

faz-se entre nacional e estrangeiro, tendo por base a naturalidade/nacionalidade, a que mais recentemente se adicionou a categoria de proveniente de um estado-membro verso proveniente de um país terceiro.²⁵ Num segundo conjunto de países encontra-se o Reino Unido, que tem um sistema de autoidentificação étnica (que não contabiliza naturalidade nem nacionalidade, e que mistura traços fenotípicos com origem nacional); e países do norte da Europa como a Noruega, que registam a população com origem migratória com base na ancestralidade, através da identificação da naturalidade de progenitores e avós. Na Holanda é utilizada, neste âmbito, a designação *alóctone*, tendo por base o país de nascimento dos progenitores.

Existe, porém, uma distância entre a etnicidade atribuída, quando a ancestralidade é o indicador dominante, e a identidade autodefinida (Aspinall, 2009). Se a ancestralidade tem um carácter mais prescritivo, a auto-atribuição, por sua vez, é contextualmente e situacionalmente sensível. E o país de nascimento pode ser adequado para caraterizar algumas populações migratórias, mas poderá não ser apropriada para outras em que se encontram diferentes grupos étnicos num mesmo país. Aspinall inscreve os desenvolvimentos neste domínio como fruto do estabelecimento de uma política de afirmação da identidade, de uma exigência dos cidadãos do seu reconhecimento por parte das autoridades públicas, produto das políticas antidiscriminação.

As tendências de futuro parecem apontar para uma crescente autodefinição, granularidade, complexidade e hifenização (ou categorização por opção múltipla) das categorias, e para uma crescente base étnica em detrimento da base racial. Para De Rudder, o desenvolvimento dos sistemas de categorização deve caminhar no sentido da desocultação de processos, mais do que na construção de nomenclaturas; e na análise das relações sociais, mais do que a dos grupos nominais. Como refere a socióloga francesa, "social e politicamente, todo o reenvio às origens comporta um risco inerente e definitivo, *a fortiori* porque será apreendido, de naturalização, de substantificação, ou de reificação" (1998: 8).

²⁵ No caso português, são solicitadas nas estatísticas censitárias a naturalidade e a nacionalidade, e a religião (opcional) (Simon, 2007, 2011). A recolha de dados informáticos relativos à etnicidade é mencionada no artigo 35:3 da Constituição da República Portuguesa; e realiza-se ao abrigo das convenções internacionais STCE 108 (1/1/1994), Directiva 95 (27/10/1998), e da Lei n.º 67/98, de 26 de outubro – Lei da Protecção de Dados Pessoais (transposição da Directiva 95/46/CE de 24 Outubro).

²⁵ Patrick Simon (2011) refere ainda a existência de um duplo padrão que marcou esta emergência: nos continentes o enfoque era feito na cidadania, e nos territórios colonizados a população era diferenciada por raça, casta, religião e estatuto. Exemplo consubstanciado em Portugal pela utilização, até à década de 50 do século passado, de categorias como "civilizado"/"não civilizado", e pelos "povos" listados nos censos oficiais que incluíam os territórios colonizados.

O valor que têm as categorias étnico-nacionais para os próprios indivíduos e o papel que assumem na formação de grupos sociais têm sido objeto de pesquisa de Wimmer (2004, 2009). O autor mostra que estas categorias podem ser, para os próprios "categorizados", secundárias. Assinala a emanção das categorias raciais/étnicas a partir dos discursos estatais, nos anos noventa, colocando estas categorias lado a lado com outras diferenças estruturais como o género ou a classe; e a subsequente apropriação destas por parte das ciências sociais, não as debatendo o suficiente, não as fazendo derivar da realidade, mas moldando a realidade com as mesmas, levando a cabo um "positivismo positivo" (expressão que adota de Foucault). E conclui, no estudo que realiza sobre os padrões de formação de grupos em bairros imigrantes de três cidades suíças, que os seus habitantes não se dividem entre si por grupos baseados nas culturas de origem, mas sim de proximidade ou distância de um paradigma de ordem urbana, que diferencia os estabelecidos dos *outsiders* (2004).

O autor defende que é necessário *desetnicizar* os desenhos de investigação e redesenhá-los para que possam observar tanto a emergência de grupos étnicos como a sua ausência, possibilitando que a etnicidade surja como princípio de organização social sem se assumir, *a priori*, que o é. Alerta, porém, que é tão perigoso assumir que a divisão por grupos étnicos é uma das características estruturais mais fortes das sociedades, como atribuir ao fenómeno étnico uma fluidez e variabilidade tal que ela se limita a uma "comunidade imaginada" sem consequências para a vida dos indivíduos, ou como algo que se escolhe, como acontece nas abordagens radicalmente construtivistas.

Um dos trabalhos mais recentes e influentes na literatura produzida nos Estados Unidos sobre descendentes de imigrantes estrutura-se justamente através da comparação entre grupos étnicos, na premissa de que a experiência de pertença a um "grupo" molda, ou configura, as vidas dos indivíduos (Kasinitz e outros, 2008). Os autores alegam que, mesmo depois de controladas todas as outras variáveis, continua a existir um efeito de grupo que não é explicável por outra via. Reconhecem o risco de estereotipização e homogeneização, e o facto de a variação intragrupos étnicos ser frequentemente tão grande como as diferenças intergrupais. Optam assim, quando se evidenciam diferenças entre grupos étnicos, por referir-se a tendências centrais com grandes distribuições, ao mesmo tempo que relembram ao longo do trabalho o facto de os inquiridos pertencerem não só a grupos étnicos, mas, também, a classes sociais, géneros, grupos sociais, e territórios, e nesta condição, terem uma multiplicidade de papéis sociais e identidades interactivas.

A criação de um estatuto de *background* estrangeiro – prática que seguiremos neste trabalho, é considerada uma alternativa à utilização de categorias de opção étnica na produção

de estatísticas, e é já prática corrente em alguns países.²⁶ Mas são vários os desafios levantados por esta opção de categorização: a perda de informação ao longo do tempo (não acompanhando uma continuidade possível dos fenómenos de discriminação); a significância da recuperação da mesma depois de três ou quatro gerações; ou a própria conexão com a migração, já que estes indivíduos não são migrantes. Este sistema de categorização assenta numa ideia de transmissão de características entre pais e filhos que reforçam o *outrismo*, pondo em causa o direito à plena pertença ao país de nascimento. Pode também não ser tão objetivo como aparenta, já que a combinação de *backgrounds* diferenciados é complexa, e que a utilização da naturalidade sem a nacionalidade associada obscurece distinções associadas aos processos de colonização no passado.

Nos estudos que se debruçam especificamente sobre os filhos de imigrantes este é o processo de categorização mais comum, ou seja, a classificação e identificação dos indivíduos tende a realizar-se através da naturalidade dos seus ascendentes. Mas poderemos, e deveremos, questionar se tem sentido evidenciar aspectos da cultura pré-migração nas gerações subsequentes. As designações jovens estrangeiros, de origem imigrante, imigrantes de segunda geração, descendentes ou filhos de imigrantes reenviam os mesmos e a sua diversidade de percursos para uma experiência comum – uma ancestralidade distinta, bem como para um estatuto de exterioridade. Argumento que é reforçado por Crul e Schneider (2010), ao afirmarem que, quando não existe trajetória migrante, ou seja, quando os jovens nascem nas sociedades de destino dos seus progenitores, não deveria colocar-se a questão da integração/assimilação – um importante ponto de discussão teórica. Sendo membros da sociedade desde o dia que nascem, poderemos questionar o sentido da comparação com a população autóctone, já que estes não perfazem dois grupos claramente distintos. Por outro lado, apenas através da comparação com o grupo autóctone é possível superar falsas singularidades e descontinuidades culturais, sociais e étnicas (mais comuns do que seria desejável na literatura científica); ou processos de distinção/estigmatização cristalizados e reproduzidos na opinião pública. Uma sociologia que tenha como objeto os filhos de imigrantes terá de conciliar, pelo menos, dois elementos: o jovem – em continuidade com os pares – e o "migrante" – em continuidade com uma herança cultural, gerida de modo variável na experiência social quotidiana, e percecionada de modo diverso nas instituições sociais de

²⁶ Como a Suécia, a Noruega e a Dinamarca (compreendendo indivíduos com ambos os pais de naturalidade estrangeira), ou na Holanda (incluindo indivíduos com pelo menos um progenitor nascido no estrangeiro).

participação. Cada um dos elementos tem propriedades especificamente problemáticas (Breviglieri e Stavo-Dabauge, 2004: 160).

A construção da identidade dos jovens descendentes de imigrantes estrutura-se, como em todos os outros jovens, a partir de um repertório complexo de dimensões sociais, económicas, culturais, políticas, religiosas, entre outras, algumas delas mais importantes que outras. Em algumas situações, será a origem (real ou suposta) a dimensão mais estruturante e, salienta De Rudder, "isto estuda-se, mas não se pode pressupor" (1998: 7). As identidades reconfiguram-se nos diferentes quadros de interação, accionando elementos étnicos ou decorrentes do processo de assimilação de acordo com as circunstâncias, "sem que tal se traduza necessariamente por uma fixação e generalização dos resultados desse acionamento", como afirma Rui Pena Pires (2003: 103).

Parece-nos ser este o ponto de partida para a construção de conhecimento e análise sociológica dos jovens descendentes de imigrantes: atender à sua multiplicidade de referências, não negando a importância que os elementos étnicos podem assumir nestas, mas evitando atribuições apriorísticas, fixações e cristalizações. A construção primária de sistemas de categorização com base étnico-nacional deve possibilitar o teste sistemático de fronteiras, interdependências e interinfluências com outras categorias de hierarquia e experiência social. E, sempre que possível, incluir variáveis de autoatribuição de pertença e reconhecimento. A responsabilidade dos investigadores passa, neste domínio, pela clarificação dos objetivos de pesquisa, pelo escrutínio atento das implicações ontológicas e sociais das decisões metodológicas e, finalmente, pela abertura à reconfiguração das atribuições causais pressupostas, o que procuraremos realizar ao longo deste trabalho.

1.3.Designações e recortes geracionais

As designações e subdesignações utilizadas para identificar os jovens descendentes de imigrantes na literatura científica, nas estatísticas oficiais, nas instituições escolares, nos média ou na vida social são diversificadas. A designação "segunda geração" é, porventura, uma das mais frequentes.

A utilização do termo "geração" foca, nas ciências sociais, aspectos variados e algumas vezes contraditórios entre si, esboçados em torno da ideia de sucessão. Sinónimo de coorte, designa habitualmente um estado de sucessão, compreendendo aqueles que estão na mesma linha genealógica (Rumbaut, 2004). Na antropologia, designa tradicionalmente o conjunto de

indivíduos situados no mesmo grau de filiação de uma descendência; na demografia, o conjunto de pessoas com idade semelhante no mesmo espaço de tempo; enquanto na sociologia e na história o termo remete para uma visão partilhada do mundo, para um período socio-histórico (De Rudder, 1998).

Este trabalho assenta, de partida, numa partição dos jovens segundo a sua origem étnico-nacional – consubstanciada a partir do local de nascimento de ascendentes de 1º e 2º nível, ou seja, progenitores e avós, como teremos oportunidade de explicitar. Mas, inscrevendo-se na linha de reflexão de autores como Machado (1994), Machado e Matias (2006), Schnapper (2007) ou Rumbaut (2004), não ignora que os qualificativos "segundas gerações" ou "filhos de imigrantes" são, na realidade, oximoros. Eles têm o inconveniente de designar as populações a partir da experiência migratória dos seus pais ou avós, pressupondo que a experiência social dos últimos continua a influenciar o seu destino social. Mais ainda, tornando os filhos a objetificação da existência dos pais, abordando-os e observando-os retrospectivamente. Criando artificialmente, segundo De Rudder (1998), uma nova geração de imigrados, quando parte destes jovens nunca realizou uma trajetória migratória. Ou seja, imputando-lhes uma "exterioridade por continuidade genealógica".

A ratificação científica da categoria "descendentes de imigrantes" – de resto utilizada por nós em trabalhos anteriores (Seabra e Mateus, 2007, 2010, 2011; Seabra e outros, 2011) – não está, pois, isenta de crítica. Mobiliza critérios de classificação que operam na base de uma diferença entre autóctones e estrangeiros, podendo pôr em causa a sua pertença já que, ao fazer uma partição com base na origem, faz sobressair uma certa ideia de "espacialidade original" e atribui um estatuto específico, inferior, minoritário, aos segundos (Breviglieri e Stavo-Dabauge, 2004). Neste sentido, de "segunda geração" será equivalente a "não nacional", impondo uma continuidade, pela negativa, do estatuto dos progenitores. E reforçando uma certa provisoriedade na sua presença. A mesma lógica preside à prática de procura dos traços que distinguem este segmento dos seus progenitores ou dos seus pares autóctones, e a sua ordenação num eixo de rutura e continuidade (Santelli, 2001). Na verdade, não estamos perante um grupo claramente definido: a distinção entre "nacionais", "nativos", "autóctones" ou "residentes", por um lado, e "jovens imigrantes", "filhos/descendentes de imigrantes", ou "segundas gerações", por outro, é complexa, com diferentes graus de imersão e contacto com as sociedades de origem e de recepção, e diferentes estatutos de nacionalidade, que colocam,

em última instância, as segundas gerações já nascidas nas sociedades em estudo numa posição em que não se justifica qualquer distinção (Crul e Schneider, 2012).²⁷

Mas, argumentando no sentido oposto, Kasinitz e outros relembram que a pertença étnica tem um impacto real nas trajetórias, e "mesmo se as crianças não consideram que a origem nacional dos pais é particularmente importante, elas herdaram estruturas de vantagem e desvantagem" (2008: 24). A sobreposição da origem etnicamente diferenciada com a desigualdade, ou seja, a etnicização da desigualdade, legitimará a utilização de categorias como "segunda geração" para dar conta das consequências destes fenómenos na construção das posições dos jovens nas hierarquias sociais (Barrère e Martucelli, 1997). A unir os jovens designados neste "chapéu" complexo estará uma localização específica, em termos de idade e de estatuto migratório; o desenvolvimento de estratégias biculturais de resposta e ajustamento; a partilha de experiências socioculturais, de processos de socialização, e experiências comuns tais como ser reconhecido pelos demais como "filhos de imigrantes", ou como contar com uma bagagem sociocultural enraizada em vários territórios (Gualda, 2010b). Na opinião de Schnapper, o termo "descendentes de imigrantes" designa, independentemente do número de gerações que os separam da imigração, aqueles para quem a experiência dos progenitores continua a ter sentido e a influenciar as condições sociais de existência (2007).

Dependendo dos processos sociais e históricos considerados, as especificidades geracionais, e o modo como estas influenciam as trajetórias sociais, têm multiplicado as formas de partição deste grupo na literatura, com graus variáveis de consenso, convergência, agregação e divisão (figura 1). A primeira, e porventura mais importante, partição, corresponderá ao lugar de nascimento, distinguindo os nascidos nos países de origem (primeira geração) daqueles nascidos nos países recetores (segunda geração). A existência de uma experiência migratória ou de mobilidade implica a deslocação entre dois sistemas de base territorial, e um subjacente processo de desintegração e (re)integração, de restabelecimento da ordem interactiva (Pires, 2003). Segundo Suárez-Orozco, Suárez-Orozco e Todorova (2008), tanto as primeiras como segundas gerações partilham os desafios e constrangimentos tipicamente associados aos estatutos vulneráveis, mas as segundas gerações têm vantagens: não experienciam a desorientação da chegada a um novo país, não têm de (re)aprender os modos de

²⁷ Para além "segundas gerações", ou "descendentes de imigrantes", estes jovens são também designados através de categorias como "minorias étnicas", "grupos minoritários", "jovens de grupos étnicos minoritários", "jovens minoritários" ou "juventudes de subculturas etnicizadas" (Heath, Rothon e Kilpi, 2008; Ferreira e Pohl, 2012; Molgat e Saint-Laurent, 2004).

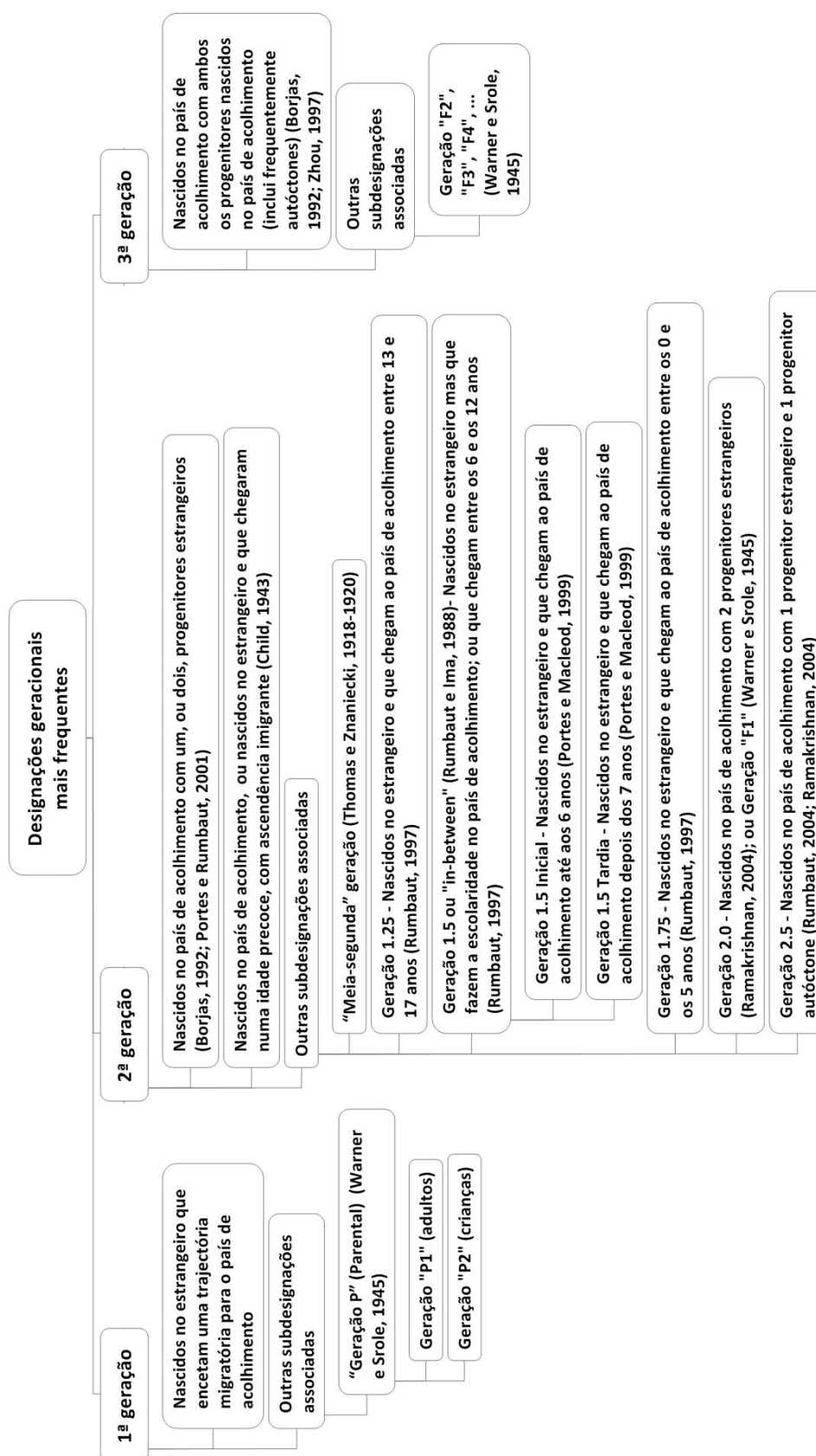
agir e regras culturais que tornam a vida previsível, não precisam de enfrentar o desafio de aprender uma nova língua, e têm vantagens do ponto de vista do estatuto jurídico. Considerando que a definição de primeira e segunda geração pode ser tornada mais precisa, teórica e empiricamente, Rumbaut (1997) propõe uma partição fina do segmento nascido no estrangeiro, baseada no momento da chegada ao país de acolhimento. O autor considera que os estados diferenciados de desenvolvimento têm importantes repercussões no processo de adaptação das crianças e jovens, afirmando que "coortes geracionais e os seus contextos de desenvolvimento social importam no que diz respeito aos processos de adaptação e mobilidade social; não são epifenómenos" (2004: 1199).

A designação faz-se através da etnicidade, por via da pertença étnico-nacional, ou por via do recorte geracional, por relação com a experiência migratória dos progenitores.²⁸ A designação mais utilizada e mais antiga será a de "segunda geração de imigrantes", já utilizada em estudos históricos na área das migrações norte-americanas, como os de Hansen (1938) e Gordon (1964). O estudo clássico de Child (1943) sobre os descendentes de imigrantes italianos inclui a designação no próprio título da obra, referindo-se à prole (*offspring*) dos imigrantes, nascida nos EUA ou chegada numa idade precoce.

Thomas e Znanieck usaram a expressão "meia-segunda" geração (*half-second*) para descrever e distinguir os jovens nascidos no estrangeiro daqueles já nascidos nos EUA, tal como Warner e Srole (1945) distinguiram os nascidos no estrangeiro – geração P (de "parental"), divididos entre "P1" (adultos, chegados aos 18 anos ou mais tarde), e "P2" (crianças e chegados até aos 18 anos), dos designados F1 – "primeiros filiais", nascidos nos EUA, a que se sucedem as várias gerações subsequentes ("F2", "F3" e seguintes).

²⁸ A categorização de base étnica também pode assumir procedimentos diferenciados, nomeadamente nas situações em que pai e mãe não partilham a mesma origem nacional. A precedência é geralmente dada à origem materna na atribuição da etnicidade, reconhecendo o seu papel central na socialização dos seus descendentes (Rumbaut, 1996).

Figura 1. Esquema síntese de designações e subdesignações de tipo geracional utilizadas no estudo dos descendentes de imigrantes



Como é possível observar na figura 1, onde se propõe uma organização das categorias presentes na literatura, as designações tendem a diferenciar-se, mas também unir-se, interseccionar-se e sobrepor-se. A "primeira geração" refere-se genericamente aos nascidos fora e chegados ao país de acolhimento na transição para a adultez ou para a integração no mercado de trabalho. Estão próximo da "geração 1.25" que, dependendo dos autores e abordagens, pode ser incluída debaixo do designativo de "segunda geração". A geração "1.25" distingue-se especificamente pelo nascimento no estrangeiro (*foreign-born*), pelo perfil recém-chegado, também chamado na literatura norte-americana como "FOB" (*fresh off the boat*), ou pela chegada entre os 13 anos e os 17 anos. Podem ou não ter chegado com a família de origem, podem ou não ter ingressado no ensino secundário ou ter transitado directamente para o mercado de trabalho, e os seus processos de adaptação estão mais próximos daqueles vivenciados pelos migrantes laborais de primeira geração (Rumbaut, 1997). São jovens que passaram dois terços da sua vida no país de origem, falam uma língua nativa distinta da do país de acolhimento e desenvolveram um sentido de identidade enraizado na sua origem nacional, confrontando-se com mudanças culturais, linguísticas e sociais significativas em resultado da trajetória de mobilidade.

Na "geração 1.5", termo cunhado por Rumbaut e Ima (1988), também chamada de *in-between* e mais próxima sociologicamente da segunda geração, vamos encontrar os jovens que, tendo nascido noutro país, se deslocam para o país de acolhimento na idade de escolarização. Num documento pioneiro na utilização das categorias geracionais no estudo das vagas migratórias na era pós-1965 nos EUA, dedicado aos processos de adaptação dos jovens refugiados oriundos do sudeste asiático, Rumbaut e Ima (1988) qualificam os sujeitos do estudo como "geração 1.5", ou "geração um e meio", considerando-os uma coorte distinta. Trata-se de pré-adolescentes que aprenderam formalmente, ou contactaram, a língua materna em escolas do país de origem, mas cuja educação é completada no país de acolhimento (Rumbaut, 1997). Não existe consenso sobre a idade limite para integrar este grupo (apontada mais frequentemente para a faixa etária entre os 6 e os 12 anos), mas aceita-se geralmente que fizeram grande parte da escolarização no país de acolhimento.

Portes e MacLeod (1999) propõem também uma partição da geração 1.5 em "geração 1.5 inicial" (migração até aos 7 anos) e "geração 1.5 tardia" (migração depois dos 7 anos). Considera-se que são os jovens mais posicionados como entre duas sociedades e culturas, já que enfrentam dois temas salientes: a adolescência e a transição da infância para a adultez, tal como a aculturação e a transição de uma cultura para outra. A "primeira geração", os seus

progenitores, enfrentará sobretudo o segundo tema, enquanto a "segunda geração" encarará principalmente o primeiro tema.

Outra partição fina assinala a existência de uma "geração 1.75", correspondente aos jovens que chegaram entre os 0 e os 5 anos, crianças em idade pré-escolar que não têm memória do seu país de nascimento, que não fizeram a aprendizagem formal da língua materna e que cuja experiência está mais próxima dos jovens nascidos no país de acolhimento (ou seja, da segunda geração) (Rumbaut, 2004: 1167).

A "segunda geração", ou "geração 2.0", a designação mais genérica, inclui frequentemente os nascidos no país de acolhimento com pelo menos um progenitor estrangeiro (Rumbaut, 1990; Portes e Rumbaut, 2001); embora também possa incluir os nascidos no estrangeiro que se deslocaram para os EUA até aos 4 anos (Zhou, 1997) ou até aos 12 anos de idade (Portes e Zhou, 1993), segundo os grupos estudados e as dimensões observadas.

Mais recentemente, a "geração 2.5" surge também individualizada, procurando distinguir os filhos de imigrantes com ambos os progenitores estrangeiros (geração 2.0) daqueles com apenas um progenitor estrangeiro e outro progenitor autóctone (geração 2.5). Segundo Ramakrishnan (2004), há razões pertinentes para distinguir os dois segmentos, já que os jovens que têm um progenitor autóctone têm mais probabilidade de se inserir em redes de sociabilidade nativas, com impactos nas trajetórias socioeconómicas e nas pertenças identitárias, e têm desempenhos escolares mais elevados. Estes indicadores mais favoráveis têm sido confirmados por outros autores, como Jensen (2001).

Na literatura surgem ainda referências à "terceira geração" e gerações subsequentes. Borjas (1993) e Zhou (1997) referem-se a ela como os nascidos nos EUA, filhos de progenitores também nascidos nos EUA, incluindo neste segmento os autóctones e filhos de descendentes de imigrantes. Em 1938, Marcus Hansen lançava a hipótese desta ser uma geração de ressurgimento da etnicidade.²⁹ Outros autores, no entanto, referem a tendência inversa, ou seja, que os indivíduos deixam de se identificar subjectivamente nas categorias étnicas, ou passam a identificar-se em categorias *pan*-étnicas e raciais, desvanecendo-se.

As gerações não têm todas a mesma expressão estatística e, no contexto norte-americano, a grande maioria dos filhos de imigrantes já nasceu no país de acolhimento. Em 1998, Perlmann e Waldinger enfatizavam que estes seriam cerca de 76% do total de filhos de

²⁹ Autor que proferiu a máxima "o que os filhos desejam esquecer, os netos desejam recordar", convocando o processo que acontece, na terceira geração, de renovação do interesse relativo à origem dos seus antepassados.

imigrantes, seguidos de 15% qualificados como "geração 1.25", apenas 9% qualificados como "geração 1.5", e uns meros 1% como "geração 1.75". Dada a variação, os autores questionam a pertinência da utilização de categorias tão finas. O maior consenso parece ser o relativo à distinção entre a "geração 1.5" e a "segunda geração", dada a variabilidade das circunstâncias que enquadram o seu nascimento, estágio de desenvolvimento e experiência social.

As organizações internacionais, por seu turno, desenvolveram uma terminologia própria que não é necessariamente coincidente com a que acabámos de descrever. A expressão "alunos imigrantes" é a mais usada nos relatórios da OECD, que distinguem primeira geração (estudantes e seus pais nascidos no estrangeiro), de segunda geração (estudantes nascidos no país de acolhimento com ambos os pais nascidos no estrangeiro). Nos relatórios produzidos por esta instituição, se um dos pais é autóctone, o aluno é considerado nativo (OECD, 2010a). No PISA, por exemplo, distinguem-se três tipos de estudantes: i) alunos sem *background* imigrante, designados como "alunos não imigrantes", nascidos no país em que foram inquiridos, ou que têm pelo menos um progenitor nascido nesse país; ii) estudantes de segunda geração, que nasceram no país onde foram inquiridos, mas cujos pais nasceram ambos num país estrangeiro; iii) estudantes de primeira geração, que nasceram no estrangeiro, filhos de pais nascidos no estrangeiro (OECD, 2012b). A Comissão Europeia utiliza sobretudo a expressão crianças/jovens migrantes ou imigrantes, de modo intercambiável (2011). A Eurydice (2004) utiliza o termo "criança imigrante" para designar as crianças de qualquer outro país, cujos pais ou avós se estabeleceram (regularmente, irregularmente, pedindo asilo ou com estatuto de refugiados) no país de acolhimento. O Inquérito ao Emprego, que a partir de 2008 incluiu um módulo relativo à situação dos imigrantes e seus descendentes, categoriza estes últimos em dois grupos: um de *background* misto (indivíduos nativos com um progenitor nascido no estrangeiro e outro nativo); e outro de *background* estrangeiro (nativos com ambos os progenitores nascidos no estrangeiro) (Eurostat, 2011).

Em Portugal, a designação "segunda geração" começa a ser utilizada por referência aos filhos de imigrantes em França (Rocha-Trindade, 1986; Villanova, 1983). Sobre os mesmos afirma-se, ainda nos anos 80 do século passado, que:

"o conjunto dos 'portugueses' em França é constituído, dada a duração já considerável dessa corrente migratória, por um contínuo de gerações de imigrantes, sem que seja possível, ou faça sentido, subsumir as várias situações etárias ou familiares em categorias identificáveis como de primeira, segunda ou terceira geração." (Rocha-Trindade, 1986: 615)

Dias (1988) reparte este coletivo em três categorias: os portugueses em França, os portugueses de França e os franceses de origem portuguesa (em Dubet, 1989: 49), enquanto Villanova

(1983) designa as gerações mais novas como "estrangeiros da segunda geração". Na literatura desenvolvida sobre os filhos de imigrantes em Portugal, a reflexão faz-se sobretudo em relação aos grupos com quantitativos demográficos mais expressivos, como os de origem nos PALOP. De uma forma genérica, são apontados problemas às condições de definição, como a mistura de estatutos e categorias numa mesma designação, a prioridade dada à nacionalidade, e os problemas existentes com as fontes estatísticas oficiais (Justino e outros, 1998; Machado e Matias, 2006). O termo "segunda geração" é, regra geral, repudiado.

Machado encetou esta discussão terminológica em 1994, criticando a designação "imigrantes de segunda geração", por remeter para "uma mera reedição, com os mesmos parâmetros, do 'problema anterior' dos imigrantes, uma espécie de reprodução social mecânica" (1994: 120), e propondo uma outra designação, aplicada aos descendentes de imigrantes africanos – os novos luso-africanos.³⁰ Trata-se de jovens e crianças sem trajetória imigrante, que nasceram ou foram socializados em Portugal, influenciados por instâncias como a escola, os média ou o grupo de pares (Machado, 2002). O autor retoma mais tarde este debate (Machado e Matias, 2006), reforçando nas linhas de argumentação a necessidade de inscrever a observação destes jovens na diversidade das condições juvenis contemporâneas, de distingui-los dos imigrantes jovens (que são imigrantes laborais), e reafirmando que a distinção entre pais imigrantes e os seus filhos "não é apenas a da relação com o país de origem e eventual regresso a ele. São diferenças de trajeto, socialização e projeto" (*idem*: 6). Afirma também que designações como "jovens negros" (Vala e outros, 2003) e "jovens negros portugueses" (Contador, 2001), colocam, do ponto de vista analítico, um atributo como a cor da pele em destaque, preterindo e ocultando dimensões sociais mais pertinentes, como a classe ou o género.

Mais recentemente, Padilla referiu-se aos mesmos como "portugueses-africanos" (2011). Marques e outros (2005) distinguem os "filhos de imigrantes" (naturais de outro país e/ou filhos de um ou dois progenitores imigrantes) dos autóctones, e fazem uma partição do segmento em dois subgrupos: "filhos de imigrantes nascidos fora", que compreende todos os que nasceram fora de Portugal e os que chegaram a Portugal com mais de 6 anos de idade, e "filhos de imigrantes nascidos cá", compreendendo todos os inquiridos que nasceram em

³⁰ O autor inclui na categoria luso-africanos também os africanos de nacionalidade portuguesa, de condição social média ou elevada, muitas vezes racialmente mistos, que optaram por se fixar em Portugal na sequência da independência dos seus países de origem. Em comum, luso-africanos e novos luso-africanos têm o grau de fixação na sociedade portuguesa e a ausência de um projeto de regresso aos países de origem (Machado, 1994).

Portugal ou os chegados até aos 6 anos, inclusive, numa linha mais próxima de autores como Rumbaut e Portes.

A identificação do segmento constituído por filhos de imigrantes como objeto de análise sociológica é atravessada por um conjunto de dilemas metodológicos e epistemológicos, tal como de equívocos, dificuldades e divergências. Aos poucos dados disponíveis nas estatísticas oficiais, soma-se a própria cronologia recente dos movimentos migratórios, nomeadamente em Portugal. A sua heterogeneidade reflete-se tanto na partição por perfil geracional como na partição étnico-nacional, estendendo-se aos diversos domínios de existência e participação social.

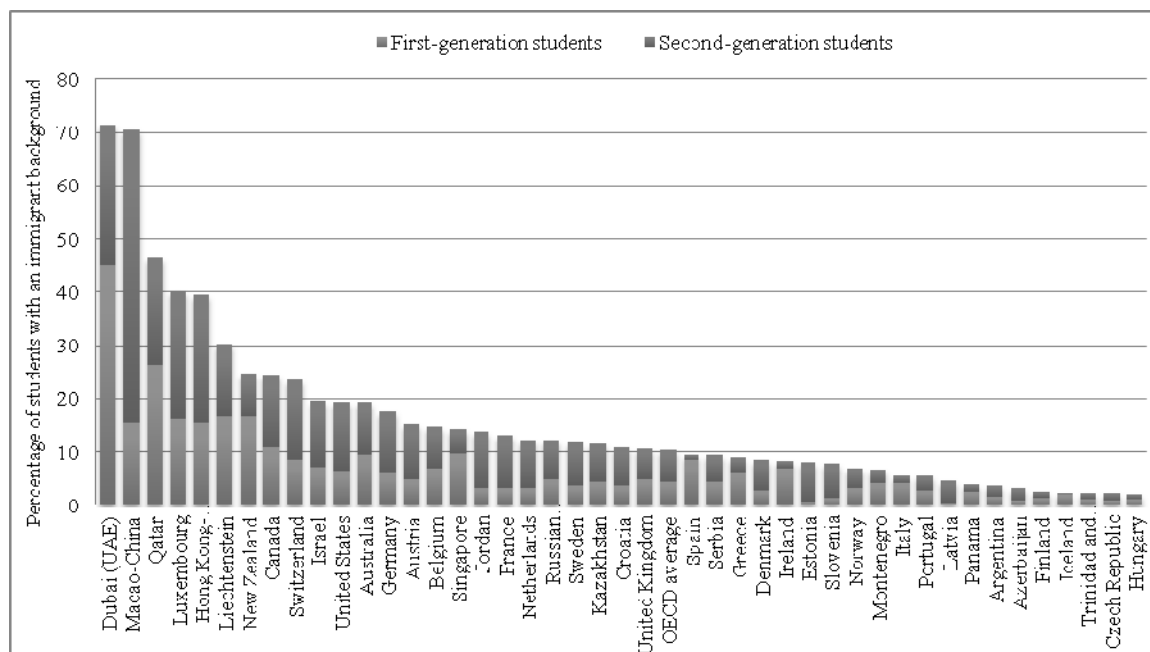
1.3.1. Um universo quantificável?

Os jovens de origem imigrante constituem uma proporção assinalável e crescente da população nas sociedades avançadas. No espaço europeu, em 2009, 2,7 milhões dos 51,5 milhões de crianças residentes possuíam cidadania estrangeira (5,2%) (European Commission, 2011). Os dados relativos ao Inquérito PISA 2009 permitem observar uma distribuição internacional deste segmento, aos 15 anos de idade, segundo a geração (figura 2). Internacionalmente, os estudantes de origem imigrante representam em média 10% dos jovens inquiridos, chegando aos 70% no Dubai e em Macau. Na UE-27, cerca de 9,3% dos jovens têm este perfil. No Luxemburgo esta percentagem atinge os 40%, o valor mais elevado. Nos valores mais baixos situam-se Hungria, Itália, Espanha, Grécia e também Portugal, cuja percentagem é 5,5% (OECD, 2012b). Os jovens de primeira geração constituem em média 4,8% dos alunos inquiridos; e os de segunda geração são o grupo dominante, 6,2%, refletindo movimentos migratórios consolidados, sobretudo em países como a Austrália, o Canadá, França ou Alemanha. Em Portugal, a primeira geração é maioritária. O PISA permite ainda observar um crescimento médio de 2% na proporção de jovens de origem imigrante com 15 anos, entre 2000 e 2009 (OECD, 2010b). Nos 20 países europeus envolvidos no inquérito nos dois anos, as percentagens cresceram de 7 para 10%.

Em Portugal, os jovens descendentes de imigrantes são quantificados através da condição escolar (contabilizados como alunos), por via da nacionalidade estrangeira ou por

serem natos de progenitores de nacionalidade estrangeira (estatísticas populacionais e censitárias).³¹

Figura 2. Percentagem de estudantes com *background* imigrante no Inquérito PISA 2009, segundo a geração



Fonte: OECD PISA 2009 Database, Table II.4.1. (OECD, 2012b: 26).

Nos dados censitários relativos a 2011 os jovens entre os 0 e os 14 anos constituíam 12,7% (cerca de 50.100) do total da população residente com nacionalidade estrangeira (394.496 indivíduos, cerca de 3,7% do total da população residente em Portugal). Nesta população destacaram-se (por ordem de importância) a nacionalidade brasileira, cabo-verdiana, ucraniana, angolana e romena (INE, 2012). Na contabilização aponta-se também frequentemente para o número de nascimentos, cujas tendências indicam crescimento: os nascidos com pelo menos um progenitor de nacionalidade estrangeira cresceram de 6900 (ou 6,5% dos nascimentos em 1995) para 12200 (ou 12% dos nascimentos em 2005) (OECD, 2008). Os natos de mães com nacionalidade estrangeira e residência em Portugal duplicaram a sua proporção no período entre 2001 e 2009, alcançando 10,4% (Carrilho e Patrício, 2008).

³¹ Do ponto de vista oficial, registam-se os dados relativos à nacionalidade estrangeira, tornando invisíveis os filhos de imigrantes nascidos em Portugal e/ou abrangidos por estatutos legais que lhes conferem a nacionalidade. Durante os anos 90, o levantamento estatístico realizado num primeiro momento pelo Gabinete Entreculturas, junto dos alunos do ensino público, utilizou critérios de classificação em que se entrosavam de forma pouco clara cultura, nacionalidade e etnicidade (organizada numa dicotomia lusos/outros "grupos culturais"). A este organismo sucedeu o GIASE, com uma prática semelhante, mas um enfoque mais claro na nacionalidade do aluno (Seabra, 2010).

Relativamente ao contexto escolar nacional, o Inquérito PISA mostra um aumento da proporção de jovens de origem imigrante entre 2000 e 2009, de 3,1% para 5,5% do total de inquiridos. Apesar de setorial, esta percentagem é um dado comum na referência à presença dos descendentes de imigrantes no sistema de ensino português.³² No ano letivo 2009/2010, o GEPE (ME) indica a presença de 82424 alunos no sistema de ensino, contemplando mais de 180 nacionalidades (quadro 1).

Quadro 1. Alunos matriculados e adultos de nacionalidade estrangeira (20 mais frequentes) em actividades de educação e formação, segundo o nível de ensino e ciclo de estudo (ano letivo 2009/2010)

Nível de ensino e ciclo	1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo		Ens. secundário		Total	
Nacionalidade	N	%	n	%	N	%	n	%	n	%
Brasil	5514	30,1	4350	30,0	6530	25,4	4269	17,9	20663	25,1
Cabo Verde	1731	9,5	1830	12,6	3719	14,5	4831	20,2	12111	14,7
Angola	1098	6,0	1226	8,5	3024	11,8	3222	13,5	8570	10,4
Ucrânia	884	4,8	890	6,1	1654	6,4	1004	4,2	4432	5,4
Guiné-Bissau	1049	5,7	751	5,2	1213	4,7	1290	5,4	4303	5,2
França	683	3,7	506	3,5	1119	4,4	1165	4,9	3473	4,2
São Tomé e Príncipe	538	2,9	475	3,3	852	3,3	1595	6,7	3460	4,2
Roménia	1188	6,5	569	3,9	725	2,8	425	1,8	2907	3,5
Moldávia	613	3,3	509	3,5	851	3,3	674	2,8	2647	3,2
Alemanha	532	2,9	383	2,6	593	2,3	529	2,2	2037	2,5
Suíça	293	1,6	292	2,0	592	2,3	538	2,3	1715	2,1
Reino Unido	600	3,3	312	2,2	494	1,9	291	1,2	1697	2,1
Espanha	602	3,3	287	2,0	403	1,6	288	1,2	1580	1,9
China	391	2,1	331	2,3	430	1,7	211	0,9	1363	1,7
Moçambique	100	0,5	117	0,8	323	1,3	467	2,0	1007	1,2
Rússia	121	0,7	143	1,0	218	0,8	185	0,8	667	0,8
Venezuela	80	0,4	62	0,4	172	0,7	261	1,1	575	0,7
Bulgária	236	1,3	113	0,8	127	0,5	83	0,3	559	0,7
Estados Unidos da América	170	0,9	91	0,6	142	0,6	147	0,6	550	0,7
Holanda	170	0,9	76	0,5	138	0,5	100	0,4	484	0,6
Outros	1715	9,4	1190	8,2	2387	9,3	2332	9,8	7624	9,2
Total nacionalidade estrangeira	18308	100,0	14503	100,0	25706	100,0	23907	100,0	82424	100,0
Total de alunos*	452236	4,0	257464	5,6	480298	5,4	462784	5,2	1652797	5,0

Fonte: GEPE-ME (2011). Dados relativos ao ensino de natureza pública e privada, Portugal Continental.

* A percentagem apresentada nesta linha corresponde à proporção de alunos de nacionalidade estrangeira no total de alunos.

Estes dados devem ser observados com precaução, tendo em conta que também incluem adultos, e que alguns dos grupos com maior quantitativo são os vulgarmente designados como de origem emigrante, ou luso-descendentes (França, Alemanha e Suíça). A proporção de alunos de nacionalidade estrangeira varia entre os 4% (1º ciclo) e os 5,6% (2º ciclo), segundo o nível de ensino. O grupo de origem maioritário é proveniente do Brasil (25,1%), seguido de Cabo Verde (14,7%) e Angola (10,4%) (GEPE, 2011). Os alunos com origem nos PALOP

³² Sobre as práticas de classificação dos alunos de origem estrangeira no sistema de ensino português, com início dos anos 90, ver Seabra (2010).

assumem 36% do total de alunos de origem estrangeira matriculados no mesmo ano, e quase atingem os 40% se não considerarmos os alunos com origem nos países da emigração.

Em 2010/11, num inquérito realizado aos alunos à entrada do secundário, cerca de 21,8% (14000 alunos) apresentavam uma origem étnico-nacional diferenciada, onde o grupo luso-africano era o mais expressivo (Machado e outros, 2011a). A larga maioria destes alunos tinha nacionalidade portuguesa, deixando prever que, nos números apresentados anteriormente para o sistema de ensino, baseados na nacionalidade, os descendentes de imigrantes estarão subavaliados.³³

A distribuição geográfica destes jovens concentra-se em três distritos: Lisboa, Faro e Setúbal. Os concelhos de Sintra, Lisboa, Amadora e Cascais são aqueles que concentram mais população de origem estrangeira (INE, 2012). A sua presença no sistema de ensino segue, naturalmente, a mesma disposição, mas o peso que assumem no total da população escolar altera, por características demográficas, a ordem: Faro é o que apresenta maior proporção de alunos de nacionalidade estrangeira (12,7%), seguido de Lisboa (10,5%) e de Setúbal (8,4%) (CNE, 2011). Se tivermos em conta apenas a partição da população de origem estrangeira, ela recai sobretudo nos distritos de Lisboa e de Setúbal.

O acento tónico colocou-se, no capítulo 1, na configuração do quadro concetual de entendimento, as grandes lentes que estão na raiz da observação sociológica dos jovens descendentes de imigrantes. Esclareceu-se a terminologia e encetou-se uma circunscrição do universo. Percorreremos, seguidamente, as linhas analíticas e tendências que emergem na literatura internacional e nacional que tem os descendentes de imigrantes como objeto.

³³ Levando em conta a percentagem provável, ainda que subestimada, de 5% de alunos descendentes de imigrantes no 9º ano do 3º ciclo do ensino básico, onde situaremos a nossa pesquisa, e considerando que a mesma se realizou no ano letivo de 2006/2007, poderemos depreender que eles alcançariam aproximadamente, no terceiro ciclo do ensino básico, nesse mesmo ano, os 18000 alunos matriculados (num universo global de 364982 jovens) (GEPE, 2010).

2. Assimilação e integração: panorâmicas transatlânticas sobre um mesmo objeto

2.1. A perspectiva norte-americana: velhas e novas teorias, entre o "declínio" e a "vantagem"

A produção científica dedicada aos descendentes de imigrantes é intensa e diversificada, demonstrada, por exemplo, na quantidade de números temáticos que lhe são dedicados, publicados nas principais revistas científicas internacionais, no domínio das migrações e educação: entre 1994 e 2010, eles foram 14. É no contexto norte-americano que encontramos a contribuição mais forte das ciências sociais neste âmbito.

O debate acontece sobretudo entre o paradigma da assimilação segmentada e outras teorias da assimilação, onde as posições assumem um carácter mais culturalista – a importância dos processos de adaptação cultural e linguística; ou mais estruturalista – o lugar que os descendentes ocupam na hierarquia social. A literatura balança entre um tom pessimista, focado na desvantagem e no risco de mobilidade descendente; e um tom optimista, focado nos progressos relativamente às gerações precedentes.

As suas bases fundadoras remetem para a primeira metade do século passado, e para os modelos de assimilação linear (*straight-line*) desenvolvidos por Warner e Srole (1945), Park (1928) e Wirth (1980). A definição clássica de Park e Burgess descreve a assimilação como "um processo de interpenetração e fusão no qual as pessoas e grupos adquirem memórias, sentimentos, e atitudes de outras pessoas e grupos e, ao partilharem a sua experiência e história, são incorporadas numa vida cultural comum" (1969: 735). Existem referências aos descendentes nos trabalhos destes autores, considerando-se *lato sensu* que os mesmos irão adquirir gradualmente a cultura da sociedade de acolhimento e manifestar mobilidade social ascendente por relação com a geração anterior, até à integração plena na sociedade dominante. A assimilação era perspectivada como unidimensional, provável e desejável; e assimilação, aculturação e mobilidade ascendente eram virtualmente consideradas o mesmo (Kasinitz e outros, 2008). Estas propostas não tinham, porém, em conta, a diversidade inerente ao contexto nacional, ou a sua realização em domínios diferenciados e a ritmos descoincidentes.

A partir dos anos 50, assiste-se a uma rutura com esta visão e à inscrição dos grupos étnicos na organização social, como constitutivos da própria sociedade americana, abrindo-se a

possibilidade de descoincidência entre assimilação cultural e estrutural. Dá-se assim uma problematização e complexificação do conceito (Gordon, 1964). Gordon vai conferir-lhe multidimensionalidade, distinguindo "aculturação" – a adoção de padrões culturais –, de outras dimensões como a estrutural, a conjugal, a identitária, o preconceito, a discriminação e a dimensão cívica, delineando assim um índice de assimilação que permite a leitura dos posicionamentos e processos de distintos grupos. Mas deixa de fora as relações e as fronteiras entre os grupos étnicos, e as direções causais no processo (Alba e Nee, 1997). Os críticos apontam à assimilação linear limitações como a excessiva atenção dada aos indivíduos, mais do que aos grupos e à sua diversidade e dinâmica de inter-relacionamento (Vermeulen, 2001), o ignorar da persistência das diferenças étnicas ao longo das gerações ou do leque alargado dos modos de adaptação (Zhou, 1997); ou ainda o não prever a hipótese de declínio.

Em 1992, Gans lança a hipótese de um "declínio de segunda geração", referindo-se à possibilidade dos descendentes diferenciados racialmente e mais destituídos de recursos virem a incorporar as camadas mais pobres da população, por falta de oportunidades, meios e competências para uma mobilidade social ascendente, num contexto de transformação económica e bifurcação do mercado de trabalho.³⁴ Segundo esta perspectiva os vários cenários de futuro possível para os descendentes pós-1965 são de ascensão social (mobilidade ascendente via educação, sucessão ou melhoramento dos nichos económicos), mas também de declínio (insucesso escolar, estagnação da sucessão e diminuição dos nichos económicos). Defende que a retenção da ligação à comunidade de origem pode proteger e garantir oportunidades que o *mainstream* não oferece, levando a uma aculturação sem assimilação estrutural. Este artigo teve dois desenvolvimentos posteriores, menos influentes: o reforço da tese de que assimilação (cultural e estrutural) e mobilidade são processos independentes, por vezes coexistentes ou mesmo concorrentes, e que a primeira, relativa à adaptação a condições em mudança, transcende o domínio da etnicidade (Gans, 2007); e a tentativa de inscrição da mobilidade descendente num campo marcado pelo estudo da tendência inversa, desadequado face ao contexto económico americano pós-2008 (Gans, 2009).

³⁴ A hipótese de uma assimilação não sequencial já tinha de resto sido assinalada por Marcus Hansen (1938) quando refere a existência de um revivalismo étnico na terceira geração. O cenário de assimilação completa coloca-se, na perspectiva de Gans (1979), eventualmente, a partir da sétima geração.

Um ano depois, Portes e Zhou (1993) publicavam o artigo fundador da teoria da assimilação segmentada, talvez a mais influente neste domínio.³⁵ Esta teoria estabelece a existência de diversos modos de assimilação, um *puzzle* variável de adaptação dos descendentes no contexto americano – marcado pela diferença racial e pelas alterações na estrutura de oportunidades, com contornos diferentes daqueles que se verificavam até 1965. A teoria parte dos "modos de incorporação" da primeira geração, ou seja, do complexo formado pelas políticas de acolhimento, valores e preconceitos na sociedade recetora e características da comunidade coétnica. Estes contribuem para o entendimento das gerações subsequentes, já que as dotam de diferentes graus de capital social e cultural na forma de emprego, de redes, e de valores étnicos, e as expõem a diferentes contextos de recepção e oportunidades (Portes, 1999; Portes e Zhou, 1993).³⁶ A assimilação segmentada define-se de forma abrangente como o conjunto de resultados estratégicos dos jovens de segunda geração, nomeadamente ao nível educativo, laboral e linguístico (Portes e Rumbaut, 2001; Rumbaut e Portes, 2001; Portes e Rumbaut, 2005; Portes, Fernández-Kelly e Haller, 2005).

O modelo identifica os principais factores facilitadores e constrangedores das trajetórias dos descendentes, não apenas aditivamente, mas, também, interativamente (Portes, Haller e Fernandez-Kelly, 2008; Portes e Rumbaut, 2001; Zhou, 1997). Nos primeiros encontram-se o capital humano (principais recursos das famílias), a composição familiar e o contexto social no qual são recebidos. Nos segundos, a discriminação racial (que bloqueia quer as aspirações quer as oportunidades), a segmentação do mercado de trabalho (em ampulheta, que exige um nível de qualificação escolar muito mais elevado aos descendentes contemporâneos que aos seus predecessores), e as "contraculturas" associadas à pobreza existente nas *inner cities*. As características internas, como a estrutura e coesão da família, vão interagir em modos complexos, mas padronizados, com os contextos de recepção externos (Portes, 1996; Portes e Rumbaut, 2001; Rumbaut e Portes, 2001).

³⁵ Não deixa de ser interessante que, no contexto português, surjam também nos mesmos anos as primeiras reflexões sobre os filhos de imigrantes, nomeadamente de Machado (1994), Paes (1993) e Simões e outros (1992).

³⁶ Por exemplo, as diferenças no capital humano e nos modos de incorporação das primeiras gerações de imigrantes tendem, a partir dos anos 90, a sobrepor-se a disparidades por origem geográfica: a recepção mais positiva aos imigrantes asiáticos, menos positiva dos trabalhadores manuais oriundos da América Latina e Caraíbas, alto capital humano oriundo da China, Coreia do Sul e Índia. Considera-se que estes coletivos são muito mais diferenciados e bifurcados que as anteriores gerações migratórias (Haller, Portes e Lynch, 2011a).

Em 1996 foram publicados os primeiros resultados do CILS, que permitiram refinar a proposta teórica e integrar conceitos como capital social e redes sociais (Portes, 1996).³⁷ Mais tarde, o conceito incluiu outros factores, como a história da primeira geração ou o ritmo de aculturação entre pais e filhos. As trajetórias de assimilação serão analisadas na prolífica produção literária decorrente, através de um complexo de dimensões chave, como: 1) a história da primeira geração migrante, o capital humano trazido e o contexto de recepção encontrado; 2) os diferentes ritmos de aculturação entre pais e filhos, incluindo o desenvolvimento da língua, a relação normativa e o grau de coesão familiar; 3) as barreiras económicas e sociais enfrentadas pelos jovens descendentes nas suas trajetórias de adaptação; 4) os recursos familiares, étnicos e comunitários para fazer face a essas barreiras. Em conjunto, elas dão origem a uma tipologia de mobilidade que inclui: a assimilação ascendente (de incorporação nas classes médias, em que se verifica assimilação cultural e estrutural); a assimilação descendente (incorporação nas subclasses de pobreza persistente, em que se verifica assimilação cultural mas não assimilação estrutural), e assimilação ascendente combinada com biculturalismo (desenvolvimento económico associado à preservação das redes e valores comunitários de tipo étnico, em que acontece uma assimilação estrutural mas não cultural).

À relação estabelecida entre os jovens, os seus progenitores e as comunidades de origem, são associados três processos padrão: a aculturação consonante, dissonante e selectiva. A primeira acontece quando os jovens e os seus pais gradualmente abandonam a língua e cultura de origem. A segunda surge quando os descendentes aprendem a nova língua e aceitam a cultura de acolhimento mais rapidamente que os seus progenitores, o que pode resultar em perda de poder parental e assimilação descendente. A última dá-se quando pais e filhos aprendem a língua e a cultura na mesma medida, preservando autoridade parental, sem conflito intergeracional e com fluente biculturalismo, levando à mobilidade ascendente. Os percursos podem assim ser diferentes, incluindo "ascender até às fileiras de uma próspera classe média ou integrar em largos números as fileiras de uma população racializada e permanentemente

³⁷ O CILS - "Children of Immigrants Longitudinal Study" é um painel de investigação coordenado por Alejandro Portes e desenvolvido ao longo de 10 anos, que seguiu um número significativo de filhos de imigrantes residentes na Califórnia (EUA), com origem mexicana, filipina, cubana, nicaraguana, vietnamita, haitiana e jamaicana. A primeira aplicação, realizada em 1992, abrangeu 5262 inquiridos com a idade média de 14 anos. A segunda, em 1995, abrangeu 81% da amostra original, e um conjunto de 2442 entrevistas a progenitores. A terceira aconteceu em 2001-2003, contemplando 68,9% da amostra original, agora com a idade média de 24 anos, bem como um conjunto de entrevistas em profundidade a uma subamostra dos mesmos (Portes e Rumbaut, 2005).

empobrecida no fundo da sociedade" (Portes, Fernández-Kelly e Haller 2005: 1004). Quando a comunidade não fornece oportunidades ou não protege da influência do meio, os jovens desenvolvem uma "cultura adversarial". Nestas circunstâncias, a integração faz-se "não na cultura *mainstream* mas nos valores e normas da *inner city*", levando os jovens à integração numa *rainbow underclass* (Portes e Zhou, 1993: 81).

Fica clara nesta perspectiva a importância do papel protetor da cultura de origem e da capacidade de mobilização étnica, o que a diferencia da restante literatura.³⁸ A experiência de adaptação de cada grupo depende, no entanto, não de alguma característica cultural específica, mas sim do tipo de recepção encontrada, dos recursos disponíveis, da diferenciação em termos de classe, da sua concentração espacial e do tempo de permanência nos EUA (Fernández-Kelly e Schauffler, 1996). Os estudos salientam ainda a importância da discriminação como um forte obstáculo à adaptação originando, em consequência, uma progressiva etnicização das auto-identidades ao longo da adolescência (Rumbaut e Portes, 2001).

Os autores sinalizam a existência de um carácter cumulativo no processo de adaptação, que se faz de bifurcação em bifurcação numa trajetória em forma de "funil", de estreitamento progressivo do leque de oportunidades disponíveis (Rumbaut e Portes, 2001: 313). As conclusões assumem por vezes um tom bastante pessimista e quase conservador, onde se destacam os indícios inquietantes relativamente ao futuro da segunda geração, aos quais se considera que a aculturação selectiva pode dar resposta. O caminho ascendente dos jovens estará "numa noção clara das suas raízes, do valor da fluência numa segunda língua, e da autoestima fundada em fortes laços familiares e comunitários" (*idem*: 316). Mas Pérez, por exemplo, demonstrou que os jovens de origem cubana, cuja excepcionalidade foi inspiradora da formulação da hipótese da aculturação selectiva, apresentam na realidade níveis de sucesso escolar relativamente baixos, levando o autor a reconhecer a necessidade de um "reexame das assunções sobre o processo de ajustamento dos filhos de imigrantes" e a acompanhar o papel de resposta que o enclave étnico pode assumir no âmbito deste modelo (2001: 122).

Na análise da última aplicação do CILS, Portes e Rumbaut reafirmam que:

³⁸ Já em 1990, Rumbaut associava o sucesso escolar de alguns grupos minoritários nascidos nos EUA à afirmação resiliente da sua identidade étnica. E anteriormente, Margaret Gibson (1988, 1995) colocava a hipótese de uma "acomodação sem assimilação", designando o encorajamento realizado pelos pais de algumas origens imigrantes (nomeadamente indianas) para a manutenção dos traços da cultura de origem, numa estratégia aditiva e não subtrativa de adaptação, favorecendo a ação dos recursos coétnicos para evitar os *gaps* geracionais e culturais, o insucesso escolar e a assimilação descendente.

"existem grupos contemporâneos na segunda geração que parecem previstos para uma transição suave no *mainstream* de classe média branca, e para quem a etnicidade será em breve uma questão de escolha pessoal (...). Existem outros para quem a etnicidade continua a ser uma fonte de força e que poderão eventualmente erguer o seu caminho, social e económico, com base nas redes e recursos das suas comunidades solidárias. Mas ainda existem outros para quem a etnicidade não parece ser uma questão de escolha nem uma fonte de progresso, mas uma marca de permanente subordinação" (2005: 986).

Com muita frequência, os resultados dos estudos desenvolvidos neste paradigma indicam êxito escolar e profissional na maioria dos descendentes observados. Igual peso é conferido, no entanto, na argumentação, à minoria em condição de pobreza, concentrada nos descendentes diferenciados racialmente com baixa escolaridade, inseridos em famílias instáveis e vulneráveis economicamente. O relativo poder dos determinantes da adaptação e os processos por meio dos quais eles impactam não são, no entanto, questões fechadas, e os autores ainda não estabeleceram claramente se "etnia" se sobrepõe a "classe" nesse processo, ou até que ponto as características familiares persistem no tempo como determinantes da vida adulta.

O modelo da assimilação segmentada tem sido amplamente debatido e criticado nos últimos 20 anos. A crítica mais controversa que lhe é dirigida é a associação realizada entre aculturação na sociedade americana e assimilação descendente. Os efeitos negativos dos pares e da "cultura" americana são considerados uma forma de determinismo, nomeadamente cultural. Kasinitz e outros (2008) defendem que a associação aos pares autóctones pode, pelo contrário, impulsionar mobilidades ascendentes. Como afirmam Stepick e Stepick,

"o padrão predominante para a maioria dos filhos de imigrantes que residem em áreas de baixos rendimentos, entre minorias nativas, e que frequentam escolas pobres não é, no entanto, a assimilação descendente. Em vez disso, o resultado socioeconómico mais provável é mobilidade social horizontal ou estagnada, isto é, a segunda geração reproduz o estatuto de classe popular dos seus pais imigrantes" (2010: 1159).

Muitos estudos são relutantes em admitir a existência de declínio ou mobilidade descendente. Waters e outros (2010) concluem, a partir de um estudo realizado em Nova Iorque, que a aculturação dissonante é a exceção, e não a regra, entre os percursos observados. Mas, mais importante, salientam que o tipo de aculturação não revela impacto em termos dos resultados socioeconómicos dos jovens, questionando o tipo de aculturação como mecanismo explicativo chave. A maioria dos jovens inquiridos no estudo de Waters e outros não estão em abandono escolar, nem em universidades de elite, encontram-se em qualificações médias e profissões médias que os aproximam mais dos seus pares nova-iorquinos do que dos seus progenitores. Um factor de impacto positivo será, ao invés, a manutenção de laços com grupos de classe média e dotados de capital social.

Outras críticas relembram que a possibilidade de mobilidade descendente também se colocava relativamente às gerações europeias anteriores a 1965 (Alba e Nee, 2003; Perlmann e Waldinger, 1997; Kasinitz e outros, 2008; Waldinger e Perlmann, 1998). Ou questionam se a aculturação selectiva terá continuidade para além da primeira geração de imigrantes, ou se é possível descartar a ideia de integração no *mainstream* americano como pré-condição para a mobilidade ascendente (Alba e Nee, 2003). Apontam-se problemas de descrição, interpretação e projecção – o facto de assimilação descendente e risco de assimilação descendente serem tratadas como sinónimos (Vermeulen, 2010); ou a confusão entre a descrição da diversidade (de origens, de resultados, entre outros) e a explicação da mesma (Stepick e Stepick, 2010). Por fim, aponta-se o facto de a matriz subjacente continuar a ser de raiz assimilacionista, baseada numa concepção de comunidade étnica homogénea, em que cultura, identidade e comunidade coincidem (Wimmer, 2009); e apresentar uma visão dicotómica da diferença étnica: nos cenários de sucesso a diferença é usada como recurso, nos cenários de insucesso a diferença é instrumentalizada, reforçando a exclusão (Colombo, Leonini e Rebughini, 2009).

Alguns dos críticos mais fortes situam-se na chamada nova teoria da assimilação, preconizando que a ideia de assimilação continua a ser pertinente. Alba e Nee definem assimilação como "o declínio da distinção étnica e das suas consequentes diferenças culturais e sociais" (2003: 11), e defendem tratar-se de um processo social que ocorre espontaneamente, e por vezes involuntariamente, no decorrer da interação entre maiorias e minorias, cuja importância se mantém para a compreensão do que aconteceu, no passado, às segundas gerações de imigrantes europeus tal como para as actuais segundas gerações de imigrantes (Alba e Nee, 1997, 2003).³⁹ Declínio significa que a distinção étnica atenua a sua saliência, e que as ocorrências em que é relevante diminuem em número e em domínios da vida social. Mas este declínio depende da natureza das fronteiras: se forem claras (*bright*), não existe ambiguidade, e a assimilação leva ao seu atravessamento; se forem turvas (*blurred*), ambíguas ou indeterminadas (por exemplo, o indivíduo é percecionado como pertencente aos dois lados da fronteira, em simultâneo ou alternadamente), não é necessária uma rutura nem uma escolha entre a participação nas instituições do *mainstream* e as práticas culturais e identidades de origem, envolvendo uma assimilação de tipo intermédio ou hifenizado (Alba, 2005).

³⁹ Alba e Nee defendem que parte substancial da assimilação decorre das decisões quotidianas individuais e familiares. A assimilação será, na expressão dos autores, parafraseando uma famosa citação de John Lennon, *algo que acontece enquanto os indivíduos estão ocupados a fazer outros planos* (2003).

Estes autores criticam a assimilação segmentada, por considerarem que esta exagera os bloqueios e apela a um certo revivalismo da etnicidade. Esta nova teoria – que se pretende não normativa e não prescritiva – tenta especificar os mecanismos de assimilação: as causas *próximas*, que operam ao nível individual e da rede social primária e comunitária, delineadas de acordo com as formas de capital de que os indivíduos e grupos dispõem; e as causas *distais*, embebidas nas grandes estruturas, tais como os arranjos institucionais ou o mercado de trabalho. As trajetórias de incorporação desenvolvem-se na conjugação entre a ação intencional dos imigrantes (a teoria destaca a sua capacidade de agência e dos seus descendentes), e os contextos (moldados pelas estruturas institucionais, crenças culturais e redes sociais), não existindo um mecanismo único singular, mas sim uma variedade de mecanismos a agir em diferentes níveis (Alba e Nee, 1997, 2003). Revisitando as teorias clássicas da assimilação linear, propõem a existência de trajetórias de assimilação múltiplas, interactivas, e não lineares, procurando superar o etnocentrismo implícito nas formulações anteriores. Os autores sugerem, pelo contrário, que a assimilação é "um resultado contingente decorrente do efeito cumulativo das escolhas individuais e da ação coletiva em grupos coesos, que ocorre a diferentes níveis dentro e através dos grupos étnicos" (Alba e Nee, 2003: 65-66). Sustentam, com optimismo cauteloso, que parte significativa das actuais segundas gerações irá fazer percursos de crescente integração social e mobilidade ascendente. Mostram ainda que as mudanças institucionais (como os direitos civis alcançados) em articulação com a motivação e incentivo subjectivo transformaram os contextos de recepção dos imigrantes. Colocam em causa a ideia de *mainstream* americano, que definem como uma *cultura composta*, híbrida, que integra "um conjunto central de estruturas e organizações institucionais inter-relacionadas, reguladas por regras e práticas que enfraquecem, ou até mesmo debilitam, a influência das origens étnicas" (Alba e Nee, 2003: 12). Assim, as trajetórias de mobilidade da população diferenciada etnicamente não são diferentes das trajetórias da população americana em geral. Contestam ainda a irrealista "expectativa de mobilidade ascendente universal" (*idem*: 163), ou seja, confirmam a possibilidade de ocorrência de trajetórias divergentes, não só entre as populações migrantes como no grupo dominante, recusando qualquer cenário de assimilação uniforme.⁴⁰

⁴⁰ Portes e outros criticam esta perspectiva, argumentando que "ao associar tantas qualificações aos seus conceitos favoritos, e ao estendê-los de forma tão abrangente, Alba e Nee tornam, em última análise, 'assimilação' num truísmo aplicável a todas as situações e, por isso, não falsificável" (Portes, Fernández-Kelly e Haller, 2005: 1003).

Na mesma linha de argumentação de Alba e Nee, Perlmann e Waldinger (1997; Waldinger e Perlmann, 1998) constroem um conjunto de argumentos que demonstra um paralelismo entre as condições dos "novos" e "velhos" (aqueles que integraram o *mainstream*) descendentes, ou seja, relativizando grande parte das desvantagens consideradas específicas das "novas" gerações de descendentes. E salientam algumas vantagens adicionais: ao contrário das populações migratórias anteriores, as novas migrações caracterizam-se pela diversidade socioeconómica (uma significativa proporção tem licenciatura e integra a hierarquia social em melhor posição); uma composição de classe mais próxima das classes médias; ou a existência de maior receptividade por parte da sociedade americana à incorporação de migrantes, resultado dos movimentos sociais de emancipação. E aconselham cautela nas projecções, alertando para o risco de se sobrevalorizar as dificuldades presentes de jovens que poderão ter trajetórias de sucesso no futuro (Waldinger e Perlmann, 1998).

Realizam ainda uma interrogação crítica à possibilidade de uma *second-generation revolt* – fenómeno que acontece quando os descendentes adquirem um quadro de referência oposicional, em resposta ao desencontro entre elevadas expectativas e requisitos reais obtidos, desvalorizados no mercado de trabalho. Este desencontro é considerado por Gans (1992) e Portes e Zhou (1993) como mais forte do que no passado, mas Perlmann e Waldinger relativizam esta ideia afirmando que o desencontro afecta todas as populações e classes sociais, independentemente da sua origem.

Outro posicionamento teórico tem sido designado como *in between*, ou "vantagem das segundas gerações". De carácter mais estruturalista, salienta os aspectos positivos da vivência em espaços de referência transnacional (Alba e outros, 2011; Kasinitz e outros, 2008; Waters e outros, 2010).⁴¹ Revela uma perspectiva mais optimista, que não encaixa completamente nem no paradigma da assimilação linear, nem na assimilação segmentada, já que nenhuma destas "apreende facilmente os complexos modos através dos quais os grupos combinam a incorporação económica, política e cultural" (Kasinitz e outros, 2008: 345). Os autores sustentam que os descendentes revelam, em muitos domínios, vantagens relativamente aos seus progenitores, e demonstram capacidade de integração no *mainstream* social e económico

⁴¹ Baseia-se num estudo que teve por base um inquérito telefónico realizado entre 1998 e 2000 a 3415 jovens adultos, entre os 18 e os 32 anos, na área metropolitana de Nova Iorque. Incluiu 5 grupos de origem imigrante (chinesa, caribenha, dominicana, sul-americana e judaico-russa), e três de origem nativa (*branca*, *negra* e *porto-riquenha*), procedido de 333 entrevistas em profundidade e de etnografia em contextos institucionais marcados pela diversidade.

através de modelos inovadores e criativos de adaptação. Estas trajetórias ascendentes são explicadas, em parte, pelo *background* de classe na situação pré-migratória e pelo capital social dos seus pais. Segundo este estudo, dada a sua grande variação interna, e comparativamente com outros grupos, os descendentes estão a incorporar-se, de facto, de forma segmentada, não na hierarquia social, mas em diversas esferas da vida social. Cerca de dois quintos da segunda geração ultrapassou os seus pais em termos de realização educacional e força de trabalho. E não o fizeram com recurso às redes coétnicas, mas incorporando o *mainstream*. O domínio de inglês está associado de forma significativa à mobilidade ascendente.

Os problemas e oportunidades encontradas são geralmente comuns aos jovens da mesma idade. Os autores concluem, ainda assim, e não sem trepidação, que "a cultura conta", já que os diferentes grupos organizam as suas vidas em modos marcadamente diferentes em termos dos tempos e sequência das decisões mais significativas – quando sair de casa; quando terminar a educação; quando contrair matrimónio, entre outros –, na transição para a adultez. Afirmam que os descendentes convocam diferentes ideias, valores, repertórios de ação, e estratégias quando confrontados com os mesmos problemas. Mas afirmam também que a cultura é condicionada pela estrutura social, que encoraja algumas abordagens e desencoraja outras (Kasinitz e outros, 2008).

O estudo denuncia o problema, frequentemente apontado pelos académicos, de divisão entre dois mundos experienciado por estes jovens (*in-between-ness*), o muito referido "quadro de referência dual" (Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001), e que aqui é encarado como proporcionador de vantagens. Estas vantagens remetem para a necessidade de rever a noção de aculturação, para que esta possa incorporar a ideia de mútua acomodação e negociação. Segundo Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2001), as novas identidades híbridas e competências biculturais misturam criativamente elementos da velha cultura com os da nova, desencadeando novas energias e potenciais de participação e integração.

A literatura tem apontado um conjunto de cenários pessimistas relativamente a este argumento: as perspectivas mais clássicas, lineares, assumiram que os descendentes poderiam beneficiar das vantagens nativas e da sua estrutura de oportunidades distanciando-se das suas famílias de origem (assimilando-se); Gans (1992) e Portes e Zhou (1993), ou Rumbaut (2004) defenderam que estes deveriam reter as vantagens imigrantes, integrando-se em redes económicas coétnicas e partilhando as suas orientações culturais. O estudo de Kasinitz e outros (2008) acrescenta uma possibilidade adicional: os membros da segunda geração podem negociar diferentes combinações de vantagens e desvantagens imigrantes e nativas para escolher a melhor combinação entre elas. O optimismo explica-se também pelo contexto do

estudo: as singularidades regionais de uma cidade próspera como Nova Iorque, que celebra a hibridação e a inovação. Como afirmam os autores:

"a capacidade de escolher os melhores traços dos seus pais imigrantes e dos seus pares nativos dá origem a distintas *vantagens de segunda geração*. (...) Crescendo numa sociedade diferente dos seus pais, eles sabem que têm de escolher entre modos nativos e imigrantes de fazer as coisas. Algumas vezes escolhem uma, outras vezes escolhem outra, e outras ainda tentam combinar o melhor dos dois mundos. Também tentam criar, às vezes, algo completamente novo. Nem sempre escolhem sabiamente, ou bem. Mas estão mais conscientes do que a maioria das pessoas de que têm uma escolha" (Kasinitz e outros, 2008: 20-21).

Um dos últimos desenvolvimentos no debate teórico norte-americano deu-se através de uma animada troca directa de argumentos entre os autores da assimilação segmentada e os autores subscritores da tese da "vantagem imigrante", onde se trocaram acusações de pessimismo exacerbado e alarmismo social verso optimismo equivocado; problemas comparativos verso excessivo assimilacionismo cultural; precocidade dos vaticínios verso necessidade de uma vigorosa intervenção de agências governamentais e privadas.⁴²

Outras abordagens teóricas têm inspirado ou complementado as anteriormente descritas, ou têm constituído desenvolvimentos laterais menos debatidos. Falamos, por exemplo, das teorias do capital social e do transnacionalismo. Relativamente ao capital social, os (diferenciados) conceitos propostos por Bourdieu (1986), Coleman (1988, 1990), Granovetter (1973) e Putnam (1993) têm sido progressivamente expandidos e adaptados para descrever e analisar domínios relacionais tão diversos como os recursos familiares e as formas de controlo parental (Portes, 2000; Zhou, 1997); a coesão, confiança e sentimento de pertença entre coétnicos, as características e recursos da comunidade coétnica, e o modo como estes impactam nas trajetórias dos descendentes (Fernández-Kelly e Schauffler, 1996; Portes, 2000; Stanton-Salazar, 2004); a pluralidade de ligações e papéis individuais nos contextos de interação e o papel das sociabilidades (também designado de capital social de pares) (Stanton-Salazar, 2004); ou mesmo as vantagens do bilinguismo (Portes e Rumbaut, 2001; Zhou, 1997). A produção revela problemas de clarificação e confluência do conceito, de medição (quantitativa e qualitativa) dos capitais, bem como de análise e interpretação dos seus impactos.

⁴² Os títulos dos artigos que endereçam esta troca de argumentos, realizado num mesmo número da revista *Social Forces*, são particularmente elucidativos: ao artigo "Dreams fulfilled, dreams shattered..." (Haller, Portes e Lynch, 2011a), Alba, Kasinitz e Waters (2011) respondem com "The kids are (mostly) alright...", e o contraditório intitula-se "On the dangers of rosy lenses..." (Haller, Portes e Lynch, 2011b).

Outra linha de investigação foca-se no tipo de ligações que os descendentes mantêm com os territórios de origem, no quadro de um aumento do interesse nas dimensões transnacionais e cosmopolitas nas trajetórias de integração (Levitt e Waters, 2002, Levitt, 2009). Alega-se que as trajetórias dos descendentes não podem ser adequadamente compreendidas sem referência aos territórios ancestrais, e que estas são potenciadas por essa ligação (Levitt, 2009). Mas são identificados níveis relativamente baixos de actividade transnacional, variáveis ao longo do tempo, de carácter subjectivo (emocionalidade), objetivo (práticas), ou constituintes de uma resposta às hierarquias raciais, de género e de classe social experienciadas no país de destino. Estas análises enfrentam críticas pelo seu excesso de centralidade naquilo que, porventura, não é mais do que uma reconfiguração denominativa de um "velho" fenómeno, intrínseco à história das migrações, apesar de potenciado com o desenvolvimento tecnológico.

As teorias, conceitos e argumentos revisitados na produção norte-americana apresentam, contudo, um permanente *blind spot*: a importância do contexto institucional na facilitação ou constrangimento dos percursos realizados pelos descendentes (Crul e Schneider, 2012). Fica bem patente a diversidade de perspectivas, e o tom mais ou menos optimista das mesmas, num quadro global em que o denominador comum pode eventualmente ser aquilo que Portes e Rumbaut descrevem ao afirmar que:

"adaptar-se e ter sucesso numa nova sociedade não pode ser atribuído a nenhum factor singular; é a forma como forças individuais e contextuais se conjugam num tempo e lugar particular que afecta os resultados individuais de um modo complexo mas não caótico" (2001: 268).

Será na convergência e no diálogo com a produção europeia que a importância dos contextos institucionais e nacionais poderá ser elucidada.

2.2. A perspectiva europeia: a importância do contexto e das análises comparativas

A investigação sobre os grupos etnicamente diferenciados tem, na Europa, repetidamente utilizado a teoria da assimilação segmentada para observar e descrever os processos de mobilidade e integração entre as segundas gerações. Uma posição crescentemente assumida evidencia, no entanto, a incapacidade de transposição directa dos paradigmas desenvolvidos nos EUA, essencialmente por duas razões: o modo diferenciado como se estruturam as perspectivas da assimilação (termo usado predominantemente no contexto norte-americano) e da integração (considerado mais corrente na Europa); e pela necessidade de ter em conta, nas

análises, os contextos institucionais. Esta posição deu origem a um avanço teórico especificamente europeu: a teoria comparativa do contexto de integração (*comparative integration context theory*).

De forma semelhante à ocorrida nos EUA, em que se assistiu a uma rutura com o conceito de assimilação linear e ao desdobramento das vias de observação (Gordon, 1964), na Europa, a utilização do termo integração generalizou-se a partir dos anos 80 do século passado, recaindo sobre um processo que inclui diferentes dimensões, por vezes contraditórias, entre as quais podem existir intervalos e atrasos, provisórios ou definitivos. Herdado da perspectiva *Durkheimiana*, o conceito é, do ponto de vista sociológico, problemático – situando-se entre um programa normativo e um processo social. A noção de integração designa os processos segundo os quais os indivíduos participam nas diversas esferas de ação da sociedade.⁴³ Por definição, ninguém está totalmente integrado e a integração não é um "estado". Como afirma Schnapper, "não existe integração em termos absolutos – integração de quê, em quê? –, existem dialécticas e processos complexos de integração, de marginalização e de exclusão" (2007: 68).

A instalação de populações de origem estrangeira por via dos movimentos migratórios desafiou os pressupostos dos Estados-nações, fundados sobre o ideal de sobreposição entre a identidade cultural ou histórica e a organização política. O conceito vai ser marcado pelo debate sobre o direito de expressão das identidades particulares, e pela clivagem entre perspectivas comunitaristas, de defesa de uma política de reconhecimento, no espaço público, das especificidades das culturas de origem, no quadro multiculturalista anglo-saxónico; em oposição à perspectiva integracionista, defensora de modelos onde os problemas de integração são encarados como problemas sociais, mais do que problemas étnicos ou culturais. À política de reconhecimento da singularidade, defendida pelo multiculturalismo, os integracionistas respondem com o risco de comunitarismo, contraditório à liberdade dos indivíduos. Uma clivagem relativa, afirma Schnapper, já que "nem os 'integracionistas' nem os 'multiculturalistas' colocam em causa a igualdade cívica e a cidadania individual" (2007: 90).

Mais do que o termo assimilação, a integração inclui as dimensões estruturais de incorporação na sociedade (Schneider e Crul, 2010). Por exemplo, os enclaves étnicos tendem nas análises a ser associados mais rapidamente aos fenómenos de segregação do que às estratégias de integração. A mobilidade ascendente por via da coesão étnica, um dos

⁴³ Para uma discussão aprofundada do conceito de integração ver Almeida (1993), Machado (2002), Pires (2003) e Rocha-Trindade (1995).

pressupostos da teoria da assimilação segmentada, permanece um fenómeno limitado no contexto europeu (Thomson e Crul, 2007).

Ao nível soberano, as políticas de integração visam a coesão social, e são desafiadas pela persistência de duas dinâmicas: discriminações étnicas e raciais que afrontam sociedades alegadamente igualitárias, e a persistência da etnicidade em gerações continuadas, desafiando identidades nacionais e levando a reequacionar normas e valores (Simon, 2008). A questão da segunda geração criou um forte incentivo para rever modelos e teorias, dentro dos quadros vigentes em cada país. Como refere a este propósito Schnapper:

"O universalismo e o estadismo francês, o multiculturalismo britânico e holandês, a social-democracia alemã, sueca e finlandesa dão formas diferentes a esses processos. Encontramos nos processos de integração dos filhos de migrantes, como de todas as populações particulares, (...) as formas de integração política particulares a cada sociedade nacional" (2007:178).

Os grandes inquéritos transnacionais revelam variações que provam que a especificidade nacional é significativa, mesmo se se encontra em primeiro lugar convergência, decorrente da adesão aos valores democráticos e ao respeito pelos direitos do homem.

O debate europeu tem beneficiado da teoria desenvolvida nos EUA, mas, alertam Crul e Schneider, levantam-se questões sobre a sua transposição simples, já que os mecanismos e arranjos institucionais podem não ser convenientemente iluminados por noções como a assimilação segmentada (2010). A teoria comparativa do contexto de integração propõe superar estas limitações, analisando os percursos de mobilidade socioeconómica dos filhos de imigrantes a partir dos conceitos de pertença e participação, defendendo que a participação nas organizações sociais e a pertença às comunidades locais variam de acordo com o contexto de integração, nas cidades europeias (Crul e Schneider, 2010; Crul e Vermeulen, 2003). Chama, desta forma, o território à análise.

A importância do contexto nacional para o entendimento dos percursos é muito maior no contexto europeu, dadas as características do mesmo: ele é transnacional, articulando territórios com diferentes arranjos institucionais, nacionais e locais, em termos de educação, trabalho, habitação e legislação reguladora, nomeadamente da nacionalidade (Crul e Vermeulen, 2003; Heckmann, Lederer e Worbs, 2001; Crul e Schneider, 2012; Thomson e Crul, 2007). As práticas de integração são moldadas e pré-estruturadas por contextos institucionais específicos, regras e hábitos, e são estes, e a sua comparação, que constituem um desafio para os investigadores europeus neste domínio. Elas facilitam ou constroem as várias facetas que compõem os percursos dos jovens descendentes, em configurações variáveis. Ao contrário dos académicos americanos, estes autores defendem que o avanço e a estagnação não

são processos mutuamente exclusivos, e que o padrão geral é, maioritariamente, de mobilidade ascendente.

Ao invés do que acontece na perspectiva norte-americana, o grupo étnico não constitui a força motriz desta teoria, na qual interessa sobretudo compreender as diferenças intraétnicas (frequentemente ignoradas na teoria da assimilação segmentada), nomeadamente as resultantes dos arranjos contextuais (Crul e Vermeulen, 2003; Crul e Schneider, 2012). Distingue-se ainda das abordagens centradas nas políticas de cidadania e dos modelos de integração nacional, que não apresentam, segundo os autores, ligação clara e directa com os indicadores de integração socioeconómica dos filhos de imigrantes, ao contrário do que acontece com as especificidades institucionais dos sistemas de educação, do mercado de trabalho, da habitação, e da legislação (Crul e Heering, 2008; Heckmann, Lederer e Worbs, 2001; Thomson e Crul, 2007). Por exemplo, na teoria comparativa, no domínio das desigualdades escolares dos grupos com origem migrante, analisam-se os factores estruturais institucionais: o modo como as instituições educativas maximizam ou restringem as escolhas e a forma como estas são percorridas; os tempos dos pontos fulcrais de decisão; os procedimentos existentes para o encaminhamento dos estudantes nos programas académicos ou profissionalizantes/vocacionais; a relação entre o sistema educativo e o mercado de trabalho; e a intersecção da educação com outras dimensões políticas (Holdaway, Crul e Roberts, 2009).

Estes autores afirmam não negligenciar a capacidade de agenciamento das famílias imigrantes, mas defendem que o papel das instituições tem sido menosprezado e carece de desenvolvimento. Reconhecem adicionalmente que a explicação dos padrões de integração não pode ser puramente estruturalista; que será na ação recíproca entre estrutura, cultura (de que a etnicidade é uma parte significativa) e agência individual que ela se poderá sustentar; e que esta ação conjugada é legível sobretudo num contexto delimitado, local (Thomson e Crul, 2007). Consideramos, no entanto, que será na explicitação desta ação recíproca que existirão espaços de desenvolvimento no quadro desta teoria.

A produção sociológica sobre os filhos de imigrantes é variável entre os países europeus, de acordo com as suas temporalidades e dinâmicas migratórias, quadros políticos vigentes, a dimensão e impacto dos fluxos, entre outros. A produção é mais intensa nos países onde a presença de imigrantes começou a consolidar-se nos anos 60 do século passado, como a Alemanha, a Bélgica, a Dinamarca, a França, a Holanda, a Noruega, o Reino Unido, a Suécia e a Suíça. Em países como Portugal, Itália, Grécia ou a Irlanda os fluxos imigratórios são mais recentes, e a dimensão das gerações de descendentes só agora começam a permitir comparações sistemáticas. Nos países com quantitativos demográficos mais expressivos,

encontram-se grupos de origem europeia (grega, italiana, espanhola e portuguesa, tal como da ex-Jugoslávia), e de outras regiões como a Turquia, Marrocos, Argélia, Índia, Paquistão, Antilhas e outros países das Caraíbas.

Em geral, os descendentes de grupos vindos de regiões não europeias têm níveis de sucesso e qualificação escolar mais baixos, como é o caso dos alunos de origem turca na Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Holanda, e Suíça; ou dos alunos de origem marroquina na Bélgica e na Holanda; dos alunos de origem marroquina em França; ou dos alunos com origem caribenha em Inglaterra. Mas os grupos de origem indiana (na Noruega e em Inglaterra) e chinesa (em Inglaterra) tendem a superar o sucesso escolar dos seus pares autóctones (Heath, Rothon e Kilpi, 2008).

Esta diferença é analisada e explicada a partir de dimensões como a origem social, cujo peso parece ser mais explicativo para os grupos de origem europeia (Vallet e Caille, 1996; Kristen e Granato, 2007), mas, também, através do estatuto de nacionalidade, do domínio linguístico, das aspirações e investimento familiar, do contexto social e segregação ou dos fenómenos de discriminação e racismo, tal como os arranjos institucionais, domínios que percorreremos mais aprofundadamente ao longo deste trabalho. Menções em relatórios mais gerais sobre discriminação no espaço europeu, no domínio educativo, salientam a existência de fenómenos de segregação parcial ou mesmo total dos alunos descendentes em algumas regiões da União Europeia (EUMC, 2006).

França é porventura um dos países onde a produção é mais fértil, apesar de relativamente recente (Simon, 2003). O inquérito MGIS⁴⁴, da responsabilidade de Michèle Tribalat, foi um dos primeiros trabalhos europeus nesta área. Mobilizando o conceito de assimilação e analisando um conjunto vasto de indicadores, mostrou que o processo de assimilação da maioria dos descendentes de imigrantes inquiridos configura-se de forma diferenciada de acordo com as origens, e que o comportamento das famílias tende a alinhar-se progressivamente com as normas locais (Tribalat, 1995). Não é, neste país, consensual o debate sobre o sucesso escolar e mobilidade social dos filhos de imigrantes, em parte devido à complexa categorização deste grupo (Brinbaum e Cebolla-Boado, 2007). Vallet e Caille (1996), num dos estudos mais extensivos e sistemáticos sobre o tema, observaram trajetórias escolares mais irregulares, mas equivalentes ou mesmo mais elevadas quando igualadas as

⁴⁴ Designa o inquérito *Mobilité Géographique et Insertion Sociale*, que decorreu em 1992 e procurou analisar o processo de assimilação dos migrantes e seus descendentes, recorrendo a categorias étnicas, e originando um debate nacional sobre as consequências dos processos de categorização.

condições sociais; que, por serem realizadas em maior proporção em vias alternativas, vocacionais e profissionalizantes, tendem a não ser assinaladas ou medidas como trajetórias de sucesso (Brinbaum e Kieffer, 2005, 2008, 2009). Simon (2003), por outro lado, considera que apesar de existir mobilidade social entre gerações, e uma melhoria dos níveis de qualificação escolar e da posição ocupacional, os estatutos sociais destes jovens ainda estão em processo de reprodução. O modelo francês de integração parece estar em escrutínio permanente; e dentro deste chega a considerar-se que a própria noção de uma segunda geração pode não fazer sentido.

As questões da perda de força do modelo francês de integração cruzam-se com a predominância de fenómenos de discriminação que as instituições não conseguem endereçar, e que são ilustradas pelas revoltas suburbanas e pelos processos de "islamização". Silberman, Alba e Fournier (2007) questionam a existência de assimilação descendente entre os filhos de imigrantes magrebinos em França, e concluem positivamente. Mas salientam uma diferença na aplicação da teoria da assimilação segmentada na Europa: mais do que o racismo com base na cor da pele, é a diferença religiosa que, no caso francês, suscita discriminação e exclusão. Ou seja, os mecanismos que produzem a assimilação descendente podem ser distintos na Europa (Kirszbaum, Brinbaum e Simon, 2009; Vermeulen, 2010).

A investigação no Reino Unido (sobretudo em Inglaterra) tem-se focado nos descendentes de imigrantes a partir essencialmente no conceito de minorias étnicas, na sua maioria "não-brancas". Ela recai especialmente na ligação entre a dimensão étnica e o aproveitamento escolar, revelando um percurso de superação de desvantagens iniciais ao longo do percurso escolar (Cassen e Kingdon, 2007; Kingdon e Cassen, 2010). Mas também na inter-relação entre classe social e etnicidade na educação, em que a primeira tende a sobrepor-se à segunda em quase todas as análises, excepto as que observam rapazes afro-caribenhos (Gilborn, e outros 2012; Rethon, 2006; Modood, 2004). Visa ainda o racismo e discriminação na escola, como as percepções sobre os estudantes e as baixas expectativas (Modood, 2004; Gillborn, 1997).

Outros países como a Bélgica, ou a Holanda, têm também património consolidado na investigação neste domínio, que não iremos desenvolver (Van de Werfhorst e Van Tubergen, 2007). Regra geral, ao explicarem os padrões de desvantagem, os investigadores europeus recorrem a variáveis muito semelhantes às utilizadas pelos investigadores norte-americanos, com a excepção dos contextos institucionais. O debate transatlântico é, no entanto, endereçado directamente num conjunto de projetos europeus de carácter transversal. A visibilidade e as problemáticas associadas aos jovens descendentes de imigrantes impulsionaram, a partir do

final dos anos 90 do passado século, a realização de um conjunto de projetos de investigação intereuropeus, e mesmo intercontinentais, importantes na análise comparativa dos contextos institucionais de acolhimento e dos modos de adaptação diferenciados dos jovens descendentes.⁴⁵

O projeto EFFNATIS comparou processos de integração na Alemanha, em França e na Grã-Bretanha.⁴⁶ Os resultados confirmam que estes se configuram de forma diferente nos diversos países. Os jovens revelaram uma aculturação rápida graças à frequência escolar, e convergência com os pares autóctones no domínio da frequência, aquisições escolares e lazeres. Os padrões de escolarização tendem (com a exceção da Alemanha) a alinhar-se com os padrões dos colegas autóctones, e representam um progresso notável face ao percurso dos progenitores. Dominique Schnapper (2007: 117) afirma a respeito das conclusões deste projeto que:

"longe de formar uma juventude específica ou 'à parte' ou de participar numa 'cultura dupla', os filhos de imigrantes crescem com os jovens de outras origens, e incluídos entre os jovens autóctones, que vivem nos mesmos bairros. Frequentam as mesmas escolas, têm cada vez mais o

⁴⁵ Iremos destacar apenas os que consideramos mais importantes, mas registam-se outros como as iniciativas que antecedem os dois projetos aprofundados: ESF – "International Migration and the Cultural Sense of Belongingness of the Second Generation" (anos 80) e ISCEY – "International Comparative Study on Ethnocultural Youth" (1994-2006); e aqueles desenvolvidos posteriormente: EMMME – "Education for Migrant, Minority, and Marginalized Children in Europe" (2007-2008); TRESEGY – "Trans-national Research on Second Generation Youths" (2006-2009); CILS4EU – "Children of Immigrants Longitudinal Study in Four European Countries" (2009-2012); e o projeto UP2YOUTH (2006-2009), onde os jovens descendentes são um dos grupos estudados. Outros ainda são fruto de colaborações entre instituições europeias e norte-americanas, como "The Transition from School to the Labor Market in France and the U.S.", "Feasibility Study for an International Comparative Empirical Project on the Second Generation of Immigrants in Europe and the USA"; PIRE – "The Children of Immigrants in Schools", ou ILSEG – "Investigación Longitudinal de la Segunda Generación". Em curso atualmente está o projeto ELITES, sucessor do projeto TIES (que iremos seguidamente referir), e em contra tendência, já que se dedica aos descendentes de imigrantes em posições de elite.

⁴⁶ O projeto "Effectiveness of National Integration Strategies Towards Second Generation Migrants" (1998-2001), realizado sob a coordenação de Friedrich Heckman, Roger Penn e Dominique Schnapper, inquiriu cerca de 1308 jovens filhos de imigrantes (e também autóctones, perfazendo 2227 indivíduos no total), entre os 16 e os 25 anos, nascidos nos três países ou chegados até aos 6 anos de idade (Heckmann, Lederer e Worbs, 2001; Schnapper, 2007; Penn e Lambert, 2009; Worbs, 2003). Foi posteriormente enriquecido com contributos de parceiros holandeses, suecos, finlandeses, espanhóis e suíços (Aparício, 2007).

mesmo tipo de escolaridade e diplomas, laços amicais e, frequentemente, amorosos com os mesmos, os mesmos gostos e praticam os mesmos lazeres, seja em França ou na Alemanha".

As práticas religiosas, os sistemas de valores, tal como a integração política, muito dependente das especificidades jurídicas e concepções de nação dos países recetores, estão menos alinhadas face aos pares. O relatório contesta a ideia destes jovens como "bombas-relógio", imagem divulgada pelos media, revelando em vez disso padrões de mobilidade social relativamente aos seus progenitores, pouca adesão a expressões religiosas radicalistas, pouca expressão de racismo reportado (colocando em causa a eficácia da legislação preventiva neste domínio), consumos de média transversais aos seus pares autóctones – que de resto sustentam a hipótese de que a integração cultural se faz muito mais rapidamente do que a integração estrutural, através do consumo massificado de bens culturais transnacionais (Penn e Lambert, 2009) – e competências linguísticas generalizadas (Heckmann, Lederer e Worbs, 2001).

As modalidades de integração têm especificidades nacionais, ligadas a uma originalidade herdada da história do país, não sendo possível afirmar que um contexto nacional é sistematicamente mais efectivo que outro na promoção da integração – esta varia segundo constelações específicas de dimensões (Schnapper, 2007). Como grande conclusão, alega-se que a hipótese da diferença nacional (ou seja, o contexto jurídico e social específico de cada país) se sobrepõe à influência dos recursos familiares, do género e da pertença étnico/nacional (Heckmann, Lederer e Worbs, 2001). Constata-se ainda pouca evidência de hibridismo, ou seja, a assimilação política, cultural e linguística é fortemente assimétrica (Penn e Lambert, 2009). O foco em grupos de origem e países diferentes impossibilitou, no entanto, a realização de comparações que permitissem compreender as respostas de adaptação de um mesmo grupo em diferentes contextos institucionais, limitando as comparações transnacionais.

Colmatando esta lacuna desenvolveu-se, posteriormente, o projeto "The Future of the Second Generation in Europe" (2000-2003), utilizando os dados no EFFNATIS para comparar jovens de origem turca e marroquina em 6 países europeus (Crul e Vermeulen, 2003). A análise reforçou o impacto determinante dos contextos institucionais – prevaletentes em cada país, não especificamente orientados para grupos vulneráveis – nas trajetórias dos descendentes de imigrantes, e a importância de variáveis como a idade de início da escolaridade obrigatória, o número de horas de contacto professor/aluno, a precocidade dos pontos de transição escolar e a existência de programas de profissionalização (Crul e Vermeulen, 2003).

Foi esta iniciativa que lançou as bases para o projeto TIES, que reforçou as mesmas conclusões (Crul e Schneider, 2012).⁴⁷ Comparou, através da aplicação de um questionário, a posição de 3 grupos de origem imigrante – turca, ex-jugoslava e marroquina, em 15 cidades de 8 países. Procurou aferir as diferentes vertentes dos processos de integração dos jovens, nos domínios económico, social, educacional e identitário, tendo como ponto de partida uma abordagem institucionalista, e procurando testar a hipótese de uma assimilação segmentada no contexto europeu. As conclusões apontam para um cenário discordante com esta hipótese. Como afirmam os autores:

"as segundas gerações na Europa não estão a viver uma realidade nem segmentada nem assimilada. A sua realidade é a super-diversidade das grandes cidades e, cada vez mais, também das pequenas cidades. Elas podem afirmar posições diferentes, dependendo dos contextos e circunstâncias específicas" (Crul e Schneider, 2012: 29).

O padrão dominante entre os jovens é o de mobilidade social ascendente: entre metade a dois terços dos jovens turcos encontram-se numa posição melhor que a dos seus pais. E isto é significativo sobretudo para as raparigas. Aliás, o género revela-se como uma variável de grande impacto nas trajetórias (Crul e Schneider 2009, 2012). No entanto, há um grupo considerável de jovens que ocupam uma posição marginal, com participações precárias e intermitentes na educação ou no mercado de trabalho (na Alemanha são cerca de um terço dos jovens de origem turca), a face mais visível da (des)integração na opinião pública e na investigação. Como afirmam os autores, relativamente aos resultados globais do inquérito: "alguns membros deram um passo impressionante apenas numa geração. Este mais positivo – e, de facto, predominante – quadro tem consideravelmente menos atenção que o mais negativo, relativo a um grupo mais pequeno" (Crul e Schneider, 2012: 397). São também encontradas na pesquisa sobre-representação nos níveis mais baixos de qualificação e taxas de abandono mais elevadas que os pares autóctones, mas não abrangem a maioria dos jovens. Quanto mais diferenciado for o sistema de ensino, por exemplo, maiores serão as desigualdades nas

⁴⁷ No projeto TIES (2005-2008) coordenado por Maurice Crul e Jens Schneider, inquiriram-se cerca de 10000 indivíduos (3750 dos quais autóctones) entre os 18 e os 35 anos, descendentes de, pelo menos, um progenitor imigrante, nascidos no país recetor, ou que aí fizeram todo o seu percurso escolar. Decorreu na Áustria, Bélgica, França, Alemanha, Holanda, Espanha, Suécia e Suíça (Crul e Heering, 2008; Crul e Schneider, 2009a, 2010 e 2012; Crul e Holdaway, 2009). O projeto articulou-se ainda com outros programas de investigação, como o ISGMNY - "Immigrant Second Generation in Metropolitan New York" e o CIS – "Children of Immigrants in School" (colaborações transcontinentais com os EUA).

oportunidades educativas. Os autores chamam a atenção também para o efeito dos contextos de residência, já que os descendentes de imigrantes na Europa residem desproporcionalmente em áreas vulneráveis e destituídas, onde as escolas têm menos recursos, mais problemas disciplinares e instabilidade docente.

Parte significativa da variação encontrada entre os países é de origem macro, e relaciona-se com o modo como o sistema de ensino e o mercado de trabalho estão organizados, formando uma constelação de condições institucionais onde as especificidades locais e a capacidade agencial dos indivíduos se constroem e (re)configuram. Os autores não descartam o impacto das características individuais e familiares, mas defendem que estas se tornam evidentes apenas na interação com condições locais e nacionais específicas (Crul e Schneider, 2012). Os indicadores de integração podem ser muito diferentes de acordo com o contexto. Aliás, a integração é apresentada como um processo de diferentes graus de envolvimento local. Os contextos acabam por apresentar no seu interior uma forte polarização, que coíbe a caracterização dos grupos de origem étnica de forma homogênea.

Na Holanda, cerca de um quarto dos jovens de origem turca e marroquina estão matriculados no ensino superior ou já o terminaram. Uma proporção equivalente mantém níveis muito baixos de participação na educação e no trabalho e apresenta risco de estagnação (Crul e Heering, 2008). O sistema de ensino alemão, que encaminha os alunos para diferentes orientações aos 10 anos de idade, tem performances escolares baixas e pouco progressivas, mas é eficaz na transição para o mercado de trabalho. Pelo contrário, os sistemas francês e inglês permitem um acesso mais fácil ao ensino superior, mas são menos efetivos na preparação para o emprego. Na Suécia, os jovens têm melhores resultados escolares, mas menos adesão à identidade nacional.

Em termos de relações sociais e identidade, o contexto de integração tem mais influência nos quadros públicos, como as relações interétnicas e sentimentos de pertença nacional, e é menos incisivo no domínio privado, como a escolha marital ou o sentimento de pertença étnica (Crul e Schneider, 2012). As pertenças étnicas singulares apresentam-se como um fenómeno marginal, em perda, e a identidade local apresenta-se forte e em expansão (Crul e Heering, 2008).

O projeto tem sido prolífico na publicação, incluindo debate e análise comparativa transcontinental, reforçando a tese da centralidade institucional, e lembrando como os diferentes contextos terão consequências importantes no modo como as segundas gerações se irão desenvolver e integrar no futuro (Crul e Holdaway, 2009; Crul e Schneider, 2010).

2.3. Estado da arte sobre a produção científica em Portugal

Em Portugal, as primeiras referências no domínio dos descendentes na literatura científica reportam-se, como já foi referido, às experiências dos filhos de emigrantes em França, ainda durante os anos 80 do século passado (Rocha-Trindade, 1986; Villanova, 1983). Será algum tempo depois, já nos anos 90, que os filhos de imigrantes surgem como temática emergente (Baganha e Góis, 1998/1999). A origem desta produção é, desde logo, plural. Por um lado, é suscitada pelo insucesso escolar dos filhos de imigrantes africanos residentes nos territórios mais empobrecidos da periferia de Lisboa, traduzindo-se em abordagens questionadoras das práticas escolares, consideradas pouco atentas às descontinuidades culturais, e defensoras da construção de respostas de âmbito multicultural (Aníbal e outros, 1995; Cardoso, 1996; Cortesão e Stoer, 1996; Paes, 1993; Simões e outros, 1992; Vieira, 1995). Por outro, desvenda a heterogeneidade deste grupo, a sua relação com a história colonial e com as expressões migratórias posteriores e, sobretudo, as especificidades que apresentam face aos seus progenitores (Machado, 1994), abrindo espaço ao desenvolvimento das condições de classe e níveis de escolaridade familiares como explicativos das desvantagens observadas (Seabra, 1999).

A investigação e a publicação intensificam-se durante os anos 2000.⁴⁸ Numa revisão realizada à produção científica no domínio da imigração e etnicidade em Portugal, entre 2000 e 2008, os descendentes de imigrantes constituíam o tema predominante em apenas 5,6% das 836 referências abrangidas, e era complementado com o tema educação, o qual constituía cerca de 8,5% da publicação (incluindo também os estudos sobre a população cigana) (Machado e Azevedo, 2009). A revisão aponta para lacunas como a invisibilidade de alguns grupos de outros descendentes que não os de origem africana (que são os mais estudados, em particular os filhos de cabo-verdianos), e salienta a forte ligação ao campo educativo.

As abordagens desenvolvidas são qualitativas e quantitativas (apesar destas últimas, dadas as insuficiências estatísticas existentes, nunca envolverem uma amostra representativa nacional), e referem-se à diversidade de origens, ou dedicam-se a uma origem particular, como os descendentes de angolanos (Possidónio, 2006), os estudantes da "Europa de Leste" (Relvas, 2006; Rita e Rita, 2004) ou os jovens de origem cabo-verdiana (Casimiro, 2008; Filho, 2002; Vaz, 2006). Outros estudos comparam dois grupos com distintas condições de integração,

⁴⁸ De destacar será, neste sentido, os incentivos proporcionados pelo Observatório da Imigração (nomeadamente à publicação).

nomeadamente os filhos de cabo-verdianos e de indianos (Pires, 2009; Seabra, 2010); ou os jovens de origem cabo-verdiana e angolana (Grassi, 2008 e 2009). Os temas em foco, com desenvolvimentos variáveis, são essencialmente as condições e experiências escolares, as questões identitárias, as expressões culturais e artísticas, o associativismo e o capital social, os processos de discriminação e racismo e a integração no mercado de trabalho.

Relativamente às condições e experiências escolares, salientam-se as análises sobre os resultados escolares (Casa-Nova, 2005; Hortas, 2008; Justino e outros, 1998; Marques e outros, 2005; Marques, Rosa e Martins, 2007; Rita e Rita, 2004; Tavares, 1998); as estratégias educativas familiares (Seabra, 1999); ou a diversidade étnica dos públicos escolares e sua vulnerabilidade ao insucesso, explicada pelas descontinuidades culturais, e defendendo uma instituição escolar atenta à especificidade e diversidade étnica dos alunos (Aníbal e outros, 1995; Cardoso, 1996; Cortesão e Pacheco, 1991; Cortesão e Stoer, 1996; Ferreira, 2008; Leite, 2002; Paes, 1993; Santos, 2004; Simões e outros, 1992; Vieira, 1995), bem como revisões sobre a política intercultural que evidenciam as medidas institucionais desenvolvidas, e por desenvolver, que visam os filhos de imigrantes (Pratas, 2010).⁴⁹ Incluem também os discursos e práticas dos professores sobre a integração das crianças de origem estrangeira (sobretudo africana), assinalando visões deterministas do insucesso, atribuído a causas exógenas à escola; e inércia, desvalorização e expectativas negativas (Angeja, 2000; Campos, 2000; Milagre e Trigo-Santos, 2001). Outro domínio é o da crescente diversidade linguística no sistema de ensino português e as condições de aprendizagem do português como língua não materna (DEB, 2003; DGIDC/IESE, 2005; Machado, 2007; Milagre e Trigo-Santos, 2001; Relvas, 2006; Silva e Gonçalves, 2011). Esta literatura evidencia a existência de grupos em

⁴⁹ Sobre a multiculturalidade como paradigma de interpretação dos constrangimentos ao sucesso escolar dos filhos de imigrantes, partilhamos genericamente a posição de Fernando Luís Machado, que alerta para o efeito de ocultação das desigualdades sociais subjacentes (2005), e outros paradoxos, tais como a ênfase nas modalidades de controlo social; uma subvalorização e desresponsabilização do papel da escola e do professor na promoção da igualdade de oportunidades; uma visão fixista das diferenciações sociais e culturais; e a tendência para a folclorização (Machado, 2002: 317). Pedro Silva (2003) acrescenta que ao cruzarem-se na sociedade dois tipos de diversidade cultural, uma endógena (respeitante aos "lusos" com raízes na fundação do Estado-Nação), e outra exógena (designando a diversidade pela via da imigração), o multiculturalismo aparece apenas ligado à segunda. Uma última crítica visa a omissão da classe social na análise, implicando que "dificuldades que se devem mais a uma pertença de classe particular do que a determinados traços de especificidade cultural [sejam] muitas vezes interpretados ao contrário" (Machado, 2002: 318). O debate em torno desta questão é aprofundado também por Seabra (2010).

desvantagem escolar, com destaque para os descendentes de imigrantes cabo-verdianos, bem como um padrão de favorecimento das raparigas na performance escolar, que se mostram mais ambiciosas e com vivências mais positivas da escolaridade.⁵⁰

As questões identitárias são outro domínio amplamente desenvolvido, apresentando visões mais dicotomizadas e conflituais da pertença identitária (Carvalho, 2007; Filho, 2002; Gusmão, 2004), ou posicionamentos mais contemporâneos e fluidos, que destacam as orientações positivas face à Europa (Grassi, 2008) ou os processos de aculturação e saliência da identidade étnica e as conotações funcionais da nacionalidade portuguesa (Vala e Khan, 1999). Padilla (2011) propõe uma análise das identidades a partir da racialização e da experiência em territórios desfavorecidos, filiando os mesmos num *continuum* que oscila entre a identidade portuguesa e a identidade africana, e onde a identidade híbrida/crioulizada assume um posicionamento intermédio. Rosales, Jesus e Parra (2009) trazem à discussão teórica contributos da sociologia da juventude, das culturas materiais e consumos contemporâneos, salientando que a etnicidade "concorre e interseta-se" (102) com um conjunto de outras variáveis, como os capitais económicos, sociais e culturais ou o género, mas também a escola e o bairro. Cláudia Vaz (2006) refere que raça e etnia são categorias percepcionadas e reconhecidas pelas crianças e jovens de origem cabo-verdiana residentes em espaços marcadamente multiculturais, em igualdade com outras variáveis como o género, classe, a idade, ou o bairro de residência.

Outra corrente de investigação debruçou-se sobre as expressões culturais, em particular a música *RAP*, como ponte fundamental entre a portugalidade e a africanidade dos jovens negros portugueses. Nesta perspectiva, a música vai permitir, através de leituras reinterpretativas, a formação de "modos de negritude vivida", definindo as constelações identitárias dos filhos de imigrantes. Vai também viabilizar o reforço da pertença subjectiva destes jovens aos países de origem, reconfigurando "novas africanidades", sustentadas em grelhas de ação e de expressão (por exemplo, a expressão em crioulo e luandês), e reorganizar as visões da realidade quotidiana, da portugalidade e da ocidentalidade, recriando o sentido da experiência quotidiana multicultural (Cidra, 2002; Contador, 2001; Fradique, 2003). Ainda nesta linha, Raposo (2010) analisou a relação entre a apropriação do *RAP* e o desenvolvimento das sociabilidades juvenis, mostrando que essa relação é organizativa das identidades territoriais suburbanas, constituindo um processo de integração alternativo e adversarial de

⁵⁰ Alguns dos trabalhos mencionados nesta secção sobre a investigação em educação serão aprofundados posteriormente no ponto 3.3, relativo às questões educativas.

resposta à discriminação; à semelhança do contributo de Marina Antunes, sobre o papel de um coletivo de dança na construção da pertença e da singularidade de um grupo de jovens cabo-verdianos (2003). Mais recentemente, Barbosa e Ramos (2008) analisaram a prática do batuque pelas jovens descendentes, tal como Machado Pais mostrou, ao analisar os recursos de improvisação de jovens que participam em projetos de intervenção comunitária através da recriação de danças tradicionais africanas, como as mesmas podem ser um campo de criatividade e espontaneidade, de "desenclaustramento étnico", onde se articulam "diferenças e influências num rol variado de interações e hibridações" (2009: 748).

As análises sobre associativismo e capital social revelam capitais sociais mais expressivos nas redes informais do que nas redes formais e instituições, e graus de confiança baixos nas instituições, bem como fraca participação em actividades coletivas (Grassi, 2008 e 2009). Albuquerque (2010) destaca um sistema de catalisação da participação associativa assente nas dinâmicas associativas e comunitárias em curso nos territórios, no acesso a programas de apoio ao associativismo, no reconhecimento legal e institucional das associações na ação política e social, e nas oportunidades de inserção profissional por estas proporcionadas. Estas oportunidades profissionais são analisadas igualmente por Oliveira e Galego (2005) no seu estudo sobre a mediação sociocultural. Bastos (2009) interroga o papel das identificações e das vivências religiosas dos filhos de imigrantes na organização das suas motivações e práticas de participação cívica, notando que determinados investimentos cívicos, conduzidos por identificações cristãs e muçulmanas, parecem estimular novas formas de conceber a cidadania e a pertença. Salienta ainda a centralidade das identidades de bairro.

A integração no mercado de trabalho é um campo ainda pouco observado e desenvolvido, tendo em conta as características demográficas deste segmento e a sua chegada recente à população activa. Aos descendentes (essencialmente de origem africana) são apontadas tendências como a frequente simultaneidade entre o mundo da escola e do trabalho e a inserção laboral precoce (Vala e outros, 2003); a inclusão predominante nos setores profissionais do comércio, hotelaria e construção civil, em condição precária ou como trabalhadores por conta própria (Baganha, Ferrão e Malheiros, 1999), e é salientada a importância das redes informais no acesso ao mercado de trabalho (Grassi, 2009). Dados mais abrangentes mostram, no entanto, situações e percursos diversificados, que acompanham as dos pares autóctones nas mesmas condições sociais (Machado, 2008). Os principais indicadores são de mobilidade ascendente: apesar da inserção ser realizada maioritariamente no setor terciário de execução, este já constitui um importante avanço face à posição dos progenitores. As trajetórias de integração são o resultado da articulação entre o perfil social específico que

estes protagonizam (jovem, equilibradamente feminino e masculino, com escolaridade obrigatória ou mais elevada) e as necessidades da economia urbana terciarizada da região de Lisboa. O autor salienta ainda o papel propulsor do capital escolar nos trajetos profissionais, a incidência de desemprego e um registo muito moderado de discriminação e racismo no acesso ao mercado de trabalho e menor ainda nos próprios contextos laborais.

Interessa ainda destacar alguns trabalhos de carácter mais circunscrito, que se debruçam mais detalhadamente sobre os processos de discriminação e racismo que atravessam vivências quotidianas segregadas (Padilla, 2011, Raposo, 2010; Vala e outros, 2003). Claire Healy (2011) analisou a implementação da Lei da Nacionalidade introduzida em 2006, que possibilitou a diversificação dos dispositivos de naturalização de menores filhos de estrangeiros, constituindo-se como um instrumento de integração, nomeadamente para um segmento de jovens numa situação particularmente vulnerável por se encontrarem fora dos requisitos da lei anterior.⁵¹ Por fim, assinalam-se os contributos de perfil mais testemunhal, intervencionista e artístico centrados das experiências e condições de integração dos descendentes de imigrantes em Portugal, quadros mais impressionistas e também problematizadores da vivência dos mesmos (AA.VV. 2005 e 2007).

Um contributo interessante é a análise realizada por Machado e Silva (2009) sobre a vivência periférica em bairros vulneráveis que procura superar o estereótipo do "jovem de bairro social". Nesta observam-se os percursos de jovens oriundos de famílias com fracos capitais económicos e culturais, com e sem origem imigrante, encontrando caminhos de vulnerabilidade social, mas também de mobilidade ascendente, ou em encruzilhada, no meio das duas anteriores. Recusando os determinismos sociais de classe ou de origem étnica, a análise salienta o forte papel da instituição escolar (positivo ou negativo), da socialização familiar (estratégias parentais ativas), e dos eventos críticos, biográficos (como as perdas familiares, a assunção precoce de responsabilidades familiares) e da influência niveladora do grupo de pares, que se somam num efeito conjugado de sentido ascendente ou descendente.

⁵¹ Trata-se da lei orgânica n.º 2/2006 de 17 de abril, que altera substancialmente as condições de naturalização dos filhos de imigrantes, transitando de uma anterior aceção assente no critério de *jus sanguinis* (por filiação) para um critério eclético, solução mista, resultante da combinação do *jus sanguinis* e do *jus soli* – o *jus domicilli*. A anterior lei nº 37/81, de 3 de outubro, considerada mais restritiva, marca o ano de 1981 como um ano de viragem na imigração em Portugal, pela troca do *jus soli* pelo *jus sanguinis*, dificultando tanto a aquisição de nacionalidade por nascimento em território aos filhos de pais não nacionais, quanto a aquisição de nacionalidade por casamento (Baganha e Góis 1998/99: 266).

Podemos ainda assinalar menções esporádicas aos descendentes de imigrantes em estudos de âmbito alargado. De modo mais claro, nas publicações sobre imigração ou minorias étnicas em Portugal, em que surgem contabilizados nas análises demográficas, ou é feita referência à sua integração escolar ou profissional (Baganha e Góis, 1998/1999; Bastos e Bastos, 1999; Machado, 2009; Pires e outros, 2010). Mas também nos trabalhos de caracterização geral da população estudantil, onde aqueles com origem étnica diferenciada são identificados e os seus padrões analisados, como os estudantes à entrada do ensino secundário (Duarte e outros, 2008; Machado e outros, 2011a), à saída do ensino secundário (Rodrigues e outros, 2009 e 2010); ou no pós-secundário (Machado e outros, 2011b). Igualmente no âmbito educativo, são mencionados na análise do abandono escolar, onde surgem como protagonistas significativos (Ferrão e Honório, 2000), ou na análise das perspectivas dos alunos sobre as novas formas de governo da educação (Alves, 2006).

Os descendentes emergem igualmente na investigação e reflexão sobre exclusão social, mostrando vulnerabilidades no desempenho escolar e bloqueios no acesso ao mercado de trabalho (Bruto da Costa, 2002; Garcia, 2000); ou sobre a relação entre a pertença étnica, a pobreza e a exclusão que está na base dos fenómenos de criminalidade e delinquência juvenil (Malheiros e Mendes, 2007; Seabra, 2005).

Pode então afirmar-se que a produção nacional é marcada pela quase inexistência de relatórios institucionais (com a exceção do domínio linguístico), comparações internacionais (em parte pela especificidade dos movimentos migratórios portugueses no contexto europeu) e pesquisas multissituadas (de análise de um mesmo grupo em vários contextos nacionais).⁵² Há uma escassa inscrição nos paradigmas internacionais dominantes, insuficiente cruzamento com áreas como a juventude e a pobreza, ou de desenvolvimento tópicos como a integração no mercado de trabalho, as relações sociais de género (a persistente vantagem feminina tem sido assinalada sem aprofundamento analítico), a religiosidade ou as sociabilidades. As comparações verticais (com a geração anterior) e horizontais (na sua diversidade interna e por relação com os pares autóctones, nem sempre incluídos nas análises) são moderadas. Ainda assim, a investigação em Portugal desenha, relativamente aos filhos de imigrantes, um retrato de heterogeneidade de perfis e trajetos escolares e profissionais, de complexidade identitária,

⁵² Assinala-se, contudo, uma exceção: o estudo de Elsa Casimiro sobre percurso dos estudantes cabo-verdianos em Lisboa e em Roterdão, que salienta, apesar das diferenças entre os dois grupos de descendentes, os melhores resultados escolares no segundo contexto e o papel positivo que algumas reformas no sistema de ensino holandês tiveram neste sentido (Casimiro, 2008).

de inscrição territorial e de desvantagem quando as condições sociais de existência são precárias. Como afirma Fernando Luís Machado relativamente aos descendentes de origem africana, mas que consideramos extensível ao seu universo, "não há, portanto, uma geração socialmente homogénea (...), que possa ser entendida de forma genérica e linear" (2008: 154).

2.4. Os descendentes de portugueses na diáspora migratória

Portugal nunca deixou de ser um país de emigrantes. É, neste domínio, o quarto país na União Europeia e o vigésimo segundo a nível mundial, e contabiliza na actualidade cerca de 2,3 milhões de emigrantes que, quando somados aos descendentes, chegam aos 5 milhões (Pires e outros, 2010). Os filhos de portugueses surgem, de forma subjacente, como objeto de análise na produção sociológica de vários países recetores.

Em investigações mais focalizadas ou de tipo comparativo, qualitativas e extensivas, centradas num território ou geograficamente transversais, as condições de integração destes jovens têm sido escrutinadas em países como França (onde a produção é mais alargada, e onde são a prole mais extensa com origem na imigração), Alemanha, Luxemburgo, Holanda, Canadá, Suíça e, mais recentemente, no Reino Unido.⁵³

Os diferentes tempos de permanência, origens geográficas, modos de incorporação e peso da população portuguesa no total da população emigrante em cada um dos países marcam a intensidade e diversidade das análises, tal como o grau de visibilidade desta população heterogénea. Surgem geralmente comparados com os pares de origem autóctone, mas também norte-africana (argelina, marroquina e tunisina) em França; de origem turca, espanhola, italiana e grega na Alemanha; italiana e ex-jugoslava no Luxemburgo e na Suíça; e de origem turca na Holanda.⁵⁴ Encontram-se por vezes imersos em categorias mais latas como "europeus" e "europeus do sul".

Interessa-nos nesta breve revisão destacar sobretudo aquelas que são as tendências, convergentes e divergentes, segundo os países de observação, encontradas nos percursos dos

⁵³ São muito escassas as referências aos descendentes de portugueses nos EUA. Destacamos no entanto uma reflexão de Almeida sobre a experiência luso-americana, onde é mencionado o acesso crescente à universidade por parte dos filhos de emigrantes (2010), e um artigo de Szalacha e outros, que destaca o sucesso escolar destes jovens, por comparação com os de origem dominicana ou cambojana (2005).

⁵⁴ Alguns trabalhos convocam, de forma comparativa, dados relativos à realidade portuguesa (Alieva, 2009; Pereira e Tavares, 2000).

jovens lusodescendentes, por domínio de participação: educação, mercado de trabalho, identidade e ligação ao legado étnico. Até porque as mesmas são análogas às tendências encontradas na investigação sobre os filhos de imigrantes em Portugal.

Relativamente às trajetórias e performance escolar, são registados níveis de sucesso escolar progressivos no contexto francês. De um elevado insucesso escolar (entre os anos 70 e 80, acima dos jovens de origem africana), os jovens de origem portuguesa têm vindo a recuperar, e até a ultrapassar os seus pares franceses em todos os níveis de ensino, incluindo o superior, quando as condições sociais são igualadas (Dubet, 1989; Tribalat, 1995). Revelam, no entanto, uma taxa mais elevada de abandono (Brinbaum e Kieffer, 2009; Kirszbaum, Brinbaum e Simon, 2009). Estão sobre-representados nas fileiras vocacionais e de formação profissional, mas estão crescentemente no ensino geral, onde têm sucesso, apesar de serem os que mais abandonam antes do exame final (em parte para integração no mercado de trabalho) e de levarem mais tempo a concluí-lo (Vallet e Caille, 1996). Apresentam mais anos de escolaridade média do que os alunos residentes em Portugal, e revelam uma expansão das qualificações e da entrada no ensino superior (Heckmann, Lederer e Worbs, 2001; Pereira e Tavares, 2000).

Na Alemanha, os lusodescendentes têm um sucesso escolar moderado, mas que supera a performance dos pares alemães quando igualadas as condições sociais (Kristen e Granato, 2007). Na Suíça são referenciados pelo baixo nível de sucesso escolar (Heckmann, Lederer e Worbs, 2001). Os naturalizados tendem, neste país, a convergir com a performance média nacional, ou mesmo superá-la em iguais condições sociais (Fibbi, Lerch e Wanner, 2007). Na matemática, têm performances mais elevadas na Suíça do que no Luxemburgo, apesar do background escolar e social ser menos privilegiado (Alieva, 2009). Na Holanda, são considerados um exemplo de "sucesso silencioso" – demonstrando uma integração estrutural relativamente invisível, considerada de sucesso pela sua rapidez (no espaço de uma geração, os níveis educacionais praticamente igualaram os dos autóctones) e pela forte mobilidade intergeracional (Lindo, 2000).

Existem poucos dados disponíveis sobre a performance dos alunos de origem portuguesa no Reino Unido, mas os existentes mostram um insucesso escolar agudo, mais acentuado do que a maioria dos seus pares (britânicos e de origem estrangeira), sobretudo no final da educação primária e secundária, atribuído a lacunas nas competências linguísticas (falta de domínio e pouca exposição à língua escrita) e às condições socioeconómicas precárias. A língua é considerada uma variável fundamental, já que os alunos fluentes apresentam níveis de sucesso superiores à média nacional em todos os níveis de ensino (Abreu,

Cline e Lambert, 2003; Demie e Lewis, 2008). Em França a questão linguística não é problemática, e indica-se com frequência a elevada utilização da língua portuguesa no contexto familiar, independentemente da geração (Beauchemin, Hamelle e Simon, 2010; Heckmann, Lederer e Worbs, 2001).

No Canadá os dados apontam para um insucesso escolar tendencial, sub-representação nos programas avançados de ensino secundário e maior propensão para o abandono escolar, sobre-representação entre a população que completou apenas a escolaridade elementar (8 anos), baixo nível de qualificação escolar superior, e categorização frequente como portadores de distúrbios de aprendizagem. Mas também é reconhecido o progresso verificado relativamente ao nível de qualificação escolar dos progenitores (Abreu, Cline e Lambert, 2003; Libertucci, 2011; Oliveira e Teixeira, 2004; Ornstein, 2000).

Sobre as orientações escolares salientam-se, em França, o privilegiar das opções vocacionais e profissionalizantes de ciclos curtos (Brinbaum e Cebolla-Boado, 2007; Simon, 2003; Tribalat, 1995), tal como a mobilidade profissional intermédia e uma orientação crescente para o ensino superior (Brinbaum e Kieffer, 2009; Silberman e Fournier, 2006). As orientações de futuro são ambiciosas (cada vez mais) – têm aspirações mais elevadas que os seus pares franceses, quando igualadas as condições sociais, e uma maior capacidade de materialização das aspirações que os alunos de ascendência norte-africana (Brinbaum e Cebolla-Boado, 2007). Visionam profissões mais ligadas ao comércio e à administração que os outros jovens, procurando melhorar as suas condições de existência e rejeitando a condição operária. Existem ligeiras diferenças de orientação segundo o sexo: as raparigas orientam-se mais para o ensino superior, enquanto os rapazes seguem maioritariamente uma via vocacional ou profissionalizante e tendem a abandonar mais o ensino. Os seus projetos de futuro são menos afectados pelas trajetórias escolares que os projetos dos seus pares autóctones (Caille, 2005; Simon, 2003). Cerca de 90% pode ser classificado como de mobilidade ascendente relativamente à posição dos progenitores (Heckmann, Lederer e Worbs, 2001). Na Alemanha foram observadas orientações de futuro flexíveis, marcadamente transnacionais, onde se cruzam os espaços nacional e migratório, da comunidade étnica portuguesa e do país de origem (Fürstenau, 2005).

A valorização da entrada no mercado de trabalho e as baixas taxas de desemprego (relativamente a outros grupos de origem imigrante e aos pares autóctones) são assinaladas em França, na Suíça e no Canadá. Em França apresentam pouca dificuldade em encontrar posições estáveis no mercado de trabalho, sobretudo nos setores onde existem nichos portugueses, como a construção ou o comércio (Tribalat, 1995). Quando igualadas as condições sociais,

familiares, o lugar de residência e o sexo, o risco de desemprego é menor para estes jovens do que para os autóctones. Só metade segue a tendência de ingressar nas profissões manuais dos pais, ocupando sobretudo profissões intermédias (Beauchemin, Hamelle e Simon, 2010). Na Suíça, os rapazes não naturalizados enfrentam menos risco de desemprego (Fibbi, Lerch e Wanner, 2007).

Em termos identitários, as pesquisas mostram que, em França, estes jovens não se autoidentificam como franceses, mas sobretudo como europeus, mostrando uma forte ligação com o país de origem, viagens frequentes ao mesmo, preferências desportivas e culturais portuguesas, e maior intenção de "regresso", sem que tal se reflita na participação nos movimentos/associações de segunda geração (Heckmann, Lederer e Worbs, 2001; Tribalat, 1995). São poucos os que se naturalizam franceses (menos que os descendentes de africanos ou asiáticos); e há uma prática frequente de combinação de nacionalidades (Beauchemin, Hamelle e Simon, 2010).

No Canadá, a ligação à ancestralidade e à comunidade étnica – *portugueseness* – é encarada como um obstáculo à realização de trajetórias de sucesso; embora seja relatado um segmento emergente de jovens que integram o *mainstream* canadiano mantendo uma identidade luso-canadiana positiva (Oliveira e Teixeira, 2004).

Os jovens parecem estar inseridos em tecidos comunitários com um controlo social e familiar significativo (Dubet, 1989), valorizado em França, onde os nichos portugueses são observados como redes de capital social (Kirszbaum, Brinbaum e Simon, 2009). Na Holanda, a coesão das comunidades portuguesas não obstaculiza a ligação dos jovens com os pares e contextos holandeses (Lindo, 1995). Mas, no Reino Unido e no Canadá, parecem comportar um risco de isolamento social, por via do fechamento em torno da família. É assinalada uma forte reprodução intergeracional das trajetórias: as novas gerações não revertem o insucesso e a posição marginal das comunidades perpetua-se. As dificuldades de assimilação são atribuídas ao alto nível de funcionalidade, inter-relação e tradicionalismo da comunidade portuguesa, sustentada nos recursos do trabalho manual bem remunerado (Abreu, Cline e Lambert, 2003; Oliveira e Teixeira, 2004).

Às famílias portuguesas é apontado o desconhecimento sobre as especificidades e possibilidades dos sistemas de ensino (quer em França, quer no Reino Unido) (Brinbaum e Kieffer, 2009; Demie e Lewis, 2008); e aspirações fortemente ligadas à utilidade percebida dos diplomas para a integração no mercado de trabalho, numa estratégia de redução da "perda de tempo" (Brinbaum e Cebolla-Boado, 2007; Tribalat, 1995). Quer em França, quer na Holanda, as famílias põem em prática estratégias de escolha de escola, evitando fenómenos de

guetização. Neste segundo país são atribuídos comportamentos tradicionais de reforço do controlo social às famílias portuguesas; e um papel central à figura maternal (de acompanhamento, mediação e ligação com a escola), conducente a uma rápida adoção das orientações escolares da maioria e à progressiva assimilação na sociedade holandesa (Lindo, 1995 e 2000). No Reino Unido e no Canadá parecem subsistir problemas significativos de articulação entre as famílias e as escolas, como falta de comunicação e até um certo grau de hostilidade (Libertucci, 2011).

Em síntese, sobressaem nesta breve revisão ritmos heterogéneos e complexos de integração estrutural e social dos filhos de imigrantes portugueses nos vários contextos de recepção, não necessariamente relacionados com o tempo de permanência, como se pode ver pela diferença existente entre França e o Canadá, por exemplo. Nas situações e/ou dimensões em que estes se encontram em maior desvantagem, as abordagens são de feição mais estruturalista (desvantagem explicada pela condição social e pelos baixos níveis de qualificação escolares na família) ou culturalista (desvantagem explicada pelo tradicionalismo e fechamento da comunidade portuguesa), mas há um consenso relativo à mobilidade geracional existente, tendo em conta o baixo nível de qualificação escolar e profissional das gerações anteriores. Os filhos de portugueses não parecem sujeitos a fenómenos de discriminação significativos. As disposições familiares face à escolaridade são convocadas algumas vezes como um obstáculo à integração dos lusodescendentes.

Salientaram-se, no capítulo 2, as características, trajetórias e experiências que surgem da investigação internacional e nacional, generalista, neste domínio, fortemente assentes numa ideia de especificidade cultural, identitária e étnica dos jovens descendentes. Mas, para além da especificidade, sobressai também a similaridade destes jovens relativamente aos seus pares: tanto quanto descendentes de imigrantes, estes são jovens participantes nas instituições familiares, educativas, sociais e culturais, desafiados por processos de transição para a vida adulta crescentemente complexos e por mercados de trabalho em transformação. Importa, por isso, chamar à reflexão contributos da sociologia da juventude e da educação, entrecruzando-as, expandindo o campo teórico-temático e procurando a articulação com outros eixos analíticos, que possibilitem uma perspectiva circunferente, a 360 graus.

3. Ampliando os planos de focagem: matrizes e contextos de socialização e de participação

3.1. Juventudes e processos de transição

"O mundo social do adolescente americano é uma cornucópia de escolhas" (Schneider e Stevenson, 1999:264).

Ser portador de um legado étnico é uma das diversas condições sociais que distinguem os descendentes de imigrantes. O ser jovem será porventura uma das condições mais determinantes na estruturação da sua vivência. A juventude é atravessada por diferenciações sociais, caracterizada pela – e caracterizadora da – relação, em experimentação e através de aproximações sucessivas e ensaios, com um conjunto específico de instituições (Galland, 1985). Assenta na partilha de condições, matrizes e contextos como a transição entre a infância e a adultez, a pressão para um conjunto de percursos institucionais, alguns deles compulsivos, a proteção do estado e família, ou a experiência em redes de sociabilidade, num duplo padrão de autonomia e dependência. Partilham-se ainda constrangimentos de classe, género e origem étnico-nacional, bem como a gestão dos recursos materiais, sociais e culturais herdados (MacDonald e outros, 2005).

O conceito de juventude define-se, não sem debate, por um conjunto de características e relações, em articulação com as condições socio-históricas e políticas que as enquadram. Na sua teorização, interpretação e observação cruzam-se, em bricolage teórico, novos e velhos contributos, configurando um quadro de instabilidade operativa e concetual já identificado por Machado Pais nos anos 90 (1990), e que se deslocou, nos últimos anos, do debate entre as correntes geracionais e as correntes classistas, para uma tentativa permanente de lançamento e reinvenção de teorias de médio alcance que cruzem estrutura e agência (Woodman, 2009). Se as explicações de carácter etário são atualmente mais refutáveis que nunca, devido ao contexto reversível e prolongado onde ocorre a transição para a vida adulta; as de pendor mais estruturalista, por seu turno, não explicam as semelhanças de valores e atitudes que pautam

jovens de classes diferentes e ignoram as lógicas de participação ao nível dos microssistemas de interação local e dos processos de mobilidade social.⁵⁵

O termo procura conjugar, na actualidade, uma população caracterizada por uma grande diversidade de condições socioeconómicas e culturais (a juventude no plural), "socialmente dividida em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações" (Pais, 1990: 149) e o contexto incerto, imprevisível e em transformação em que esta constrói as suas transições. João Teixeira Lopes afirma, neste sentido, que o processo de procura de identidade e de autonomia:

"ocorre hoje em espaços – tempos precários e instáveis, favorecendo a multiplicação de estatutos híbridos e reversíveis (impossibilitando unificações arbitrárias) vividos e experimentados diferentemente consoante as hierarquias sociais e os cenários de interação onde diariamente se actualizam" (1996:11).

Os jovens vivenciam, então, uma encruzilhada de destinos sociais num "cenário de acentuada singularização de trajetórias, atitudes e comportamentos juvenis" (Pais, Cairns e Pappámikail, 2005: 112), que implica uma diversificação das terminologias e abordagens. Os percursos juvenis, metaforizados como rotas e padrões nos anos 70 do século passado, focando as estruturas de possibilidade e constrangimento, passaram a ser observados como trajetórias nos anos 80, sob a influência do funcionalismo, remetendo para os destinos no espaço social; e mais tarde, com a crescente complexidade e dilatação das fases, nos anos 90, são referidos através da "navegação" como metáfora, remetendo para a abertura das possibilidades de ação e destacando a agência individual (Evans e Furlong, 2000; Furlong, 2009, Pais, Bendit e Ferreira, 2011).

As abordagens sociológicas seguem perspectivas sobre a posição dos jovens na relação com as estruturas sociais, evidenciando ora a sua agencialidade e a construção activa da autonomia e independência, ora a sua vulnerabilidade e falta de poder. As estruturas sociais não perderam o seu impacto (Evans, 2002; Furlong e Cartmel, 1997), mas tendem, em certas correntes dos estudos de juventude, a ser desvalorizadas em prol do destaque da agencialidade individual e da subjetividade, centrados nos meios, recursos e pressão para a resposta às diferenciações, e na construção de percursos de forma cada vez mais individualizada (Rudd e

⁵⁵ Sabemos, hoje, que as correntes geracionais e classistas não se opõem necessariamente, já que às descontinuidades intergeracionais se somam as descontinuidades sociais, e existem desajustamentos entre as práticas e valores do conjunto de indivíduos que a categoria social recobre. Grácio (1990), Pais (1990, 1993 e 1996) e Silva (1999) debatem amplamente estas correntes, remetendo para os trabalhos fundadores na sociologia portuguesa de Sedas Nunes ou Braga da Cruz.

Evans, 1998) e no quadro de uma responsabilidade acrescida, em consequência do enfraquecimento dos quadros de referência coletivos (Walther e outros, 2002).

O prolongamento da condição jovem é umas das características mais assinaladas nas gerações contemporâneas, afetadas por extensas transformações sociais, onde se incluem: do lado da educação, a preponderância e extensão do processo escolarizador, a diversificação das ofertas formativas e programas de preparação para o emprego, a expansão das ofertas de ensino avançado; e do lado da economia, a flexibilização, precarização e compressão da estrutura do mercado de trabalho e a emergência do desemprego juvenil. Mas inclui ainda a redução dos mecanismos estatais de proteção, tal como a pluralização dos estilos de vida e a sua expressão mais convivial, hedonista, assente em valores como a autonomia e a experimentação (Grácio, 1990; Pais, Cairns e Pappámikail, 2005; Shildrick e MacDonald, 2007). Estas mudanças provocam uma extensão do período de dependência (Ferreira e Nunes, 2010) e uma desritualização dos cursos de vida (Pais, 2001), reforçando os processos de singularização biográfica e agencialidade, pulverizando as opções e possibilidades (Pais, Cairns e Pappámikail, 2005).⁵⁶ Nesta perspectiva pós-linear, as transições revestem-se de um conjunto de características – complexidade, reflexividade, contradição, fragmentação, metamorfose, variedade, reversibilidade e alterações na própria definição de adultez, mais fáceis de enunciar retoricamente do que de comprovar empiricamente.⁵⁷ Inserem-se neste paradigma conceitos como "yoyogenização" (Biggart e Walther, 2006; Pais, 1996 e 2003) ou a proposta de uma sociologia da pós-linearidade (Pais, 2001).

Na discussão destas características, sobretudo no campo da análise biográfica, vamos encontrar a influência das teorias da individualização, reflexividade e risco (Bauman, 2001; Beck, 2003; Beck e Beck-Gernsheim, 2003; Giddens, 2001), e uma forte retórica de autenticidade e singularidade. Considerando-se que a biografia é uma história contada e interpretada no presente sobre as experiências no passado e as expectativas para o futuro, as biografias contemporâneas são menos caracterizadas pelo sentido de continuidade, ocorrendo uma desconexão entre trajetórias de vida, papéis sociais e a ligação com as instituições, com impacto nas orientações temporais (Leccardi, 2005a).⁵⁸ Nesta corrente, a ideia de biografia

⁵⁶ Leccardi utiliza, em vez de resritualização, e mais radicalmente (na nossa opinião, excessivamente) a expressão "processo de desinstitucionalização" (Leccardi, 2005a).

⁵⁷ Designativos que surgem em Pais (2003), Walther e outros (2002) e Walther (2006).

⁵⁸ Machado Pais refere uma "desfuturização" do futuro, através da "utopização" ou "atopização" do mesmo, em função da dificuldade em compatibilizar os desejos e as possibilidades de realização dos mesmos (2003: 124), enquanto Leccardi assinala uma "presentificação" decorrente das dificuldades

estandardizada é desconstruída e as construções biográficas são observadas como desvinculadas das formas de projeto tradicionalmente entendidas. Nas novas biografias, os jovens "avançam/exploram envoltos pelo provisório", em vez de perseguirem uma meta, tornando a continuidade biográfica o "fruto da capacidade individual de construir e reconstruir, sempre de novo, molduras de sentido, narrativas sempre novas, a despeito da moldura temporal presentificada" (Leccardi, 2005a: 47). Inscrevem-se no mesmo sentido noções como "biografias de eleição", de interpretação reflexiva e negociação constante, marcadas pela tensão entre opção/liberdade e legitimação/coerção, por mudanças na estrutura/sequência das passagens e no seu conteúdo (Bois Reymond, 1998); ou "biografias de escolha", referindo trajetórias abertas, fragmentadas, de construção individual (Brannen e Nilsen, 2007). A forte individualização que estas biografias comportam acentua, simultaneamente, os traços de risco. Furlong e Cartmel (1997) chegam a designá-las como "biografias de risco", e colocam a própria potencialidade heurística da noção de transição em causa (MacDonald e outros, 2005; Furlong, 2009; Roberts, 1997).⁵⁹

A sociologia da juventude não esquece, porém, o poder das estruturas. O enfoque na escolha é, segundo Brannen e Nilsen (2002), proeminente nos grupos mais privilegiados, mas não noutros, com menos recursos, onde a ordem coletivista prevalece. As orientações temporais não deixam de ser influenciadas por múltiplos factores como a estrutura de oportunidades, a influência do género e da etnicidade, ou pelos estilos de vida e consumo juvenil, que redefinem os mapas de classe social, entre outros. Assim, outras propostas, de que nos consideramos mais próximos, continuam a salientar o agravamento das hierarquias, desigualdades e processos de diferenciação, alegando que as oportunidades e cursos de vida se mantêm estruturadas e previsíveis (Furlong e Cartmel, 1997). As abordagens biográficas podem ser usadas para compreender como os indivíduos dão sentido às suas trajetórias nos processos dinâmicos de transição e mudança, num quadro de constrangimentos que não controlam (Furlong, 2009). Mas a incidência no argumento da diversificação extrema das trajetórias e o carácter eletivo das mesmas são consideradas exageradas, pouco fundamentadas na realidade, e de uma dicotomia simplista (Brannen e Nilsen, 2002).

sentidas pelos jovens em projetar-se num futuro de médio-longo prazo, remetido para um plano meramente imaginário (2005b).

⁵⁹ O conceito de transição é, de resto profusamente adjetivado: as transições surgem na literatura como longas, quebradas, estendidas, prolongadas, interrompidas, fraturadas, fragmentadas, entre outros; crescentemente polarizadas em trajetórias rápidas (*fast-track*) ou lentas (*slow-track*) para a adultez (Shildrick e MacDonald, 2007).

Encarar a complexidade transacional como sintomática de biografias de escolha pode mascarar e ocultar estruturas de desvantagem, como alertam Furlong, Cartmel e Biggart (2006), reforçando que a "desordenação" das transições se encontra sobretudo nos jovens em situação de desvantagem social; tal como não dá conta dos constrangimentos à agencialidade que marcam as suas vivências (Evans, 2002; Brannen e Nilsen, 2005). Os autores alegam que este agencialismo "excessivo", desenvolvido à luz do conceito de individualização, pode espelhar o refreamento do determinismo estrutural que marcou a década de 80, mas que não é possível desvalorizar a importância das limitações, recursos e oportunidades que continuam a estruturar as transições. Estruturas e resposta individualizada, circunstância e acaso formam cenários que superam a determinação e a previsibilidade nas suas versões mais simplistas.

Nas concepções mais tradicionais, e muitas vezes sob a designação de trajetórias, as transições referem, normativamente, o movimento entre a educação e o emprego (Ball, Maguire e Macrae, 2000), no sentido do percurso para a independência, ou o conjunto de percursos institucionais e estatutos de passagem com temporalidades definidas estruturalmente. Bourdieu, por exemplo, definiu as trajetórias como "a série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes" (1997: 58). Atualmente, a sua concepção está mais próxima das "estruturas existentes de possibilidade (...) que são ativadas pela agência individual" (Walther e outros, 2002: 126), incluindo assim os momentos de mudança biográfica, e apontando os momentos de interseção e escolha, caracterizados crescentemente pela sincronicidade (coincidência dos eventos) e pela reversibilidade (Bois-Reymond, 1998; EGRIS, 2001). Os percursos erguem-se na tensão entre, por um lado, a expressão e escolha subjectivas, o respeito pelas construções biográficas individuais, a manutenção das aspirações, o garantir de uma abertura biográfica e, por outro, o restringir das aspirações, o "arrefecimento" (*cooling-out*) a que são sujeitas estruturalmente (Walther, 2006: 122).

As transições estão localizadas e são estruturadas por arranjos institucionais nacionais específicos, ou seja, as trajetórias também são criadas pelos sistemas (Ferreira e Nunes, 2010). Os "regimes de transição", noção desenvolvida por Walther e outros (2002), colocam-se para além das orientações individuais e biográficas, e das estruturas institucionais e sistémicas

objetivas.⁶⁰ Nos cursos de vida contemporâneos, as transições e pontos de viragem ainda reflectem a origem social, o género ou a classe social, tal como os regimes institucionais, mas exigem, mais do que no passado, a responsabilização individual pelas escolhas realizadas e uma gestão de recursos apoiada em cenários incertos. A noção generalizada de livre arbítrio cria uma falsa realidade, e uma *décalage* entre as representações e sensação de controlo dos jovens e as suas oportunidades reais, no que Furlong e Cartmel designam como "falácia epistemológica" (1997).

As tentativas de convergência e conciliação entre agência e estrutura fazem emergir no debate em torno das transições juvenis conceitos como "individualização estruturada", salientando quer a individualização do processo, quer a sua dependência dos posicionamentos estruturais (Furlong e Cartmel, 1997; Roberts, 1997; Rudd e Evans, 1998), ou "agência limitada" (*bounded agency*), através do qual se alega que os jovens são indivíduos com uma agencialidade incorporada e delimitada. Enfrentam barreiras e limites que mudam ao longo do tempo, mas que têm "fundações estruturais em características adstritas como o género e a herança social/ educativa, e em características adquiridas de educação e qualificação" (Evans e outros, 2001: 24). Holland e Thomson (2009) reorientam a abordagem biográfica para a análise dos pontos de viragem nas transições, designados como "momentos críticos", definidos como os eventos e circunstâncias que têm consequências importantes para as vidas e identidades dos jovens, e que deverão ser escolhidos e narrados pelos próprios jovens, proporcionando a ligação com processos sociais mais amplos, e conciliando as condições estruturais, as respostas individuais, a temporalidade e a oportunidade.

Como afirma Woodman (2009), a maioria dos jovens tem aspirações e expetativas tradicionais. A incerteza não está nas formulações, mas nos resultados. Próxima a esta abordagem está o conceito de *destritmia* proposto recentemente por Pais e Ferreira, expressando a valorização e a não rejeição subjectiva dos padrões de vida tradicionalmente organizados, mas desajustadas face à realidade experienciada (2010). Os estudos no domínio

⁶⁰ Destacando as especificidades regionais destes processos e as vantagens das abordagens comparativas, os autores identificam a diversidade de sistemas nacionais de transição: permitindo uma maior linearidade (Irlanda e Reino Unido), escolha activa e autenticidade (Alemanha), flexibilização (Holanda), individualização (Dinamarca), ou restringindo as oportunidades e reforçando a dependência da família (Portugal, Espanha e Itália) (Walther e outros, 2002). Por regimes de transição designam as "diferentes realidades em que as biografias dos jovens estão embebidas e [que se] tornam visíveis nos seus relatos de experiências com actores institucionais nos sistemas de transição" (Walther, 2006: 136).

das transições estão centrados na mudança social, mas alguns autores, como Shildrick e MacDonald (2007), reafirmam a existência de ordem e continuidades no âmbito da educação, formação e emprego. A pluralização das opções na educação e formação coloca uma maior ênfase, ilusória, no planeamento e escolha individuais, na autenticidade e unicidade das aspirações individuais, mas "a intensidade, alcance e qualidade da individualização serão mediados por formas incorporadas de estratificação" (Mythen, 2005: 138). No mesmo sentido, Goodwin e O'Connor (2005) alegam que o carácter linear e menos complexo atribuído de forma geral às transições nos anos 60 e 70, pode ser questionado através da análise de dados históricos.⁶¹

São inúmeras as tentativas de tipologização dos processos de transição, incluindo escalas de amplitude variável (podem comparar indivíduos ou mesmo países), observações diacrónicas e sincrónicas, metodologias quantitativas, qualitativas, transnacionais e uma grande diversidade de dimensões base, que podem incluir trajetórias reais ou projetadas, orientações atitudinais e perfis sociais.⁶²

Algumas delas são ensaiadas na sociologia da juventude em Portugal (Guerreiro e Abrantes, 2004; Guerreiro, Cantante e Barroso, 2009). Trata-se de um campo, de resto, maduro e consolidado.⁶³ Também na produção nacional encontramos, atualmente, a tensão agencialista/estruturalista, a primeira mais claramente associada aos estudos sobre autonomia, lazeres, sociabilidades e práticas culturais, a segunda mais dominante na análise de trajetórias

⁶¹ Os dados relativos à década de 60, (re)analisados por Goodwin e O'Connor (2005), apontam para mudanças frequentes de emprego, sobreposição de várias actividades laborais, ansiedade e desilusão face ao futuro e sentimento de pouca preparação e risco de desemprego nesse período aparentemente linear. A principal mudança, segundo os autores, não serão as transições em si mesmas, mas os modos como são observadas, antes a partir de uma perspectiva macroinstitucional, agora à procura de individualização e subjetividade.

⁶² Ver, por exemplo, as propostas de Brannen e Nilsen (2002), Furlong, Cartmel e Biggart (2006), Pais, Cairns e Pappámikail (2005) ou Walther e outros (2002).

⁶³ Neste incluem-se, por exemplo e de forma não exaustiva, estudos sobre os processos de transição (Pais, 1996 e 2003); as transições entre escola e trabalho (Alves, 1998; Guerreiro e Abrantes, 2004 e 2005; Guerreiro e outros, 2006; Pais, 2003), nomeadamente em situação de desqualificação e precariedade (Alves e outros, 2011; Guerreiro, Cantante e Barroso, 2009); as decisões vocacionais e os projetos de futuro (Ferreira, 1989; Vieira, 2007; Vieira, Pappámikail e Nunes, 2012). Mas, também, sobre o perfil social dos jovens portugueses (Almeida e outros, 1996; Braga da Cruz e outros, 1984; Cabral e Pais, 1998; Pais e Cabral, 2003; Figueiredo, Silva e Ferreira, 1999); as culturas juvenis (Pais, 1990 e 1993); os processos de autonomização (Cairns, 2011; Nico, 2011; Pappámikail, 2009); ou os lazeres, sociabilidades, a imagem e as atitudes perante o corpo (Pais, 1990a, Pais e Cabral, 2003; Ferreira, 2008).

entre escola e trabalho, nas orientações de futuro e na análise de percursos dos jovens mais desqualificados. Há áreas de sobreposição e consenso, como as tendências de diversificação e não-linearidade, transformação social e cultural nos processos de individuação e emancipação da família, descoincidência entre as fases transicionais, ou a precariedade, a incerteza e risco como caracterizadoras do contexto. Áreas que não parecem contradizer, ainda assim, que as transições "obedece[m] a um número finito de padrões, lógicas ou referenciais" (Guerreiro e Abrantes, 2004: 149).

Os descendentes de imigrantes não marcam presença clara nesta sociologia, onde a classe social ou o género são mais frequentemente levados em conta. Como afirmam Machado e Matias (2006: 11),

"tudo se passa como se para a sociologia das migrações os jovens descendentes de migrantes fossem, sobretudo, descendentes de migrantes e só marginalmente jovens, e como se entre os jovens de que a sociologia da juventude se ocupa não estivessem filhos de imigrantes".

Na produção nacional, podemos inscrever neste âmbito alguns dos trabalhos já mencionados no capítulo 2, centrados nas culturas materiais e consumos juvenis, nas expressões culturais e identitárias e até na participação cívica. Mas, ao contrário do que acontece no âmbito dos estudos sobre culturas juvenis, não há uma ligação directa entre as teorias mais recentes relativas aos processos de transição e as investigações referidas, ou seja, não são convocadas as mesmas problemáticas e eixos conceituais para a interpretação das trajetórias e experiências dos jovens descendentes.

Mesmo do ponto de vista internacional, as pontes entre a sociologia da juventude e a sociologia da etnicidade ou das migrações são parcas e parciais, com a excepção da matriz cultura/relações de poder, espetacularidade e resistência, que pautam os estudos culturalistas de Feixa (2006) ou Gilroy (2004), entre outros. Os descendentes de imigrantes são considerados tendencialmente nos estudos sobre marginalidade, exclusão social e a diversidade de experiências dos jovens, ao lado do género e da classe social. Raça e etnicidade são, vulgarmente, observadas como condições de desvantagem na transição; embora também possam assumir o papel de recurso individual e coletivo para responder aos constrangimentos estruturais (Wright, Standen e Patel, 2010). Mas são convocadas sobretudo para provar, confirmar e sustentar as teses diferencialistas. Contudo, no quadro da sociologia da juventude, estas teses também salientam que, independentemente da partilha de uma condição de desvantagem, os jovens apresentam trajetórias que são diversificadas (Shildrick e MacDonald, 2007). Um campo relativamente periférico, designado como estudos multiculturalistas de juventude, aborda as representações e experiências dos jovens em contextos urbanos de

acentuada diversidade e analisa as subculturas racistas bem como as dinâmicas de construção identitária entre os jovens minoritários. Nestes, os jovens descendentes surgem ora como representantes das novas formas de cidadania e coesão social, ora como redutos de fundamentalismo e nacionalismo (Harris, 2009). Será sobretudo no estudo das subculturas urbanas marginais que as suas expressividades, consumos e estilos de vida são observados.

As transições dos jovens filhos de imigrantes são, tais como as transições dos jovens em geral, marcadas por conjuntos de processos de escolha e de projecção atravessados por lógicas e retóricas individualistas, coletivistas e delimitadas por constrangimentos e horizontes variáveis de oportunidades (Devadason, 2006). Devadason afirma que estes estão mais conscientes dos constrangimentos estruturais e do peso do contexto social nas suas oportunidades, redes e aspirações, sobretudo se fizeram uma trajetória de mobilidade ascendente. Lindgren (2010), por seu turno, encontra nos descendentes de imigrantes na Suécia biografias configuradas por múltiplas formas de exclusão social, mas não destemporalizadas, ou centradas no presente.

No quadro dos estudos sobre exclusão social, desvantagem e marginalidade, os jovens descendentes surgem em condição de dificuldade, desvantagem e discriminação. Ensaiam-se, no entanto, através de diferentes perspectivas, aproximações a condições de agencialidade neste domínio. Mørch e outros (2008) protagonizam uma delas no relatório conclusivo do projeto *Up2Youth*, onde percorrem um conjunto de indicadores estruturais e de estudos de caso centrados nas práticas culturais e estilos de vida. Segundo estes autores, os jovens descendentes têm uma dificuldade dupla no protagonismo de processos de transição despadronizados, quer pela orientação mais tradicionalista familiar (a orientação familiar é, neste tipo de estudos, perspectivada de forma algo cristalizada), quer pela pressão dos pares. O contexto de individualização da modernidade tardia pode ser um terreno propício quer para os fenómenos de etnicização, quer para a produção de novas formas culturais e práticas integradoras. Os resultados do projeto transnacional mostram que este potencial, agencial e integrador, não é realizado facilmente nem frequentemente, com constrangimentos visíveis especialmente nos percursos escolares. Por outro lado, na microescala dos espaços intersticiais de desenvolvimento de subculturas, assentes em redes informais, são identificadas formas de proteção identitária, pertença, reconhecimento e integração, e também de ação e intervenção. Os autores apontam para três modelos dominantes de agência por parte destes jovens: a (re)eticização (procurando distintividade através da diferenciação); criatividade social (utilização alternada e instrumental de competências e atributos culturais do legado étnico e do

grupo maioritário); e competição (procura de reversão da posição minoritária, nomeadamente através do conflito).

Um texto recente de Ferreira e Pohl (2012) salienta também que as sociabilidades informais presentes nas subculturas, frequentemente negligenciadas na intervenção social e na investigação científica, podem ser importantes espaços de participação e (re)invenção das práticas e formas de cidadania para os jovens com origem imigrante. Situando-se na margem do controlo das instituições escolares e familiares, estes espaços de maior horizontalidade e reciprocidade podem contribuir quer para o reforço da estigmatização destes jovens (pelo seu potencial de etnicização), quer para a aprendizagem de competências, contacto com oportunidades e construção de aspirações e modos de vida inovadores ou de regresso a percursos institucionais.

Em alguns casos, a agencialidade pode, paradoxalmente, assentar na capitalização das orientações familiares e comunitárias, procurando reverter trajetórias consideradas estruturalmente e institucionalmente como de insucesso. Wright, Standen e Patel (2010) procuram dar resposta à invisibilidade da "juventude negra" na sociologia sobre transições através de um quadro teórico que reúne contributos das teorias feministas, pós-coloniais e críticas, para dar conta da continuidade significativa de instituições tradicionais como a família e a comunidade na configuração das trajetórias destes jovens. Alegam que a ligação às teorias críticas da raça (*critical race theories*) permitem mudar a perspectiva da desvantagem para o conjunto de recursos, competências e capitais – aspiracional, social, linguístico, familiar e de resistência – possuídos pelos grupos sociais marginalizados. Não negando a pertinência de alargar a perspectiva analítica sobre a desvantagem, fica em aberto, como de resto acontece com frequência em quadros teóricos mais críticos, se os capitais e as orientações eleitas pelos jovens contribuem de facto para um aumento da qualificação, para a integração laboral e para o aumento do potencial de participação nas diversas esferas sociais por parte dos jovens.

Poderíamos afirmar que é quase inexistente o cruzamento entre as teorias da assimilação e integração dos descendentes de imigrantes e as teorias agencialistas e estruturalistas da juventude. Esta falta de diálogo impossibilita que as primeiras possam contribuir para iluminar os constrangimentos estruturais debatidos nas teorias da juventude, e que as segundas possam relativizar e contextualizar os percursos complexos protagonizados pelos descendentes, entre outras possibilidades. As transições dos jovens descendentes de imigrantes desenham-se em

traços que serão, nas várias dimensões que as configuram – em ritmos variáveis, e através de práticas e narrativas complexas e não necessariamente coincidentes – justapostos, paralelos ou oblíquos relativamente aos seus pares e aos percursos definidos estruturalmente. Um dos cenários privilegiados para estas dinâmicas de desenho, encontro e desencontro, é a escola. De que forma os processos de escolarização se inscrevem na experiência e nos processos de transição dos jovens descendentes de imigrantes?

3.2. Os processos de escolarização como lugares de produção e reprodução social

O capital educativo é central para os processos de mudança e progresso das sociedades contemporâneas, onde o desenvolvimento económico se encontra em estreita articulação com conhecimento, capacidades, competências e aprendizagem. Um número crescente de interações e participações sociais é mediado pela utilização de competências adquiridas através dos processos de escolarização e qualificação.⁶⁴ Estes processos desempenham um papel nuclear na construção biográfica, quer pela sua ação emancipadora, quer pela sua ausência vulnerabilizante, que reconfigura formas de exclusão (Ávila, 2008). São ainda vias fundamentais de fabricação dos indivíduos, de posicionamento, projecção e mobilidade social. Ou seja, convocando ecleticamente alguns dos contributos que se cruzam na sua sociologia, são espaços de produção e de reprodução social, promovendo a reprodução das desigualdades sociais ou das estruturas existentes (Bourdieu, 1966; Bourdieu e Champagne, 1992; Bourdieu e Passeron, 1964, 1970), tal como de ponderação, eleição e ação estratégica (Boudon, 1981 e 2003; Boudon, Bulle e Cherkaoui, 2001), ou de autonomia, autodescoberta e reflexividade (Beck e Beck-Gernsheim, 2003).⁶⁵ Os processos de escolarização são fundamentais para compreender orientações prefigurativas como as aspirações, as expectativas e os projetos de futuro. As configurações dos sistemas institucionais, as suas dinâmicas, e os quadros de experiência que promovem, viabilizam ou limitam, estão intrinsecamente relacionadas com o potencial de projecção individual.

⁶⁴ Não sem tensões, anacronias e desfasamentos entre as práticas e retóricas das instituições escolares e as exigências sociais e laborais ou entre a qualificação e a diferenciação, como apontam, entre outros, Madureira Pinto (2008) ou Walther e outros (2002).

⁶⁵ Para um exame diacrónico das teses educativas e das desigualdades escolares ver Sebastião (2009), Seabra (2009), Duru-Bellat (2002), Duru-Bellat e Zanten (1999).

Na experiência dos mais jovens, as escolas são lugares de possibilidade, impondo-se como um programa institucional de socialização decisivo. Constituem, por isso, parte fundamental da diversificação dos repertórios culturais que caracterizam a juventude contemporânea, espaços de emancipação, negociação, onde o lúdico e o esforço, o voluntarismo e o compulsivo, se imbricam de forma intensa, configuradora de problemáticas e fenómenos como a *alunização* da juventude, a *juventização* da escola ou a escolarização dos tempos livres.

O veredicto escolar assume, na actualidade, um peso inédito no processo de individuação, na representação de si e na circunscrição dos futuros pessoais e a "trajetória escolar, generalizada, confunde-se com a própria construção biográfica do jovem" (Vieira, 2010: 278). Martucelli defende que a escola inscreve nos indivíduos uma "confiança institucional em si" (2006: 45), reescrevendo as experiências anteriores, através da ação de confirmação, infirmação, dúvida, certificação ou aniquilamento das avaliações escolares. A crescente importância conferida aos diplomas escolares no mercado de trabalho, com impactos subsequentes na definição dos destinos sociais e profissionais (Diogo, 2008), está associada à expansão escolar que ocorre em Portugal na segunda metade do séc. XX. Esta é ainda resultante de uma lógica global, já que, como afirmam Costa e outros, os graus de escolaridade, não sendo o único recurso distribuído desigualmente nas sociedades contemporâneas, mas um dos que mais impacte tem provocado nas reconfigurações do espaço social, são um dos domínios onde se nota mais claramente "quer a importância crescente dos processos transversais, que hoje ocorrem a nível mundial, em contexto de globalização, quer a persistência das diferenças nacionais, se bem que elas próprias em transformação" (2000: 31).

A democratização do acesso ao ensino registou nas últimas décadas, nomeadamente no contexto português, uma evolução considerável (Almeida e Vieira, 2006; Costa e outros, 2000; Grácio, 1997; Sebastião, 1998 e 2009). Mas os resultados alcançados dentro do sistema, o princípio de igualdade de oportunidades promovido pelo mesmo, tal como a qualidade dos percursos oferecidos, dos recursos materiais e organizacionais disponíveis, continuam fortemente marcados e limitados por princípios de diferenciação social e cultural como a classe social, a etnicidade e o género. A estes somam-se outros factores de diferenciação, como o estilo educativo das famílias e os seus modos de relação com a escola ou os padrões de concentração/dispersão territorial. O sucesso escolar vai estruturar-se no cruzamento de factores individuais, sociais e institucionais. Estes não são igualmente relevantes para a experiência educativa, variando segundo as condições específicas de cada grupo – os recursos

culturais, económicos e simbólicos mobilizados e a forma como estes são percebidos na escola e na sociedade em geral.

A massificação e a democratização do ensino são domínios amplamente debatidos e observados na sociologia da educação portuguesa, que assinala as dinâmicas sociais de transformação da realidade educativa em Portugal e a posição portuguesa no contexto europeu e internacional (Azevedo, 2000; Costa e outros, 2000; Martins, 2005 e 2012; Sebastião, 1998 e 2009). Revela a chegada tardia à experiência de modernidade, que se faz ainda hoje sentir na "posição contrastante" que Portugal ocupa no contexto europeu (Martins, 2005). O processo de democratização, com notáveis avanços nos indicadores de acesso, progrediu marcado por tendências contraditórias: a aceleração dos ritmos e dinâmicas de qualificação da sociedade portuguesa (Ávila, 2008; Costa e outros, 2000) em simultâneo com a lentidão, selectividade e afunilamento, taxas de conclusão baixas e dificuldade em incluir os alunos mais desprovidos de capitais, em conjugação com uma retração demográfica significativa (Sebastião, 2009).

A expansão reconfigura estruturas, amplifica ofertas, diversifica públicos e afecta o quadro de experiências subjectivas associadas ao processo de escolarização, a que a sociologia portuguesa dedica espaço, mantendo, porém, o seu olhar focado na análise do sucesso, insucesso e abandono e na manutenção da produção e reprodução de processos de desigualdade social e escolar que se perpetuam e renovam.⁶⁶ Na produção nacional encontramos ainda o destringer das condições e implicações dos processos de transição entre ciclos de ensino, de reconfiguração, selecção e orientação nas vias que o constituem tal como a renovação dos olhares sobre a transição para um ensino superior de acesso progressivo e onde se regista uma dinâmica de alargamento da base social de recrutamento, mais heterogénea e com uma feminização notável.⁶⁷ A tensão entre os ritmos biográficos baseados na exploração e os

⁶⁶ Para a análise das experiências subjectivas contribuíram Abrantes (2003), Lopes (1996), Quaresma (2012) e, mais recentemente, Quaresma, Abrantes e Lopes (2012). Sobre o sucesso, insucesso e abandono destacam-se os trabalhos de Ferrão e Honório (2000), Martins (2005) e Sebastião (1998). A produção e reprodução de processos de desigualdade social e escolar são observados em Alves e Canário (2004), Benavente e outros (1994), Campos e Mateus (2001) Canário, Natália e Rolo (2001), Grácio (1997), Seabra (2009) e Sebastião (1998 e 2009).

⁶⁷ Sobre os processos de transição ver Abrantes (2008), sobre os processos de orientação destacamos Azevedo (1990 e 1991), Dionísio (2009), Mateus, (2002), Silva (1999) e Vieira, Pappámikail e Nunes (2012). Relativamente ao ensino superior ver Costa e Lopes (2008), Martins e Campos (2005), Mauritti e Martins (2007), Vieira (2007); e sobre a transição para o trabalho salientam-se Alves (1998, 2006 e 2008), Alves (2007), Azevedo (1999), Azevedo e Fonseca (2006) e Saúde (2010).

calendários institucionais que impõem decisões compulsivas, e o estudo da individualização adolescente no confronto entre estas duas temporalidades, também nesta ocupam lugar (Vieira, 2007 e 2010). Vieira, Pappámikail e Nunes (2012) observaram a linearidade, o sucesso, a temporalidade biográfica e institucional que marcam os percursos escolares no ensino secundário. O estudo indicia a prevalência do ritmo escolar, mas evidencia também, ainda que de forma muito residual, percursos exploratórios, onde a rejeição da temporalidade escolar não se confunde com falta de empenho escolar, próximos de padrões de maior complexidade transaccional e escolha biográfica.

Em suma, são assinaláveis os progressos realizados na qualificação dos mais jovens, na diminuição dos níveis de abandono no ensino básico e secundário, bem como na articulação entre os subsistemas de educação e formação. Mas persistem fenómenos de insucesso, como os que são ilustrados pelo desfasamento etário na frequência dos alunos, transversal a todos os níveis de ensino (CNE, 2011). A relação difícil da sociedade portuguesa com a escolaridade e os saberes letrados, que referia Sebastião em 1998, apresenta sinais claros de conciliação, mas mantém, ainda, espaços de evolução na direcção de desígnios tantas vezes reiterados e por cumprir (Almeida e Vieira, 2006). Como afirma Seabra na conclusão de uma ampla revisão da articulação entre desigualdades escolares e desigualdades sociais:

"se é verdade que a escola tem um papel limitado no esbatimento das desigualdades sociais, podendo mesmo exercer uma influência negativa, ela, simultaneamente, permanece no centro da integração. A escola não muda a sociedade, como inicialmente se supôs, mas isso não significa que não constitua o contexto social com maiores probabilidades de concretizar alguma mobilidade social" (2009: 43).

Afirmção que assume particular pertinência quando nos detemos na experiência dos descendentes de imigrantes.

3.3. Perspetivas recentes sobre o sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes

As escolas são instituições chave na incorporação dos filhos de imigrantes. É nela que os descendentes de imigrantes se expõem a uma nova língua, estreitam o contacto com os pares autóctones e de outras origens estrangeiras; e é também aí que adquirem e certificam as suas competências e capacidades para uma integração e participação plenas na vida social, esboçando percursos de mobilidade social dificilmente realizáveis por outra via.

A educação assume-se assim como um domínio clássico nos estudos sobre descendentes, focados na medição e explicação das experiências e trajetórias escolares, e onde o insucesso escolar tem uma presença persistente. No entanto, o sucesso escolar não é apanágio de uma minoria excepcional de alunos. Corre-se, aliás, o risco de exagerar o fracasso educacional experimentado por estes jovens. De forma consistente, as pesquisas apresentam dados que indicam um ajustamento rápido e positivo à experiência escolar, e que colocam em causa as teorias convencionais do sucesso educativo entre grupos minoritários, onde predominam explicações que atribuem as baixas performances a défices culturais, privação cultural, culturas de pobreza, descontinuidades culturais e diferenças culturais e linguísticas; ou as perspectivas, semelhantes, que colocam o sucesso como uma função de processos de assimilação lineares (Rumbaut, 1990).⁶⁸ São numerosos os estudos que concluem que, relativamente aos seus pares nativos em iguais condições sociais, os descendentes têm melhores resultados, e alcançam níveis mais avançados de educação, apesar da existência de variações significativas segundo a origem nacional (Portes, Haller e Fernandez-Kelly, 2008; Portes e MacLeod, 1999; Portes e Rumbaut, 2001; entre outros).⁶⁹ O sucesso escolar apresenta amplas variações e resiste a generalizações. O seu estudo sustenta-se num conjunto alargado de dimensões individuais e sistémicas que geram um conjunto de padrões cumulativos de vantagem ou desvantagem (Kasinitz e outros, 2008; Vallet, 1996; Vermeulen, 2001). Como afirmam Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2009: 65):

"as trajetórias académicas e a performance são determinadas de forma múltipla por uma alquimia de variáveis de origem familiar, tipo de escolas que os alunos imigrantes encontram, desafios de aquisição de uma segunda língua, envolvimento académico, e suportes relacionais que, em conjunto, servem para impedir ou, ao contrário, reforçar a integração e adaptação".

A *origem étnica* é uma dimensão omnipresente nestes estudos, remetendo para os factores culturais – a descontinuidade entre princípios de socialização da família e da escola, por exemplo, ou para padrões de comportamento que têm consequências nos processos de escolarização, mas não só. A ligação à comunidade de origem assume também o estatuto de recurso. Uma parte importante da teoria da assimilação segmentada (ver subcapítulo 2.1) defende as suas vantagens: aqueles que mantêm ligação às comunidades étnicas de origem dos

⁶⁸ Teses amplamente debatidas, genericamente, por Seabra (2009) ou Sebastião (2009) e, relativamente aos descendentes de imigrantes, por Seabra (2010).

⁶⁹ Ver, por exemplo, Feliciano e Rumbaut (2005), Fuligni (1997), Hao e Bonstead-Bruns (1998), Kao e Tienda (1995), Kasinitz e outros (2008), Portes e Rumbaut (2001), Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2001).

seus progenitores (aculturação selectiva) terão melhores resultados do que aqueles que se assimilam mais rapidamente do que os seus progenitores ao estilo de vida americano (aculturação dissonante), destacando-se para este efeito factores como a manutenção da língua de origem, certos hábitos de estudo frequentes no país de origem, e a capacidade de vigilância das comunidades (Portes e Rumbaut, 2001 e 2005; Portes, Haller e Fernandez-Kelly, 2008; Rumbaut e Portes, 2001; Zhou, 1997). Os críticos a esta posição referem que não há evidência de que a manutenção da etnicidade, *per se*, ou a existência de "assimilação consonante", melhore a obtenção de resultados (dando como exemplo os bem sucedidos alunos de origem chinesa, um caso de aculturação dissonante) (Kasinitz e outros, 2008). A solidariedade étnica pode resultar positivamente ou negativamente, dependendo dos recursos, informação e normas em circulação numa determinada "comunidade". Na mesma linha, salienta-se ainda os trabalhos de Margaret Gibson (1988 e 1995) que, distinguindo assimilação (processo de incorporação de um grupo minoritário noutra) e aculturação (processo de adaptação que não leva à perda de traços culturais e identitários ou à sua substituição), afirma que o sucesso escolar deriva de uma estratégia de "aculturação aditiva" (*multilinear acculturation*), reforçando a possibilidade de compromisso entre universos culturais múltiplos (Gibson, 1988).

Parte significativa da explicação do insucesso reside nas desigualdades socioeconómicas. Na análise da *classe social* contemplam-se os indicadores de inserção laboral e, por vezes, o rendimento (Kao e Thompson, 2003; Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001). Como afirma Vallet (1996), os resultados escolares dos descendentes de imigrantes assentam mais sobre as suas condições objetivas de vida – recursos económicos e culturais, do que sobre a sua origem nacional ou sobre a experiência de migração dos seus progenitores.⁷⁰ Mas, como destacam Kao e Thompson, existe neste domínio "claramente um espaço para explicações que não se apoiem apenas na cultura ou classe social" (2003: 436), e que podem inscrever-se em factores como o racismo institucional ou as expetativas dos professores.

Outra dimensão preponderante na explicação do sucesso é o capital de qualificação escolar familiar, ou a *educação dos pais*.⁷¹ Kasinitz e outros (2008) identificam-no como o

⁷⁰ Numa abordagem que não perdeu a actualidade, Bourdieu (1966) refere que o sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes é sensivelmente equivalente àquele protagonizado pelos alunos franceses com a mesma posição social, remetendo para as diferenças na qualificação das famílias imigrantes, e salientando o peso das condições estruturais no sucesso escolar.

⁷¹ Dimensão abordada, por exemplo, por Kao e Thompson (2003), Kasinitz e outros (2008), Portes e MacLeod (1999), Portes e Rumbaut (2001), Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2001) e Suárez-Orozco, Suárez-Orozco e Todorova (2008).

factor singular com maior peso na explicação dos resultados escolares, 4 vezes mais forte que qualquer outra característica familiar. No modelo que estes autores propõem, depois de controladas as características de *background* individuais e familiares, os descendentes de imigrantes são indistintos dos alunos autóctones, excepto no caso dos alunos de origem chinesa, cuja performance é significativamente mais elevada que os primeiros.

As *expetativas parentais* assumem igualmente um papel central na experiência escolar dos alunos. Os progenitores variam consideravelmente no que diz respeito ao nível de escolaridade aspirada para os seus filhos, que ocupação profissional é considerada aceitável ou desejável, e que importância tem a educação para a inserção nesta ocupação (Kasinitz e outros, 2008). Os estudos destacam também o tipo de *organização e estrutura da família*, destacando a vantagem dos grupos domésticos com os dois progenitores presentes e tendo em conta indicadores como número de familiares co-residentes (Portes e MacLeod, 1999; Portes e Rumbaut, 2001; Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001). Modood (2004) assinalou que, no contexto britânico, o sucesso escolar dos alunos com origem sul-asiática pode ser explicado pela combinação das altas aspirações parentais com os elevados níveis de autoridade, não só dos progenitores como da rede familiar e coétnica mais ampla.

Vários estudos distinguem a importância do *género*, revelando que o sucesso escolar é mais significativo nas raparigas descendentes de imigrantes (Feliciano e Rumbaut, 2005; Portes e Rumbaut, 2001). Outros autores alegam que as famílias imigrantes temem de forma mais acentuada a *americanização* das filhas e a exposição aos repertórios concorrentes do grupo de pares. Estas têm mais responsabilidades familiares, assumem com mais frequência um papel mediador e sofrem mais pressões. Valorizam mais a experiência escolar, têm uma atitude mais positiva perante a escola, e são alvo de maiores expectativas por parte dos professores do que os rapazes (Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001).

A *língua* é outra dimensão frequentemente abordada, lida como uma marca específica de diferença cultural, um recurso que se adquire, que se pode perder, ou manter, onde vários registos podem articular-se e coexistir (Kristen e Granato, 2007; Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001). A aquisição de uma nova língua, a manutenção da língua materna e a coexistência entre ambas, apresentam desafios específicos e têm impactos nas trajetórias e resultados escolares.⁷² Existem formas diferentes de adaptação linguística e tipos linguísticos

⁷² Considera-se que a proficiência numa nova língua implica uma aprendizagem num período de 7 a 10 anos (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco e Todorova, 2008), e pode obedecer a diferentes modelos (apoio transicional, imersão não estruturada, imersão estruturada, programas de educação bilingue,

intermédios entre o bilinguismo e o monolinguismo, tal como o bilinguismo pode ser fluente ou limitado (Portes e Hao, 2002). A perda da língua de origem dos pais é considerada negativa, mas é simultaneamente identificada com frequência nos alunos com trajetórias de sucesso (Kasinitz e outros, 2008). A defesa dos benefícios do bilinguismo atravessa diversos trabalhos, que o associam, entre outros, à vantagem cognitiva e social face aos monolíngues, ao sucesso escolar, à redução da probabilidade de abandono e ao reforço das aspirações escolares.⁷³ O problema parece estar, no entanto, para alguns autores, mais na preservação da língua de origem do que na aquisição da língua do país de acolhimento. A língua dificulta o desempenho escolar nos exames nacionais (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco e Todorova, 2008), mas o bilinguismo fluente é considerado uma vantagem, associado a melhores resultados escolares e aspirações elevadas (Portes e Rumbaut, 2001), maior autoestima e menor conflito intergeracional (Portes e Hao, 2002; Portes, Haller e Fernandez-Kelly, 2008). Como afirmam Portes e Schaufli (1996), a capacidade de falar uma segunda língua adiciona, ao invés de subtrair, oportunidades. Segundo Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2001), tendem a ser atribuídas ao bilinguismo dificuldades académicas que derivam de outros problemas, como as dificuldades de adaptação. Ela é concetualizada também como uma forma de capital social, já que confere acesso aos recursos da comunidade coétnica e aos recursos escolares (Dinovitzer, Hagan e Parker, 2003; White e Glick, 2004; Zhou, 1997). Os estudos sobre proficiência linguística salientam a importância da classe social e do género: há maior probabilidade de encontrar raparigas entre os descendentes bilingues (Portes e Hao, 2002).

O *capital social* e a relação com os pares, professores e outros, como redes de vizinhança e coétnicos, são considerados recursos importantes na construção do sucesso escolar (Kao e Thompson, 2003; Portes e MacLeod, 1999; Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001). Os pares podem constituir uma rede de apoio prático e emocional equivalente ao apoio providenciado nas famílias nativas de classe média (Gibson e outros, 2004), tal como as relações positivas com os agentes escolares podem ter um impacto na orientação académica dos descendentes (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco e Todorova, 2008). O envolvimento relacional está ainda associado à manutenção do sucesso escolar (Suárez-Orozco, Rhodes e

educação bilingue de duas vias, "sink or swim", entre outros). A OECD (2006) destaca que os países onde existem pequenas diferenças nos resultados escolares entre estudantes de origem imigrante e estudantes autóctones, ou onde essa diferença é menor nos imigrantes de segunda geração do que nos de primeira geração, apresentam tendencialmente programas de suporte linguístico solidamente estabelecidos, com padrões e objetivos bem definidos.

⁷³ Ver por exemplo Portes (1996), Portes e Rumbaut (2001) ou Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2001).

Milburn, 2009). Outros autores destacam o importante papel das redes que permitem a circulação de informação e recursos, sobretudo quando heterogéneas do ponto de vista social (Kasinitz e outros, 2008).

Do ponto de vista sistémico, salienta-se o efeito do *contexto institucional*, nomeadamente as condições e efeitos escolares, decorrentes de dimensões como: o ambiente escolar (Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001), envolvimento escolar (a medida em que os estudantes estão ligados ao que estão a aprender, como estão a aprender e com quem estão a aprender) e das políticas de ensino da língua; a realização de programas comunitários, de mentoria; ou a qualidade das escolas (Kao e Thompson, 2003). Aponta-se uma maior vulnerabilidade destes alunos face à qualidade dos ambientes de aprendizagem, às práticas de agrupamento dos alunos, aos tempos e métodos de incorporação na escola, e às diferenças de exigência e organização entre os sistemas de ensino dos países de origem e destino. Aponta-se ainda a transferibilidade restrita dos recursos escolares adquiridos pelas famílias nos contextos de origem, que afecta a sua capacidade de acompanhamento e de investimento escolar (Kristen e Granato, 2007). No contexto europeu, Crul e Schneider (2012) focam, através da teoria comparativa de contexto, arranjos institucionais como o começo tardio ou a selecção precoce, e o modo como os mesmos têm um efeito negativo multiplicado no caso dos descendentes de imigrantes, explicado pelas dificuldades linguísticas e pelas lacunas de conhecimento nas famílias. Do mesmo modo, as vias alternativas abertas nos sistemas tendem a beneficiar mais os descendentes do que os seus pares nativos nas mesmas condições sociais, devido às suas altas aspirações, persistência e ética de sacrifício. Arranjos estruturais, classe social e capital escolar na família, mais do que características de índole culturalista ou decorrentes da experiência migratória, são as explicações mais frequentemente encontradas nos estudos realizados na Europa.⁷⁴

O *contexto social*, nomeadamente os "modos de incorporação" dos diferentes grupos (Portes, 1999; Portes e MacLeod, 1999; Portes e Zhou, 1993) ou o "*ethos* de recepção" cultural e simbólico que estes encontram (Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001), também são convocados na interpretação do sucesso, relacionando-se com a questão da *discriminação*, quer nas sociedades de acolhimento, que podem facilitar ou obstaculizar a prevalência de estereótipos, quer nos processos de escolarização. Estes últimos envolvem uma mistura

⁷⁴ Estudos que, pelo carácter mais recente da presença migratória, se dedicam sobretudo, no caso dos descendentes de imigrantes, a análises no domínio educativo, e que desenvolvemos no ponto 2.2, tais como, por exemplo, os de Crul e Holdaway (2009), Crul e Schneider (2012), Heath, Rethon e Kilpi (2008), Kristen e Granato (2007), Vallet e Caille (1996).

complexa de políticas e práticas que incluem as percepções e expectativas dos professores, outros agentes escolares e pares, os valores implícitos nas políticas ou a parca representação dos alunos descendentes nas estruturas de representação (Kristen e Granato, 2007; Holdaway, Crul e Roberts, 2009).

Na literatura mais recente encontramos ainda um conjunto de teorias de médio alcance e de conceitos para explicar os padrões identificados nas trajetórias escolares dos descendentes.

Alguns investigadores consideram a existência de um *optimismo imigrante*, decorrente da experiência migratória, que contribui para a explicação dos resultados escolares mais favoráveis entre os descendentes. Nesta perspectiva reforça-se a importância do estatuto geracional na análise do sucesso. Ou seja, os descendentes de imigrantes de primeira e segunda geração estariam em vantagem face às terceiras e subseqüentes gerações, pela ligação mais próxima a uma trajetória de migração geradora de optimismo e recursos culturais. Esta ética do sacrifício, geradora de motivação acrescida e orientação para o sucesso escolar, é designada por Portes e Rumbaut (2001) como "impulso imigrante" (*immigrant drive*); é expressa na ideia de "orientação positiva face à escolaridade" (Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2009). Margaret Gibson assinala a existência de uma "orientação imigrante para a escolaridade", ou "orientação facilitadora da escolaridade" (1995: 80), onde as altas aspirações educacionais e profissionais das famílias ocupam um lugar central. A autora afirma que as expectativas parentais e a valorização da escolaridade parecem ter mais impacto no sucesso e na permanência na escola do que a classe social, desde que estas expectativas sejam acompanhadas de sanções e controlo das actividades escolares. Kao e Tienda (1995, 1998) e Kao (2002) reforçam esta perspectiva, defendendo que as famílias imigrantes têm expectativas mais altas do que as famílias autóctones, com repercussões no sucesso escolar. As autoras sustentam que os estudantes beneficiam do "optimismo imigrante" dos seus progenitores, afirmando pereptoriamente que pais imigrantes promovem sucesso escolar, numa viragem concetual importante num campo marcado pelo pessimismo. Os sinais de optimismo são baseados numa exaustiva análise da literatura produzida neste domínio, cuja revisão mostra que, ao longo de três décadas, as diferenças entre nativos e filhos de imigrantes em termos de sucesso e nível de habilitação escolar diminuíram no contexto norte-americano. Mas, mesmo se nos níveis mais baixos de habilitação há evidências de diminuição das diferenças, estas são ainda persistentes nos níveis de habilitação mais elevados, como o ensino superior (Kao e Thompson, 2003).

Sob a designação de *vantagem imigrante* e *paradoxo imigrante* aparecem as evidências de vantagem dos descendentes em alguns indicadores de progressão escolar, como melhores resultados em piores condições socioeconómicas, altas aspirações educativas, vantagens

metacognitivas decorrentes do quadro de referência dual, competências para desenvolver relações em territórios não familiares e habilidade para navegar em circunstâncias difíceis (Kasinitz e outros, 2008; Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001 e 2009). Esta vantagem é também designada através do termo "paradoxo imigrante", com dois sentidos distintos: o declínio da performance escolar e das aspirações após uma vantagem inicial, ao longo do aumento do período de residência no país de acolhimento (Fuligni, 1997; Portes e Rumbaut, 2001; Suárez-Orozco, Rhodes e Milburn, 2009); ou o sucesso escolar conseguido não obstante a condição de desvantagem social e económica, salientado especialmente entre os grupos de origem asiática no contexto norte-americano. As explicações para este sucesso recaem nos recursos pré-migratórios, coesão e heterogeneidade social nas comunidades de pertença, ou o já referido optimismo e ética de sacrifício.

O *paradoxo atitude-realização* (*attitude-achievement*) refere-se à prevalência de orientações positivas para a escolaridade, não obstante a falta de informação prática sobre vias, cursos e procedimentos e, por vezes, os próprios resultados escolares desfavoráveis demonstrados. Trata-se de um conceito lançado por Mickelson (1990) para explicar o *gap* observado entre as orientações e os resultados escolares encontrados entre os jovens afro-americanos. A autora alega que as atitudes face à educação são multidimensionais, por vezes contraditórias, e que as atitudes positivas, mesmo num contexto de insucesso, colocam os investigadores perante o desafio de distinguir entre atitudes concretas (percepções construídas a partir da experiência social e do contexto envolvente) e atitudes abstractas (crenças sobre a educação e a sua importância para a mobilidade social). Ao medir-se as atitudes de uma forma conceptualmente mais adequada e correcta, o paradoxo tende a desaparecer. Os jovens negros têm uma maior proporção de atitudes abstractas do que os seus pares, mas menos atitudes concretas – mais determinantes no sucesso escolar. Esta valorização abstracta traduz-se com facilidade na formulação de aspirações mais elevadas (Kao e Tienda, 1998). E, ao contrário das atitudes concretas, as atitudes abstractas não podem predizer, segundo Mickelson, o sucesso escolar.

A *cultura oposicional* é uma teoria desenvolvida pelo antropólogo John Ogbu (2003, 2008; Gibson e Ogbu, 1991), que distingue as orientações face à educação nas minorias voluntárias e involuntárias através de um modelo cultural-ecológico (*cultural-ecological theory*).⁷⁵ O desempenho escolar das minorias é, neste modelo, influenciado por dois conjuntos

⁷⁵ As minorias "voluntárias", ou imigrantes, são aquelas que escolheram imigrar para os EUA procurando melhores oportunidades de vida. As minorias involuntárias são o segmento de população

de factores: aqueles que emergem do tratamento a que as minorias são sujeitas na escola e na sociedade em geral; e outros decorrentes das dinâmicas das comunidades minoritárias – os padrões dominantes de atitudes, crenças e comportamentos no domínio da educação (Ogbu, 2008: 13). O insucesso escolar decorre das baixas expectativas de recompensa do esforço educacional num contexto de discriminação, dando lugar a atitudes oposicionais e à disseminação da ideia de que ter sucesso escolar implica "agir como um branco" (*acting white*) (Fordham e Ogbu, 1986). O modelo apresenta, no entanto, dificuldades como a difícil categorização dos grupos de origem em minorias voluntárias e involuntárias, e é posto em causa por outras pesquisas que, inversamente, encontram altas aspirações entre os jovens afro-americanos (Kao e Tienda, 1998). Considera-se que não consegue explicar porque alguns grupos desenvolvem uma cultura oposicional e outros, não só não desenvolvem a mesma cultura, como fazem trajetórias de sucesso (Kao e Tienda, 1998).

A ideia de *minoria modelo* (também designada de "estereótipo de minoria modelo") surge da constatação do sucesso escolar acima da média dos alunos de origem asiática no contexto norte-americano (Asher, 2002; Kao, 1995). Ele é atribuído a diferenças culturais e comportamentais expressas através de um maior investimento na educação (por comparação com os pais nativos nas mesmas condições sociais). Nestas famílias os jovens são encorajados a prosseguir percursos profissionais de prestígio ligados a profissões "seguras", como forma de resposta à discriminação percebida e antecipada. Os principais críticos apelidam, no entanto, a designação de monolítica e homogeneizante, já que ignora as diferentes realidades em termos de etnicidade, história, condição socioeconómica e percurso escolar dos heterogéneos grupos visados (nos EUA, nomeadamente, de origem filipina, chinesa, japonesa, sul-coreana, indiana, cambojana, vietnamita, laociana, tailandesa, paquistanesa e *Hmong*).

Alguns dos dados mais expressivos sobre as características e a qualidade dos processos de escolarização dos descendentes de imigrantes são o resultado setorial de inquéritos internacionais padronizados, como o PISA, o TIMMS ou o PIRLS, onde a nacionalidade dos progenitores e o local de nascimento passaram a ser incluídos, visando a caracterização do *background* migratório.⁷⁶ A produção é extensa e diacrónica, centrada na performance, nos

americana que ali se encontra por terem sido "colonizados, conquistados ou escravizados pelos americanos brancos" (Ogbu, 2003: 50).

⁷⁶ Respectivamente, "Programme for International Student Assessment", "Trends in International Mathematics and Science Study" e "Progress in International Reading Literacy Study".

factores explicativos da performance e nas condições familiares e institucionais.⁷⁷ Algumas das tendências assinaladas são:

- uma prestação escolar maioritariamente mais favorável dos nativos filhos de imigrantes (segunda geração), por comparação com os filhos de imigrantes nascidos no estrangeiro (primeira geração); e ambos geralmente abaixo dos seus pares nativos; com diferenças médias que se mantêm entre 2000 e 2009 (European Commission, 2011; OECD, 2006; OECD, 2010a; OECD, 2010b). Portugal é um dos países onde não existem diferenças entre os dois grupos de descendentes (OECD, 2012b);
- as diferenças de performance entre os "estudantes imigrantes" e os nativos não podem ser explicadas apenas com base nas características dos estudantes, salientando a importância das respostas institucionais. Existem poucas diferenças nos países que têm um forte programa de apoio à aquisição da língua, com regras e objetivos bem definidos, como a Austrália, o Canadá, a Irlanda e a Nova Zelândia, onde os "alunos imigrantes" têm melhor performance que os alunos autóctones (OECD, 2006; OECD, 2010a);
- nos resultados encontram-se a influência das condições socioeconómicas e capitais escolares dos pais. Quando se igualam as mesmas, as discrepâncias entre estes alunos e os seus pares autóctones diminuem substantivamente, mas não desaparecem (OECD, 2010a);
- as primeiras gerações estão mais representadas nos níveis mais baixos de performance a leitura, matemática e ciência (com diferenças médias de 10 pontos), e os rapazes numa situação menos favorável do que as raparigas (European Commission, 2011). Mas também se encontram proporcionalmente aos pares nativos entre os *top performers* em países como Portugal, EUA, ou Canadá, entre outros (OECD, 2012b);
- os "estudantes imigrantes" revelam atitudes positivas relativamente à aprendizagem, menor probabilidade de frequentar a educação pré-escolar; acesso mais restrito à educação de qualidade; maior probabilidade de repetição; de ingressar numa fileira vocacional; maior propensão para o abandono antes de terminar o ensino secundário; maior probabilidade de frequentar escolas com pares de origem menos privilegiada (OECD, 2006; OECD, 2010a);
- existe uma sobre-representação destes estudantes em escolas para alunos com necessidades especiais, e uma categorização frequente dos mesmos como tal, demonstrando dificuldade na distinção entre dificuldades de linguagem e dificuldades de aprendizagem, a utilização de procedimentos de avaliação desadequados, e práticas de segregação (European Commission, 2011).

Destes estudos resultam um conjunto de propostas que não desenvolveremos, mas que salientam, entre outros, a necessidade de um equilíbrio entre medidas universais para todos os alunos e medidas dirigidas aos "alunos imigrantes", a monitorização dos grupos (garantindo a

⁷⁷ Portugal surge, *grosso modo*, numa situação de desvantagem nas performances (consonante com aquilo que acontece na população escolar mais alargada), e em posição intermédia nas iniciativas visando o melhoramento das condições escolares de aprendizagem destas populações.

adequação das medidas); a cooperação entre diferentes ministérios; a regionalização das intervenções; a atenção às experiências escolares anteriores; o investimento no aconselhamento e orientação nas transições entre diferentes ciclos de ensino; e o foco nas necessidades específicas dos alunos, mais do que no estatuto de "filhos de imigrantes" (OECD, 2010a).

Tal como foi possível demonstrar até agora, as perspectivas internacionais mais recentes em torno do sucesso escolar dos descendentes de imigrantes extravasam as teses culturalistas, e constroem aparelhos de observação mais amplos, na tentativa de apreender, para além da singularidade da experiência migratória ou da pertença a uma origem étnico-nacional particular, quer a agência individual e familiar, quer os efeitos institucionais. Referimos no subcapítulo 2.3 os estudos que, em Portugal, têm igualmente observado as dinâmicas de desempenho escolar, as condições de sucesso e insucesso e a temática linguística. Nesta produção assumem particular interesse, na nossa opinião, as pesquisas extensivas que, na mesma linha, conciliam o olhar sobre várias dimensões sociais, identitárias, étnicas, culturais e institucionais de integração.

Vala e outros (2003), por exemplo, desenvolveram um estudo extensivo sobre os jovens "negros" com origem nos PALOP, que percorre domínios como as identidades, as transições entre a escola e o trabalho, ou as percepções de discriminação e justiça. A delimitação do grupo de análise a partir de um traço fenotípico e a heterogeneidade de estatutos que inclui (filhos de imigrantes, jovens imigrantes e estudantes universitários bolseiros) limitam o alcance dos resultados (Machado e Matias, 2006), mas estes apontam tendencialmente para a existência de uma desvantagem socioeconómica significativa, um *ethos* valorizador da escolaridade, um sucesso escolar contido, uma entrada precoce no mercado de trabalho e uma maior cumulatividade estudantil e laboral (Ferreira, 2003).

Teresa Seabra concluiu, relativamente ao peso da etnicidade por relação com outras variáveis estruturais, que "o sucesso escolar aparece associado a um quotidiano apoiado na mobilização da família, dos professores e do próprio aluno – nenhuma variável [isoladamente] tem o estatuto de condição suficiente para a produção do êxito escolar" (Seabra, 2010: 259). Esta ideia de efeito conjugado tem sido reiterada num conjunto de outros trabalhos que partem quer dos dados oficiais disponíveis, quer da informação recolhida através da aplicação de dois inquéritos extensivos conduzidos em vários níveis de ensino (IALL e ITEOP), focados na heterogeneidade que caracteriza os descendentes de imigrantes em Portugal, nos padrões que marcam as suas trajetórias e experiências escolares, e na forte relação que existe entre estes padrões e as propriedades familiares, nomeadamente os capitais escolares, mais do que outros factores como a diferença étnica (Seabra, 1999, 2010; Seabra e Mateus, 2007, 2010 e 2011;

Seabra e outros, 2011).⁷⁸ Nestes assinalaram-se ainda uma persistente vantagem feminina, e a permanência da desigualdade de resultados em alguns grupos, que direcciona a análise para as condições e contextos institucionais.

Numa linha sustentada na teoria da assimilação segmentada, Marques e outros analisaram a integração dos jovens descendentes de imigrantes na sociedade do conhecimento, através da avaliação do uso e do conhecimento das modernas tecnologias da informação, em contexto escolar, no município de Oeiras (2005). Realçam a significância das características socioeconómicas e do género; o peso do lugar de nascimento; a centralização da infoexclusão num segmento populacional específico, agregador de factores múltiplos de exclusão, e não em toda a população imigrante; e os ganhos decorrentes da convergência entre escola e família (ou comunidade alargada) na promoção do sucesso escolar. Identificam três grupos que apresentam trajetórias distintas: 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 origem em Cabo Verde, com fraca coesão comunitária e resultados escolares mais fracos) (2005: 104). Os autores ressaltam ainda a importância da coesão comunitária para responder à incapacidade do sistema de ensino (a "fraqueza" do estado) para reduzir as desigualdades educacionais dos jovens descendentes de estratos socioeconómicos baixos (Marques, Rosa e Martins, 2007).

Fernando Luís Machado tem desenvolvido um trabalho sistemático e contínuo de análise dos modos como os jovens descendentes são "jovens como os outros" (Machado, 1994; 2008; 2009; Machado e Matias, 2006; Machado, Matias e Leal, 2005). Através da análise dos resultados do projeto JODIA, envolvendo cerca de 1000 jovens descendentes de imigrantes de origem africana, o autor e a sua equipa verificam que os resultados escolares destes não são muito diferentes dos jovens em geral, e que a desigualdade interna se deve mais a um "efeito de classe" do que a um "efeito de cultura". Os jovens inquiridos apresentam níveis de escolaridade muito superiores aos dos seus progenitores – e a escolaridade posiciona-os no quadro de experiência social dos seus pares autóctones. Os processos de escolarização observados apresentam uma vantagem feminina, taxas de reprovação elevadas, diferenciação

⁷⁸ O IALL - Inquérito aos Alunos dos Concelhos de Lisboa e Loures, foi aplicado em 2003 em 8 escolas do 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º anos), na área metropolitana de Lisboa, e abrangeu 837 alunos (44% descendentes de imigrantes); o ITEOP - Inquérito às Trajetórias Escolares e Orientações Profissionais é a fonte utilizada nesta dissertação.

segundo a classe social, e são marcados por contrastes sociais e culturais (de onde sobressaem, pela negativa, os jovens de origem guineense e cabo-verdiana, afectados por aspectos concretos de contraste como a diferença linguística e um menor capital cultural incorporado). Nas conclusões salienta-se a proximidade dos resultados escolares de descendentes de imigrantes e seus pares autóctones de igual nível social; e indícios de que, nas mesmas condições desfavorecidas, os jovens descendentes fazem percursos mais positivos, mostrando que a origem social não explica tudo. O estudo não confirma as teses multiculturalistas, não revelando nem deixando antever quaisquer "efeitos específicos resultantes das especificidades étnico-culturais dos filhos de imigrantes" (*idem*: 702), e observa a convivência de novas e velhas desigualdades sociais e culturais nos novos públicos escolares.

3.4. Lógicas de orientação e selecção escolar

A transição para o ensino secundário assume grande centralidade na relação dialéctica entre a construção individual e biográfica, e a experiência escolar. Aqui se exercitam, pela primeira vez, e de forma compulsivamente imposta pelo próprio contexto institucional, a electividade, a liberdade e autonomia. Este é, pois, um "momento crítico" de reconstrução das narrativas pessoais, no sentido proposto por Holland e Thomson (2009); onde conflituam lógicas de ação, experiência acumulada, representações e constrangimentos, uma das *provas públicas*, de duplo sentido, ordenação/estabilização e experimentação/construção, que Breviglieri refere como marcantes da adolescência (2007).

Estas provas organizam-se sistemicamente. Como descrevemos noutro lugar, nos sistemas de ensino contemporâneos consolidaram-se estruturas constituídas por um ensino básico que compreende uma ampla gama de habilitações intelectuais e sociais, um ensino secundário com percursos orientados para a prossecução de estudos superiores ou para a entrada no mercado de trabalho, e uma especialização progressiva nos estudos superiores, ainda mais acentuada nos estudos pós-graduados (Mateus, 2002). Trata-se de matrizes de percursos com ligação ao mercado de trabalho. Os títulos escolares afirmaram-se progressivamente como base de empregabilidade, configurando uma demanda inflacionista, associada à procura de mobilidade e oportunidades (Azevedo, 2000; Grácio, 1997), e que as transformações mais recentes no mercado de trabalho, como a sua compressão e precarização, não parecem ter afectado. Vieira assinala em Portugal esta "incondicional conversão ao desígnio escolar", traduzida na generalização do reconhecimento "de possibilidades de

mobilidade social que [têm], aparentemente, na escola e nas suas credenciais o seu meio privilegiado de acesso", nomeadamente "nas famílias não tradicionalmente utilizadoras do sistema educativo", reconfigurando o "lugar da escola e o seu significado junto das famílias e dos jovens" (2005: 526).

O ensino secundário sofre, conseqüentemente, nas últimas décadas, um acréscimo de importância e centralidade, consubstanciado na massificação da procura, do acesso e na multiplicação dos diplomas, e caracterizado pela emergência de paradoxos como o reforço simultâneo da capacidade de integração, selecção e distribuição hierarquizadas dos alunos, reconfigurando desigualdades (Dubet e Duru-Bellat, 2000). Deu-se a passagem do que em Portugal se designou uma "meritocracia mitigada" (atribuída ao ensino secundário técnico nos anos 80) (Grácio, 1986), para uma "democratização segregativa" (Merle, 2000). Ou seja, centrada não apenas no acesso, no desempenho e na conclusão do nível, mas na diferenciação entre as diferentes fileiras que o constituem; marcada pela mercantilização e pela individualização das políticas educativas sob a égide europeia e internacional (Antunes, 2001), numa retórica assente na escolha individual, na responsabilização e na aprendizagem ao longo da vida – viragem que Azevedo designa como neoprofissionalismo (2000) –, e que tende a tornar invisíveis as barreiras estruturais existentes. A diferenciação das ofertas formativas que caracteriza o ensino secundário e o distingue face aos níveis precedentes obedece, assim, a um conjunto de finalidades, encerra implicações e gera conseqüências.

Do ponto de vista das finalidades, a diferenciação deste nível de ensino ergue-se numa dupla resposta: às necessidades, aspirações e interesses de famílias e alunos com níveis de preparação e interesse diversos, tal como às necessidades do mercado de trabalho e como suporte instrumental à competitividade económica (Azevedo, 2000; Lima e Afonso, 2002). As possibilidades são múltiplas: vias de natureza académica dirigidas ao ensino superior, vias tecnológicas, profissionalizantes ou profissionais, com pontos de partida distintos (que podem suceder ou preceder a finalização da escolaridade básica obrigatória, no caso português), e pontos de chegada diferenciados. A diversificação de currículos, de durações, de modalidades e de instituições acarreta uma estratificação das credenciais, e a arquitectura dos sistemas pode classificar-se segundo a relação entre os diferentes perfis de oferta e o grau de equivalência entre as certificações finais, seguindo duas lógicas: os modelos bipartidos (diferentes percursos, diferentes certificações), ou compreensivos (diferentes percursos, certificações equivalentes) (Húsen, 1990).

Nele encontramos uma hierarquia entre percursos institucionais: as vias não têm todas o mesmo valor social simbólico, e os pontos de finalização desembocam em espaços sociais

posicionados diferenciadamente, cruzando funções selectivas e funções promocionais, ou de mobilidade (Azevedo, 2000). A sua organização não é, então, meramente horizontal. Trata-se não apenas de uma base de atravessamento compulsivo, ou de um cenário de expressão de competências e projetos herdados ou elaborados noutra lugar, mas de uma matriz activa de distribuição social (Duru-Bellat, 2002). Reveste-se por isso de interesse sociológico o modo como, do ponto de vista institucional, os sistemas orientam para a escolha através da manutenção, desenvolvimento e respeito pelas aspirações biográficas, pela agência, pela expressão e escolha subjectiva, enquanto garante de abertura biográfica. Ou, pelo contrário, restringem e forçam a adaptação a estatutos inferiores através de processos de arrefecimento e mecanismos de desclassificação das aspirações. No fundo, como se configuram e diferenciam as modalidades de alocação e escolha.

A experiência escolar transforma-se ao longo do tempo, sob a dupla ação da idade e da posição escolar, e joga-se em provas sucessivas onde se combinam e articulam diversas racionalidades (Barrère e Martucelli, 2000). Do ponto de vista da retórica, o aluno deverá orientar-se segundo as suas aspirações e as suas áreas de domínio e interesse. Na prática, é desigual a existência, acessibilidade e conhecimento da oferta, e ela apresenta uma forte dependência do nível de sucesso escolar, sendo afectada por uma tripla diferenciação escolar, social e sexual (Caille, 2005), através de práticas designadas como *auto-selecção* (Caille, 2005), *autocensura* (Bulle, 1996), *orientação pelo insucesso* (Dubet e Duru-Bellat, 2000), ou *escolha negativa*: o fenómeno da selecção por eliminação (Berthelot, 1993; Duru-Bellat e Mingat, 1987). A experiência e a avaliação escolar tornam-se centrais na definição de uma área formativa, e os agentes escolares assumem o papel de potenciais seleccionadores. As escolhas entre as diversas opções de ensino põem também em jogo os currículos propostos e as suas reputações (de maior ou menor complexidade), avaliadas pelos alunos que as frequentaram em etapas anteriores (Bulle, 1996).

Durante o processo de escolarização vai ocorrer uma incorporação progressiva da influência das origens de classe: elas operam, num primeiro momento, intra-fileiras e, ao longo dos eixos de diversificação do sistema, cada vez mais inter-fileiras, assumindo sempre um peso maior e cada vez mais invisível, escondido atrás daquilo que aparentemente é uma meritocracia progressiva (Duru-Bellat, 2003). Na transição para o ensino secundário, o aluno tem um passivo de experiência e avaliação que determina como se irá projetar nos percursos disponíveis institucionalmente. A orientação é um processo mais complexo para os alunos médios ou fracos, onde a origem social, o sexo, entre outras variáveis, algumas delas escolares, como o "efeito escola", "efeito turma", a relação com os professores e as expectativas

percepções nos mesmos, ou as ofertas disponíveis, vão ganhar um peso mais determinante (Duru-Bellat, 2002), que se prolongará até ao ensino superior, e que neste assumirá novas configurações. As desigualdades de escolha tendem, de resto, a pesar mais quanto mais elevado for o nível de escolaridade em que ocorrem, já que as desigualdades de resultados são "incorporadas progressivamente num valor escolar que é depois um dos parâmetros objetivos essenciais da escolha" (*idem*: 188).

Os eixos de selecção são, assim, aglutinadores e reconfiguradores dos vários princípios de diferenciação e desigualdade que atravessam a experiência dos alunos (Duru-Bellat e Mingat, 1987), e que se mantêm determinantes mesmo no contexto contemporâneo, em que a tradução entre títulos escolares e posições sociais é atravessada por um conjunto de mudanças geradoras de ambiguidade e incerteza. As transições educativas e as escolhas escolares obedecem assim a uma progressiva individualização, complexificação e "intersecção de formas verticais e horizontais de hierarquização" (Abrantes, 2008: 76). Como afirma Abrantes:

"Não é certo que este processo dilua as classes sociais, nem sequer as desigualdades entre elas, mas parece claro que enfraquece a consciência que os actores têm dessas diferenças (a tão falada "consciência de classe"), encerrando-os em experiências, memórias, projetos, biografias profundamente individuais, ainda que desiguais" (2008: 76).

A opção por diferentes vias de ensino não se baseia apenas nas prestações escolares dos alunos. As probabilidades de jovens etnicamente diferenciados, ou de grupos sociais com baixos recursos, optarem por uma via profissionalizante ou menos prestigiada indica a existência de outro tipo de condicionantes. Estereótipos em relação às potencialidades de determinados grupos de alunos, a procura de um ingresso mais rápido no mundo do trabalho, a falta de identificação com o sistema escolar, pressões por parte das famílias mais dotadas de recursos para o ingresso dos seus filhos nas fileiras mais qualificadas, entre outros, formam um quadro complexo e pouco linear face às capacidades reconhecidas nos processos escolares. A orientação escolar tende por isso a ser interpretada como um espaço de itinerários construído institucionalmente, passível de ser percorrido de modo desigual de acordo com os recursos escolares e socioculturais dos alunos (Mateus, 2002).

A edificação da oferta educativa e a relação estabelecida com os diferentes perfis de público escolar têm sido analisadas através de paradigmas como as teorias funcionalistas, credencialistas (amplamente desenvolvidas por Azevedo, 2000); mas também através das teorias da reprodução social e cultural, centradas na relação entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais (Bourdieu e Passeron, 1970), ou de perspectivas mais racionalistas,

assentes no cálculo de custos e riscos como as de Boudon (1979).⁷⁹ Reprodução e racionalidade são compatibilizáveis, como defende Duru-Bellat (2002), que não exclui o argumento da racionalidade, mas o recoloca como dependente da experiência escolar. Esta, sob a influência dos factores de diferenciação social, gera racionalidades desiguais. Como afirma: "podemos excluir aquele tipo de estudos porque não parece possível ('não é para nós'), e adoptar um comportamento racional para escolher entre as fileiras que fazem parte dos possíveis" (*idem*: 190). A influência da origem social no processo de orientação escolar, e o efeito negativo que esta orientação pode ter sobre as oportunidades de aprendizagem e sobre as futuras condições de vida são aquisições consolidadas na sociologia da educação (entre outros, Berthelot, 1993; Bourdieu e Champagne, 1992; Dubet e Martucelli, 1996).

Berthelot (1993) apresenta os processos de escolha escolares como extraordinários exemplos do encontro e articulação de determinações sociais globais com lógicas de decisão e estratégias individuais. Nas escolhas realizadas nas diferentes etapas de escolarização, através dos processos de orientação, existe um espaço objetivo (aquele que a origem social e o percurso escolar permitem) e um espaço subjectivo (no qual as mesmas ganham coerência e valor) (1993). Para Dubet e Martucelli (1996), a escola aproxima-se a um *mercado*, espaço de competições onde diversos actores estão em concorrência, investindo e desenvolvendo estratégias no sentido da apropriação de qualificações cada vez mais raras. Os indivíduos posicionam-se num mercado limitado e fazem escolhas em função dos recursos que dispõem. A igualdade de tratamento de todos assegura vantagens às classes médias cultivadas e informadas, que aprendem rapidamente a "medir" os seus investimentos e quais os recursos a mobilizar no que os autores chamam "luta de fileiras de formação" no seio do sistema. A diferença de recursos e a retórica igualitária e meritocrática responsabiliza e obriga a escolher em primeiro lugar e, de modo mais imediato, aqueles que menos condições têm para o fazer, tornando os processos de orientação "ritos de exclusão", aquilo que, noutra lugar, Bourdieu inscreve no quadro da manipulação social das aspirações, e designa como "chamadas à ordem" para compatibilizar as aspirações com as oportunidades vislumbradas como possíveis (Bourdieu, 1998:195).⁸⁰

⁷⁹ Sobre a relação entre desigualdades escolares e desigualdades sociais ver Duru-Bellat (2002), Duru-Bellat e Zanten (1999); Sebastião (2009) e Seabra (2010).

⁸⁰ Bourdieu considerava as vantagens e desvantagens escolares como cumulativas, pelo que as escolhas iniciais – escolha do estabelecimento, de área, etc. – definiriam de forma *irreversível* os destinos escolares (Bourdieu, 1966: 334). Se a cumulatividade continua a fazer sentido no contexto escolar contemporâneo, a irreversibilidade deu lugar, teoricamente, à reversibilidade, não só dos processos

Os sistemas educacionais distinguem-se de forma significativa nos tempos de distribuição dos públicos, na estrutura de ofertas formativas e arranjos, destacando-se o tempo da primeira transição e as modalidades de alocação e selecção (Duru-Bellat e Van Zanten, 1999; Kristen e Granato, 2007; Van Zanten, 2000). O ensino secundário é o nível de ensino que apresenta configurações mais díspares ao nível internacional, obedecendo a culturas mais "educacionalistas" ou "profissionalistas" de acordo o entendimento político e nacional da função social do ensino (Azevedo, 2000).⁸¹ Estas estruturas têm ainda capacidades diferenciadas de "transportar" os estudantes para o ensino superior, visíveis, por exemplo, nas análises comparativas sobre a diminuta proporção de alunos que chega ao ensino superior por "vias não tradicionais" (Martins, 2012). As análises internacionais revelam o impacto da diferenciação dos sistemas na reprodução das desigualdades sociais (Dupriez, Dumay e Vause, 2008; Hanushek e Woßmann, 2006); e levam por isso à recomendação de horizontalidade e equivalência entre opções, e de evitamento da selecção precoce, dos percursos "sem saída" ou com pouca permeabilidade, bem como a disponibilização de opções de segunda oportunidade.

No contexto nacional, onde os processos de escolarização se generalizaram tardiamente, onde ainda subsistem lacunas na convergência com o espaço europeu de qualificações, mas onde ocorreram notáveis avanços nas últimas 4 décadas, vamos encontrar na evolução do ensino secundário a incorporação de algumas destas recomendações. Ele sofreu durante décadas, até aos nossos dias, reformas de raiz, estrutura e função, acompanhando a "progressiva difusão e consolidação da crença no sistema de ensino enquanto instância

de transição em geral (é, como vimos, umas das características da condição jovem), como foi incorporada nos sistemas através de mecanismos de permeabilidade entre fileiras e construção de vias de segunda oportunidade, que não anulam as desvantagens iniciais mais representam novos espaços de ação.

⁸¹ Usando a terminologia de Azevedo (2000), pode assinalar-se, em termos da partição das ofertas educativas, uma diversificação precoce na Áustria e Alemanha (10 anos); seguida da Bélgica, Holanda e Suíça (12 anos); e uma diversificação tardia em países como a Itália (14 anos), Portugal, Irlanda e Grécia (15 anos), Austrália, Canadá, França, Dinamarca, Nova Zelândia, Noruega, Espanha, Suécia e Reino Unido (16 anos) (Heath, Rothon e Kilpi, 2008; OECD, 2010a; Walther e outros, 2002). Alguns países têm ainda exames fortemente vinculativos no final do ensino secundário, como o *Baccalaureat* em France, *Abitur* na Alemanha, *Matura* na Áustria e Suíça, ou *Studentereksamen* na Dinamarca (Heath, Rothon e Kilpi, 2008).

fundamental de determinação dos destinos pessoais nas sociedades contemporâneas" (Vieira, 1996: 20), e assimilando dinâmicas de europeização.⁸²

Ainda nos anos 90, o ensino secundário era retratado como um espaço atravessado por desafios como a democraticidade (incluindo não só o acesso mas também o sucesso), a qualidade, a diversidade, a sequencialidade e a terminalidade (a relação com o ensino superior e a empregabilidade) (Alves, 1999). A que se somavam, e somam ainda, outros, como o reconhecimento de competências adquiridas em contextos não formais, a existência de percursos crescentemente irregulares, próprios da modernidade tardia. Ou ainda questões de estrutura como a diversificação dos cursos (a unidade que é possível manter na diferenciação) e a coerência do plano de estudos (papel duplo, terminal e preparatório) (Barroso, 1999). Ele é ainda permanentemente atravessado pelas pressões e políticas do ensino básico e superior (Azevedo, 2000), e sujeito às tensões de uma economia em transformação e de um mercado de trabalho em compressão.

Uma visão mais focada nas transformações ocorridas a partir dos anos 80 do século passado, por nós sintetizada na Figura 3, permite observar as principais dinâmicas que marcaram este nível de ensino. Entre elas encontram-se a reconfiguração, reajustamento e diversificação das modalidades de ensino, a abertura do ensino profissional à iniciativa privada (1989) e a posterior inclusão da sua oferta nas escolas públicas (2004), a expansão das ofertas profissionais, a flexibilização dos mecanismos de mobilidade horizontal entre cursos e a instituição de regimes de permeabilidade (2004 e 2007), e a assimilação do ensino secundário na escolaridade obrigatória, com o prolongamento da mesma até aos 18 anos de idade (2009).⁸³

É a partir dos anos 90 do século passado, e com mais intensidade a partir de meados dos anos 2000, que emergem claramente neste nível de ensino fenómenos como a massificação do acesso, a diversificação progressiva dos percursos formativos, a expansão das ofertas de certificação dupla, e o aumento das taxas de conclusão do ciclo. O ensino secundário passa assim, num horizonte temporal de poucas décadas, de um "espaço de exclusão" (Resende e Vieira, 1999: 187), para um espaço de inclusão complexo e desigual, caracterizado por uma extensa e intrincada oferta de opções.

⁸² Sobre a evolução do ensino secundário em Portugal ver, por exemplo, Alves (1999), Antunes (2001), Azevedo (2000), Emídio (1981), Grácio (1986) ou Resende e Vieira (1999). Especificamente sobre a educação tecnológica, ver Azevedo (1991) e, sobre o ensino profissional, Antunes (1998, 2001).

⁸³ Na análise de informação legislativa que está na base deste esquema abrangeram-se apenas as ofertas de ensino secundário dirigidas aos jovens até aos 18 anos.

Da análise da evolução do número de inscritos por modalidade, entre 1999/2000 e 2009/2010, sobressaem sobretudo a diminuição do peso dos cursos científico/humanísticos, a desactivação progressiva da oferta de ensino tecnológico e o aumento da adesão às modalidades profissionais (quadro 2). Não conhecemos ainda em profundidade o impacto das medidas mais recentes neste nível de ensino, mas sabemos que há uma redução do insucesso (que passa de 36,6% em 1996/97 para 18% em 2008/2009) (Rodrigues, 2010) e que a sua base social de recrutamento se expandiu (Machado e outros, 2011a).

Quadro 2. Evolução de inscritos (jovens e adultos) no ensino secundário, por modalidade

Modalidade		1999/00	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Cursos gerais/científico-humanísticos	n	264973	205671	188460	196023	196216	195330	197582
	%	72,8	67,0	62,1	62,7	61,6	59,3	57,8
Cursos tecnológicos	n	68063	59474	52228	42820	25673	20212	14577
	%	18,7	19,4	17,2	13,7	8,1	6,1	4,3
Ensino artístico especializado	n	1937	2184	2063	2256	2264	2527	2348
	%	0,5	0,7	0,7	0,7	0,7	0,8	0,7
Cursos profissionais - nível 3 (2)	n	29100	36765	36943	47709	70177	93438	107266
	%	8,0	12,0	12,2	15,3	22,0	28,4	31,4
Cursos de aprendizagem (1)	n			20563	18459	15941	13584	17619
	%			6,8	5,9	5,0	4,1	5,2
CEF	n		2832	3422	5224	8425	4388	2320
	%		0,9	1,1	1,7	2,6	1,3	0,7
Total	n	364073	306926	303679	312491	318696	329479	341712
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

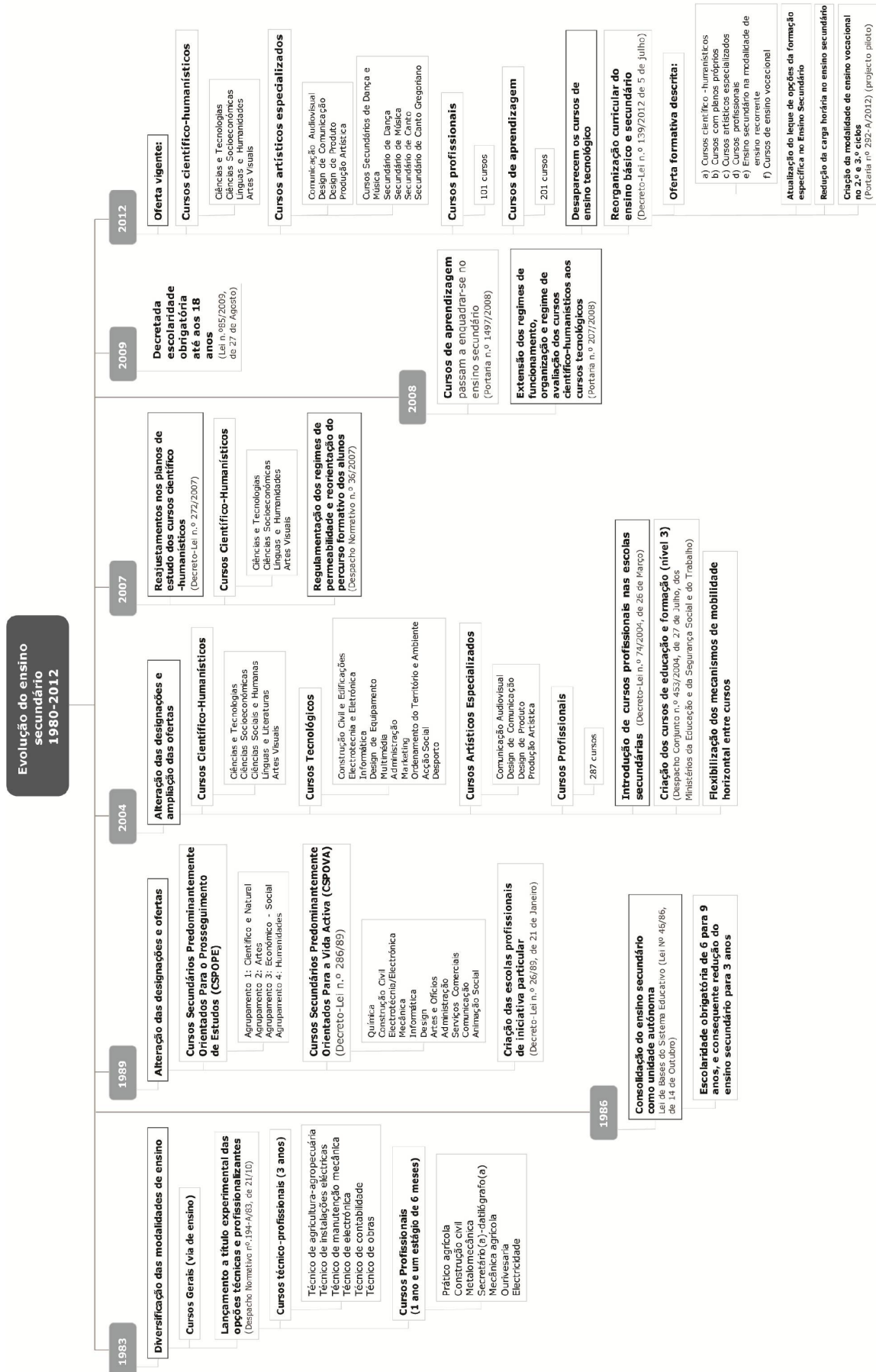
Notas: (1) Os dados entre 2005/06 e 2007/08 foram fornecidos pela ANQ, com base em dados provisórios providos do IEFP; (2) Nos dados referentes ao ano 2006/07 não estão contabilizados 1951 alunos dos Cursos Profissionais de Turismo; 3) Os dados incluem jovens e adultos.

Fonte: a partir de Conselho Nacional de Educação (2011) (dados GEPE, 2010; ANQ, 2011)

Ao alargamento dos públicos do ensino vocacional, central na redefinição do lugar do ensino secundário no sistema de ensino e no aumento dos níveis de escolarização em Portugal, outros autores contrapõem a difícil correspondência e a desconexão crescente com um mercado de trabalho escasso e precarizado, bem como uma contradição entre a política educativa e as estratégias empresariais, e a ligação persistente entre a frequência do ensino profissional e a origem social (Azevedo, 1990; Silva, 1999; Martins, 2005; Alves, 2007 e 2008).⁸⁴

⁸⁴ Alargamento, de resto, também verificado em análises comparativas mais recentes, que indiciam uma progressiva predominância da opção pelo ensino profissional relativamente ao ensino geral em 19 países europeus (Martins, 2012).

Figura 3. Evolução do ensino secundário 1980-2012



Sabemos ainda que há um aumento generalizado dos níveis de aspiração escolar, mesmo entre os alunos a realizar vias de ensino profissionalizantes (Azevedo, 1990; Martins, Pardal e Dias, 2005; Saboga, 2008). Azevedo assinalava, já no início dos anos 90, uma forte tendência para a expectativa de prosseguimento de estudos de nível secundário entre os alunos do 9º ano (sobretudo nas vias gerais; e cerca de 1/3 da amostra a escolher as vias tecnológicas e profissionais), expectativas marcadas por diferenciações de género, de idade (a indecisão e a opção por vias tecnológicas e profissionais aumentam em paralelo com a idade), pelas condições socioeconómicas familiares, que levaram o autor a assinalar uma "pré-determinação" das mesmas. Também Natália Alves sublinhou a existência de uma "procura optimista de educação", decrescente na finalização do secundário, revelando um "efeito de desencantamento" à medida que aumenta a progressão no sistema de ensino (2006: 30-31).

Ora, como se configura o ensino secundário como espaço de jogo e trajetória para os alunos descendentes de imigrantes? O que sabemos sobre a sua distribuição neste ciclo de ensino? Ao nível internacional os estudos apontam para uma maior probabilidade de filiação em programas vocacionais e menor probabilidade de seguimento de programas académicos dirigidos a qualificações avançadas. Nos países com selecção precoce e sistemas fortemente estratificados (ex. Áustria, Bélgica, Alemanha e Holanda), esta dinâmica é ainda mais acentuada e penalizadora (OECD, 2010a). Com os mesmos níveis de sucesso, alunos de origem imigrante, minorias étnicas e estudantes de condição socioeconómica menos favorável tendem a ser colocados em programas de educação especial e fileiras menos valorizadas na hierarquia do sistema escolar.

Em Portugal, a partir dos dados publicados pelo CNE (2011) relativos aos alunos "estrangeiros" (jovens e adultos), constatamos que, no ensino secundário, a maioria destes divide-se entre o ensino regular (35,8%) e os cursos profissionais (35%), seguindo-se os cursos EFA (10%), os processos RVCC (7,7%), os cursos de aprendizagem (5,4%) e outras modalidades (6%) (quadro 3).

Quadro 3. Distribuição da população estrangeira inscrita no ensino secundário, por modalidade (2009/10)

Modalidade de ensino		Estrangeiros matriculados		Total de matriculados no secundário		Peso dos alunos estrangeiros
		N	%	N	%	
Ensino secundário	Regular	8 562	35,8	198 184	42,8	4,3
	CEF	131	0,6	1 452	0,3	9,0
	Aprendizagem	1 280	5,4	17 560	3,8	7,3
	Cursos Profissionais	8 377	35,0	103 250	22,3	8,1
	Artístico Especializado	96	0,4	2 348	0,5	4,1
	EFA	2 408	10,1	41 122	8,9	5,9
	Recorrente	1 165	4,9	11 378	2,5	10,2
	F. modulares	38	0,2	963	0,2	4,0
	RVCC	1 850	7,7	86 527	18,7	2,1
	Total	23 907	100,0	462 784	100,0	5,2

Fonte: GEPE-ME (2011); Conselho Nacional de Educação (2011). Portugal continental.

Comparativamente com o total da população escolar, o seu peso é de doze pontos percentuais mais significativo nos cursos profissionais. Com excepção dos processos de RVCC, onde estão presentes numa proporção que é menos de metade da assinalada no total de inscritos, estes jovens/adultos parecem estar, de facto, mais presentes nos percursos alternativos de formação no ensino secundário, evidenciando a exploração de outras oportunidades oferecidas pelo sistema, ou eventualmente, um maior constrangimento nas possibilidades de opção tendo em conta o percurso académico anterior, uma maior urgência de entrada no mercado de trabalho, ou outras dinâmicas que procuraremos explorar neste trabalho.

Os dados disponíveis para as dez nacionalidades mais frequentes revelam importantes diferenciações internas: a opção pelo ensino regular é privilegiada entre os alunos de origem ucraniana, romena, moldava e alemã, e a frequência do ensino profissional é prevalecente entre os alunos de origem santomense e cabo-verdiana. As modalidades não regulares são mais frequentes entre os alunos com origem nos PALOP (quadro 4).

Quadro 4. Distribuição de estrangeiros matriculados/inscritos no ensino secundário, por nacionalidade (10 mais frequentes) e modalidade de ensino e formação, em 2009/2010 (%)

Nacionalidade	Ensino regular	CEF	C. prof.	Ens. art. especializ.	C. de aprendiz.	EFA	Form. modulares	Ens. recorrente	Processos RVCC	Total n	%
Brasil	79,1	3,8	6,0	0,2	0,7	4,0	0,1	1,2	4,9	20 663	100,0
Cabo Verde	53,8	7,3	23,9	0,1	3,2	6,0	0,0	1,4	4,2	12 111	100,0
Angola	50,4	4,4	9,4	0,1	2,6	12,5	0,1	2,8	17,7	8 570	100,0
Ucrânia	85,5	3,0	7,5	0,2	1,1	1,7	0,0	0,3	0,6	4 432	100,0
Guiné-Bissau	75,5	7,4	9,3	0,0	3,6	0,0	0,0	4,1	0,0	4 303	100,0
França	69,2	1,8	7,5	0,3	0,1	6,5	0,1	0,5	13,8	3 473	100,0
São Tomé e P.	54,8	6,6	30,1	0,1	5,1	0,0	0,0	3,4	0,0	3 460	100,0
Roménia	87,6	2,8	4,4	0,1	0,3	1,9	0,1	0,6	2,1	2 907	100,0
Moldávia	88,9	1,7	7,2	0,2	1,5	0,0	0,0	0,5	0,0	2 647	100,0
Alemanha	85,4	1,5	5,4	0,2	0,3	2,1	0,0	0,4	4,8	2 037	100,0

Fonte: GEPE-ME (2011); Conselho Nacional de Educação (2011). Portugal continental.

A opção (ou a alocação) pelas vias vocacionais, entre os alunos de origem estrangeira, é um facto amplamente verificado na literatura internacional, que o designa sobretudo como um mecanismo de restrição da estrutura de oportunidades dos alunos provenientes de grupos minoritários, e de reforço da estratificação social. Considera-se que os tempos e modalidades de alocação e selecção podem ser particularmente penalizadores para os alunos descendentes de imigrantes, já que estes podem precisar de mais tempo para se familiarizarem com a língua, as especificidades institucionais e para revelar o seu potencial de aprendizagem (Crul e Schneider, 2009; Kao e Thompson, 2003; Kirsten e Granato, 2007).

Na Europa, os arranjos institucionais, mais do que as características étnico-nacionais, têm revelado um papel decisivo na promoção ou refreamento da integração escolar e profissional destes jovens (Crul e Schneider, 2009). A investigação em integração foca-se, sobretudo, nos estados presentes ou nos resultados finais dos descendentes nos diversos domínios sociais, dificilmente relacionáveis com os arranjos institucionais, e que são o resultado de processos mais longos no tempo. Se observados, estes processos podem dar lugar a outras perspectivas sobre o sucesso e o fracasso, e desocultar fases intermédias de bifurcação, agência e constrangimento, de possibilidade e impossibilidade institucional (Crul e Schneider, 2010). Esta viragem metodológica permite apreender uma grande variação nos tempos, procedimentos e rigidez dos mecanismos de selecção, que os autores posicionam entre os cinco mecanismos mais explicativos dos resultados escolares dos alunos descendentes de imigrantes. As consequências dos mecanismos de selecção serão tanto mais fortes quanto mais precoces (Crul e Vermeulen, 2003).

Nos EUA, com um sistema educativo mais compreensivo, a grande maioria dos estudantes mantém-se em escolas onde poderão hipoteticamente transitar para o ensino superior, lugar onde ocorre a diferenciação. Mas as escolas variam muito de acordo com a sua localização, recursos e qualidade, tal como na oferta curricular. Mais do que as escolhas, o factor decisivo parece ser o rigor da preparação para os momentos em que estas se dão. Factores residenciais e de financiamento da educação têm, por isso, grande importância (Holdaway, Crul e Roberts, 2009).

Por outro lado, a condição imigrante obstaculiza o acesso à informação, e o desconhecimento do sistema de ensino limita o apoio parental. As famílias variam em termos dos recursos detidos, da informação possuída sobre como prosseguir para as diferentes opções, e os recursos para as realizar (Kasinitz e outros, 2008). Como afirma Perlmann (2005), os alunos de famílias imigrantes tentam muitas vezes subir uma escada de mobilidade educacional intergeracional onde faltam os degraus do meio. A transmissão de conhecimentos sobre o

sistema de ensino é, em alguns casos, parte do serviço prestado pelas comunidades coétnicas. A relação entre a falta de informação e os problemas de segregação residencial tendem a agudizar-se mutuamente. As famílias com capacidade de escolha limitada desenvolvem frequentemente estratégias para evitar os efeitos dos ambientes de bairros vulneráveis: inscrever os seus descendentes em escolas fora da área residencial, pagar uma escola privada, ou mesmo enviá-los para os seus países de origem para que possam completar a escolarização, no que os autores designam como uma *transnacionalização* das soluções. Tudo indica, então, que a origem etnicamente diferenciada, quando associada a uma condição social vulnerável, agravará as condições de navegação, selecção e alocação dentro das ofertas existentes na arquitectura dos sistemas de ensino. A expressão projetiva desta navegação, através das orientações de futuro, permitirá medir não só este efeito como outros. Veremos, no próximo capítulo, como esta é construída socialmente, como é entendida à luz das teorias sociais, que condições sociais e lógicas individuais lhe subjazem, e sintetizaremos as principais variáveis mediadoras das orientações de futuro.

4. De regresso ao plano fechado: orientações para o futuro

4.1. Reflexividade e processos de decisão: perspectivas teóricas contemporâneas

"Ter liberdade é poder escolher, mas não é só a liberdade que permite as escolhas; são também as escolhas que geram a liberdade, que destroem os muros que de outra maneira se vão fechando sobre nós"
(José Vítor Malheiros, *Jornal Público*, 31.12.08)

A emergência de orientações prefigurativas como as aspirações, as expetativas e os projetos pressupõem processos de escolha. São, por isso, eventos privilegiados de observação e discussão da questão nuclear da teorização sociológica – as relações entre estruturas e ação individual.⁸⁵ Estas orientações sintetizam duas dimensões: a projetiva (a relação reflexiva com o tempo futuro) e a decisional (a deliberação e escolha). De que forma nos permite compreender a relação dialéctica entre estrutura e agência, e reflectem a influência da estrutura ou a capacidade transformativa da agência? Como se prefiguram, nas propostas teóricas sociológicas mais actuais, a projetividade e a escolha? Partilhando da posição de Pires (2007), de que a articulação de propostas oriundas de diferentes tradições teóricas, não obstante os seus enviesamentos particulares, é qualificante, mais do que desqualificante, da resolução de problemas sociológicos, procuraremos nas próximas páginas iluminar algumas das facetas que revestem os processos de projecção e escolha, e que contribuem para a interpretação da sua variabilidade e padronização, do seu enraizamento estrutural e das dinâmicas de ação, agência e reflexibilidade com que se articulam.⁸⁶

⁸⁵ Falamos de escolha como implementação do conhecimento prático, não pressupondo ao utilizar este termo a ação de um "agente livre". Os termos "processos de decisão", ou orientação, que usaremos de modo intercambiável, podem ser considerados expressões mais adequadas para aludir, em simultâneo, às lógicas de agência, poder e constrangimento (Ball e outros, 2002; Hodkinson e Sparkes, 1997).

⁸⁶ Ação, agência e reflexividade não são a mesma coisa, como bem assinalou e sintetizou Ana Caetano (2001). A primeira remete para os elementos racionais, instrumentais e práticos, e pode inovar ou reproduzir as estruturas sociais; a segunda para o grau de liberdade e capacidade de reação face às circunstâncias; e a reflexividade para uma propriedade de pensamento consciente sobre a própria individualidade, tendo por referências as circunstâncias sociais específicas.

Para dar conta destes processos, colocaremos em debate os contributos dos paradigmas da modernidade reflexiva, das abordagens pós-estruturalistas, nomeadamente da teoria da estruturação de Giddens e da teoria da prática de Bourdieu, das teorias da escolha racional, bem como das teses pós-estruturacionistas de Archer ou Elver-Vass, entre outros, privilegiando os desenvolvimentos teóricos mais recentes e procurando assumir um ponto de partida situado para além da dicotomia individualista/estruturalista. Esta oscila, *lato sensu*, entre o peso do passado, negligenciando a ordem da interação e agencialidade; e o peso da ação e interação, negligenciando a experiência incorporada (Lahire, 2003: 60). Sabemos, no entanto, que é na síntese do encontro entre o "passado incorporado" e o presente "contextual" que será encontrado o maior potencial heurístico.⁸⁷

A escolha é um fenómeno recente, uma ação que sofre uma exacerbação na pós-modernidade. Em grande parte da história civilizacional, os jovens não tiveram de assumir uma decisão relativamente ao que iriam ser quando crescessem. As carreiras profissionais eram em número mais reduzido, mais previsíveis, e a divisão do trabalho mais simplificada (Csikszentmihalyi e Schneider, 2000). Na actualidade, os contextos escolares e profissionais complexificaram-se e os modos de transição assumiram um carácter de crescente incerteza, configurando cenários sociais onde "poucas coisas são certas, onde muitas escolhas são possíveis, e onde não é claro que opções vão ser possíveis ou impossíveis, e para quem" (Chisholm e Du Bois-Reymond, 1993: 260). Um indicador desta complexidade é o número de escolhas que os jovens fazem no seu trajeto escolar e profissional: é vasto o número de áreas e modalidades de ensino-aprendizagem, tal como existe um maior número de profissões, de perfis profissionais, e de carreiras pouco estabelecidas e consolidadas. As escolhas prolongam-se ainda nas relações sociais, no lazer, na tecnologia, no consumo cultural (Schneider e Stevenson, 1999). A dimensão decisional, inevitável nos estilos de vida actuais, é assim considerada nuclear da cultura da individualização, e está fortemente associada à discussão em torno da reflexividade (Brannen e Nilsen, 2005; Giddens, 2000b). O indivíduo, o modo como se constrói a si mesmo, pode ser "livre" e autónomo, está no centro do debate sociológico contemporâneo. Num contexto de transições em crescente despadrãoização e destradicionalização, as decisões individuais são processos em que as subjectividades se

⁸⁷ O mapeamento dos desenvolvimentos teóricos sociológicos, pluriparadigmáticos e pouco unificados, das grandes sínteses e das tentativas de cumulatividade e reconciliação na produção mais recente, são complexos, e têm sido sintetizados com grande rigor e profundidade por autores como Baert e Carreira (2010), Costa (1999), Lopes (2000), Mouzelis (2008) ou Pires (2003 e 2007), entre outros.

tornam cada vez mais importantes para a integração social, reforçando, segundo algumas perspectivas, o peso dos determinantes estruturais ou, como salientam outras, acentuando a capacidade de ação e transformação individual (Walther, 2006).

a) Centralidade subjectiva e "tirania das possibilidades"

É no quadro das teorias da modernidade reflexiva e da individualização que vamos encontrar a alusão ao conjunto de processos de desenvolvimento socioestrutural que alterou os estilos de vida, entre os quais se incluem o aumento das oportunidades educativas e a extensão das possibilidades vocacionais, e que compelem os indivíduos contemporâneos "a colocar os seus *selves* no centro do seu planeamento de vida e prática" (Honneth, 2004: 469). A escolha caracteriza o homem moderno, transformado num "centro decisional", um *homo optionis*. (Beck, 2003). Beck chama-lhe "tirania das possibilidades", uma compulsão para a fabricação, autodesenho e auto-encenação da biografia, compromissos e redes individuais.

Estas teorias partilham um enunciado nuclear: na passagem das ordens tradicionais para ordens pós-tradicionais, os indivíduos contemporâneos são cada vez mais induzidos a perceber as suas escolhas como individuais e livres de constrangimentos e influências estruturais, construídas em espaços de aparente criatividade e experimentação (Bauman, 2001; Beck, 2003; Beck e Beck-Gernsheim, 2003; Giddens, 2001). As teorias da individualização pressupõem que os jovens constroem as suas biografias reflexivamente, transformando as biografias tradicionais socialmente aceites em biografias singulares. Aquilo que era o produto de determinações sociais torna-se objeto de decisão pessoal, mesmo nos casos onde o termo "decisão" é excessivo, porque não existe consciência de a tomar ou não se possuem alternativas (Beck, 2003).

Nesta transformação firma-se a retirada de instituições clássicas como a classe social, a família nuclear, ou a herança étnica: a biografia constrói-se fora dos seus limites, embora dentro dos limites do estado, mercado de trabalho e burocracia (Beck e Beck-Gernsheim, 2003), e é marcada por dilemas.⁸⁸ As probabilidades de escolha são tão elevadas quantas as

⁸⁸ Machado Pais afirma neste sentido que, na modernidade reflexiva, o quotidiano continua a ser regido por ordens normativas, ou seja, a nossa ação continua a refletir ordenamentos culturais e há, em resultado de contextos e atributos sociais, limites à reflexividade transformadora. Existe uma sobreposição, e não sucessão, de reflexividades impositivas (viradas para o passado) e transformadoras (viradas para o futuro), "negociações, resistências, inovações e consequentemente, dilemas" (2008: 242), configurando uma *sociedade dilemática*.

não acessíveis ou aquelas onde o insucesso é provável, gerando processos de evitamento, biografias de risco, de perigo ou *breakdown biographies*. Da mesma forma, nos grupos mais vulneráveis aos processos de desigualdade e exclusão, os riscos sofrem uma transferência: das estruturas para o indivíduo, ou da educação para o emprego, onde os constrangimentos associados aos atributos de sexo, idade ou fenótipo se reforçam. As desigualdades não desaparecem, mas reconfiguram-se (Beck, 2003).

A ação individual não emerge no vazio. Giddens (2000a) relembra-nos que o passado permanece como ponto de partida, mas pode não ser activamente reconstruído. Por outro lado, a resposta à demanda generalizada de "quem és tu e o que queres?" é limitada por factores fora do controlo do indivíduo e pela cada vez maior influência dos sistemas periciais (*idem*, 2000b: 71), onde a escola tem um papel fundamental. Quem "escolhe", e como, torna-se uma questão de poder, e todas as escolhas têm repercussões nas relações de poder preexistentes. Ou seja, as instituições da modernidade reflexiva oferecem a possibilidade de emancipação, ao mesmo tempo que criam mecanismos de supressão, em vez de actualização, do *self*. Linhas de diferenciação como a etnicidade ou o género implicam um acesso diferenciado a formas de actualização do *self*, gerando por isso exclusão e diferenciação. Neste cenário, as escolhas ganham centralidade subjectiva, reforçando a noção de autenticidade. Em condições de vulnerabilidade extrema, a *colonização do futuro* pode passar pelo exacerbamento da confiança básica e bloqueamento das possibilidades negativas em favor de uma atitude generalizada de esperança, irreal, de preservação da integridade individual (Giddens, 2001). Os momentos electivos, de transição, nas trajetórias escolares, são também o que Giddens designa como "momentos decisivos", com "implicações fundamentais não só para as circunstâncias da conduta futura de um indivíduo, mas também para a auto-identidade." (*idem*: 132).

O autor não clarifica, porém, na sua proposta, as condições para a emergência e a manutenção de escolhas e identidades específicas. Outras críticas dirigidas às teorias da individualização e da reflexividade, nomeadamente às propostas de Giddens neste âmbito, passam pelo excessivo voluntarismo, e a insuficiente explicitação da existência de lógicas assimétricas na capacidade de projecção e agência (Oliveira, 2011). Isto embora, ao contrário da perspectiva fortemente accionalista de Beck, Giddens destaque, na teoria da estruturação, através da noção de "consciência prática" e de "consciência discursiva", o papel da estrutura na fundamentação da reflexividade, e o seu papel interdependente no jogo dual e de constituição mútua com a agência. As estruturas estão presentes e são constituintes das capacidades reflexivas dos indivíduos e da auto-monitorização da ação, operando através dos motivos e das razões individuais (Giddens, 1984).

b) Gramáticas que "causam o provável", contexto e interação

A par da proposta de Giddens, outra tentativa influente de conciliação entre agência e estrutura social é consubstanciada na teoria da prática, de Bourdieu, considerada menos agencial e voluntarista, e mais determinista. Através do conceito de habitus este autor descreve uma gramática geradora de práticas conformes às estruturas e posições objetivas. Trata-se de um conjunto de disposições duradouras, transponíveis, formado por percepções, apreciações e princípios de ação, subjectivos, articulados, e em continuidade com as redes e estruturas objetivas (Bourdieu, 2002).⁸⁹ Sintetizam-se num princípio de produção e reprodução da realidade, aberto à possibilidade de reestruturação, com graus variáveis de integração, e uma tendência para perpetuar estruturas correspondentes às suas condições de produção. Consubstanciam uma "causalidade do provável", que favorecem o ajustamento das esperanças às oportunidades (*idem*, 1998: 207).

As práticas partem das propriedades da posição social de quem as produz. São situadas socialmente, numa matriz estrutural onde a classe social tem um papel preponderante. A relação entre posições e disposições é de ajustamento quando os habitus são produto de estruturas estáveis, em que os actores se actualizam. A produção de disposições realistas, por vezes até fatalistas, reduz as dissonâncias entre antecipações e realizações e fecha de algum modo os horizontes. O autor descreve um "sentido prático" que torna possível a construção de percursos sociais de tendência reprodutiva, sem uma intencionalidade implícita, ou com uma "intenção sem intencionalidade" (Bourdieu, 1990: 108). As ações partem de disposições, da incorporação de regularidades de um jogo que não é, nem precisa de ser, consciente, e que é diferente de uma determinação mecânica ou automática (*idem*, 1997).

A construção social das escolhas realiza-se, assim, a partir das condições objetivas em que os indivíduos se inserem, através destas estruturas interiorizadas. Os agentes nunca estão

⁸⁹ Nestes termos, "o habitus não é um destino; não é um fado (...); é um sistema de disposições aberto que será constantemente submetido a experiências e, por sua vez, transformado por estas experiências" (Bourdieu e Chartier, 2010: 79). Uma das maiores funções do conceito de habitus é, segundo o autor, combater dois erros complementares que partem da visão escolástica: o efeito mecânico, na ação, da imposição de causas externas; e o finalismo – a ideia de que o indivíduo age livremente, sendo a ação o cálculo dos ganhos e perdas, ou seja, um produto da ação racional (Bourdieu, 1998).

em condições de reunir toda a informação que uma decisão racional exigiria, e estão muito desigualmente dotados para o fazer. Mesmo quando parece que as escolhas obedecem ao "gosto", à "vocação", elas traduzem a ação transfigurada das condições objetivas. Assim, as aspirações tendem a adequar-se a um futuro realizável, através de esquemas avaliativos e reflexivos, de antecipação e percepção, de acordo com as possibilidades delimitadas estruturalmente, relativas à posição social do indivíduo.

Mas o autor prevê espaços de transformação, desencontro e actualização (Bourdieu, 1998). As transformações estruturais que modificam ou suprimem posições, ou a mobilidade inter ou intrageracional, geram descoincidência entre o espaço das posições e o espaço das disposições. As zonas de incerteza do espaço social revelam esse desencontro e os espaços de manobra individuais que os caracterizam. Os *habitus* não são, assim, gramáticas cristalizadas, caracterizam-se antes por uma combinação de constância e variação, incluindo momentos críticos de desconcerto e desfasamento. Mudam em função das novas experiências, e estão sujeitos a uma revisão permanente que nunca é, no entanto, radical.

São conhecidas as amplas reflexões de Bourdieu (1966, 1997) sobre o papel da realidade educativa na produção e reprodução dos percursos individuais.⁹⁰ Mostrou como o sistema de ensino exerce um "efeito de destino" sobre os adolescentes, impondo os seus juízos e veredictos, hierarquizando-os. A adesão aos valores escolares varia com o posicionamento social, e a socialização familiar gera *ethos*, aspirações, motivações e exortações para o esforço escolar diferenciados. O sucesso escolar influencia as escolhas de orientação, mas é na família, no seu *ethos* de classe e no capital cultural detido, que, segundo esta perspectiva, se encontram os determinantes mais fortes (Bourdieu e Passeron, 1964 e 1970). O destino escolar dos jovens não se constrói, assim, de modo reflexivo. Muito crítico relativamente às teorias da ação racional, Bourdieu opõe ao cálculo consciente a relação de cumplicidade entre o *habitus* e o "campo", um sentido de jogo, uma variedade de esquemas práticos incorporados que constroem, eles próprios, a realidade. Na sua opinião, é um erro académico transformar "o trajeto em projeto" (*idem*, 1997: 111), valorizando uma certa consciência calculadora: as esperanças e as probabilidades são desigualmente distribuídas e essa distribuição corresponde ao desigual capital detido, sob as suas diferentes formas.

Segundo Mouzelis (2008), o que Bourdieu não considera são as lógicas interativas que permeiam as situações sociais. O *habitus* deveria ter em conta, neste sentido, quer a estrutura

⁹⁰ Na obra profícua neste campo, destacamos Bourdieu (1966), Bourdieu e Passeron (1964 e 1970) e Bourdieu e Champagne (1992).

institucional, quer a estrutura figuracional, isto é, as estruturas que estão para além do normativo, que circunscrevem as ações possíveis e realizadas pelos intervenientes na situação concreta, perfazendo-se assim três, e não duas, as estruturas operadas nos jogos sociais: as estruturas disposicionais internalizadas, as estruturas institucionais (sistema de posições) e as estruturas figuracionais (sistemas de relações padronizadas entre actores, que operam numa base interactiva e estratégica). O que liga os constrangimentos e possibilidades estruturais à agencialidade individual são processos de intra e interação (Mouzelis, 2008).

Podemos convocar em sentido análogo o conceito de "quadros de interação", de Costa (1999), que contempla a conjunção das condições contextuais das práticas com os processos de interação, os sistemas de relações sociais e a estruturação social destes sistemas. Interessa aqui destacá-lo, nomeadamente pelas possibilidades que abre para o entendimento

"[d]os modos como as condições estruturais, os sistemas institucionais, as configurações culturais e os processos sociais de âmbitos mais vastos se actualizam nestes contextos de interação, e como parte significativa das influências dos primeiros nas práticas sociais é mediada pelos últimos ou é intersetada pela interferência específica deles" (*idem*: 296).

A escola configura-se aqui como um patamar analítico não só viável como pertinente, já que constitui em si mesma um sistema de disposições, normas, percursos, e práticas em ação interdependente e recíproca com os indivíduos que a utilizam, produzindo e reproduzindo experiência social, espacializando, accionando e actualizando os habitus.

Miche (2012), por exemplo, defende que a noção de habitus de Bourdieu não tem flexibilidade suficiente para ajudar a explicar de que forma a relação experimental com o futuro afecta a capacidade reflexiva, as deliberações e escolhas dos indivíduos, nomeadamente através do contacto intersubjectivo, tal como demonstraram Schutz (1979) através da fenomenologia, Berger e Luckmann (1998), ou Goffman (1991, 1993) a partir do interaccionismo simbólico. Nesta relação experimental, a dimensão interaccional e contextual da configuração da ação não pode ser ignorada, já que parte da autonomia individual reside justamente na capacidade de, a partir da compreensão cognitiva de si próprios e do mundo em seu redor, os indivíduos adequarem a ação aos sentidos e expectativas dos demais sujeitos e quadros quotidianos de interação.

Outras críticas ao trabalho de Bourdieu apontam para um entendimento limitado da capacidade individual para imaginar alternativas e reformular trajetórias de ação. A capacidade de reenquadramento de campos ou redirecionamento de trajetórias é prevista, na teoria da prática, sob circunstâncias raras. Apesar de a concepção de habitus ter sido progressivamente entendida como menos estática (Kaufmann, 2003; Mische, 2012), ela submete as projecções de

futuro a expectativas constrangidas por campos de ação preexistentes, não permitindo a compreensão de dinâmicas de transformação social, a interseção e sobreposição de campos e a sua recombinação criativa.

Lahire deu, por seu turno, um contributo importante para flexibilização da noção de disposições, através do enfoque na variabilidade das socializações, dos comportamentos e dos contextos de ação. Procurou, assim, propor um esquema interpretativo mais atento às situações de "desajustamento, de separação, produtoras de crises e de reflexões (...) que caracterizam a condição humana em sociedades complexas, plurais e em transformação" (Lahire, 2003: 63). Através de uma sociologia "disposicional" e à "escala individual", lança a hipótese da incorporação, por cada um dos actores, de uma multiplicidade de esquemas de ação, que se organizam em tantos repertórios quantos os contextos sociais pertinentes que ele aprende a distinguir. Estes são seleccionados – activados e expandidos, ou desactivados e suprimidos – de acordo com as situações sociais onde ocorre a experiência. O autor não opõe "hábito" e "rotina" a "reflexividade", propondo a utilização de designações como hábitos corporais, gestuais, motores, reflexivos, deliberativos, ou racionais, cuja transferibilidade é constrangida pela situação ou contexto social específico. Quanto mais plurais forem os actores (no sentido de produto de formas de vida sociais e heterogéneas, e até contraditórias), maior centralidade terá a situação concreta, e o momento específico, na sua reação. Nas interações, os actores experimentam assim combinações complexas e singulares de imposições prescritivas e contextuais (Lahire, 2006).

Tal como Bourdieu, também Lahire relativiza criticamente a ideia de ação racional, relembrando a complexidade dos princípios geradores das práticas, que incluem, mas não se circunscrevem, à norma ou ao cálculo racional, e onde estão presentes outros elementos como "o sentido prático, o domínio prático, a relação com a prática, a improvisação, o ajustamento pré-reflexivo às situações" (2003: 183-184). Os diferentes grupos sociais podem ser mais ou menos movidos pelo sentido prático, e mais ou menos dotados de recursos e instrumentos de reflexividade ou de racionalidade.

c) Racionalidades, intencionalidades e respostas agenciais

As teorias da ação ou da escolha racional, por seu turno, também se posicionam criticamente face às sociologias disposicionais.⁹¹ Trata-se de um conjunto de teorias desenvolvidas por Coleman (1986, 1990), Boudon (1979, 1981, 2003) e Goldthorpe (1998), de perspectiva utilitarista assente na ideia de racionalidade, e que encontraram grande receptividade nas análises de tipo mais economicista. Os autores consagram o voluntarismo e a reflexividade das ações individuais, através do individualismo metodológico, mas reconhecem que existem posicionamentos sociais específicos.

Procurando superar as concepções generalizantes, as teorias da escolha racional pretendem compreender a ação por meio de um princípio simples: de que os fenómenos sociais complexos podem ser explicados através das ações individuais básicas que os constituem. Estas ações, nunca passivas, são consideradas o resultado racional, consistente, de uma tentativa de maximização dos ganhos e minimização das perdas (Goldthorpe, 1998). Coleman colocou, através desta corrente, o indivíduo e a sua racionalidade instrumental no centro da análise sociológica, alegando que uma estrutura é o resultado do somatório das ações individuais e suas trocas. Reconhecendo a dimensão decisional incontornável da experiência social, e os limites de acesso à informação e à concretização dos objetivos individuais, argumentou que as ações individuais são o produto da antecipação dos cursos possíveis e das suas consequências, e de uma análise estratégica de riscos e satisfação a elas associada (Coleman, 1986 e 1990). Boudon desenvolve reflexão na mesma linha, nomeadamente a partir de uma extensa investigação das condições de decisão em contexto educativo (1981). Mostra como as aspirações escolares são o produto do cálculo racional, da ponderação que os alunos e as suas famílias realizam relativamente às vantagens, desvantagens e riscos de permanecer no sistema educativo. Mas esta ponderação depende da posição social em que os mesmos se encontram. A mobilidade social vai decorrer, deste modo, da agregação das decisões individuais, bem como das características da estrutura social e das instituições (Boudon, 1981 e 1990).

⁹¹ Boudon qualifica-as mesmo de "esotéricas", pelo modo como preconizam as ações e decisões enquanto produto da interiorização de normas inculcadas através da socialização. Alega que a socialização é um mecanismo de natureza dificilmente explicável, uma espécie de "caixa negra" de observação de efeitos (que podem ser constatados) mais do que de causas (não podem ser explicadas) (2003).

O papel da posição de classe é salientado através de dois tipos de efeitos: os efeitos primários, que resultam da correlação entre classe de origem e desempenho escolar (capacidades cognitivas, motivação, resultados alcançados); e os efeitos secundários, que decorrem da mobilização possível de recursos e do cálculo que alunos e famílias fazem, segundo a sua posição social, sobre os custos e benefícios da permanência no sistema de ensino, e que tendem a reproduzir a posição de partida. O mecanismo de decisão é o mesmo: a análise de elementos como as necessidades, os recursos, as possibilidades, e os riscos. Como os mecanismos articulam graus diferentes destes elementos, geram racionalmente ações diferenciadas, ligadas à estratificação social (Boudon, 1981).

Mais recentemente, o autor deslocou a argumentação para um modelo de "racionalidade cognitiva", que procura ultrapassar os limites da racionalidade instrumental fundadora do paradigma, e abrir, nesta, espaços interpretativos (Boudon, 2003). O modelo complexificou-se, conferindo uma certa polissemia à ideia de racionalidade, através da inclusão de orientações normativas, crenças subjectivas e motivações como o altruísmo, ou a justiça, na análise da ação individual (*idem*, 1996, 2003). Estas não se confundem com disposições interiorizadas através da socialização, constituindo antes propriedades "trans-subjectivas" fundadas na convicção, que são observáveis empiricamente. Ou seja, para além das análises de custo/benefício, os indivíduos agem a partir de "boas razões", de perfil cognitivo (razão da ação) e axiológico (crença na importância e validade do resultado da ação), numa extensão que pretende cobrir todas as possibilidades de ação e motivação.

Encontramo-nos, nesta perspectiva, longe de um potencial agencialista transformador, mas eventualmente mais próximos de um actor consciente e reflexivo do que nas propostas de Bourdieu. As críticas apontadas a esta corrente (algumas delas directamente endereçadas por Bourdieu e Lahire, como vimos) passam pelo excessivo reducionismo, voluntarismo e simplicidade. Mouzelis (2008), por exemplo, salienta o modo como esta falha na articulação entre abordagens lógico-dedutivas e macro-institucionais, negligenciando contextos históricos e culturais específicos, apesar das tentativas de introdução dos contextos institucionais no modelo. Archer (2003), noutro sentido, alega que ela não pressupõe reflexividade e deliberação individuais: a deliberação parece algo que "acontece", mais do que uma actividade intencional.

Archer posiciona-se assim criticamente face às teorias substantivas que reduzem as estruturas sociais ao efeito agregado das ações dos indivíduos, ou a outras que submetem os indivíduos às estruturas sociais ou ainda que colapsam a distinção entre estruturas sociais e agentes (2003, 2007 e 2010). Segundo esta autora, nem a teoria da estruturação nem a teoria da prática permitem examinar a ação recíproca da estrutura e da agência, já que estas propostas

assentam numa "conflação" falaciosa. Defende, através de um *realismo crítico*, que existem propriedades e poderes emergentes específicos à estrutura, à cultura e à agência, e que o desafio teórico é respeitar a integridade de cada um destes níveis da realidade e explorar a sua complexa interação num sistema estruturado mas aberto. Refere-se assim à desocultação das propriedades causais e os processos pelos quais os eventos sociais emergem no quadro da interação complexa entre disposições mentais, significados, intenções, contextos sociais e estruturas internas.

Na "teoria morfogenética da emergência", que pressupõe um ciclo em que as estruturas influenciam as ações, que por sua vez reproduzem ou transformam as mesmas estruturas, as condições para a ação estão abertas e não fechadas. A reflexividade vai constituir o elo de conexão entre estrutura e agência, o processo de mediação deliberada entre as oportunidades estruturais objetivas confrontadas pelos diferentes grupos e a natureza dos interesses definidos subjectivamente pelos indivíduos (Archer, 2007: 61).⁹² Não é homogénea, variando de acordo com o contexto do sujeito (de continuidade, descontinuidade ou incongruência face ao meio de origem) em conjunção com as suas preocupações fundamentais.

Nesta perspectiva, considera-se que a estrutura é activada permanentemente pelos agentes, através da formulação subjectiva e reflexiva de projetos pessoais no quadro de um conjunto de circunstâncias objetivo. Sem um curso de ação as propriedades estruturais, ou poderes causais, não emergem. A influência das mesmas é paradigmática do modo como a estrutura condiciona os agentes, sendo que esse processo envolve tanto o "impacto objetivo como a recepção subjectiva" (Archer, 2003: 5). As intenções dos agentes não são "uniformes, nem estáticas, nem passivas" (*idem*: 134), e distinguem-se pela antecipação reflexiva, face às circunstâncias existentes. Os projetos são alteráveis, mas as circunstâncias não. Os constrangimentos e as possibilidades podem ser reconhecidos e previstos. A resposta agencial aos mesmos pode variar: da evasão à complacência, da manipulação estratégica à subversão.

Como relembra Oliveira (2011), a prioridade analítica é dada, por Archer, aos projetos e não aos contextos, ou seja, são os projetos que activam ou desactivam as estruturas, e não vice-versa. Esta é uma das várias críticas dirigidas à proposta da autora, entre as quais se contam a ausência de exterioridade interiorizada (melhor integrada no conceito de disposições)

⁹² A autora define a reflexividade como o "exercício regular da habilidade mental, partilhada por todas as pessoas normais, para considerar-se a si próprias na relação com os seus contextos (sociais) e vice-versa" (Archer, 2007: 4), consubstanciada nas conversas interiores ou deliberações conscientes. Distingue quatro tipos de conversação interna: reflexividade comunicativa, reflexividade autónoma, meta reflexividade e reflexividade fraturada.

ou a excessiva centralidade da reflexividade como mecanismo de mediação entre estrutura e agência, e de explicação da mobilidade social (Caetano, 2011). Mas também a ausência de hipotetização de uma distribuição assimétrica dos modos de reflexividade ou a pouca atenção dada quer aos contextos, às suas incoerências e descontinuidades, quer à dimensão interaccionista na elaboração dos projetos pessoais (Oliveira, 2011).

O contributo de Elder-Vass (2010) procura superar algumas destas limitações. O autor tenta reposicionar o desenvolvimento teórico pós-estruturacionista de Archer conciliando-o com a proposta de Bourdieu, através da teoria relacional da emergência (*relational theory of emergence*), tentando explicar o poder causal das estruturas sociais. Segundo este autor, a ação decorre da contínua interação entre disposições e reflexividade (2007). As disposições contemplam as crenças e hábitos adquiridos, e a influência dos contextos sociais; e a reflexividade abre espaços de reinterpretação e transformação agencial. Esta conjugação pressupõe, no entanto, quer uma certa continuidade e coerência contextual, quer uma elasticidade do conceito de habitus que inviabiliza, segundo Archer (2010), a sua transmissão, ou seja, assume pressupostos contraditórios.

As tentativas de conciliação de paradigmas encontram-se ainda nas propostas de outros autores que tentam dar conta, através de modelos mais híbridos (ainda que sempre radicados em paradigmas anteriores), da complexidade dos processos de decisão e a sua articulação com os contextos e lugares ocupados pelos indivíduos nos múltiplos eixos de diferenciação social. No que diz respeito aos processos de decisão em contexto escolar, destaca-se a proposta de Lahire (2002), para quem as escolhas escolares são o produto da interação entre, por um lado, a pluralidade das "influências" exteriores (as diferentes pessoas da constelação individual de pertença e experiência) e, por outro, a pluralidade das competências, apetências ou disposições internas (que não estão todas formadas com a mesma intensidade). Mas também contributos como os de Gambetta (1987) e Hodkinson e Sparkes (1997). O primeiro autor salienta a forma como as decisões escolares individuais são o produto não de um, mas de vários mecanismos, que operam em predominância ou em sobreposição nos vários momentos críticos da trajetória escolar: os jovens são, simultaneamente, "empurrados", tal como "saltam" livremente para uma opção considerada vantajosa e viável. Hodkinson e Sparkes (1997), por seu turno, desenvolvem uma abordagem de "racionalidade pragmática". Na sua aceção, os processos de decisão não são racionais ou irracionais, mas sim fortemente ancorados na circunstância concreta e nos "horizontes de ação", e compreendem, de forma inter-relacionada, as dimensões objetiva e subjectiva, incluindo os habitus, a reflexividade, as estruturas de oportunidade, os eventos fortuitos e as percepções subjectivas sobre o que está em jogo e o que é acessível e

realizável. Analisando a emergência das carreiras profissionais, os autores salientam que estas não são reduzíveis aos processos cognitivos e reflexivos, aos processos de socialização precedentes ou aos contextos estruturais, mas emergem na relação específica entre estes, e são mediadas pelas práticas. Os processos de decisão são assim marcados por uma racionalidade pragmática, horizontal, onde o contexto estrutural exerce uma influência equivalente às restantes dimensões.

d) Tempo e reflexividade

A importância da dimensão temporal, em particular do futuro, e as suas consequências na reflexividade e na ação surgem de modo diferenciado nas perspectivas percorridas.⁹³ A teorização do tempo é matéria sociológica na medida em que o mesmo orienta a ação humana: o futuro é, nesta aceção, assim um "possível, presente, futuro, um futuro que é retratado, planeado, projetado, perseguido, e realizado no presente" (Adam, 2004: 8). Como relembram Alves e outros, o tempo é uma categoria social subjectivamente apropriada, e a ação individual produz-se a partir de coordenadas temporais (2011: 87). A temporalidade escolar, os seus ritmos e ordem de sucessão organizam e marcam fortemente as concepções de tempo individuais e subjectivas.

Segundo Bourdieu, a experiência do tempo engendra-se na relação entre o habitus e o mundo social, através de um sentido prático imbricado na experiência passada (1998). Os esquemas classificatórios que constituem o habitus geram perspectivas e práticas diferenciadoras, as divisões entre bom e mau, possível e impossível (Bourdieu, 1997). Os agentes sociais temporalizam-se pela, e através da, prática, e da antecipação que esta implica,

⁹³ Sobre a teorização sociológica do tempo ver as sínteses realizadas por Woodman (2011), Nowotny (2005) e Emirbayer e Mische (1998). Destacamos como argumentos essenciais nos trabalhos mais recentes: a) a desconexão entre tempo e espaço, e a aceleração e fragmentação do tempo nas sociedades pós-modernas (Giddens, 2001; Bauman, 1996); b) a passagem de uma concepção cíclica, e depois linear, para uma concepção desancorada do tempo, de extensão do presente, onde a ideia de futuro (e a capacidade de o planear) parece perder sentido e funcionalidade (Adam, 1990; Bauman, 2000; Beck, 2003; Leccardi, 2005a e 2005b; Giddens, 2001; Nowotny, 2005); c) a simultaneidade e sobreposição de tempos institucionais organizados e tempos subjectivos aleatórios e experimentais ou, como os designa respectivamente Pais (2001), monocromáticos e policromáticos; d) o futuro como risco acrescido (Adam, 1990; Bauman, 2000; Beck, 2003), espaço de experimentação (Leccardi, 2005a), de organização reflexiva (Giddens, 2001), como recurso desigualmente detido e experimentado (Bourdieu, 1997 e 1998; Brannen e Nilsen, 2002), e fortemente moldado pela interação com outros significativos (Woodman, 2011).

num processo marcado pelas condições económicas e sociais de possibilidade. Os recursos detidos, acumulados, garantem direitos de "preempção" sobre o futuro, em alguns casos o monopólio efectivo, e não apenas simbólico, de certos possíveis.⁹⁴ A experiência do tempo, ou a "ordem das sucessões", só é reconhecida, justamente, quando se rompe a coincidência entre as esperanças e as probabilidades, entre as disposições subjectivas e as tendências objectivas, interrompendo a regularidade e a transmissão.

Embora localizado noutra latitude teórica, Bauman salienta este mesmo aspecto quando afirma que a compreensão da realidade ocorre quando a ação rotineira é interrompida. Mas considera que a interrupção e o estreitamento da experiência temporal são características correntes dos contextos intensamente fluidos da modernidade tardia, onde

"não são apenas os indivíduos que estão em movimento mas também as metas dos percursos que eles percorrem, e as próprias pistas de percurso (...). A tarefa já não é reunir força e determinação suficientes para proceder, através de tentativas e erros, triunfos e derrotas, ao longo da estrada que se estende à frente. A tarefa é escolher a volta menos arriscada no cruzamento mais próximo, mudar a direcção antes de a estrada ficar intransitável ou antes do esquema de estradas ser redesenhado, ou antes que o destino pretendido seja transferido para outro lugar ou perca o seu brilho passado" (2001: 146-147).

Se na perspectiva de Bourdieu o futuro é uma categoria social simbólica, onde o indivíduo cruza expectativas subjectivas e possibilidades objectivas, num processo sobretudo de continuidade, de reprodução, para Bauman, como para Giddens (2001), pelo contrário, o futuro é um território aberto, colonizado reflexivamente, liberto, na actualidade, de constrangimentos estruturais. Escolher e decidir, a partir das oportunidades existentes – múltiplas e complexas – são características deste tempo reflexivo. O futuro não consiste apenas na expectativa dos acontecimentos por vir, mas sim na eleição e organização reflexiva no presente, a partir dos fluxos de informação em circulação nos ambientes sociais. Trata-se de um novo território de possibilidade, invadido e colonizado através da reflexividade e análise de risco. Neste sentido, "o mapeamento de possíveis/ prováveis/ disponíveis futuros – torna-se mais importante que o mapeamento do passado" (*idem*, 1990: 51).

Particularmente pertinente na articulação desta aparente dicotomia entre reprodução/colonização parece-nos ser o contributo de Emirbayer e Mische (1998), que

⁹⁴ Ideia a que Kaufmann dá continuidade quando afirma que nas sociedades contemporâneas, existem duas culturas do tempo antagónicas e em conjugação com os processos identitários - o tempo é um recurso, nomeadamente identitário. Os grupos sociais que possuem mais recursos têm um património infinito de "si" possíveis e potenciais projetos de vida muito diversos (2004: 231).

acrescenta, numa perspectiva *relacional pragmática*, uma dupla constituição à agência e estrutura: os contextos temporais (nomeadamente, a dimensão de projecção no futuro) e relacionais. Nesta perspectiva,

"toda a ação social é uma síntese concreta, moldada e condicionada, por um lado, pelos contextos temporais-relacionais de ação e, por outro, pelo elemento dinâmico da agência em si (...) [que] garante que a ação social empírica nunca será *completamente* determinada ou estruturada" (1998: 1004).

A introdução da dimensão projetiva e temporal na agência pretende dar conta da capacidade individual para reconsiderar e reformular esquemas de disposições. O envolvimento projetivo com o futuro – designado "mais efemeramente através da linguagem dos sonhos, anseios, desejos, ansiedades, esperanças, medos e aspirações" (*idem*: 984) – é um espaço de reflexividade ainda distanciado dos constrangimentos, hábitos e tradições. Na opinião dos autores esta projetividade "precisa de ser resgatada do gueto subjetivista e colocada em uso na investigação empírica como um elemento essencial para a compreensão de processos de reprodução e mudança social" (*idem*: 991). A ponderação de trajetórias de ação futura através da imaginação abre oportunidades de distanciamento, de hipotetização da experiência, e a capacidade de reconfigurar criativamente esquemas e estruturas de pensamento e ação.

Nesta proposta defende-se que o conceito de agência, ou agencialidade da ação social, deve ter em conta horizontes temporais diferentes e potencialmente conflituosos, em três níveis: o uso selectivo de experiências passadas (quadros de decisão e directrizes); as decisões razoáveis entre ações alternativas (consciência situacional); e a previsão de futuros possíveis (planeamento futuro). Os próprios contextos estruturais e relacionais de ação – com graus de constrangimento e facilitação variáveis – são atravessados pela temporalidade, pela multiplicidade e sobreposição de modos de organização do tempo, geradores de orientações agenciais diferenciadas (Emirbayer e Mische, 1998).

A noção temporal na proposta destes autores, teorizada como uma propriedade emergente, na linha de trabalhos anteriores como o de Mead, beneficia, em nosso entender, a sua capacidade interpretativa e assume particular relevância para o entendimento das orientações prefigurativas como as que aqui tratamos. A influência do tempo na agencialidade permite melhor compreender "a variabilidade e mudança nas capacidades dos actores para a intervenção imaginativa e crítica nos diversos contextos em que agem" (*idem*: 970). Este *insight* sobre a dimensão projetual, pertinente para o reequacionar das aspirações no âmbito da construção das orientações agenciais, é, contudo, pouco esclarecedor quanto ao papel de

restrição ou permissão desempenhado pelas estruturas, sistemas e posicionamentos nos eixos de diferenciação social, praticamente omissos nesta proposta.

Percorridos estes contributos poderíamos, à semelhança de Daoud e Puaca (2011), propor como mecanismos base de emergência dos processos de projecção e decisão os *habitus* (que explicarão as variações entre grupos) e a reflexividade (que explicará as variações entre indivíduos de um mesmo grupo), numa relação de tensão (St. Clair e Benjamin, 2011). Em simultâneo, como já vimos anteriormente, as fundações coletivas e estruturais dos processos de escolha não desaparecem na contemporaneidade, mas encontram-se progressivamente mais ocultas, como afirmam Furlong e Cartmel (2007), dificilmente se constituindo como quadros de referência claros para os projetos de futuro dos mais jovens, que se sentem subjectivamente posicionados de forma sem precedentes num "espaço vazio" passível de preenchimento de forma mais imediata e compulsiva, ou mais reflexiva e activa (Mouzelis, 1999).

À percepção subjectiva de maior autonomia, responsabilidade e desígnio nas decisões, somam-se, então, ainda, as condições sociais, não eletivas, herdadas e institucionais, em que as condutas são projetadas e construídas. Teorizadas sob a forma de estruturas, perspectivadas como entidades externas, ou através da sua existência interna sob a forma de disposições individuais, o seu efeito causal vai evidenciar-se durante os processos de projecção e decisão. Será também o indivíduo quem, através da sua capacidade reflexiva, as activa, quer reconhecendo o seu constrangimento, quer beneficiando da sua capacitação. As aspirações fundam-se nas oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas, circunscritas dentro dos limites das imposições estruturais; mas a concepção subjectiva dos indivíduos é também influenciada, para além da família e do seu *ethos* de classe, por outras pressões estruturais, tal como pelas estruturas figuracionais propostas por Mouzelis (2008), ou os quadros de interação de Costa (1999), num contexto contemporâneo de exacerbação do movimento entre campos e de mudança social geradora de reconfigurações e incerteza.

A ideia de escolha pode remeter, como relembram Ball e outros (2002), para uma igualdade formal que obscurece os efeitos da realidade desigual, mas esta está, como vimos, embebida em biografias e estruturas de oportunidades de latitudes variáveis. Se a escolha se impõe enquanto experiência social incontornável, as latitudes da escolha podem variar. E, neste sentido, as estruturas assumem quer um carácter possibilitador, quer um carácter constrangedor. As decisões são, deste modo, processos multideterminados, horizontais (pressupondo várias formas de dependência e interação) e verticais (incluindo aspectos geracionais e institucionais). Retomando uma ideia inicial deste ponto, poderíamos afirmar que nos processos de

projetividade e decisão encontramos a conjunção do passado incorporado, do presente contextual, e do futuro antecipado.

Nomeadamente no contexto escolar, elas parecem emergir da relação entre as instituições, os resultados escolares, os habitus e as circunstâncias, como veremos seguidamente. Mas, antes, a que nos referimos quando falamos de orientações prefigurativas?

4.2. Orientações prefigurativas: projetos, aspirações e expetativas

Se a ação decorre de um processo de decisão onde se articulam experiências passadas, circunstâncias presentes e futuros antecipados, como equacionar esta presença do tempo futuro no presente decisional? A produção sociológica tem procurado responder a esta questão a partir de um conjunto de conceitos que podemos englobar genericamente sob a designação de orientações prefigurativas (Morgan, 2006), e que articulam de modo diferenciado os horizontes temporais, os graus de tangibilidade, exequibilidade e potencial para a ação. Considera-se que são formas de adaptação (Dubet, 1973), críticas na compreensão das identidades, dos valores, tal como dos regimes institucionais e das estruturas de oportunidades (Devadason, 2008).

Quando situadas na experiência educativa, estas orientações objetificam de que forma as escolhas escolares se configuram, e quais os seus impactos na construção dos trajetos individuais. O sistema de ensino funciona como um espelho "estruturado e estruturante no qual o jovem aprenderá a ver-se, e assim a representar de um certo modo o seu futuro em geral, aquilo que sabe, aquilo que pode aprender e aquilo que pode fazer" (Guichard, 1993: 143). Como afirmam Pinto e Queirós (1990: 137),

"aos saberes (pela natureza do seu próprio processo de transmissão) e aos títulos escolares (pelo efeito de codificação e legitimação formal que lhes é intrínseco) estão associados, sempre, conjuntos de disposições e de operadores simbólico-ideológicos que configuram formas de consciência, aspirações e perspectivas sobre o devir social".

As orientações prefigurativas marcam presença em correntes de investigação assentes nas estruturas de oportunidade e nos quadros de interação, como os que circunscrevem os contextos e condicionalismos em que as orientações emergem (Andres e outros, 2007; Brannen e Nilsen, 2002; Furlong e Cartmel, 1997; St. Clair e Benjamin, 2011), nomeadamente em contextos de vulnerabilidade social (Shildrick e MacDonald, 2007). Mas são também parte integrante dos estudos sobre as transições para a adultez, que perspetivam a autonomia e agência como facilitadas ou constrangidas por factores socioestruturais (Guerreiro e Abrantes, 2004; Thomson e Holland, 2002). Iremos percorrer algumas das figuras concetuais que estas

orientações assumem. A literatura destaca que estão embebidas não só nas noções de tempo e espaço, mas também nas estruturas de diferenciação e experiência social, como a classe, ou o gênero. As atitudes face ao futuro são, em grande medida, expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos decorrentes das pertenças sociais. Estes conceitos entrecruzam-se, estão incorporados, decorrem e geram, cultura e identidade. Mas terão a mesma relação com a etnicidade?

Sabemos que as crianças constroem com alguma precocidade atitudes e valores sobre uma variedade de objetos, nomeadamente profissões e, mesmo que o conhecimento que está na base destas construções seja ainda instável, elas constituem a fundação do desenvolvimento disposicional futuro (Saha, 1997). A variabilidade e evolução das orientações prefigurativas na infância, no início da adolescência e na adolescência tardia são um adquirido estável. As intenções expressas entre os 11/12 anos reenviam para uma "ficção profissional", para profissões prestigiantes idealizadas, ainda independentes dos contextos profissionais familiares; que evoluem mais tarde, entre os 15 e os 16 anos, do mito para a norma, do espaço dos possíveis para o espaço dos prováveis, incorporando progressivamente os resultados do trajeto escolar e aproximando-se (ou distanciando-se) das orientações familiares (Dumora, 2004). A adolescência é, por seu turno, um tempo de imaginação e cogitação sobre a vida futura. Planear o futuro traz ao mundo social do jovem um sentido de ordem, uma regulação das ações, uma mobilização dos recursos pessoais e uma legitimação do esforço (Schneider e Stevenson, 1999).

Os jovens são, assim, "aspiracionais, com a capacidade de exercitar a sua agência negociando as condições estruturais em que vivem" (Winterton e outros, 2010: 5). A capacidade "aspiracional", da mesma forma que a "projetual", são recursos detidos, ou exercitados, desigualmente pelos indivíduos, como demonstra Bourdieu ao distinguir as antecipações pré-reflexivas (práticas, automáticas) dos planos e projetos (reflexivos), recorrendo à metáfora do jogador de ténis (1998). A relação com o futuro pode, assim, ter amplitudes e gradações de reflexividade diversas, dependendo do quadro de ação considerado. Da mesma forma, afirma Bauman, cada sociedade coloca limites às estratégias de vida que podem ser imaginadas e, sobretudo, àquelas que podem ser praticadas (1996). Kaufmann (2003) inscreve estas orientações numa "socialização imaginária", uma espécie de:

"'pequeno cinema' [em que] somos, ao mesmo tempo, actores e realizadores das sequências que desfilam no nosso universo interior (...) [em que] o trabalho ficcional mistura vários tipos de argumentos (...) [e] a tipologia básica parte do real, presente ou passado" (232-233).

Elas nascem assim de uma experimentação ficcional em que o indivíduo improvisa papéis imaginários, testando virtualmente contextos de socialização, num processo de transformação do sonho em projeto. Nem todos os projetos nascerão do sonho – poderão emergir das circunstâncias imediatas ou de um cálculo mais analítico e racional. Mas apenas o trabalho ficcional, segundo este autor, poderá impulsionar as verdadeiras rupturas, sobretudo num quadro como o contemporâneo, democrático, de intimidação para a escolha e opção, em que "a pluralidade interiorizada e a multiplicação dos papéis possíveis implicam uma intensificação da auto-regulação subjectiva" (*idem*, 276).

A imaginação de sentido projetivo pode, então, ser desencadeadora da ação – ao contrário da fantasia, que tende a dissipar-se, como defende Appadurai (1996). Ambas são alimentadas nos novos e críticos espaços transversais – aquilo que o autor chama *landscapes*, em sociedades culturalmente globais. Nos sistemas culturais complexos que definem a actualidade, caracterizados por um *surplus* simbólico, os mundos de possibilidades expandem-se para além dos cursos de ação realizáveis. Esta "dilatação das possibilidades", nomeadamente escolares, associada a um mercado de trabalho em compressão, pode, porém, segundo alguns autores, gerar expectativas impossíveis de realizar e acentuar processos de fragmentação e desancoragem social.⁹⁵

Muitas investigações têm sido realizadas sobre as orientações prefigurativas dos jovens e sua influência nos resultados subsequentes, incluindo os seus determinantes, as suas consequências e as latitudes dos horizontes onde se inscrevem.⁹⁶ Delas resulta, de forma consensual, que o conteúdo dos sonhos dos adolescentes mudou nas últimas décadas. Estaremos, porventura, perante a geração mais ambiciosa de sempre.⁹⁷ Este aumento significativo é transversal, não se confinando a um grupo particular de jovens. De acordo com

⁹⁵ Risco salientado por autores como Croll (2008), Pinto (1991a), Reynolds e outros (2006) ou Schneider e Stevenson (1999).

⁹⁶ Sobre este último aspecto, as latitudes, salienta-se um conjunto de terminologias, onde se incluem expressões como "campo de experiência" e "horizonte de espera", aludindo à circunscrição de figuras de compromisso para construir, manifestar ou escolher acordos mais ou menos duráveis (Nachi, 2007), "horizontes de ação" (Hodkinson e Sparkes, 1997), a arena onde as ações podem ser realizadas e as decisões tomadas, ou "campo de possibilidades", conjunto específico de possibilidades socioculturais (Velho, 1994), entre outros.

⁹⁷ Este aumento das ambições escolares e profissionais é um padrão recorrente, observado internacionalmente, atribuído a tendências globais e macroculturais (entre outros, Baird, Burge e Reynolds, 2008; Croll, 2008; Goyette, 2008; Kao e Thompson, 2003; Kao e Tienda, 1998; Reynolds e outros, 2006; Schneider e Stevenson, 1999; Sikora e Saha, 2007).

algumas perspectivas, este aumento suaviza, embora não anule, o seu carácter socialmente contingente e preditivo. Os modelos de análise das aspirações desenvolvidos nos anos setenta, época em que se registavam níveis de ambição mais variáveis, dificilmente poderão, segundo alguns autores, ser adequados à realidade contemporânea, onde se constata uma hegemonia de altas aspirações, paradoxal face à fragmentação do mercado de trabalho (Reynolds e outros, 2006). Mas outros autores, como Goyette (2008) ou Winterton e Irwin (2012), registam, na actualidade mais do que no passado, um condicionamento maior do *background* social e parental nas expetativas.

Das múltiplas figuras que surgem na literatura relativas às orientações prefigurativas, que de resto se confundem, e são muitas vezes usadas de forma intercambiável, destacam-se os projetos, os sonhos, esperanças e planos, as aspirações e as expetativas.

O *projeto* vai emergir no espaço intercalar em que se cruzam, segundo Breviglieri (2007), o próximo (as regiões lúdicas da infância) e o público, e que permite uma afirmação gradual da capacidade de inscrição no espaço público. O conceito será talvez, neste sentido, o mais abrangente, uma espécie de grande chapéu onde se articulam dialécticas sociais, temporais e espaciais, dimensões individuais e sociais, da autonomia e do constrangimento (Miche, 2009). Trata-se de uma noção contemporânea, que encerra em si a capacidade de autorrealização do homem, inscrevendo-se numa filosofia da ação, e numa certa concepção do tempo (Boutinet, 1990; Dubet, 1973; Guichard, 1993). Schutz (1979) evidencia o projeto como unidade de ação, limitado e moldado por tipificações a partir das experiências passadas, mas situado num horizonte de possibilidade indeterminada, que alimenta a imaginação e o processo projetivo. Gilberto Velho (1987, 1994), partindo da definição anterior, alega que este é uma forma de organização de meios a partir de uma trajetória antecipada, visualizada e desejada, "naturalizada" nas sociedades industriais individualizadas, onde responde à necessidade de organização de uma experiência fragmentada. O conjunto de ideias que constitui o projeto e a conduta estão sempre referidos a outros projetos e condutas localizáveis no tempo e no espaço, e embebidos na natureza e no grau maior ou menor de abertura ou fechamento das redes sociais em que os actores estão incorporados (Velho, 1987). Trata-se de um conceito enraizado do ponto de vista socio-histórico: a modernidade é uma era caracterizada por uma profusão de condutas antecipadoras, onde o projeto é uma necessidade generalizada (Boutinet, 1990).

Os projetos emergem da confrontação entre as representações da escolaridade, das profissões, e de si, sendo que as possibilidades de escolha consideradas correspondem a imagens possíveis e desejadas. A consideração não é feita sobre todas as possibilidades existentes, já que o jovem só poderá explorar aquelas sobre as quais tem conhecimento, mesmo

que superficial; e uma atenção maior será dispensada às que são familiares, orientações contactadas no meio de origem, nas redes de pertença, ou através dos media. Os determinantes sociais ganham por isso uma redobrada importância, já que os jovens de meios populares conhecem menos profissões prestigiadas, valorizam-nas menos e atribuem a si próprios menos competências para as desempenhar (Huteau, 1992).

O projeto implica, por um lado, uma avaliação, uma estratégia, um plano para realizar certas metas, uma noção de tempo com etapas de encadeamento, uma selecção em função das experiências, necessidades e estratégias particulares, o que nos remete para a dimensão individual da ação. Por outro lado, pressupõe a manipulação de um conjunto de símbolos existentes culturalmente, a ação a partir de possibilidades socioculturais determinadas, um campo de possibilidades, dimensão social da escolha individual (Velho, 1994). Na mesma linha, Guichard (1993) concebe o projeto como uma reinterpretação e uma releitura do passado e do presente através da projecção no futuro, tempo em que os dois primeiros ganham sentido. Mische (2009), defensora de uma "sociologia do futuro" assente na projetividade, assinala por seu turno um conjunto de dimensões sociais observáveis através do projeto: o alcance, a amplitude, a clareza, a percepção de contingência, de expansibilidade, a volição, a sociabilidade implícita, a conetividade e o perfil. Os investigadores tendem a organizar e hierarquizar os projetos (e as orientações de futuro em geral) de acordo com dimensões deste tipo, sobretudo as de alcance e amplitude.

Bourdieu distingue "projeto", relação com o futuro – possível de ser construído como tal, que pode ou não acontecer; e "protensão" ou antecipação pré-percetiva ao futuro quase presente, indução prática fundada na experiência anterior, que é posteriormente apreendida como projeto organizado e coerente (1998). O projeto visa um fim escolhido entre vários, caracteriza-se pela contingência; inscreve-se na ordem do consciente, da ação pensada, e é formado pela representação (*Vorstellung*), pela intenção (*Absicht*), e pela inerente abstração. Salienta ainda a relação entre as aspirações e o poder detido pelo agente. Há um limite na existência de oportunidades objetivas abaixo do qual as disposições de futuro não podem constituir-se (Bourdieu, 1998).

Segundo Archer, os projetos são uma iniciativa agencial, o produto da relação de uma realização com os constrangimentos ou possibilitações que a obstruem ou permitem. Decorrem da intencionalidade humana para antecipar, construir e prosseguir cursos de ação, envolvendo "um fim que é desejado, tentativamente ou nebulosamente, e ainda alguma noção, mesmo que imprecisa, do curso de ação através do qual pode atingi-lo" (2003: 6). Os graus de liberdade possuídos para determinar os cursos de ação podem variar. Os indivíduos diagnosticam a sua

situação, identificam os seus interesses e desenham projetos que lhes parecem apropriados para atingir os seus fins. A especificação progressiva dos cursos de ação segue a trajetória "preocupações→projetos→práticas" e é realizada nas deliberações internas, mediando os condicionamentos sociais. Não decisões são, nesta acepção, também cursos de ação, ou seja, não construir uma orientação prefigurativa é também uma resposta agencial.

Em contexto de modernidade tardia, os projetos são ainda uma espécie de corolário de autonomia individual, erigidos institucionalmente. Giddens (2001) formula o projeto como trabalho reflexivo de constituição permanente do *self*, através da manutenção de narrativas biográficas coerentes. Assume-o por isso como traço central da estruturação da auto-identidade, retroalimentado pelos sistemas abstractos e periciais. Este exercício integra continuamente elementos exteriores e inscreve-se e organiza-se sobre um leque de possíveis modos de vida. A construção reflexiva da identidade pessoal depende tanto da preparação do futuro como da interpretação do passado. A necessidade de controlar o tempo pode gerar resistências, deslocções temporais, tal como tentativas de arrastamento do futuro para o presente. Vieira afirma, neste sentido, que:

"A capacidade de o indivíduo se auto-produzir e, por isso, se projetar reflexivamente, dotando-se de um projeto (de vida, de futuro) que dê sentido à sua biografia revela-se, justamente, como desígnio institucional crucial: o projeto constitui prova dessa gestão autónoma de si e representa o culminar bem sucedido do trabalho socializador exercido sobre o outro" (2010: 269).

O projeto apresenta-se ainda marcado pelo aumento da incerteza que caracteriza a contemporaneidade. Bois-Reymond (1998) descreve os projetos como futuros desejáveis, nunca totalmente realizáveis numa época de redução extrema de previsibilidade das ações e desenvolvimentos, em constante mudança e adaptação. O tempo actual será assim não do projeto, mas do "projeto parcial", uma composição de valores, expetativas e atitudes orientadas para áreas da vida que dizem respeito ao presente e ao futuro, eventualmente relacionados entre si (numa posição que se articula com a discussão em torno da impossibilidade do planeamento dos cursos de vida, como veremos).

Outros estudos que se debruçam sobre as orientações prefigurativas distinguem os *sonhos*, *as esperanças* e *os planos*, diferenciando-os pelo horizonte temporal, possibilidades de ação e de controlo dessa ação, tangibilidade e grau de compromisso (Nilsen, 1999). Os sonhos são uma forma ideacional com elevado grau de abstração, constituída por imagens agradáveis com qualidades imaginativas. Não têm uma circunscrição temporal (esta é vaga, expressa na ideia de "um dia..."), e não exigem qualquer grau de compromisso ou realismo. As esperanças são

sonhos com um grau maior de resolução, localizados no domínio do possível, revestidos por alguns aspectos de concretude, e muitas vezes ligados a um evento definido e previsto no futuro, mas situados para além do controlo dos sujeitos. Os planos (equacionados como planeamento de vida, *life plans*, ou *life-planning*) distinguem-se por terem um horizonte temporal definido, e expressam-se normalmente por referência a algo em relação ao qual o sujeito sente algum grau de controlo. A sua ligação aos cursos de ação pessoais, a eventos concretos e a informações factuais posiciona-os como projecções de curto prazo, ou "orientações para um presente estendido" (Brannen e Nilsen, 2002, 2005 e 2007; Devadason, 2008; Nilsen, 1999).

A noção de vida como um projeto planeado é mais adequada, por parte destes autores, para perspectivas de longo curso embebidas em tradições coletivistas e conformistas, e menos para as novas biografias baseadas na escolha individual, emergentes em situações de "futuros em espera" (Brannen e Nilsen, 2002), e marcadas pela incerteza biográfica (Leccardi, 2005a e 2005b; Pais, 2003; Reiter, 2003). É também neste sentido a proposta de Pais (2003) quando enfatiza os constrangimentos contemporâneos ao planeamento, ou a "desfuturização do futuro".⁹⁸ Outras perspectivas questionam, no entanto, esta posição, alegando que esta discussão está pouco fundamentada, parecendo "basear-se na intuição, plausibilidade, ou em dados decorrentes de grupos da população fragmentados ou muito pouco representativos" (Anderson e outros, 2005: 141). O estudo de Anderson, centrado na perspectiva temporal e no nível de detalhe dos planos dos jovens adultos na Escócia, contrapõe, em alternativa, um cenário de reflexividade acrescida. O papel conferido ao risco e à incerteza na definição das orientações de futuro diferencia-se nestas duas perspectivas: a primeira imputa-lhe um papel constrangedor e limitador das concepções temporais individuais em contexto de pós-modernidade (como vimos no capítulo 3); a segunda, pelo contrário, não considera que as orientações temporais sejam afetadas pelo risco, privilegiando a autonomia e sensação de controlo individual no planeamento da vida (mesmo que ilusórias, lembrando Furlong e Cartmel, 1997).

Esta oposição vai marcar a produção científica sobre as demais orientações prefigurativas, nomeadamente as *aspirações*. Estas orientações, multidimensionais, multifacetadas e

⁹⁸ Pais (2003) distingue entre processos de *utopização* – o "futuro aberto ou imaginado" (atitude optimista de espera) –, de *atopização*, como o "futuro reduzido à ordinariedade" (centramento no presente quotidiano) ou o "futuro ausente" (ausência de sentido de um futuro).

socialmente embebidas, são observadas como capacidades culturais, e permitem compreender de que forma os indivíduos navegam nos seus espaços sociais (Appadurai, 2004). Dão ainda sentido à experiência quotidiana, funcionando como um compasso que traça cursos de vida e direcciona tempo e energia. A sua força motivacional foi reconhecida ainda nos anos 30 do século passado no âmbito da psicologia social (Sikora e Saha, 2011).⁹⁹ As aspirações – reflexo do desejável – e as expetativas – o que é razoável ou provável como objetivo – são, na perspectiva da psicologia social, formas de atitude; designam uma leitura para agir tendo em vista um objetivo (Saha, 1997). Considera-se que têm características preditivas, significância no trajeto de vida, influenciando escolhas, e tornando-se muitas vezes profecias que se autorrealizam.

A literatura sociológica enraíza a sua emergência nas estruturas e nos contextos. Na primeira perspectiva, as aspirações são ora uma avaliação racional de custos e benefícios de ações possíveis (Boudon, 2003), ora a expressão de um conjunto de possíveis, determinado estruturalmente. St. Clair e Benjamim (2011) salientam o seu carácter inerentemente performativo, de resposta a um quadro de influências sociais. Madureira Pinto (1991a) relembra que o processo de elaboração de aspirações sociais é estruturado e interiorizado através da relação ideológica entre um conjunto de futuros profissionais possíveis e as probabilidades de acesso condicionadas consoante as origens e as trajetórias sociais. Trata-se de uma posição próxima a Bourdieu, para quem as aspirações, repartidas desigualmente, são parte das estruturas disposicionais através das quais os indivíduos incorporam as estruturas sociais. E que conferem conhecimento prático, permitindo, em função da experiência anterior e das possibilidades inscritas no presente (onde a oferta educativa e seu impacto para a mobilidade social é considerada), os provires prováveis, e as antecipações "razoáveis" ou grosseiras, às oportunidades objetivas: "o que depende de mim e o que não depende, o que é 'para mim' ou 'para mim, não', ou 'não para pessoas como eu', o que é 'razoável', para mim, fazer, esperar, reclamar" (Bourdieu, 1998: 115).

No âmbito escolar, as aspirações espelham uma definição social do razoavelmente acessível, ou a internalização de probabilidades objetivas de sucesso (Bourdieu, 1966; Bourdieu e Passeron, 1970). Os agentes sociais estão condicionados não só pelas condições de

⁹⁹ Nos anos 50, na mesma disciplina, iniciou-se a distinção entre aspirações e expetativas, consideradas mais "realistas" e reveladoras dos constrangimentos sociais experienciados pelos indivíduos. Nos anos 70, os dois conceitos tornaram-se variáveis centrais na análise e interpretação dos padrões de construção das carreiras profissionais e da transmissão intergeracional da desigualdade social (Sikora e Saha, 2011).

existência, como pelas intervenções educativas da família, do grupo de pares e dos agentes escolares, que visam "favorecer o ajustamento das aspirações às oportunidades, das necessidades às possibilidades, a antecipação e a aceitação dos limites visíveis ou invisíveis, explícitos ou tácitos" (Bourdieu, 1998: 195), através de "chamadas à ordem". Fatores como o acesso generalizado à educação geram, no entanto, novos espaços de ação, desfasamentos, tensões, e situações de desajustamento.

Na segunda perspectiva, do lado das correntes mais interacionistas e contextualistas, as aspirações são interpretadas como o produto de um conjunto de relações complexas, interpessoais e coletivas, e da negociação de exigências, necessidades e desejos concorrentes (Wright, Standen e Patel, 2010). Segundo Appadurai (2004), as aspirações nunca são simplesmente individuais, são sempre relacionais, formadas na "espessura da vida social" e nos mapas de ideias e crenças prevaletentes (*idem*: 67-68). A capacidade de aspirar – uma capacidade cultural complexa, navegacional, assente na prática, repetição, exploração, conjectura e refutação – não é um recurso equitativamente distribuído, tratando-se antes de uma meta-capacidade que estará mais desenvolvida nos segmentos sociais privilegiados, detentores de um maior *stock* de experiências, possibilidades, conhecimento, e recursos de exploração e risco. Estes grupos estão, por outras palavras, melhor equipados para percorrer a trajetória entre uma aspiração e uma realização.

Considera-se que na interação com a família, amigos, professores e vizinhos, os jovens adquirem orientações e internalizam atitudes conformes que são, assim, um produto do estatuto socioeconómico e do contexto social (Csikszentmihalyi e Schneider, 2000). No caso das aspirações escolares, consideradas como estados cognitivos moldados pelas expectativas de "outros significativos", quer por transmissão directa quer por *role modeling*, a influência parental é considerada a mais decisiva, mas não a única, incluindo ambientes de socialização como os escolares (Kao e Tienda, 1998).

Esta última ideia está na base da perspectiva desenvolvida no âmbito das teorias da estratificação (*status attainment*) no final dos anos 60 do século passado, nos EUA, em diversos estudos sobre mobilidade social, a partir de dois modelos: o "Blau-Duncan" (1967, também denominado *Occupational Stratification Model*); e o "Wisconsin Model" (1969, também conhecido como *Sewell-Haller-Portes Model of Educational and Occupational Attainment Levels*).¹⁰⁰ Nestes modelos as aspirações são usadas consistentemente como um dos

¹⁰⁰ A produção é extensa neste domínio, e inclui os trabalhos de Blau e Duncan (1967), Sewell e Hauser (1975), Sewell, Haller e Ohlendorf (1970) e Sewell, Haller e Portes (1969). Haller e Portes definem

preditores chave dos níveis subsequentes de educação, qualificação profissional e rendimento. O primeiro modelo centra-se sobretudo em variáveis objetivas relativas ao estatuto, e assenta na transmissão intergeracional de estatuto, considerando que este impacta nas qualificações escolares, e subsequentemente nos estatutos ocupacionais. O segundo modelo conjuga variáveis objetivas e subjectivas, complexificando o primeiro, incluindo a performance escolar e a influência de "outros significativos", e tentando clarificar os processos através dos quais a influência causal ocorre, as aspirações são construídas e como influenciam o comportamento subsequente (Haller e Portes, 1973). Estes estudos demonstraram que: a) a trajetória escolar pretendida é um importante preditor de mobilidade social; b) o efeito privilegiado da origem social na realização subsequente é significativamente mediado pela performance académica, influência social e aspirações estatutárias no ensino secundário; c) tanto as expectativas parentais quanto os níveis de qualificação escolar na família são variáveis importantes para explicar os acessos diferenciados dos indivíduos à educação e mercado de trabalho. As principais críticas que lhe são dirigidas salientam a não inclusão do contexto organizacional, escolar e político nos modelos, ou variáveis de diferenciação social como o género ou a etnicidade.

Trabalhos posteriores, como os de Buchmann e Dalton (2002), Hao e Bonstead-Bruns (1998), Inoue (1999), e Schoon e Parsons (2002), procuraram atualizar o modelo, incluindo variáveis anteriormente omissas, como o sexo ou a etnicidade, mas confirmando, em geral, o carácter preditivo das aspirações. Inoue (1999) atesta as bases fundadoras do modelo, mas especifica que o efeito dos "outros significativos" se dá nas aspirações educacionais (e não nas ocupacionais), e o estatuto socioeconómico dos pais afecta directamente (e não indirectamente) as mesmas. A classe social surge no trabalho desta autora como fortemente determinante das aspirações educacionais e ocupacionais, e o sexo e a performance escolar das aspirações ocupacionais. O efeito positivo mais forte no nível ocupacional alcançado é o nível escolar atingido; suportando os princípios, estabelecidos há décadas, de que a influência da classe de origem no nível ocupacional atingido se faz indirectamente, através da construção de aspirações escolares e profissionais e do nível escolar atingido (Haller e Portes, 1973) e reforçando a ideia

o processo de estratificação social (*status attainment*) como "o conjunto de realizações através das quais cada indivíduo vai ocupar a sua posição nas hierarquias sociais de riqueza, poder e prestígio" (1973: 54). Os autores procuram identificar as sequências causais que levam os indivíduos a ocupar uma determinada posição.

de que as aspirações escolares e profissionais são importantes precursores do nível de estatuto alcançado na idade adulta.

Ainda no domínio das orientações prefigurativas, e para além das aspirações, será importante abordar a definição de *expetativa*. A distinção entre aspirações e expetativas nem sempre é operacionalizada na investigação. Mas, quando tal acontece, permite melhor compreender a importância das variáveis sociais e estruturais, já que as expetativas tendem a estar mais fortemente correlacionadas com o estatuto socioeconómico, com o sexo ou com a etnicidade, entre outras dimensões, ou seja, o impacto das variáveis de *background* faz-se sentir mais nos recursos disponíveis para realizar comportamentos, do que na natureza das intenções (Csikszentmihalyi e Schneider, 2000; Morgan, 1998 e 2006; Saha, 1997). As aspirações captam preferências e níveis desejados de performance futura (o que se deseja que aconteça), enquanto as expetativas captam de forma mais fina as crenças sobre um futuro estado provável e as barreiras estruturais percebidas como constrangedoras da realização (o que se pensa que vai acontecer) (Mickelson, 1990).¹⁰¹ As primeiras são geralmente mais elevadas (Bohon, Johnson e Gorman, 2006; Hanson, 1994; St-Hilaire, 2002) e mais irrealistas do que as segundas, revelando uma sobreposição dos critérios racionais à escolha preferencial, até porque "o que as pessoas tendem a desejar subjectivamente excede tipicamente aquilo que racionalmente esperam" (Portes e Rumbaut, 2001: 216).

Considera-se que as expetativas têm um potencial preditivo mais elevado do que as aspirações (Goyette, 2008; Saha, 1997; Saha e Sikora, 2008; Sewell e Hauser, 1975). Este conceito é por isso circunscrito e utilizado, ou mesmo privilegiado, num conjunto de estudos sobretudo dedicados às expetativas escolares (Andres e outros, 2007; Hanson, 1994; Hao e Bonstead-Bruns, 1998; Morgan, 1998). As expetativas profissionais têm recebido menor atenção na produção científica, mas alguns trabalhos comprovam o impacto das expetativas profissionais nas trajetórias (Sikora e Saha, 2011), e outros dissociam a ligação entre expetativas escolares e profissionais, atendendo às transformações recentes e contraditórias em ambos os campos - expansionista na educação, compressória no trabalho (Goyette, 2008; Reynolds e outros, 2006).

¹⁰¹ O alinhamento entre umas e outras é considerado frequentemente, nas tipologias presentes na literatura, como sinal de solidez, coerência e clareza nas orientações de futuro. O desalinhamento, por seu turno, é abordado como uma forma de "perda de talento" (*lost talent*), designação desenvolvida por Hanson (1994).

4.3. Dimensões de configuração e efeitos das orientações prefigurativas

Os estudos que aferem aspirações e expetativas, escolares e profissionais, têm identificado e testado sistematicamente um conjunto de características e dimensões, onde se diferenciam os *mecanismos de geração* das orientações ou os *efeitos* das mesmas, e que procuraremos sintetizar.

Do lado dos mecanismos de geração, é observado um conjunto alargado, articulado e convergente, de factores e relações. O aumento global das aspirações dos jovens – dado consolidado na literatura sociológica (Goyette, 2008; Hauser e Anderson, 1991, Reynolds e outros, 2006; Schneider e Stevenson, 1999) – é atribuído às mudanças na estrutura social e na estrutura laboral (nomeadamente relacionadas com o estatuto feminino), ao aumento das qualificações de acesso ao mercado de trabalho, à melhoria das condições de vida, à expansão do sistema escolar, ou ao prolongamento da condição jovem (Baird, Burge e Reynolds, 2008; Croll, 2008; Furlong, 2005). A estas influências de nível macro somam-se outras de nível meso e micro, como os princípios de diferenciação social. As variações não dependem apenas de um princípio central, mas sim da articulação de vários princípios de diferenciação (Mortimer e outros, 2002; Winterton e Irwin, 2012).

A maioria dos estudos conclui pela confluência de várias variáveis na formulação das orientações. A partir da pergunta "que tipo de trabalho esperas ter aos 30 anos", incluída no Programa PISA, Sikora e Saha (2007 e 2009) examinaram os principais padrões apresentados pelos estudantes de 15 anos em 2000, 2003 e 2006. De forma transversal, salientaram-se as altas ambições, a relação destas com as competências académicas, mas também com o estatuto socioeconómico, género, características da escola e as condições dos mercados de trabalho locais. No mesmo sentido, Marjoribanks (2003) examinou o modo como as aspirações escolares de adolescentes australianos se encontram fortemente associadas ao *background* familiar, características individuais e resultados académicos. Pásztor (2010) identificou um entrelaçamento entre classe social, género e etnicidade, e desigualdades estruturais mais directamente ligadas à experiência educativa, nas aspirações escolares de jovens de origem turca residentes na Holanda. Noutros estudos privilegia-se a observação de uma dimensão em particular, como o nível socioeconómico, ou dimensões relativas às relações e composição familiar, desempenho escolar, género, entre outros; chegando-se por vezes a conclusões contraditórias sobre o papel das diferentes variáveis na formulação das aspirações e expetativas (Kao e Tienda, 1998; Qian e Blair, 1999), como veremos.

Do lado dos efeitos, reforça-se na literatura mais recente ora a manutenção, ora o esbatimento, do seu carácter preditivo. Os resultados que estabelecem ligações causais são obtidos através de estudos longitudinais que mapeiam as dinâmicas de transição para a idade adulta, considerados mais adequados para medir impactos, já que contemplam quer a evolução das orientações prefigurativas ao longo do tempo quer as posições de chegada, objetivas.¹⁰² Continua a considerar-se que as orientações de futuro condicionam as escolhas de vida realizadas na idade adulta, tal como vimos nas teorias da estratificação, desenvolvidas nos anos 60 do século passado, numa posição reafirmada até aos nossos dias. A existência de uma associação forte entre aspirações e expetativas e os indicadores objetivos de progressão educacional e laboral, de reforço mútuo, é ainda confirmada em grande parte da produção sociológica e da psicologia social.¹⁰³ Sikora e Saha (2011) salientam mesmo que, independentemente das variáveis de background, o facto de os jovens formularem expetativas profissionais é, por si só, preditivo de uma melhor integração no mercado de trabalho. Alguns estudos salientam ainda o carácter preventivo das aspirações escolares face ao abandono escolar (Feliciano e Rumbaut, 2005).

Apesar de um relativo consenso sobre as aspirações serem um importante precursor da habilitação escolar (Kao e Tienda, 1995 e 1998, Morgan, 2006), subsistem em estudos mais recentes dúvidas se as aspirações capturam conjuntos de intenções ativas e determinantes ou apenas objetivos audaciosos, sem capacidade de realização. Mesmo se alguns factores são considerados preditores de êxito, considera-se que as relações causa-efeito não podem ser estabelecidas univocamente.

As orientações prefigurativas são também um indicador clássico nos estudos sobre assimilação/integração dos descendentes de imigrantes. Rumbaut e Ima (1988), ou Portes e Zhou (1993), incluem este indicador nos seus estudos fundadores neste domínio, observando aspirações elevadas de prosseguimento de estudos de nível superior e de integração em profissões qualificadas, contrastantes com as condições socioeconómicas de origem e com os níveis de discriminação experienciados, numa tendência que se verifica nos estudos mais recentes. Considera-se que existe, também entre os jovens descendentes de imigrantes, ou mesmo nestes em particular, uma associação forte entre as orientações de futuro e os

¹⁰² Onde se incluem, entre outros, os estudos de Andres e outros (2007), Croll (2008), Feliciano (2006), Goyette (2008), Marjoribanks (2003), Reynolds e outros (2006), Sikora e Saha (2011), Shoon e Parsons (2002).

¹⁰³ Trata-se da posição defendida por Croll (2008), Greene e Wheatley (1992), Hanson (1994), Portes e outros (2010), Schneider e Stevenson (1999), Sikora e Saha (2011), entre outros.

indicadores objetivos de progressão educacional e laboral.¹⁰⁴ Nos anos mais recentes, tem havido um renovado interesse neste tópico, sobretudo a partir das variações encontradas entre grupos de origem diferenciada. Nos vários estudos conduzidos pela equipa de Portes e Rumbaut, por exemplo, as aspirações e as expetativas são consideradas promotoras do sucesso escolar e preventivas da assimilação descendente, uma forma de capital educacional que pode compensar outros factores de constrangimento, como condições socioeconómicas vulneráveis, falta de apoio familiar no processo de escolarização ou dificuldades linguísticas. Elas emergem como factores explicativos da performance escolar e das realizações escolares nos vários grupos de origem étnica diferenciada residentes nos EUA.

Multideterminadas, as orientações de futuro apresentam, de acordo com a população estudada, o âmbito e as características dos estudos, e os contextos, configurações variáveis de factores explicativos. Apresentaremos de seguida uma síntese das principais dimensões associadas à emergência das orientações de futuro presentes na literatura mais genérica, e naquela especificamente dedicada aos descendentes de imigrantes.

a) Origem social

O estatuto socioeconómico da família de origem é porventura a variável mais examinada nos estudos sobre aspirações e expetativas escolares e profissionais. A investigação mostra, de forma consistente, que este impacta na formulação das orientações de futuro, nomeadamente nos níveis de educação secundários e avançados, marcando diferenças nos "modos, processos e pontos de engajamento com a educação e o mercado de trabalho" (Ball, Maguire e Macrae, 2000: 145). Trata-se de uma influência social incorporada progressivamente no valor escolar do aluno, refletida nas várias decisões escolares, e que se torna tanto mais forte quanto mais se avança na trajetória escolar (Duru-Bellat, 2003). A sua importância é reforçada em estudos como o de Van de Werfhorst (2002), realizado na Holanda, que encontrou diferenças consideráveis nas escolhas escolares segundo a classe social: os alunos das classes menos dotadas de recursos tendem a optar por vertentes de ensino vocacional e especializado (que o autor designa como "escolhas horizontais"), comprometendo desta forma as trajetórias de mobilidade social ascendente. Schoon e Parsons (2002) mostraram como o impacto da classe social de origem na formação de aspirações pode ser directo (através dos recursos que

¹⁰⁴ Como aferem Feliciano e Rumbaut (2005), Marjoribanks (2003), Minello e Barban (2012), Portes, Fernández-Kelly e Haller (2005), entre outros. Estudos realizados nos anos 70 apontavam a possibilidade de as aspirações serem ainda mais preditivas para os jovens de grupos minoritários (Kerckhoff e Campbell, 1977).

providenciam condições para o sucesso escolar e, desta forma, para a formação de aspirações) ou indireto (através da comunicação de altas aspirações parentais). Os recursos sociais e educacionais disponíveis nas famílias em posições profissionais mais vantajosas refletem-se nas escolhas de futuro que os seus descendentes realizam (Croll, 2008).

Alguns estudos centram-se na ligação entre os processos aspiracionais e os processos de desvantagem social. Estes estudos colocam em causa, em graus variáveis, o agencialismo atribuído à noção de escolha. Considera-se que a desvantagem afecta, restringindo e sujeitando a rupturas, a perspectiva temporal (Reiter, 2003; Reynolds e outros, 2006) e os horizontes de ação (Ball, Maguire e Macrae, 2000); simplifica a formulação de aspirações (Charlot, 2001); pode impedir materialmente o prosseguimento de estudos ou gerar percepções de distância cultural face ao ensino universitário e seus públicos (Reay, 1998). Os jovens em situação de desvantagem social revelam um maior intervalo entre as aspirações e as expectativas de sucesso (Hanson, 1994). Considera-se também que a capacidade de formular aspirações pode "amortecer" o impacto da desvantagem social nas trajetórias (Sikora e Saha, 2011). Outros autores, como Furlong (2005), assinalam que, com o aumento da participação escolar, o impacto das culturas de classe nas orientações subjectivas é mais complexo e constata-se mais tarde, em níveis de ensino mais avançados.

O estatuto socioeconómico é uma das variáveis mais constantes entre as diferentes teorias explicativas dos padrões de sucesso escolar e integração dos descendentes de imigrantes, percorridas no capítulo 2, e que abrangem também a interpretação das orientações de futuro. Orientações de futuro e classe social surgem, regra geral, fortemente associadas (entre outros, Hirschman, Lee e Emeka, 2004; St-Hilaire, 2002; Van Houtte e Stevens, 2010). Mas alguns autores colocam em causa a força desta correlação no que diz respeito aos descendentes de imigrantes, considerando que o capital étnico pode suplantiar os constrangimentos de classe e impulsionar aspirações e trajetórias de mobilidade social. Kao e Tienda (1998) salientam a importância do estatuto socioeconómico como o factor mais significativo no estabelecimento e manutenção de elevadas aspirações ao longo do ensino secundário, mas evidenciam a existência de aspirações significativamente mais elevadas entre os jovens afro-americanos, quando controlada a classe social, dado em consonância com outros estudos (Asher, 2002; Cheng e Starks, 2002; Hao e Bonstead-Bruns, 1998; Mickelson, 1990). Outros autores, como Ball, Macrae e Maguire (1999), afirmam, pelo contrário, que as subestruturas de desigualdade social reemergem claramente nos espaços de oportunidade percebidos pelos jovens descendentes na formulação das suas aspirações escolares e profissionais, numa dinâmica de reprodução.

b) Qualificações escolares dos progenitores

A influência parental é considerada determinante na formação das aspirações, através das oportunidades, motivação e apoio proporcionados (Marjoribanks, 2003). Também designadas como capital social parental (Dinovitzer, Hagan e Parker, 2003), as qualificações escolares dos progenitores são consideradas uma variável central na formulação de orientações (Feliciano, 2006; Haller, Portes e Lynch, 2011a; Inoue, 1999; Kao e Tienda 1998; Krahn e Taylor, 2005). Nas orientações pré-secundárias, o nível de qualificação escolar dos progenitores parece ter uma influência maior do que a classe social, como relevam Kao e Tienda (1998) ou Qian e Blair (1999), nomeadamente a experiência parental no ensino superior (Ball e outros, 2002; Croll, 2008; Furlong, 2005; Reay, 1998). A dimensão assume particular importância também nas aspirações dos alunos de origem imigrante, onde se salienta o impacto do estatuto educacional pré-migratório dos progenitores (Feliciano, 2006).

c) Aspirações familiares

Para além das qualificações escolares, considera-se que as aspirações familiares, e o modo como estas são transmitidas e incorporadas através das relações familiares e dos estilos educativos, têm um impacto significativo na formulação das aspirações individuais (Schneider e Stevenson, 1999). Esta dimensão adquire particular importância no estudo dos filhos de imigrantes. As aspirações familiares (parentais e de outros membros da família alargada), designadas por Strand e Winston (2008) como "aspirações escolares domésticas" (*home educational aspirations*), ou como uma forma de capital social interna (Hao e Bonstead-Bruns, 1998) demonstraram uma influência significativa na formação de aspirações dos descendentes de imigrantes (Hirschman, Lee e Emeka, 2004; Krahn e Taylor, 2005; Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001), que varia segundo a origem étnico-nacional (Goyette e Xie, 1999; Kao, 2002) e o estatuto geracional dos descendentes, sendo menos significativa nas terceiras e quartas gerações (Glick e White, 2004).

Kim (2002) conclui mesmo, relativamente a alunos de origem vietnamita e cambojana nos EUA, que as mesmas têm mais impacto nas orientações dos descendentes do que outras medidas atitudinais parentais. Esta influência revelou ainda contrapor eventuais lacunas noutros recursos socioeconómicos (Cheng e Starks, 2002). Goldenberg e outros (2001) distinguiram as aspirações e expetativas dos progenitores "latinos" nos EUA, concluindo que as aspirações são elevadas, e se mantêm estáveis ao longo da escolaridade dos seus descendentes, mas as expetativas são mais moderadas e variam de acordo com a performance.

Os autores assinalam ainda que estas aspirações e o valor conferido à educação não diminuem à medida que aumenta o tempo de residência nos EUA; e que as aspirações se conjugam com lacunas sobre o que fazer para apoiar este processo de escolarização.

Esta influência é assinalada também no contexto europeu, muitas vezes sob a designação de "tese da mobilização familiar", nomeadamente em França, por Van de Werfhorst e Van Tubergen (2007) na Holanda, ou Francis e Archer (2005) entre os alunos de origem chinesa no Reino Unido. Brinbaum e Kieffer (2005) comprovaram que progenitores imigrantes têm aspirações mais elevadas que os progenitores não imigrantes do mesmo meio social; que estas variam de acordo com a origem étnico-nacional (os pais portugueses têm, por exemplo, aspirações mais baixas do que os pais magrebinos) e observaram uma convergência e adaptação das mesmas à trajetória realizada pelos descendentes.

d) Perfil relacional e composição familiar

Para além das aspirações parentais, os estilos educativos, as modalidades de interação e o envolvimento nas actividades escolares são considerados factores importantes na modelação das orientações de futuro, nomeadamente entre os descendentes de imigrantes. Elevados níveis de interação com os progenitores (Hao e Bonstead-Bruns, 1998), ou de práticas de comunicação e apoio (Hirschman, Lee e Emeka, 2004) reforçam os desempenhos escolares e as aspirações; e baixos níveis de interação afectam negativamente as trajetórias e ambições. A sua influência é mais forte em contextos em que os sistemas de ensino secundário são mais indiferenciados (como é o caso dos EUA) (Buchmann e Dalton, 2002).

Contrariamente ao que acontece na literatura não específica, parte daquela que tem como objeto os descendentes de imigrantes salienta que a coesão familiar pode constranger, e não impulsionar, a formulação de orientações de futuro. No estudo realizado em Espanha por Portes e outros (2010), os alunos com ligações familiares menos fortes demonstraram maior capacidade de incorporação de oportunidades ascendentes nas suas orientações. Também Kasinitz e outros (2008) assinalam que, em alguns grupos de origem, como é o caso dos alunos de origem chinesa em Nova Iorque, o envolvimento parental no favorecimento de uma carreira particular pode ser problemático face aos interesses específicos do aluno.

Para além do perfil de relação familiar, a composição familiar tem similarmente recebido alguma atenção. Os estudos de Portes e sua equipa têm procurado salientar o impacto positivo da existência de dois progenitores no grupo doméstico de residência (Feliciano e Rumbaut, 2005), com resultados díspares ou negativos, ou seja, sem que a mesma revele inequivocamente impacto na formulação de orientações.

e) Diferenciação sexual

A mudança na variação das orientações segundo o sexo nas últimas três décadas espelha as modificações sucedidas nas condições e contextos sociais. Vários trabalhos dão conta da inversão ocorrida em meados dos anos 80, com o registo de uma progressiva elevação das orientações femininas (Greene e Wheatley, 1992; Hanson, 1994; Inoue, 1999; Kao e Tienda, 1998; Reynolds e Burge, 2008). Os dados mais recentes apontam para uma igualização em extensão e densidade das orientações de futuro escolares e profissionais, embora noutros domínios projetivos, como o familiar, se verifiquem diferenças (Greene e Wheatley, 1992); ou para a existência de aspirações e expetativas mais elevadas por parte das raparigas (Mahaffy e Ward, 2002); e para uma maior dificuldade em detalhar planos e em formular expetativas profissionais por parte destas (Sikora e Saha, 2011). Andres e outros (2007) assinalam que, se em termos de aspirações e de participação escolar a marca de género é menos saliente, nas trajetórias profissionais esta se mantém.

Entre os descendentes de imigrantes, as raparigas apresentam consistentemente níveis de aspiração e expetativa mais elevados do que os rapazes (e do que as pares autóctones) e maior capacidade para traduzir essas orientações em realizações escolares. Esta diferença é explicada pelo maior envolvimento relacional; pela socialização familiar (indutora de uma maior supervisão e influência na educação das raparigas); por processos de negociação e recriação dos papéis de género de acordo com os contextos de acolhimento; e pela natureza das relações familiares, mais próximas, interactivas e comunicantes (Feliciano e Rumbaut, 2005; Portes e Rumbaut, 2001; Suárez-Orozco e Qin-Hilliard, 2004; Suárez-Orozco, Rhodes e Milburn, 2009). Alguns estudos sobre grupos específicos, como é o caso dos filhos de turcos na Holanda, revelam no entanto uma escolha "de aversão ao risco" por parte das raparigas, que optam por fileiras menos prestigiadas em cada eixo educativo, e uma maior ambição por parte dos rapazes (Pásztor, 2010). No mesmo sentido, relativamente às trajetórias profissionais, existem indícios de sub-realização comparativamente com os pares do sexo masculino, como constataram Lambert e Poignard (2002) ao observarem aspirações e trajetórias escolares e profissionais de 723 jovens entre os 16 e os 25 anos, de origem francesa, portuguesa e magrebina.

f) Trajetória escolar anterior

As orientações de futuro estão largamente associadas à experiência escolar anterior. Considera-se mesmo que os factores escolares são a influência predominante na construção das mesmas:

quanto melhor classificados são os desempenhos escolares e quanto mais linear a trajetória escolar percorrida, mais elevadas se apresentam as aspirações. Nakhili (2005) demonstrou, por exemplo, a partir de uma amostra de jovens franceses, como, ao finalizar os estudos secundários, as características escolares explicavam 29% das aspirações escolares de prosseguimento para o ensino superior (enquanto variáveis como o sexo, a origem social e a origem migratória se situavam nos 2%). A associação entre as aspirações e expectativas e os resultados escolares adota em geral um de dois modelos: *aspirations-driven*, ou o efeito das aspirações na trajetória escolar; ou *performance-driven*, as aspirações como decorrentes da trajetória (Goldenberg e outros, 2011). Marjoribanks (2003), contrapõem um terceiro modelo, de maior interseção, que possa dar conta das variações que o background social enforma nas relações de causalidade: o modelo *aspiration-attainment-background*.

A relação entre os resultados escolares (incluindo o número de reprovações) e a formulação de aspirações e expectativas está amplamente documentada entre jovens descendentes de imigrantes, embora o sentido dessa relação (qual causa o quê) se apresente menos clara. A performance escolar revela, em alguns estudos, uma maior capacidade explicativa das aspirações dos descendentes de imigrantes do que outras variáveis, como o estatuto socioeconómico e o capital social (Qian e Blair, 1999). Ball, Macrae e Maguire (1999) referem de forma mais radical o potencial "destrutivo" que a experiência escolar tem nas aspirações dos descendentes em situação de desvantagem social.

g) Configuração dos sistemas de ensino e perfil de escola

As características dos sistemas institucionais e das escolas podem influenciar, estreitando ou ampliando, as orientações de futuro dos seus alunos. O grau de estratificação do sistema escolar tem um impacto significativo na formação de aspirações e expectativas. Em países com sistemas de ensino secundário altamente diferenciados e hierarquizados (como a Alemanha, a Áustria ou a Holanda), o tipo de escola e de opções frequentadas (por escolha ou alocação) são determinantes das aspirações dos estudantes (Buchmann e Dalton, 2002). Matějů e outros (2007), através da análise de dados estatísticos da OECD do domínio da educação, estabeleceram uma associação entre a estratificação, a especificidade vocacional, a permeabilidade e a abertura dos sistemas de ensino e as aspirações individuais de prosseguimento para o ensino superior. Os autores salientam que as variáveis individuais e de *background* social são ativadas diferencialmente pelos diferentes perfis sistémicos e estruturais nacionais, demonstrando que a configuração do ensino secundário tem um impacto maior do

que a configuração do ensino superior na formulação das orientações dos alunos. Similarmente, Buchmann e Park (2009), a partir dos dados do PISA, examinaram o impacto da classe social nas orientações de futuro dos alunos em 5 sistemas educativos de elevada estratificação (Áustria, República Checa, Alemanha, Hungria e Holanda). A classe social revelou-se altamente preditiva da alocação escolar e do tipo de escola frequentada, e este último factor condicionou fortemente as orientações dos alunos, conferindo às mesmas um realismo que pode ser visto ora como uma vantagem em termos de racionalidade e adequação ao mercado de trabalho, ora como um bloqueio ao desenvolvimento do potencial humano e um refreamento precoce dos destinos possíveis. As orientações são ainda influenciadas pelo nível socioeconómico da escola e a sua média de sucesso (Frost, 2007), ou pelo contacto informal com pares de classes privilegiadas em escolas favorecidas, através da exposição a valores, aspirações e conhecimentos (Thrupp, 1997).

O nível de estratificação dos sistemas de ensino e os seus tempos e modalidades de transição afectam, em particular, os alunos descendentes de imigrantes, como documentam Crul e a sua equipa. O nível socioeconómico da escola e o grau de segregação étnica têm sido tidos em conta na explicação das aspirações escolares dos alunos de origem imigrante, com dois padrões de resultados contraditórios: as aspirações elevam-se na frequência de escolas maioritariamente de estatuto socioeconómico elevado, mas também de escolas com elevada concentração de população diferenciada etnicamente. Goldsmith (2004), por exemplo, defende, no contexto norte-americano, que a frequência de escolas com elevada proporção de alunos afro-americanos e latinos eleva o nível de aspiração porque facilita a comparação com alunos com resultados mais baixos, concentra mais alunos com atitudes positivas orientadas para a escolarização e "isola" os alunos do confronto com informação mais factual sobre os requerimentos para o prosseguimento de estudos superiores, refreadores das aspirações. Wells (2010) concluiu, no mesmo contexto, que os descendentes são afectados pela composição social da escola de forma diferente: têm expetativas mais elevadas do que os alunos sem origem imigrante, em escolas com nível socioeconómico baixo, parecendo menos voláteis ao ambiente de escola. Na mesma linha, Frost (2007) demonstrou que os estudantes "negros" inseridos em escolas com elevada concentração de minorias étnicas e raciais têm expetativas mais elevadas do que em escolas com elevados níveis de sucesso.¹⁰⁵ Van Houtte e Stevens

¹⁰⁵ Este fenómeno é também designado como *the big-fish-little-pond effect* (Frost, 2007): estudantes de nível académico comparável têm autoconceitos e expetativas mais baixas em escolas mais competitivas do que em escolas menos competitivas (Portes e MacLeod, 1999).

(2010) concluíram, no contexto europeu, a partir de uma análise quantitativa envolvendo 85 escolas belgas, que a alta concentração de alunos diferenciados etnicamente não impacta negativamente na formulação de aspirações educacionais, e que estas estão correlacionadas sobretudo com o estatuto socioeconómico.

Outro conjunto de estudos defende que a frequência de escolas onde a população autóctone tem elevadas aspirações gera um impacto positivo na formulação das aspirações dos descendentes de imigrantes, hipótese confirmada em Itália por Minello e Barban (2012), na Holanda por Pásztor (2010), ou nos EUA por Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2001).

h) Influência do grupo de pares e "outros significativos"

Ainda no quadro das variáveis escolares, a investigação confirma que os professores, tutores e pares podem exercer uma influência significativa, de natureza variável, no desenvolvimento das orientações de futuro. Algumas pesquisas abordam o modo como os valores escolares sustentam as expetativas de classe média e constroem as expetativas das classes populares, nomeadamente através das micro-interações escolares (Reay, 1998; Furlong, 2005).

Relativamente aos grupos de pares, um dos tópicos menos desenvolvidos na literatura, as posições variam. Confirmam em parte a importância das redes de sociabilidade (Brooks, 2003), nomeadamente nos grupos mais desprovidos de capital escolar familiar e em situação de desvantagem social (Winterton e Irwin, 2012). A sua influência depende também das características estruturais dos sistemas de ensino secundário, e é tanto mais forte quanto os sistemas de ensino são mais indiferenciados (Andres e outros, 2007; Buchmann e Dalton, 2002). Schneider e Stevenson (1999) consideram, no entanto, que o seu impacto pode ser muito reduzido, ou seja, pode depender da estabilidade dos laços amicais, ou do nível de encorajamento dos mesmos (Kao e Tienda, 1998).

A influência das aspirações e expetativas detidas por "outros significativos" está presente em parte substancial da literatura dedicada aos descendentes de imigrantes, salientando que as aspirações dos "outros significativos" (família alargada, pares, professores, tutores, entre outros) têm impacto, embora moderado, na formulação das aspirações individuais (Stanton-Salazar, 2004), e que variam de acordo com a origem étnica (Gibson e Ogbu, 1991). Cheng e Starks (2002) demonstraram como as aspirações de amigos próximos e professores são mais elevadas relativamente aos alunos de origem asiática, e menos elevadas quanto aos alunos de origem hispânica, por comparação com os alunos afro-americanos e americanos "brancos". Quando controlada a classe social, todos os alunos de grupos minoritários tendem, no entanto, segundo estes autores, a perceberem aspirações mais elevadas por parte de

professores e pares, e estas têm menos impacto nos jovens do que aquelas sustentadas na família de origem.

A literatura tem igualmente destacado a importância das redes de pares com elevadas orientações de futuro escolares (nomeadamente universitárias) para estes alunos (Krahn e Taylor, 2005; Hanson, 1994). O papel da escola na promoção de sociabilidades promotoras de mobilidade ascendente é particularmente importante para os descendentes em situação de desvantagem social (Gibson e outros, 2004; Portes e outros, 2010; Stanton-Salazar, 2004).

4.3.1. Sobre as características e dimensões especificamente relacionadas com a origem migratória

Para além das dimensões percorridas, existem outras mais especificamente relacionadas com a origem migratória dos jovens. Assinalam-se na produção científica algumas tendências persistentes: a) a existência de aspirações e expectativas escolares e profissionais mais elevadas, e orientações de futuro mais positivas, nos descendentes de imigrantes, por comparação com os seus pares autóctones; b) uma diferença mais acentuada entre aspirações e expectativas nestes alunos; c) a presença de variações de base étnica no nível de aspirações dos jovens, explicada por teses culturalistas, ou recorrendo ao estatuto socioeconómico, capital escolar familiar, estilos educativos ou recursos coétnicos; d) a importância do estatuto geracional (lugar de nascimento e tempo de permanência no país de acolhimento), da língua e do estatuto legal.

As elevadas aspirações e expectativas são uma das características que parecem distinguir os descendentes de imigrantes dos seus pares, nomeadamente do mesmo nível socioeconómico e com as mesmas características escolares. A diferença é mais significativa no que diz respeito às aspirações escolares do que às aspirações profissionais, que se apresentam mais homogêneas, e verifica-se também nas expectativas. Kao e Tienda (1998), por exemplo, examinaram a variação étnica das orientações de futuro entre grupos sexualmente diferenciados ao longo do ensino básico e secundário, nos EUA. Encontraram diferenças nas aspirações segundo a origem (os alunos de origem asiática têm as aspirações mais elevadas e os alunos de origem hispânica possuem as aspirações mais baixas), e um declínio nas aspirações entre o 8º e o 10º ano de escolaridade, mais dramática entre rapazes "negros". O grupo asiático observado neste estudo mostrou algumas especificidades: precocidade na formulação de altas aspirações, manutenção das mesmas ao longo de todo o percurso até à transição para a universidade e nenhuma variação por sexo. Os jovens de grupos minoritários apresentaram aspirações mais elevadas do que os seus pares, mas menos probabilidade de as

manter ao longo do ensino secundário, devido aos recursos familiares diferenciados. Os que sobreviveram no sistema de ensino revelaram, porém, um optimismo reforçado.

Strand e Winston (2008) não encontraram, no contexto britânico, em 800 alunos entre os 12 e os 14 anos, diferenças significativas nas aspirações por ano de escolaridade ou sexo, mas sim por grupo étnico: os alunos de origem africana, asiática e paquistanesa apresentaram níveis de aspiração mais elevados do que os seus pares britânicos. Esta diferença surgiu mediada através de um forte autoconceito académico, do reconhecimento do apoio dos pares e do compromisso com a escolaridade e com as expetativas parentais. Os estudos inseridos na perspectiva da vantagem imigrante e paradoxo imigrante, percorridos no subcapítulo 3.3 e que aludem aos melhores resultados escolares obtidos em piores condições socioeconómicas por parte dos alunos descendentes, também evidenciam a existência de aspirações mais elevadas entre estes (Kasinitz e outros, 2008; Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001 e 2009).

No contexto europeu, Brinbaum e Kieffer (2005, 2007) e Brinbaum e Cebolla-Boado (2007) demonstraram, em França, como os jovens de origem magrebina tendem a ter aspirações educacionais mais elevadas do que os seus pares. Da mesma forma, Portes e sua equipa contemplaram, num estudo sobre a adaptação social e económica dos filhos de imigrantes em Espanha, indicadores relativos às aspirações e expetativas (Portes e outros, 2010). As aspirações revelam-se altas (mais de metade dos inquiridos espera realizar uma educação universitária), e encontraram-se diferenças segundo o perfil das escolas (ensino público ou privado), consonantes com as teorias do capital humano e das vantagens da existência de altos níveis educacionais nas famílias. Nas aspirações profissionais, verifica-se a tendência para a escolha das profissões intelectualizadas e qualificadas. Os autores assinalam que se está perante uma "população adolescente com planos de futuro bastante optimistas, que não percebe diferenças notáveis entre os seus sonhos e a possibilidade de alcançá-los" (*idem*: 21). Ainda no contexto espanhol, num estudo sobre as condições de integração dos jovens descendentes na província de Huelva, Mora (2010) assinala a existência de altas expetativas escolares e níveis significativos de indecisão.

As elevadas aspirações dos descendentes de imigrantes são consideradas, na perspectiva de Lindgren (2010), como uma adesão e reprodução da ideologia dominante meritocrática, associada à mobilidade social e ao agencialismo individual, reforçada pelos casos de sucesso, e que alimentam "biografias diaspóricas utópicas". Neste sentido, quando as aspirações subjectivas não são coincidentes com as oportunidades objetivas, emergem biografias de fracasso, ou disrupção, assumidas como insucesso individual, dando origem, em alguns casos, a processos de reetnicização radical. As aspirações profissionais, ora consideradas elevadas ora

mais indefinidas e incertas, por vezes dissociadas da realidade familiar, são também interpretadas como uma atitude de resistência e procura de inserções profissionais consideradas mais "dignas" (Giovannini e Palmas, 2002).

Alguns autores dão conta de uma *diferença acentuada entre as aspirações e expetativas* expressas pelos alunos descendentes de imigrantes. Este intervalo, de sentido descendente, é reportado em França por Brinbaum e Kieffer (2005, 2007) e Brinbaum e Cebolla-Boado (2007); e por Gualda (2010a), no âmbito do estudo de Huelva, em que 22% dos inquiridos diminuem a ambição, ou a tornam indefinida, quando solicitadas as expetativas, mais próximas do real, por oposição às aspirações. Também emerge no estudo realizado recentemente em Espanha por Portes e outros (2010), que interpretam estas disjunções como consequência de uma asserção realista do estado do mercado de trabalho e dos obstáculos que este coloca.

A produção teórica tem procurado salientar, nomeadamente em estudos comparativos, a existência de *especificidades de base étnica* nas aspirações e expetativas. Nos estudos norte-americanos, os jovens de origem asiática (chinesa e coreana) apresentam expetativas mais elevadas e mais estáveis, na posição oposta aos grupos de origem mexicana, salvadorenha e caribenha. Alguns estudos reportam no entanto que as aspirações dos alunos de origem asiática são relativamente moderadas, dado o seu alto desempenho, por comparação com os pares autóctones e de outras origens (Kao, 2000; Kao e Tienda, 1998; Hauser e Anderson, 1991). Há um conjunto de estudos que explicam as diferenças nas aspirações dos jovens etnicamente diferenciados a partir de argumentos culturalistas, nomeadamente quando as mesmas persistem depois de controladas outras variáveis, como a classe social. As teses da cultura oposicional, que percorremos no capítulo 4, e que apresentam em contra corrente a ideia de aspirações menos elevadas entre os jovens diferenciados etnicamente, inserem-se nesta perspectiva, defendendo que o refreamento das aspirações entre jovens de grupos minoritários é uma forma de oposição ao grupo dominante e de reação ao bloqueamento de oportunidades (Fordham e Ogbu, 1986; Ogbu, 2003, 2008; Gibson e Ogbu, 1991).

Outros autores salientam a génese cultural das atitudes face ao sucesso escolar, procurando explicar as diferenças encontradas entre os níveis de aspiração destes jovens e as realizações alcançadas (Modood, 2004; Mickelson, 1990). Segundo Kao (2000), a natureza do conteúdo das aspirações é marcado etnicamente por um processo de estereotipização difundido entre grupos de pares coétnicos, ou seja, os jovens definem as suas ambições ou a sua ideia de sucesso com base em imagens estereotipadas ligadas ao seu grupo étnico de origem. Entre os jovens "brancos", a autora assinala uma forte amplitude e flexibilidade, enquanto os jovens negros tendem a formular aspirações de evitamento do insucesso, os jovens hispânicos

ambicionam evitar o trabalho manual ou industrial e os jovens asiáticos ambicionam cumprir as altas expectativas em torno do seu sucesso escolar. Ainda no âmbito das explicações culturalistas, mas num sentido diferente, Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2001) sugerem que as competências biculturais desenvolvidas pelos jovens descendentes de imigrantes impulsionam a formação de orientações de futuro positivas. Uma perspectiva semelhante, cultural-cognitivista, é apresentada por Fernández-Kelly (2008) quando sugere que a capacidade de apreensão de matizes subtis de significado em vários contextos constitui um recurso que molda aspirações, facilita a prossecução de objetivos escolares e profissionais e a construção resiliente de identidades e trajetos.

Alguns estudos explicam as variações entre grupos de origem com base nas *diferenças socioeconómicas, no capital escolar parental e nos estilos educativos*. Kao e Thompson (2003) encontraram aspirações genericamente elevadas em todas as origens e pertenças étnicas, mas marcadas por um intervalo, contínuo à condição socioeconómica, que diferencia os jovens de origem asiática e norte-americana (detentores de aspirações ainda mais elevadas), daqueles de origem nativa, africana e hispânica. Também Bohon, Johnson e Gorman (2006) evidenciam a existência de elevadas aspirações entre jovens de origem cubana, relativamente àqueles de origem mexicana e porto-riquenha, explicando estas diferenças através do estatuto socioeconómico, competências académicas e envolvimento no trabalho escolar. Qian e Blair (1999) salientam, por seu turno, que, apesar da performance escolar ser um factor decisivo na formulação de aspirações de todos os grupos de origem etnicamente diferenciada, a influência das qualificações escolares dos progenitores é maior nas aspirações dos alunos de origem asiática e o envolvimento parental nas actividades escolares é determinante nos alunos de origem hispânica e afro-americana.

Relativamente ao papel dos *recursos coétnicos*, Dinovitzer, Hagan e Parker (2003) defendem que as altas aspirações resultam do facto de os jovens descendentes terem à sua disposição, e poderem recorrer, a ambos os recursos étnicos e não étnicos; aquilo que Portes, Haller e Fernández-Kelly (2008) chamam "habilidade pragmática" para acumular recursos de diferentes redes. No mesmo sentido, uma análise dos percursos de jovens lusodescendentes na Alemanha revelou que os jovens que crescem com redes parentais e sociais transnacionais têm um horizonte mais amplo nas suas orientações escolares e profissionais (Fürstenau, 2005). Considera-se aqui que os recursos étnicos, sociais e económicos, mas também as modalidades de controlo, revelam um impacto positivo na formulação de orientações de futuro.

Os estudos decorrentes da perspectiva da vantagem imigrante ou que identificam um paradoxo imigrante explicam as aspirações mais elevadas entre descendentes de imigrantes

através dos recursos pré-migratórios, da coesão e heterogeneidade social nas comunidades de pertença, da ética de sacrifício e do optimismo embebidos no contexto familiar. Recursos que podem, segundo alguns autores, declinar ao longo do aumento do período de residência no país de acolhimento (Fuligni, 1997; Portes e Rumbaut, 2001; Suárez-Orozco, Rhodes e Milburn, 2009). A equipa de Portes menciona ainda a capacidade de transferência dos recursos culturais pré-migratórios e a sua utilidade na superação das principais barreiras à mobilidade: as histórias ancestrais transmitidas de pais para filhos estão muitas vezes imbuídas de um sentido de missão, de capacidade, de superação da dificuldade. Este capital trazido do país de origem possui, segundo estes autores, o poder de restaurar o orgulho e o estatuto familiar, e impulsiona a capacidade de aspiração.

Alguns estudos recentes focados no acesso ao ensino superior, e que revelam taxas de participação mais elevadas entre descendentes de imigrantes quando comparados com os pares nas mesmas condições socioeconómicas, destacam também a importância do "capital étnico", não o trazido dos países de origem, mas o formado nos contextos de acolhimento, na explicação deste sucesso (Støren, 2011). Outros autores relembram, porém, que em comunidades muito homogêneas e destituídas de recursos, as aspirações de prosseguimento de estudos superiores podem ser, pelo contrário, bloqueadas pelo aumento da percepção de desadequação, de pertença a um estatuto minoritário, procurando prevenir choques culturais (Kasinitz e outros, 2008).

Segundo algumas perspectivas, os jovens descendentes podem "calibrar" as suas ambições através de um processo de adaptação aos bloqueios encontrados nos cursos de mobilidade, o que, para alguns grupos de origem, pode significar, perante a discriminação sentida na escola e no mercado de trabalho, o refreamento das ambições e a opção pelos nichos económicos de base coétnica. É a hipótese desenvolvida por Yiu (2011) para explicar as baixas aspirações dos jovens de origem chinesa em Espanha (mais baixas do que as dos pares, significativamente limitadas à conclusão do ensino secundário). Interpreta o facto de um elevado número destes jovens aspirar a ser proprietário de uma loja como um cerceamento das ambições, assinalando a forma como os constrangimentos estruturais são internalizados e podem fazer desaparecer a capacidade de idealização entre os mais jovens: eles não só esperam como aspiram a tornarem-se donos de lojas.

Relativamente ao *estatuto geracional* (relativo ao lugar de nascimento e ao tempo de permanência do país de acolhimento, tal como vimos no capítulo 1), existem tendências contraditórias na literatura. O lugar de nascimento surge em alguns trabalhos como um factor mais forte do que a nacionalidade ou a origem étnica, e com maior impacto nas orientações

escolares do que nas profissionais. Noutros, a associação entre o estatuto geracional e as orientações de futuro é considerada moderada (Hirschman, Lee e Emeka, 2004).

Nos estudos realizados no âmbito do CILS, nos EUA (Portes e Rumbaut, 2001), o facto de se ter nascido fora do país de residência está associado a orientações mais moderadas (Portes e outros, 2010), e a mesma tendência é reportada em Itália (Minello e Barban, 2012). Mas outros trabalhos revelam que jovens nascidos fora e recém-chegados aos países de acolhimento têm aspirações escolares mais elevadas do que aqueles chegados há mais tempo ou nascidos no país de acolhimento, ou seja, que as aspirações decrescem com o aumento do tempo de permanência, como verificou St-Hilaire (2002). As pesquisas que dão conta dos níveis de estabilidade das aspirações ao longo do tempo de permanência indicam que: i) estas não são estáveis e tendem a baixar à medida que se prolongam os anos de residência no país de acolhimento; ii) são cada vez mais estáveis à medida que o nível de ensino progride; iii) a sua estabilidade depende do grupo de origem étnica (Kao e Tienda, 1998).

Encontram-se ainda na literatura algumas referências, parcas, à importância das práticas linguísticas na modelação das orientações de futuro. O domínio da língua do país de acolhimento (pelos próprios e, em alguns estudos, também pelos progenitores) parece apresentar uma relação positiva com a formulação de aspirações e expectativas (Glick e White, 2004; Portes e outros, 2010), tal como parece existir uma relação positiva entre o bilinguismo e a formulação de aspirações elevadas (Dinovitzer, Hagan e Parker, 2003; St-Hilaire, 2002). Por outro lado, o domínio da língua de origem pode facilitar o acesso aos recursos sociais das comunidades de coétnicos, importantes, segundo alguns autores, na configuração de orientações de futuro (Bankston e Zhou, 1995).

4.3.2. Tipologias e padrões

Em muitos dos estudos desenvolvidos e percorridos anteriormente ensaiam-se tipologias que sintetizam os diferentes modos como os jovens perspetivam, organizam e projetam o seu futuro, a partir dos seus projetos, aspirações e ambições. De base quantitativa ou qualitativa, a partir de análises de amplitude muito diversa, as tipologias variam segundo graus diversificados de autonomia/dependência; planeamento/ improvisação, abstração/concretude; coerência/incoerência; ambição/contração; controlo/incerteza; horizonte (curto prazo/longo prazo); entre outras polaridades.

Destacam-se neste sentido os contributos de Schneider e Stevenson (1999) que, num estudo sobre as ambições dos adolescentes norte-americanos que compreendeu 5 décadas (através da combinação de diversas fontes, históricas e contemporâneas, primárias e secundárias), partem da noção de "alinhamento" para categorizar as aspirações dos jovens, distinguindo *ambições alinhadas*, sustentadas por "planeadores", com objetivos escolares e profissionais coincidentes, com impacto positivo nos níveis de motivação, e *ambições desalinhadas*, quando os objetivos escolares são elevados, mas não existe um plano que os suporte, detidas por *drifting dreamers*, detentores de pouca informação sobre alternativas escolares e profissões, uma condição que, segundo os autores, marca particularmente os jovens oriundos de minorias étnicas.

Ball, Macrae e Maguire (1999) distinguem, por seu turno, 3 grupos de "futuros imaginados": a) claros, relativamente estáveis e possíveis; b) vagos, relativamente instáveis e marcados por incertezas; c) não existentes, cursos de ação sem *locus* de decisão definido. Num trabalho posterior, os mesmos autores classificam as "táticas de escolha" numa tipologia mais fina, que inclui categorias como "*Just* and *not yet*" (estreitas, de curto prazo, com possibilidades limitadas), "fadiga de aprendizagem" (abandono do sistema de ensino e de formação), "*new style workers*" (ocupações jovens urbanas na indústria do lazer/serviços, que misturam identidade e lazer com ocupação profissional), "futuros em espera" (risco de exclusão social), "distinções infinitas" (paisagens de possibilidades mais largas, escolha efetiva e antecipação do sucesso) e "*making/escaping*" (investimento árduo na educação e emprego para escapar de contextos limitados e de risco) (Ball, Maguire e Macrae, 2000).

Brannen e Nilsen (2002, 2005) observaram o modo como os jovens se orientam para o futuro, diferenciando modelos de deferimento (centrados no presente), modelos de adaptabilidade (o futuro como desafio, com alguma margem de controlo, em biografias "faz tu mesmo") e modelos de previsibilidade (linearidade e objetivos claros de longo prazo, de destinos seguros e bem remunerados). A proposta de Guerreiro e Abrantes (2004), de análise de trajetórias mais do que de orientações para o futuro, é similar. Os autores distinguem sete modelos "típico-ideais" de transições: a) profissionais, orientadas para o trabalho; b) lúdicas, de valorização e realização individual; c) experimentais, fortemente individualizadas e destradicionalizadas; d) progressivas, lineares e organizadas; e) antecipadas, orientadas para a família e conjugalidade; f) precárias, instáveis, marcadas pelo desemprego; g) desestruturantes, de risco de exclusão social.

Järvinen (1998) organiza 4 perfis de formação da decisão escolar em torno dos eixos dependência/independência e controlo/incerteza: tradicionalistas (decisões precoces, de

continuidade face ao contexto familiar); individualistas (decisões consideradas individualmente, com apoio familiar); *seekers* (marcados pela indecisão, que necessitam de mais tempo para consolidação das decisões); e *drifters* (sem objetivos claros, com problemas em várias dimensões da vida e com uma ligação distante à família).

Outra característica das orientações de futuro que tem sido identificada e tipificada na literatura privilegia a incerteza e a indefinição. Para alguns autores pode tratar-se de uma estratégia de adiamento racional (Mortimer e outros, 2002), para outros de um traço da modernidade tardia, como vimos no capítulo sobre a teorização das transições juvenis. Staff e outros (2010) examinam o impacto e as variações da incerteza nas aspirações profissionais, distinguindo "incerteza como papel de exploração" (extensão do período formativo e investimento na exploração) e "incerteza como falta de propósito" (errático, decorrente da instabilidade social, da desvantagem socioeconómica, e da falta de informação; que pode levar ao abandono escolar); concluindo que os jovens que, aos 16 anos, manifestavam incerteza nas suas aspirações se encontravam, 10 anos depois, em situação de desvantagem face aos que apresentavam aspirações profissionais concretas.

Por fim, tendo como objeto especificamente os descendentes de imigrantes, Feliciano e Rumbaut (2005) esboçaram, por seu turno, uma tipologia de 4 categorias procurando descrever as trajetórias dos jovens descendentes de imigrantes inquiridos no inquérito CILS: realizadores motivados (*motivated achievers*, que caracteriza 18% dos jovens observados e em particular as raparigas), indecisos derrotados (*defeatist drifters*), optimistas esforçados (*optimistic strivers*, categoria onde se encontrava a maioria dos jovens inquiridos) e pensadores esperançosos (*wishful thinkers*).

4.3.3. As aspirações dos jovens portugueses

Em Portugal, a produção científica sociológica tem abordado de forma relativamente restrita as orientações de futuro, no âmbito dos processos de transição na juventude, por via das decisões escolares para, ou no, ensino secundário ou à entrada do ensino superior e, em menor escala, as orientações profissionais.

Já em 1989 Pedro Moura Ferreira confrontava o optimismo e sensação de controlo relativamente ao futuro encontrado no inquérito nacional "Juventude Portuguesa: Situações, Problemas e Aspirações" com as propostas teóricas mais pessimistas relativamente às transformações na transição para o mercado de trabalho. Os dados existentes neste domínio e

neste período, relativos ao Inquérito aos Jovens de 1982, 1987 e 1993, vão registando um aumento das aspirações escolares ao longo de toda a década de 80 (Ferreira, 1993). Não encontramos a dimensão relativa às orientações de futuro nos grandes inquéritos realizados durante a década de 90 e grande parte dos anos 2000. Mas, mais recentemente, os dados recolhidos no âmbito do Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES/GEPE), a partir do ano letivo 2007/2008, nomeadamente os inquéritos realizados aos alunos à entrada do ensino secundário (Duarte e outros, 2008; Machado e outros, 2011a), incluem dimensões relativas às expetativas escolares e profissionais. Estes permitem observar, entre 2007 e 2011, para o contexto português, tendências gerais identificadas na literatura internacional, tais como: a) a predominância das aspirações de prosseguimento para o ensino superior; b) a variação das expetativas escolares de acordo com o tipo de ensino frequentado, o sexo dos alunos, a qualificação escolar dos progenitores, a origem socioprofissional familiar, o nível médio de classificações e a experiência de reprovação; c) uma elevada indefinição das expetativas profissionais, e uma predominância de expetativas profissionais elevadas, situadas sobretudo nas categorias profissionais "Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas"; d) uma forte relação entre as expetativas escolares e profissionais (os alunos que pretendem prosseguir estudos são quem mais opta por inserções profissionais prestigiadas).

Na produção nacional vamos ainda encontrar pesquisas, mais delimitadas, relativas às escolhas escolares. Azevedo (1990, 1991) constatou, já no final dos anos 80, a existência de aspirações generalizadas de prosseguimento de estudos de nível secundário, e muito expressivas de seguimento para o ensino superior entre alunos do 9º ano de escolaridade. No amplo universo estudado (mais de 6700 alunos), a maioria dos alunos ambicionava prosseguir para o ensino superior, uma tendência ainda mais forte entre as raparigas. O autor encontrou ainda distorções vocacionais, incoerências, lacunas de informação e uma diferenciação significativa das expetativas por origem social.

Cristina Gomes da Silva (1999) investigou as razões que levam os jovens a fazer as suas opções educacionais, e os principais motivos que os levam a preferir uma família de profissões em detrimento de outra, em 3 escolas secundárias de Setúbal. As aspirações escolares observadas neste estudo espelham tendências actuais, variações sociais e de desempenho escolar: forte tendência para o prosseguimento de estudos de ensino superior, mais forte entre as raparigas, em todas as classes sociais presentes, mas de forma mais acentuada na pequena burguesia técnica de enquadramento. A tendência varia em função da escolaridade dos progenitores, nomeadamente da mãe, subindo à medida que o nível de desempenho escolar aumenta, e descendo à medida que aumenta o número de reprovações. A

autora observa ainda as orientações profissionais, assinalando um grau de coerência forte com as expectativas escolares, e distingue as aspirações profissionais (profissões desejadas) e as expectativas profissionais (profissões plausíveis), apontando a distância entre umas e outras: as primeiras mais facilmente nomeadas, onde figuram sobretudo as profissões técnicas, da saúde, científicas e artísticas; as segundas revestidas de um maior grau de indefinição, e onde a docência e as profissões administrativas apresentam maior estabilidade e sentido de concretização. Há também uma marca de género nestas escolhas.

Outra investigadora, Ana Matias Diogo (2008), tem desenvolvido uma linha de pesquisa sólida sobre como os recursos familiares e a origem social condicionam as escolhas escolares, com especial atenção para as dinâmicas internas das famílias. No seu estudo sobre o investimento escolar das famílias de alunos do 9º ano, em S. Miguel, concluiu que rapazes e raparigas têm dois modelos diferentes de investimento na escola – os rapazes escolhem estrategicamente, as raparigas são mais mobilizadas para o sucesso escolar; os rapazes mais dependentes da sua condição social, as raparigas mais sensíveis ao espaço de inserção local da escola, à composição social das turmas, e mais detentoras de trajetos que rompem com o modelo das gerações anteriores (mas não com a família). Distingue ainda os jovens em "classes" segundo o seu projeto de futuro, designadamente "jovens com projetos intermédios e pouco orientados", "raparigas vocacionadas para as humanidades", "jovens otimistas, decididos e vocacionados para as 'ciências'" e "jovens que desvalorizam a escola".

Vieira, Pappámikail e Nunes (2012), analisando as narrativas biográficas de 1793 jovens alunos do ensino secundário em 6 escolas públicas, construíram um modelo tipológico não de aspirações, mas de percursos escolares que se relacionam de alguma forma com as primeiras e contribui para a sua compreensão. O modelo cruza linearidade, sucesso, temporalidade biográfica e institucional, identificando 4 perfis: "carreiras focadas" (o percurso-norma); "carreiras atrasadas" (marcadas por alguma forma de insucesso), "itinerários exploratórios" (o percurso inovação, mais próximo das lógicas da individualização); e "itinerários erráticos" (de perfil de insucesso e exclusão, mais marginal).

Outro contributo neste plano é aquele por nós proposto em 2002, onde foram identificados, a partir de uma pesquisa qualitativa, 4 perfis de projetos de futuro de alunos do 9º ano, categorizados a partir de um conjunto de variáveis sociais: sucessores (alunos dotados de recursos socioeconómicos, orientados para o ensino superior, segundo uma lógica de continuidade, predestinação e manutenção dos privilégios de origem), dinâmicos (inovadores face aos contextos sociais de origem, numa lógica de mobilidade social ascendente, ambiciosos apesar das trajetórias escolares não lineares, impulsionados a partir do exemplo dos pares, dos

referentes escolares e do apoio familiar); estacionários (organizados, orientados para o ensino vocacional e para a entrada no mercado de trabalho, a partir de trajetórias escolares marcadas pelo insucesso e de contextos familiares pouco escolarizados) e difusos (desarticulação entre projeto escolar e profissional, informação equivocada nestes dois domínios, famílias com capitais escolares muito baixos e muito distanciadas face à escola, com trajetórias escolares de reprovação múltipla) (Mateus, 2002).

Natália Alves (2006) dedica alguma atenção à construção de projetos de futuro de alunos do 9º e 12º ano de escolaridade. Nos projetos escolares, conclui por uma aposta generalizada no prosseguimento de estudos, mais forte no 9º ano de escolaridade, mas que apresenta alguma diferenciação segundo a trajetória escolar anterior, a forma como os alunos avaliam os seus resultados escolares, o capital habilitacional dos progenitores e a classe social. Relativamente aos projetos profissionais, também questionados neste estudo, 85,9% dos alunos apresentam um projeto definido, aspirando de forma generalizada a profissões intelectuais e científicas. Persiste uma divisão sexual das escolhas profissionais e é observada uma vulnerabilidade diferenciada dos projetos profissionais aos atributos socioeducativos (a posição ocupada no sistema educativo, a qualidade da trajetória escolar e a avaliação que fazem dos seus resultados escolares).

Outros contributos incluem o artigo de Faria (2006), que observou as diferentes racionalidades presentes nas decisões relativas à continuidade do percurso escolar e/ou profissional, a partir do 10º ano, em três escolas da região de Leiria, salientando a importância do contexto familiar e social do jovem e da escola frequentada; ou de Almeida e Rocha (2010), que examinaram como a experiência numa opção vocacional no sistema de aprendizagem pode "remobilizar" os jovens para a relação com o saber e com o futuro profissional, abrindo novos espaços projetivos e elevando as aspirações profissionais. Benedita Melo (2011) aflorou o papel complementar, reorganizador ou consolidador dos média na formulação de escolhas escolares no ensino secundário, mais dependentes de outras redes de apoio, ou "bússolas", como a familiar. Machado e Silva (2009) observaram a importância da combinação dos "efeitos-família" (ordem moral doméstica/estilos educativos e eventos críticos como a paternidade precoce, as perdas e as rupturas familiares), e dos "efeitos-escola" (sentidos dos resultados escolares e ordem moral escolar) na produção de trajetos individuais de jovens em contextos de vulnerabilidade social.

No âmbito das orientações profissionais, assinalam-se os contributos de César (1996), que analisou a forte associação entre as aspirações profissionais e as proveniências sociais de crianças do 4º ano de escolaridade em três escolas da cidade do Porto. Mas também de Alves e

outros (2011), que incluem um capítulo sobre as representações, atitudes e estratégias associadas à projecção do futuro laboral de jovens em transições precárias. Da sua análise resultou um conjunto de padrões ideais-tipo, onde convergiram discursos, práticas, representações e estratégias. Concluem que os jovens, mesmo em situação precária, conseguem projetar o seu futuro laboral, e que "o porvir é uma realidade passível de ser representada, projetada, antevista. Representar o futuro não significa porém controlar ou colonizar essa realidade. (...) O grau de controlo sobre esse ponto de chegada não pode ser confundido com a expectativa de o atingir" (Alves e outros: 105-106).

Dentro da produção científica nacional é muito reduzida a atenção dada às orientações de futuro dos jovens descendentes de imigrantes. Os dados reportados inscrevem-se, no entanto, nas principais tendências identificadas anteriormente: as elevadas aspirações, condicionadas por princípios de diferenciação social como a classe social, o género, as qualificações escolares na família e a qualidade da trajetória escolar. Os estudos realizados incidem sobretudo sobre os jovens de origem africana, e nem sempre incluem um grupo de comparação autóctone.

Machado, Matias e Leal (2005), observaram as expectativas e avaliações dos cerca de 1000 jovens descendentes de imigrantes africanos inquiridos no projeto JODIA. Reportam a existência de expectativas em geral elevadas, mas condicionadas pelo efeito da origem de classe, género e escolaridade dos pais e das mães. Assinalam a existência de um ajustamento das disposições subjectivas às posições objetivas, ou seja, o nivelamento por baixo dos projetos dos jovens com menos recursos, que ambicionam níveis menos altos na hierarquia das qualificações e se resignam com mais facilidade ao abandono.

Incluindo uma análise comparativa com alunos autóctones, Teresa Seabra (2010) conclui, a partir da observação das aspirações de futuro de 837 alunos do 2º ciclo de escolaridade (369 descendentes de imigrantes), que as orientações de ambos se aproximam, ou são superadas pelos descendentes, nas mesmas condições sociais, sugerindo que a classe social é mais forte do que a etnicidade. As aspirações escolares e a relação de conformidade com as normas escolares apresentam um poder explicativo significativo, paralelo ao das condições de vida e processos familiares, na fabricação do sucesso escolar. Noutro trabalho, Seabra e a sua equipa analisam, entre outras dimensões, os processos de projecção individual de 220 alunos do 9º ano de escolaridade, entre os quais 73 descendentes de imigrantes, em duas escolas da

área metropolitana de Lisboa (Seabra e outros, 2011).¹⁰⁶ A análise comparativa com os pares autóctones permitiu aferir que os descendentes apresentam aspirações escolares e profissionais mais elevadas mas também menos precisas; e expetativas escolares e profissionais similares; que variam sobretudo de acordo com a experiência escolar anterior (por sua vez associada à classe social e escolaridade dos progenitores) e com o sexo, já que as raparigas apresentam aspirações mais elevadas.

Por fim, registam-se estudos de carácter mais restrito, como o de Santos (2004), que destaca a dimensão aspiracional ao estudar os processos de socialização de crianças de origem africana de bairros da periferia de Lisboa, assinalando a desvalorização social das actividades/profissões que dominam nos seus contextos familiares. A autora encontra indícios de expetativas de ascensão social, muitas vezes acompanhadas de uma antevisão dos obstáculos que impedirão a sua concretização, devido à sua condição social desfavorecida.

Sumariamente, identificaram-se os factores sociais que impactam nas orientações prefigurativas escolares e profissionais dos jovens, revelando constelações de factores macro, meso e micro que incluem dimensões escolares, socioeconómicas e culturais, relacionais, e individuais. O conhecimento já consolidado, embora nem sempre consensual, sobre os descendentes de imigrantes, aponta para algumas especificidades, como as elevadas aspirações, uma maior indefinição nas orientações, e para uma ação mais complexa do papel mediador das variáveis de *background* social. É deste ponto de chegada, informado e sistematizado depois de abertas tantas janelas de perspectiva, que partimos de novo, agora para a investigação e análise das orientações prefigurativas concretas de um conjunto alargado de jovens portugueses, alunos do 9º ano de escolaridade, diferenciados quanto à origem étnico-nacional.

¹⁰⁶ Utilizando uma subamostra do inquérito ITEOP - Inquérito às Trajetórias Escolares e Orientações Profissionais, fonte utilizada nesta dissertação.

5. Considerações metodológicas: estratégia e itinerário

Procedemos, nos capítulos anteriores, a uma análise teórica e concetual das condições, quadros de interação e experiências que caracterizam os jovens descendentes de imigrantes e a emergência das orientações prefigurativas. Neles, procurámos seguir uma lógica de desocultação da pluralidade, dinamismo e incompletude, caracterizadoras das ciências sociais (Silva, 2008), cruzando patrimónios, sintetizando visões e conhecimentos acumulados, nem sempre dialogantes entre si. Procurámos exercitar a possibilidade de avançar, numa expressão de Berthelot, no sentido da "inteligência do social", "mobilizando, pelo preço de um ecletismo modesto, esquemas explicativos variados, sem nos deixarmos paralisar pelas descontinuidades entre paradigmas" (Duru-Bellat, 2000: 200). O capítulo que agora se inicia constitui a porta de entrada na pesquisa empírica desenvolvida, e incide essencialmente sobre a sua natureza metodológica e as dinâmicas observacionais desenvolvidas.

As linhas axiológicas previamente desenvolvidas permitiram a descrição e reconstituição das orientações prefigurativas, das situações nas quais elas se desenvolvem e dos elementos considerados importantes na história/trajeto dos jovens detentores das mesmas, circunscrevendo de forma aproximada "os seus campos de ativação e os seus campos de inibição" (Lahire, 2003: 76). Permitiram-nos circunscrever teoricamente os campos de entendimento relativos ao modo como as pertenças étnica, socioeconómica e de género, por um lado, e a trajetória e situação escolar, a vivência familiar e a condição jovem, por outro, se entrecruzam e concorrem na definição das escolhas escolares e orientações profissionais dos jovens descendentes de imigrantes, no finalizar da escolaridade obrigatória. E elucidaram a ligação entre a formação de orientações prefigurativas e as circunstâncias sociais e estruturais em que estas emergem e que as moldam.

Assinalamos, consequentemente, no exercício de tradução deste conhecimento para a nossa pesquisa empírica concreta, um conjunto de questões orientadoras às quais a mesma procura dar resposta. Pretende-se, com esta pesquisa:

- i) Caracterizar as condições objetivas e subjectivas de experiência dos jovens descendentes de imigrantes na família e na escola, alargando o conhecimento sobre a sua integração na sociedade portuguesa.
- ii) Identificar as modalidades relevantes de orientação para o futuro escolar e profissional entre os jovens alunos do 9º ano de escolaridade, em particular entre os alunos descendentes de

imigrantes. Quais são as aspirações escolares e profissionais dos filhos de imigrantes ao finalizar o 9º ano de escolaridade? Convergem ou divergem daquelas sustentadas pelos seus pares autóctones?

iii) Aprofundar o conhecimento sobre a produção social das orientações prefigurativas juvenis, compreendendo a sua emergência, morfologia e significação. Quais são as variáveis mediadoras na formação das orientações prefigurativas? Elas variam significativamente segundo as propriedades sociais, escolares e migratórias dos jovens?

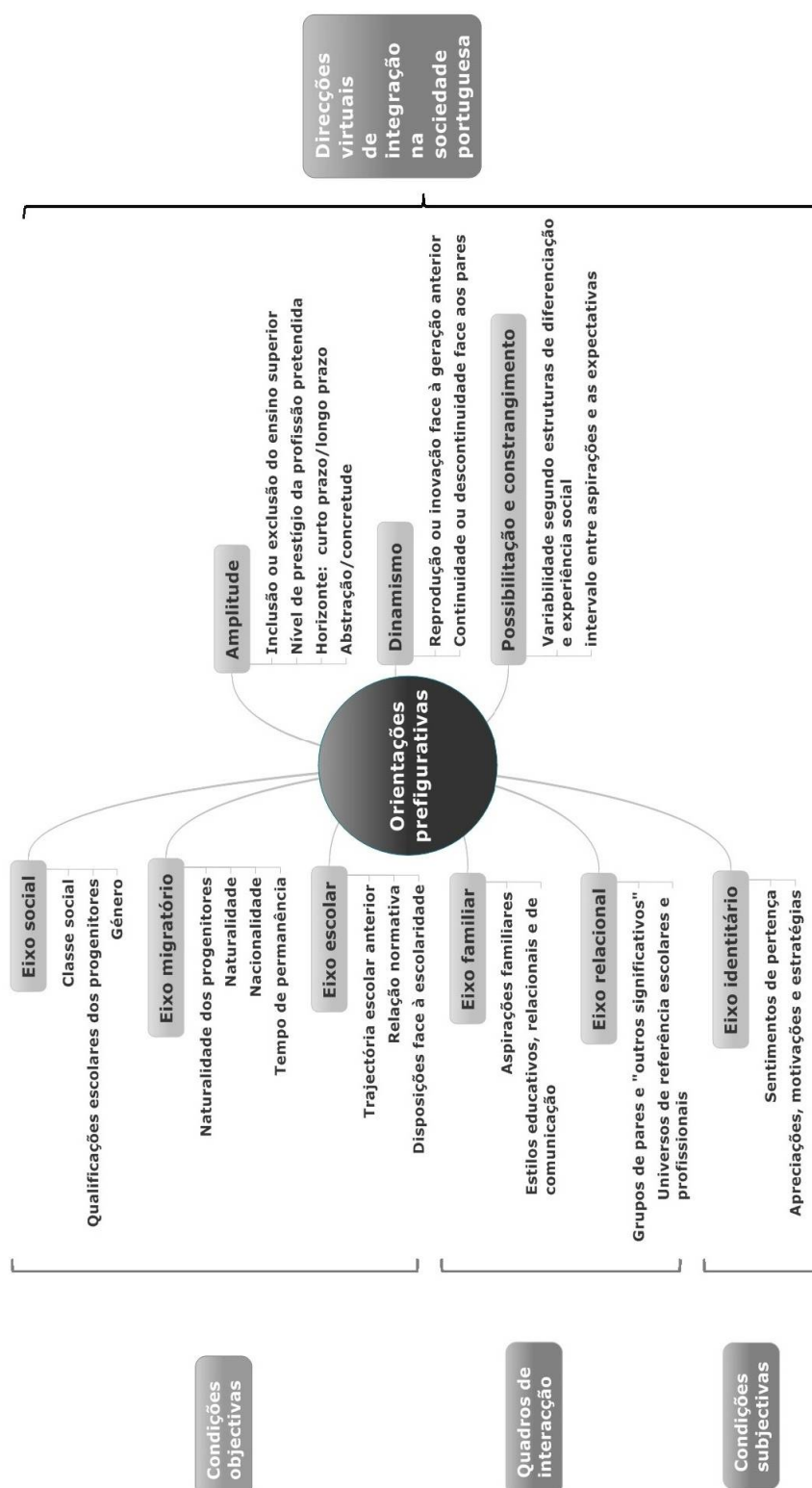
iv) Identificar e analisar o impacto da etnicidade na produção social das orientações prefigurativas. A origem étnica/nacional tem um peso maior do que outras variáveis na construção das aspirações? Ela facilita ou constrange a emergência de orientações prefigurativas?

v) Explorar e analisar a relação entre as orientações prefigurativas dos alunos descendentes de imigrantes e os processos de integração na sociedade portuguesa.

O modelo de análise patente na figura 4 sintetiza as principais dimensões, variáveis e manifestações em jogo nos campos teóricos percorridos, através das quais procuraremos dar resposta às questões explicitadas. Nele posicionamos, a montante, as condições objetivas, os quadros de interação e as condições subjectivas que estão na base da formulação de orientações prefigurativas como as aspirações e as expectativas; e, a jusante, alguns dos processos de variabilidade que as orientações podem assumir, concorrendo para um conjunto de direcções virtuais de integração dos jovens descendentes de imigrantes na sociedade portuguesa.

A tradução metodológica do modelo de análise implicou uma estratégia de investigação devedora da fórmula da "potencialidade heurística e elucidação analítica", ou seja, procurou combinar "dúvida racional" e "ceticismo metodológico com o apelo ao caso concreto e à investigação empírica" (Costa, 2002: 18), orientando-se por três princípios centrais. Em primeiro, a *comparação*, característica essencial do raciocínio sociológico (Lahire, 2006), procurando alargar a perspectiva de observação sobre o público juvenil, permitindo apreender não só as condições, experiências e desafios decorrentes das pertenças étnico-nacionais de origem, mas aquelas partilhadas pelos pares autóctones no mesmo intervalo etário e nos mesmos enquadramentos institucionais. Seguimos deste modo um perfil de comparação *convergente* (por oposição à linear ou à divergente), observando vários grupos de origem num mesmo contexto nacional e tornando constante um nível educacional (Green, 1997 em Holdaway, Crul e Roberts, 2009).

Figura 4. Modelo de análise



Intrinsecamente relacionado com o anterior, o segundo princípio foi a *heterogeneidade*, visando uma observação multidimensional que incluísse diversidade a) nos contextos de

residência, estendendo a observação a 3 distritos e 9 concelhos; b) nos contextos de escolarização, abrangendo escolas de ensino básico e escolas de ensino secundário; c) nos eixos de diferenciação social, somando à origem étnico-nacional outras variáveis como a classe social ou o género, entre outras; d) nas subjectividades, circunscrevendo orientações, motivações e atitudes de espectro alargado relativamente ao "ser jovem" e aos percursos de futuro imaginados, e tentando compreender o sentido de agência individual dentro do contexto estrutural. Por fim, o terceiro princípio assenta na *complementaridade*, e recai sobretudo nas matrizes disciplinares eleitas (Silva, 1994) e no aparelho metodológico desenvolvido, que cruzou intensividade e extensividade na aproximação ao objeto de estudo, tentando conciliar, quantitativamente, retratos estruturais das condições objetivas da experiência dos jovens descendentes com, qualitativamente, os seus mundos de vida e significações.

Para proceder à observação desenvolveu-se uma metodologia "multi-método" (*mixed methodology*) (Tashakkori e Teddlie, 1998; Brannen, 1992 e 2005; Axinn e Pearce, 2006). Esta foi prevista no próprio desenho da pesquisa, e realizou-se em duas etapas: numa primeira, de carácter extensivo, foi aplicado um inquérito por questionário autoadministrado. A segunda etapa, de carácter qualitativo, envolveu a selecção de dois territórios educativos para observação aprofundada e realização de um conjunto de entrevistas a agentes escolares e a uma subamostra de jovens descendentes e seus progenitores.

A construção do *link* entre o sentido de agência individual e o seu contexto estrutural, possibilitada pela abordagem "multi-método", tem sido evidenciada na literatura sociológica como uma das vantagens da conjugação de técnicas e métodos diversificados (Tashakkori e Teddlie, 1998; Brannen, 2005; Bryman, 2007; Ragin, 1994). A combinação de métodos apresenta para alguns autores capacidade heurística para ser debatida como uma metodologia *per se* (Greene, 2008), num momento em que as pesquisas procuram cada vez mais conjugar generalização com particularidade, padrões de regularidade recorrente e aprofundamento da variação e da diferença. A coerência, complementaridade e convergência dos dados recolhidos, a exploração de múltiplos aspectos de um determinado fenómeno social – neste caso particular as orientações escolares e profissionais dos jovens descendentes de imigrantes – tendem a reforçar a sua validade, bem como a facilitar o desenvolvimento de explicações e perspectivas mais claras, ricas e inovadoras (Erzberger e Prein, 1997).

Nesta perspectiva de complementaridade metodológica, o centro da estratégia é o "problema" a analisar, mais do que uma metodologia específica, o que se reveste de uma pertinência acrescida em contextos complexos como o educativo, onde se entrelaçam variáveis como os comportamentos, percepções, atitudes, expectativas, disposições, entre outros

(Salomon, 1991; Mertens, 1998). À combinação de métodos esteve inerente a preocupação de tornar a informação recolhida compatível, internamente consistente e deliberadamente complementar; superando uma simples "soma de partes", procurando observar as dimensões mais estruturais através da abordagem quantitativa, e as dimensões mais processuais através da abordagem qualitativa (Bryman, 1992).

A abordagem quantitativa possibilitou a construção de um acervo de informação contextual sobre a população em estudo, e a definição, tipificação e análise de questões de base como a caracterização dos alunos em termos socioeconómicos e de herança migratória, a configuração das trajetórias escolares, a definição dos projetos e disposições face à experiência escolar e ao futuro. A abordagem qualitativa visou um maior aprofundamento das relações entre a experiência escolar, as características individuais e as orientações de futuro através da auscultação dos alunos, dos seus progenitores, e dos agentes escolares.¹⁰⁷

A triangulação dos dados permite contrariar as limitações inerentes aos dados auto-reportados, e a tendência, assinalada em alguns estudos, por parte dos participantes oriundos de *backgrounds* marcados pela diversidade, e especificamente por parte dos jovens com origem imigrante, de apresentar-se *da melhor forma possível* (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco e Todorova, 2008). Os métodos sucederam-se temporalmente; o primeiro providenciou informação extensiva e contextualizou o estudo qualitativo e dispôs uma amostra para a realização de entrevistas. O segundo permitiu aprofundar o significado dos padrões estatísticos revelados.¹⁰⁸

Todas as técnicas desenvolvidas tiveram como palco privilegiado a instituição escolar, na condição de fórum agregador das várias "juventudes" portuguesas, de patamar comum de preparação para o mercado de trabalho, e de principal indutora da construção de um projeto de futuro através da imposição de escolha de uma área curricular. Foi possível, ao aceder a este

¹⁰⁷ O dispositivo de recolha empírica foi desenvolvido em equipa, no âmbito de dois projetos de investigação financiados pela FCT e realizados no CIES-IUL: "Etnicidade, trajetórias escolares e orientações profissionais: jovens descendentes de imigrantes no finalizar da escolaridade obrigatória" (POCI/SOC/57872/2004) e "Jovens descendentes de imigrantes e futuro: trajetórias escolares e orientações profissionais no finalizar da escolaridade obrigatória" (IME/SOC/49863/2003). Nele colaboraram, para além de nós, Teresa Seabra (coordenadora), Elisabete Reis (bolseira), Magda Lalandá Nico (bolseira) e Ana Paula Jerónimo (colaboradora).

¹⁰⁸ Em alguns casos, os dados apresentaram diferenças entre os inquéritos e as entrevistas. As orientações prefigurativas foram tendencialmente mais elevadas nas entrevistas. Projetos de caráter mais utópico foram reflexivamente postos em causa, e confrontados com outras opções, não necessariamente mais informadas ou coerentes.

espaço, contactar os contextos quotidianos dos jovens alunos e os diferentes universos por onde se movem e autonomizam. A escola é assim o nosso referencial, o espaço suporte onde decorre a ação e onde vamos encontrar os actores envolvidos. Ela assumiu o lugar de "plataforma de observação", contexto institucional privilegiado para a observação da emergência das orientações de futuro e dos percursos de jovens de origens sociais e étnicas diversificadas.

Transversalmente ao desenvolvimento da dinâmica observacional formal e respetivo aparelho metodológico, demos particular importância à condição e à experiência individual como investigadores. Mais do que o perfil de "investigador viajante" (Pais, 2002), assumiu-se neste processo de investigação que a *temática viajaria com o investigador*, ou seja, que as experiências quotidianas, em contextos não delimitados como de pesquisa formal, poderiam suscitar interrogações e reflexões pertinentes. Ao longo de todo o tempo de elaboração e desenvolvimento desta tese de dissertação, ocorreu uma experiência pessoal alargada, que incluiu o contacto com interlocutores diversos, a vivência de episódios, o acompanhamento de iniciativas artísticas e culturais, o consumo cinematográfico e literário, de imprensa escrita, programas televisivos e conteúdos radiofónicos que, de forma informal mas contínua, nos inspiraram e trouxeram novas perspectivas, outros coloridos e sentidos a este processo de construção de conhecimento. Em simultâneo com o método formal de recolha de informação, registaram-se estas experiências em diversos cadernos de notas pessoais, ao longo do período decorrido entre 2006 e 2012. Os respetivos cadernos não são alvo de uma análise sistematizada, mas são convocados ao longo deste documento sempre que tal pareça pertinente, assinalando-se a sua fonte como *notas pessoais*.

5.1. Plataformas de observação: processo de selecção das escolas, inquirição e entrevista

5.1.1. Abordagem quantitativa

Com o intuito de caracterizar, de forma ampla, as condições de experiência dos jovens descendentes e aprofundar o conhecimento sobre a produção social das orientações prefigurativas juvenis elegeu-se o inquérito por questionário como método de recolha de informação mais abrangente. Dadas as limitações de circunscrição deste universo de jovens, percorridas no capítulo 1, optou-se pela construção de uma amostra intencional, que permitisse a aproximação ao objeto através da selecção criteriosa de um conjunto de escolas.

O processo de selecção das escolas para a realização da investigação decorreu em três etapas: 1) análise da informação proveniente do SEF, INE e Censos 2001, no sentido da identificação das regiões e concelhos do país com maior número de jovens (15-18 anos) com naturalidade estrangeira; 2) análise da oferta escolar nos concelhos identificados na etapa anterior; 3) análise de informação solicitada ao GIASE sobre as escolas com oferta do 9º ano de escolaridade que, em cada região, apresentavam a maior percentagem de alunos com naturalidade estrangeira, por grupo cultural/nacionalidade.

Seguindo um critério de diversidade, optou-se por seleccionar três concelhos em cada um dos distritos onde a percentagem de população imigrante residente se revelou mais expressiva – Lisboa, Setúbal e Faro.¹⁰⁹ Uma análise da distribuição dos jovens entre os 15 e os 19 anos, com naturalidade estrangeira, por concelho, em cada uma destas regiões, circunscreveu a selecção territorial: no distrito de Lisboa escolheram-se os concelhos de Sintra (25%), Loures (14,9%) e Amadora (12,5%); no distrito de Setúbal seleccionaram-se os concelhos de Seixal (30,4%), Almada (24,0%) e Moita (15,7%); e no distrito de Faro seleccionaram-se os concelhos de Loulé (23,2%), Albufeira (11,1%) e Portimão (10,6%).¹¹⁰

Para a escolha dos estabelecimentos de ensino em cada um dos concelhos respeitaram-se os seguintes critérios:

- a) Diversidade territorial e socioeconómica, abrangendo localizações privilegiadas de fixação das populações imigrantes, comprovadas em estudos anteriores; mas também diversidade em termos de tecidos socioculturais e económicos, evitando a selecção em exclusivo de territórios vulneráveis.
- b) Diversificação do perfil de escola, escolhendo escolas básicas de 2º e 3º ciclo e escolas secundárias (com 3º ciclo), contemplando, parcialmente, a possibilidade de continuação no estabelecimento; prevendo eventuais estratégias familiares de antecipação da frequência de escolas secundárias, tendo em vista a continuidade dos estudos.

¹⁰⁹ Distribuição geográfica que se mantinha em 2011, com Lisboa, Faro e Setúbal a acolherem, respectivamente, segundo os dados provisórios fornecidos pelo SEFSTAT, 43,1%, 15,8% e 10,3% da população residente estrangeira residente em Portugal. Em 2002, essas percentagens situavam-se, segundo a mesma fonte, em torno dos 54,1% (Lisboa), 13% (Faro) e 10,5% (Setúbal).

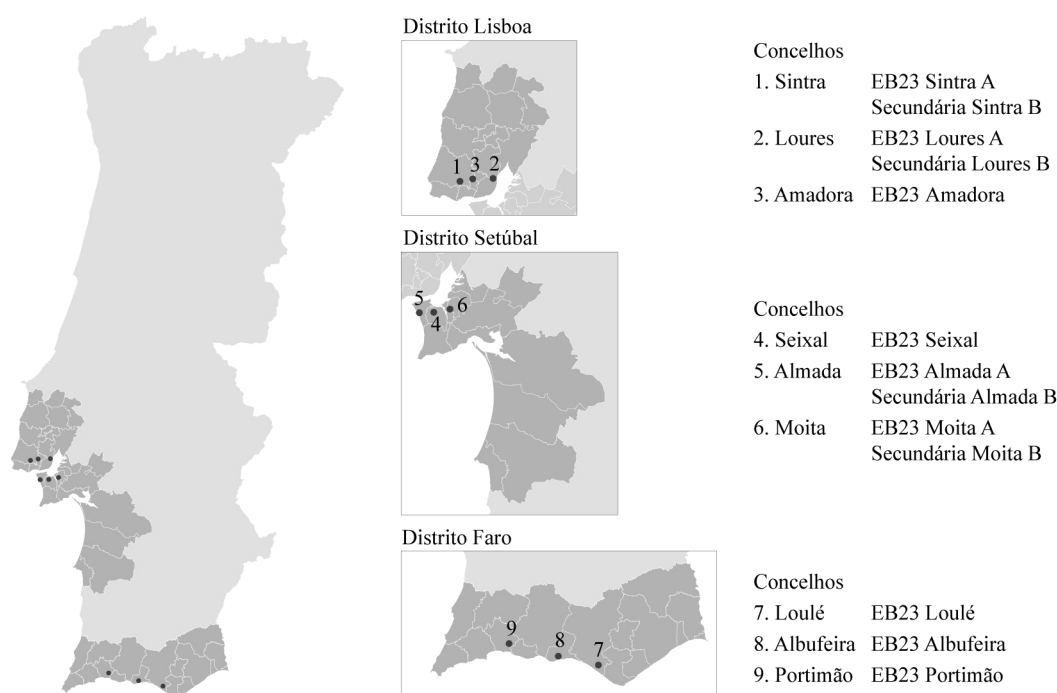
¹¹⁰ As percentagens referem-se à proporção de jovens de naturalidade estrangeira no concelho face ao total de jovens de naturalidade estrangeira no distrito. Na selecção dos concelhos de inquirição no distrito de Lisboa optámos por não contemplar o concelho de Lisboa (13,5%) pela maior dispersão da oferta escolar. No distrito de Faro foi particularmente relevante a articulação entre densidade demográfica (visando localidades mais densamente povoadas) e diversidade de origens étnico-nacionais, procurando seleccionar concelhos cuja população escolar tivesse uma origem mais diversificada. No concelho de Faro (12,6%), não seleccionado, a origem era sobretudo europeia.

c) Diversificação das respostas face à diversidade: escolha de escolas com diferentes políticas de resposta à diversidade de públicos, diferentes graus de visibilidade pública, identidades, iniciativas, e projetos.

c) Diversificação do perfil de aluno, tentando abranger uma proporção significativa de alunos com origem imigrante, com origens variadas, mas também contemplando alunos não diferenciados etnicamente; em escolas com elevado número de alunos (racionalizando os recursos).

Chegou-se, deste modo, a um conjunto de 13 escolas, que contemplam quer escolas de ensino básico com 2º e 3º ciclo (9), quer escolas do ensino secundário com o 3º ciclo (4), patentes na figura 5. Todas as escolas contactadas concordaram colaborar na pesquisa.

Figura 5. Escolas escolhidas para a aplicação do inquérito, por distrito e concelho



A primeira operação metodológica realizada foi a aplicação de um inquérito por questionário, que abrangeu todas as turmas de 9º ano das escolas seleccionadas. Foi antecedido pelo desenvolvimento de um pré-teste, em janeiro de 2007, numa escola externa ao grupo de escolas seleccionadas para pesquisa, com o objetivo de aperfeiçoar o questionário, detetar desvios na compreensão das perguntas e das hipóteses de resposta e ainda calcular o tempo necessário ao seu preenchimento. A aplicação da versão final do inquérito decorreu durante os meses de fevereiro e março de 2007 (ano letivo 2006/2007), geralmente na aula de Formação Cívica. A

aplicação esteve sempre a cargo da equipa de investigação. No total, inquiriram-se 56 turmas, o que correspondeu a um total de 1194 inquéritos, dos quais 789 são de alunos "autóctones" e 405 de alunos "descendentes de imigrantes". A informação contida nos questionários foi registada por leitura ótica através de um *software* específico (*TeleForm*), dando origem a uma base de dados em *IBM SPSS*, utilizada posteriormente para a análise estatística.

Uma das operações centrais na pesquisa foi a identificação e definição dos jovens descendentes de imigrantes. Caraterizados por uma complexidade de estatuto em que naturalidade e nacionalidade se articulam de modos muito variáveis, com diversidade de países de nascimento (que podem ou não incluir Portugal), este segmento tem uma presença quase invisível nas estatísticas censitárias, ou é definido de forma ambígua noutras estatísticas disponíveis, nomeadamente nas que dizem respeito à educação.¹¹¹ Os critérios de identificação utilizados nas diferentes pesquisas desenvolvidas em Portugal e no estrangeiro, que percorremos no capítulo 2, variam tanto quanto as definições de "descendente" que se vêm debatendo. Os critérios de definição dependem em grande medida do problema investigado, e dos grupos de origem visados (dadas as particularidades e tempos de permanência dos fluxos migratórios específicos de cada origem). Naturalidade e/ou nacionalidade dos próprios, dos progenitores e outros ascendentes, traços fenotípicos como a cor da pele, nomes próprios de origem estrangeira ou o tempo de permanência no país são alguns dos critérios utilizados em investigações realizadas no contexto português e internacional onde, muito frequentemente, é omissa a sua explanação.¹¹²

Nesta pesquisa adotou-se a designação de descendentes (ou filhos) de imigrantes, subscrevendo as especificações teóricas realizadas por Machado e Matias (2006).¹¹³ A origem dos alunos foi definida, na generalidade, através do país de nascimento dos seus progenitores,

¹¹¹ Sobre a ambiguidade nas práticas de identificação dos descendentes de imigrantes nos processos de recolha de informação do Ministério da Educação (anteriormente da responsabilidade do Gabinete Entreculturas) ver Seabra (2010).

¹¹² Em pesquisas anteriormente desenvolvidas pela mesma equipa, por exemplo, privilegiaram-se a naturalidade dos bisavós e avós, procurando identificar alunos descendentes de indianos, já que a diáspora migratória associada conhece há várias gerações a passagem por Moçambique (Seabra, 2010).

¹¹³ Quando se apresentam dados relativos aos alunos inquiridos, a designação utilizada será "aluno de origem imigrante". A categoria étnico-nacional é um indicador construído a partir da pertença das famílias dos inquiridos. A variável "origem étnico-nacional", enquanto conceito, baseia-se no trabalho desenvolvido por Machado e Matias (2006) e Machado, Matias e Leal (2005). É construído através da nacionalidade e/ou naturalidade das famílias.

quando o país de nascimento dos respetivos avós o validava (ou seja, quando era diferente de Portugal). Assim, consideraram-se "descendentes de imigrantes" todos os alunos com, pelo menos, um dos pais nascidos no estrangeiro, e respetivos avós também nascidos no estrangeiro. Consideraram-se "autóctones" os alunos com ambos os pais nascidos em Portugal (figura 6).¹¹⁴

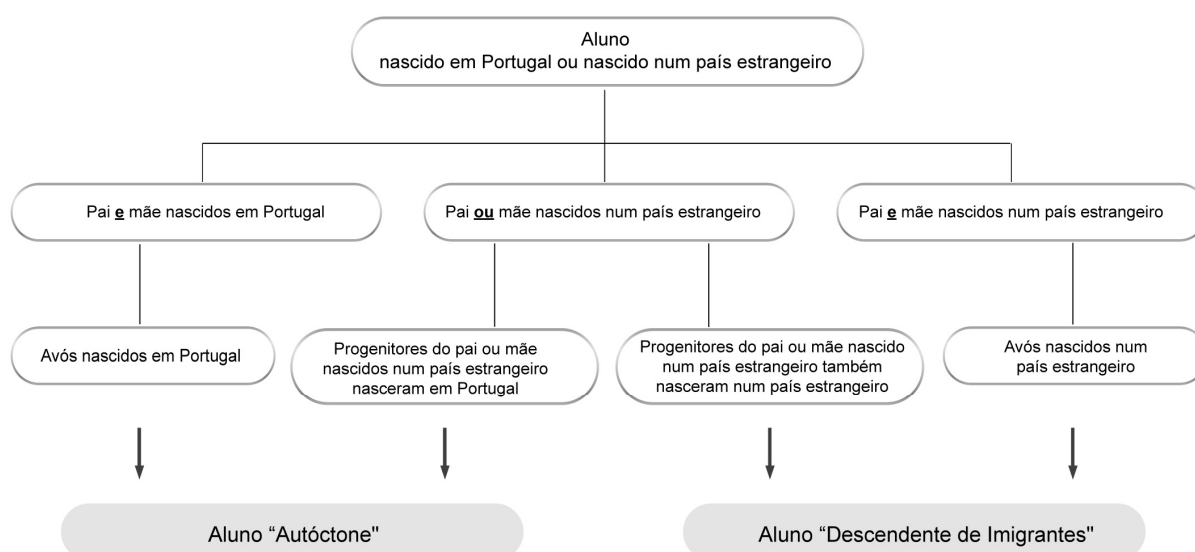
O país de nascimento do próprio aluno não teve, deste modo, relevância para a sua definição como descendente de imigrante. A recolha de dados genealógicos relativos ao país de nascimento dos familiares em linha ascendente, até ao nível dos avós, respondeu à necessidade de distinguir os jovens descendentes com origem imigratória daqueles cujos pais têm percursos emigratórios ou integraram os fluxos provenientes das ex-colónias.¹¹⁵ O sistema de categorização desenvolvido baseia-se pois nas relações de parentesco intergeracionais, em linha directa, considerando uma estrutura de família arquetípica.¹¹⁶

¹¹⁴ Consideraram-se portugueses ainda os nascidos numa ex-colónia portuguesa ou em países tipicamente de emigração portuguesa, desde que os respetivos avós tenham nascido em Portugal.

¹¹⁵ Alguns aspectos a ter em conta relativamente a este processo de categorização são também: a) na utilização do esquema da figura 6, aplicaram-se os critérios observando a "nuvem" principal de origens; existindo um número de casos residual em que um avô ou uma avó do aluno inquirido nasceu num país estrangeiro, mas os restantes familiares nasceram em Portugal, e em que a classificação atribuída ao aluno foi "autóctone". Cerca de 1,3% dos alunos autóctones têm algum dos avós nascidos num país estrangeiro; e dentro destes salientam-se os nascidos em Espanha (11), Angola (10), Brasil (6) e França (5); b) nos casos em que o aluno assinalou "não sabe/não responde" relativamente a algum dos familiares, a classificação fez-se tendo em conta a restante informação disponibilizada; c) apenas num caso se verificou o facto de ambos os avós maternos terem nascido num país estrangeiro (dois PALOP), e todos os restantes elementos da família terem nascido em Portugal, e neste caso considerou-se o aluno como "descendente de imigrante"; d) Apenas um aluno não facultou qualquer informação sobre o país de origem de qualquer dos familiares, e a classificação realizou-se a partir do país de nascimento do próprio (neste caso, Portugal).

¹¹⁶ A pergunta relativa ao país de nascimento providencia informação válida e útil para a categorização do aluno, mas não possibilita a recolha de outras informações que poderiam ser também relevantes como o estatuto migratório, a nacionalidade (perguntada apenas relativamente ao aluno inquirido), ou os percursos migratórios realizados. Ao mesmo tempo que constitui uma fonte de informação de importância incontornável, a recolha relativa unicamente à estrutura familiar arquetípica também pode limitar, de algum modo, o acesso a informação sobre núcleos familiares atípicos e percursos individuais migratórios noutras estruturas que não a familiar.

Figura 6. Esquema geral de categorização dos alunos descendentes de imigrantes



Depois de uma análise preliminar dos dados, e procurando salientar a diversidade inerente aos descendentes de imigrantes, tripartiu-se, para efeitos analíticos e comparativos, este universo em três categorias: a) os descendentes de imigrantes com origem nos PALOP, o segmento mais numeroso, que reúne como denominador comum o vínculo histórico e cultural a Portugal, e o carácter consolidado dos seus fluxos migratórios; b) os descendentes de imigrantes de origem mista, em que um dos progenitores é português, grupo pouco visível nos estudos realizados em Portugal, onde são frequentemente subsumidos na categoria descendentes de imigrantes, mas que revela indicadores singulares nas várias dimensões observadas, mais próximos ou em situação mais privilegiada que os pares autóctones, justificando por isso um olhar analítico mais atento;¹¹⁷ c) descendentes de outras origens, presentes em menor número na população inquirida. Estas categorias, descritas no próximo capítulo, constituem de algum modo um ponto de chegada da pesquisa, refletindo a síntese de um conjunto de dinâmicas e padrões observados.

As escolas revelaram, tal como intencionado, um perfil bastante diversificado em termos de características estruturais, socioeconómicas e relativas à origem migratória dos alunos, tal como pode ser observado no quadro 5. Incluem-se escolas em funcionamento desde meados dos anos 70 do século XX, e outras construídas já nos anos 2000, com populações escolares entre os 400 e os 1500 alunos. O número médio de alunos do 9º ano por escola situa-

¹¹⁷ Fernando Luís Machado (1994) inclui os jovens de origem mista nos "novos luso-africanos".

se em torno da centena, e o processo de inquirição teve uma cobertura significativa deste universo. A maioria das escolas conta com uma percentagem de professores efetivos que varia entre os 50 e os 90%. A taxa de transição no 9º ano, medida no ano letivo anterior ao processo de inquirição, oscila entre os 44 e os 95%.

Outro indicador a ter em conta na caracterização das escolas é relativo à proporção de alunos com trajetórias de sucesso (sem reprovações). Segundo os dados apurados através do inquérito realizado, a proporção de alunos sem reprovações no seu trajeto escolar situa-se entre os 23 e os 76%, e aquela relativa à existência de 2 ou mais reprovações atinge, no máximo, os 45%. Relativamente à condição socioeconómica e aos recursos escolares da população escolar, incluímos escolas onde cerca de 72% dos alunos estão inseridos em famílias de classes populares, e outras onde essa percentagem se resume a 20%. A proporção de alunos posicionados nas classes médias/altas variam entre os 27 e os 80%.

Encontramos ainda uma proporção de alunos descendentes de imigrantes que parte dos 10% e pode atingir os 85%; de alunos de nacionalidade estrangeira entre os 2 e os 50%; e de alunos recém-chegados (residentes há 3 ou menos anos em Portugal) que pode atingir os 57%. Os alunos descendentes de imigrantes distribuem-se num leque que pode chegar às 27 origens diferenciadas. Em algumas escolas, a proporção de alunos com origem nos PALOP pode atingir os 80%.

O questionário aplicado (anexo 1) contemplou as seguintes dimensões: a) caracterização socioeconómica; b) trajetória migratória das famílias; c) trajetória e experiência escolar; d) aspirações e expectativas escolares e profissionais dos alunos e dos seus progenitores; e) experiência nos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO); f) experiência profissional; g) universos profissionais de referência; h) práticas culturais e de sociabilidade; i) filiações identitárias; j) língua; k) modelo familiar e estratégias educativas; l) heranças e práticas religiosas; m) processos de estigmatização e discriminação.

Quadro 5. Caraterísticas das escolas inquiridas

Nome	EB23 Moita A	ES Moita B	EB23 Almada A (4)	ES Almada B (5)	EB23 Seixal (3)	EB23 Loures A	ES Loures B	EB 23 Sintra A	ES Sintra B (2)	EB23 Amadora	EB23 Portimão	EB23 Loulé	EB23 Albufeira (1)
Ano de fundação	1994	1977	1982	1982	1970	1975	1988	1975	1971	1992	2000	1989	1995
Total de alunos 2006/2007 (n)	442	491	498	664	1042	693	993	1388	1546	781	429	581	748
Alunos 9º ano 2006/2007 (n)	76	41	70	78	130	106	128	147	153	103	69	119	164
Professores efetivos (n)	62,7	84,2	n	79,0	n	88,4	79,5	81,0	66,0	88,5	91,8	49,3	81,7
Transições no 9º ano* (n)	44,4	63,0	80,0	76,0	n	73,6	n	95,5	91,0	68,1	65,3	78,7	73,9
Alunos inquiridos (n)	74	38	55	59	127	79	113	141	140	83	66	78	141
<i>A partir dos inquéritos realizados</i>													
Alunos sem reprovações (%)	45,9	37,8	23,6	44,1	59,8	55,7	76,8	72,3	55,4	65,9	41,5	64,9	62,9
Alunos com 2 ou mais reprovações (%)	28,4	45,9	36,4	32,2	21,3	21,5	8,0	7,8	14,4	13,4	18,5	7,8	15,7
Alunos classes populares (%)	72,6	62,5	68,6	64,8	57,1	71,4	20,0	66,4	61,2	56,1	64,6	65,3	58,5
Alunos classes médias/altas (%)	27,4	37,5	31,4	35,2	42,9	28,6	80,0	33,6	38,8	43,9	35,4	34,7	41,5
Pais com 1º ciclo EB (%)	55,2	32,4	64,7	64,0	61,2	61,3	27,1	54,4	58,0	61,0	60,9	65,8	54,8
Mães com 1º ciclo EB (%)	63,9	40,0	59,6	68,6	58,9	61,5	28,4	57,9	59,6	56,8	55,4	59,7	58,1
Pais com ensino superior (%)	15,5	17,6	7,8	8,0	16,4	16,0	43,0	14,4	10,7	14,3	12,5	6,8	13,5
Mães com ensino superior (%)	4,9	20,0	7,7	5,9	16,1	12,8	44,1	14,3	11,0	17,3	12,3	10,4	12,4
Descendentes de imigrantes (%)	85,1	55,3	52,7	35,6	20,5	35,4	10,6	31,9	30,0	25,3	30,3	37,2	34,0
DI origem PALOP (%)	79,4	71,4	79,3	61,9	76,9	46,4	8,3	60,0	71,4	71,4	35,0	41,4	33,3
Origens dos alunos (n) (6)	14	12	10	10	14	13	9	21	19	12	17	19	27
Alunos naturalidade estrangeira (%)	50,0	34,2	27,3	18,6	15,7	19,0	2,7	14,9	20,0	10,8	25,8	18,2	18,6
Alunos chegados até 3 anos (%)	13,5	38,5	53,3	10,0	20,0	26,7	0,0	15,0	29,6	11,1	12,5	57,1	50,0

n - não apurado; * percentagem de alunos que transitaram sob o total de matriculados, no ano letivo 2005/2006

(1) Percentagem de transições referente ao ano letivo 2004/2005; (2) Dados retirados do projeto educativo 2005-2008; (3) Dados retirados da Carta Educativa do Seixal, 2006; (4) Dados cedidos oralmente, em reunião com responsável de escola; (5) Percentagem de professores efetivos relativa a 2008; percentagem de sucesso relativa a todo o ensino básico, e não apenas 9º ano; (6) Inclui origem portuguesa e origens mistas.

5.1.2. Abordagem qualitativa

Procurando, por um lado, um maior aprofundamento dos processos de escolarização e construção das orientações prefigurativas dos descendentes de imigrantes e, por outro, uma perspectiva mais institucional sobre os mesmos, explorando dinâmicas organizacionais e o entendimento da diversidade de públicos na comunidade escolar, procedeu-se à observação aprofundada de dois estabelecimentos de ensino através do desenvolvimento de entrevistas semi-directivas, com maior potencial de revelação das experiências e interpretações individuais, e de clarificação da informação recolhida através da análise documental ou do inquérito.

Tendo por base a caracterização das escolas inquiridas (número de alunos descendentes de imigrantes, territórios de origem destes alunos e distribuição por classe social), bem como a existência de contactos e experiências anteriores de investigação, procedeu-se à selecção de 2 escolas para o desenvolvimento das metodologias intensivas. Foram também tidos em conta critérios de carácter mais logístico, como a localização no distrito de Lisboa, ou outros, como a diversidade de origens, tempos de permanência e classe social no universo de alunos descendentes de imigrantes de cada uma delas. Do ponto de vista da localização, procurou-se que os estabelecimentos se situassem em territórios urbanos heterogéneos do ponto de vista socioeconómico, evitando escolas que servem quase exclusivamente públicos oriundos de territórios vulneráveis. Desta forma seleccionou-se uma escola no concelho de Loures, e outra no concelho de Sintra, cujos indicadores de caracterização podem ser observados no quadro 6.¹¹⁸

No âmbito da estratégia qualitativa de investigação, realizou-se, nestas escolas, um conjunto de entrevistas a alunos descendentes de imigrantes. A selecção dos alunos fez-se com base na informação recolhida através do inquérito por questionário e os critérios de escolha atenderam à diversidade em termos de origem, de trajetórias escolares, de aspirações

¹¹⁸ Não vamos, neste trabalho, explorar as duas escolas como estudos de caso nem realizar uma comparação sistemática entre as mesmas, ou seja, os dados serão trabalhados conjuntamente. Essa exploração foi realizada e pode ser consultada em Seabra e outros (2011).

escolares e sexo. Os alunos foram identificados com o auxílio dos respetivos diretores de turma, e foi requerida uma autorização por escrito aos encarregados de educação.¹¹⁹

Quadro 6. Indicadores de caracterização, por escola seleccionada

		EB23 Loures A		EB23 Sintra A		Total (13 escolas)	
		n	%	n	%	n	%
Origem	Autóctones	51	64,6	96	68,1	789	66,1
	Descendentes de imigrantes	28	35,4	45	31,9	405	33,9
	PALOP	13	16,5	27	19,1	242	20,3
	Mista	2	2,5	12	8,5	75	6,3
	Outras origens	13	16,5	6	4,3	88	7,4
	Total	79	100,0	141	100,0	1194	100,0
País de nascimento	Portugal	64	81,0	120	85,1	962	80,8
	País estrangeiro	15	19,0	21	14,9	229	19,2
	Total	79	100,0	141	100,0	1191	100,0
Tempo de permanência em Portugal	Até 3 anos	4	26,7	3	15,0	62	27,6
	Entre 4 e 8 anos	3	20,0	10	50,0	82	36,4
	9 anos ou mais	8	53,3	7	35,0	81	36,0
	Total	15	100,0	20	100,0	225	100,0
Classes sociais (total de alunos)	Classes médias/altas	22	28,6	46	33,6	464	41,0
	Classes populares	55	71,4	91	66,4	669	59,0
	Total	77	100,0	137	100,0	1133	100,0
Classes sociais (descendentes de Imigrantes)	Classes médias/altas	3	10,7	12	28,6	119	32,2
	Classes populares	25	89,3	30	71,4	250	67,8
	Total	28	100,0	42	100,0	369	100,0
Reprovações (total de alunos)	Não reprovou	44	55,7	102	72,3	691	58,2
	1 reprovação	18	22,8	28	19,9	284	23,9
	2 ou + reprovações	17	21,5	11	7,8	212	17,9
	Total	79	100,0	141	100,0	1187	100,0
Reprovações (descendentes de imigrantes)	Não reprovou	14	50,0	30	66,7	202	50,1
	1 reprovação	9	32,1	10	22,2	107	26,6
	2 ou + reprovações	5	17,9	5	11,1	94	23,3
	Total	28	100,0	45	100,0	403	100,0

As entrevistas aos alunos foram realizadas dentro do horário escolar, nas instalações da escola e normalmente no período correspondente à aula de Formação Cívica, e a sua duração oscilou entre os 30 minutos e 1 hora e 20 minutos, tendo em média 55 minutos. Entrevistaram-se 24 jovens alunos descendentes de imigrantes, cujo perfil socioeconómico, escolar, de origem e etário, bem como um indicador simples relativo às aspirações escolares, podem ser observados no quadro 7.

¹¹⁹ Dos 26 alunos seleccionados e contactados para a realização de entrevista apenas 24 se concretizaram, devido quer a uma situação de abandono escolar, quer a duas recusas dos encarregados de educação (um dos alunos foi substituído por outro de perfil idêntico).

Quadro 7. Caracterização dos alunos entrevistados

Variáveis de caracterização		Alunos entrevistados	
		n	%
Escola	EB 23 Loures A	11	45,8
	EB 23 Sintra A	13	54,2
	Total	24	100,0
Ascendência	Asc. angolana	5	20,8
	Asc. caboverdiana	5	20,8
	Asc. guineense	2	8,3
	Asc. santomense	4	16,7
	Asc. brasileira	1	4,2
	Asc. ucraniana	1	4,2
	Asc. moldava	1	4,2
	Asc. indiana	3	12,5
	Asc. luso-angolana	1	4,2
	Asc. caboverdiana e guineense	1	4,2
	Total	24	100,0
País de nascimento	Portugal	7	29,2
	País estrangeiro	17	70,8
	Total	24	100,0
Nacionalidade	Portuguesa	9	37,5
	Estrangeira	14	58,3
	Dupla nacionalidade	1	4,2
	Total	24	100,0
Ciclo de entrada no sistema de ensino (entre nascidos no estrangeiro)	1º ciclo	11	64,7
	2º ciclo	2	11,8
	3º ciclo	4	23,5
	Total	17	100,0
Tempo de permanência em Portugal	Até 3 anos	5	29,4
	Entre 4 e 8 anos	5	29,4
	9 anos ou mais	7	41,2
	Total	17	100,0
Classes sociais (dicotomizada)	Classes médias/altas	4	16,7
	Classes populares	20	83,3
	Total	24	100,0
Nível de ensino do pai	1º ciclo	5	20,8
	2º e 3º ciclo	7	29,2
	Secundário	7	29,2
	Superior	5	20,8
	Total	24	100,0
Nível de ensino da mãe	1º ciclo	8	33,3
	2º e 3º ciclo	10	41,7
	Secundário	1	4,2
	Superior	5	20,8
	Total	24	100,0
Nº de reprovações	Não reprovou	5	20,8
	1 reprovação	7	29,2
	2 ou + reprovações	12	50,0
	Total	24	100,0
Aspirações escolares	12º ano	8	33,3
	Licenciatura ou grau superior	11	45,8
	Não sabe	5	20,8
	Total	24	100,0

Entre estes encontram-se ascendências diversificadas, onde estão presentes em maior número os PALOP, nomeadamente Angola e Cabo Verde. Incluíram-se ainda alunos com origem brasileira, ucraniana, moldava e indiana; e dois alunos com ascendências mistas, incluindo, num dos casos, um progenitor português, e noutro, duas origens africanas diferenciadas. Neste grupo estão em maioria os alunos com naturalidade estrangeira (70% dos entrevistados), e a nacionalidade estrangeira tem uma expressão mais acentuada do que no universo global de inquiridos (58%), incluindo-se ainda um caso de dupla nacionalidade. A maioria dos alunos entrou no sistema educativo no 1º ciclo, mas 5 tinham chegado há 3 anos ou menos a Portugal, e 4 integraram directamente o 3º ciclo. O guião de entrevista aos alunos (anexo 2) abrangeu temáticas como a trajetória migratória das famílias, a experiência escolar, as aspirações e expectativas escolares e profissionais, as práticas culturais e de sociabilidade, as filiações identitárias, a língua, o modelo familiar e estratégias educativas, bem como experiências de estigmatização e discriminação.

No âmbito da estratégia qualitativa, entrevistaram-se ainda 7 progenitores (6 mães e 1 pai) dos alunos previamente entrevistados.¹²⁰ Estas entrevistas centraram-se na trajetória escolar do descendente, na relação com a escola e o saber, na estratégia educativa da família, nas expectativas face ao futuro e no processo migratório (anexo 3). O perfil de progenitores entrevistado foi diversificado em termos de origem, tempo de residência em Portugal, escolaridade e profissão, como pode ser observado no quadro 8.

Quadro 8. Perfil dos progenitores entrevistados

Origem	Tempo de residência em Portugal	Escolaridade	Profissão
Angola	15 anos	11º ano incompleto	Operária
Brasil	9 anos	Licenciada em História	Empregada de balcão
Guiné-Bissau	17 anos	9º ano	Técnica auxiliar de geriatria
Índia	22 anos	1º ciclo incompleto	Comerciante
S. Tomé e Príncipe	32 anos	Licenciado em Radiologia	Técnico de radiologia
S. Tomé e Príncipe	10 anos	1º ciclo	Empregada de Limpeza
Ucrânia	6 anos	Bacharelato em Direito	Empregada de limpeza

Através das entrevistas aos progenitores foi possível explorar a dinâmica das relações familiares ao longo do tempo de permanência em Portugal, e de desenvolvimento dos próprios alunos, bem como triangular experiências e perspectivas: compreender as lógicas de participação do jovem na escola e na família, as suas responsabilidades, papéis e margens de

¹²⁰ Seleccionaram-se e contactaram-se 13 familiares, e 7 cederam a conceder entrevista.

liberdade. Elas possibilitaram um olhar em profundidade para o jogo das micro-interações com os professores e o ambiente escolar, e para as condições de apoio escolar no quadro da família.

Ainda no quadro da investigação qualitativa, mas contemplando a vertente institucional, procedeu-se à recolha de informação, através de entrevista, junto de agentes escolares docentes e não docentes, nomeadamente Presidentes dos Conselhos Executivo e Pedagógico (3), diretores de turma (10), psicólogos (2) e auxiliares de educação (2). Foram entrevistados os Presidentes do Conselho Executivo e Pedagógico de ambas as escolas, todos os diretores de turma do 9º ano de escolaridade, e psicólogos a exercer funções.¹²¹ Os guiões desenvolvidos nas entrevistas a estes profissionais (anexos 4, 5, 6 e 7) incluíram dimensões como o perfil profissional, a caracterização da escola, a organização escolar, a apreciação da comunidade escolar e da diversidade de públicos. O guião da entrevista aos psicólogos (anexo 8) contemplou todas as dimensões anteriores mas integrou outras, mais específicas, como o papel do SPO e do psicólogo na escola, a descrição dos serviços prestados e a articulação daquele com os professores e as famílias. Todas as entrevistas realizadas aos agentes escolares incluíram questões relativas às representações, valores e atitudes face à diversidade de públicos. A duração destas entrevistas oscilou entre os 50 minutos e as 2 horas. Procedeu-se ainda ao levantamento de conjunto de informações institucionais através de uma ficha especificamente concebida para o efeito.

Uma vez recolhida, a informação relativa às entrevistas foi sujeita a uma análise de orientação temática, por perfil de entrevistado, e reconstruída em conjuntos significantes. Na exposição dos resultados da análise de conteúdo optou-se pela maior proximidade possível ao discurso dos entrevistados, aos registos originais e suas significações. Nestes registos, com o intuito de garantir a privacidade dos entrevistados, os nomes foram retirados ou alterados.

O extenso dispositivo descrito permitiu a recolha, síntese e análise de um acervo alargado de informação que será exposto nos próximos capítulos, numa lógica compreensiva, de problematização, exploração e complementaridade. Como relembra Augusto Santos Silva, o que de melhor o cientista pode "trazer ao espaço público é a capacidade e é a prática da interpelação: interrogar, questionar, problematizar, transformar em poliedros, de múltiplas faces, o que a experiência social tende a visualizar como figuras planas" (2008: 230).

¹²¹ Na escola *Loures* a professora que ocupava o cargo de presidente do Conselho Executivo acumulava também o de presidente do Conselho Pedagógico. No caso dos auxiliares de ação educativa optou-se por entrevistar os que ocupavam o cargo de "chefe de pessoal".

6. Retratos partilhados e particulares: caracterização, posicionamentos e pertenças sociais

Iniciamos neste capítulo a leitura e análise dos dados primários recolhidos no processo de investigação. Nele procuraremos caracterizar as condições objetivas – atributos individuais e propriedades sociais – de integração e experiência dos jovens inquiridos, em particular os descendentes de imigrantes, tal como conhecer com maior detalhe a sua origem migratória e a relação estabelecida com a mesma. Partiremos dos atributos e propriedades transversais, comuns a todo o universo de inquiridos, como a idade, o sexo, a composição do grupo doméstico, a classe social, os recursos escolares existentes no núcleo familiar ou a sua composição profissional; procurando comparar e relacionar os quadros de experiência dos descendentes com os dos seus pares autóctones. Seguidamente, observaremos em detalhe as dimensões relacionadas com a origem migratória.

Seguindo os princípios da comparação, heterogeneidade e complementaridade anteriormente mencionados, a informação encontra-se organizada em dois níveis. Em primeiro, distinguindo os dois segmentos populacionais principais, alunos descendentes de imigrantes e alunos autóctones.¹²² Em segundo, partindo o universo de descendentes de imigrantes em três categorias que individualizam grupos com características distintas, às quais é pertinente dar notoriedade, e que marcam as vivências e experiências dos jovens:

a) *Origem PALOP* (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) remetendo para uma população migratória com características específicas relacionadas com a ligação histórica a Portugal, uma relativa continuidade cultural e linguística, e tempos de presença mais longos no contexto nacional; e que inclui 242 alunos, de origem cabo-verdiana (33%), angolana (24%), guineense (17%), santomense (11%), moçambicana (0,8%) e origens mistas que agrupam dois destes países em simultâneo (14,5%).

b) *Origem mista*, agrupando os alunos que têm um progenitor português e um progenitor de origem estrangeira, circunscrevendo pertenças mais complexas, reportórios alargados, posicionamentos mais fluidos e indicadores próximos aos pares autóctones. Neste grupo vamos encontrar 95 alunos, de origem luso-angolana (48%), luso-moçambicana (16%), luso-cabo-verdiana (10,5%), outras combinações com PALOP (4%), ou outros países como Venezuela, Índia, França, Inglaterra, Rússia, Espanha, Itália, Timor ou Zimbabué, para citar alguns exemplos (21%).

¹²² Contabilizados nos 789 alunos autóctones encontram-se 52 alunos com percurso de retorno das ex-colónias (6,6%) e 22 alunos de ascendência portuguesa com percurso emigratório (2,8%).

c) *Outras origens*, que reúnem os alunos dos movimentos migratórios mais recentes, diásporas, e das dinâmicas de "super-diversidade" (Vertovec, 2007) que caracterizam os grandes centros urbanos e as vivências contemporâneas. Trata-se de 68 alunos, com origem brasileira (18%), indiana (16%), moldava (12%), ucraniana (12%), romena (12%), e outras origens (30%) que incluem Inglaterra, Bélgica, Rússia, Bulgária, Taiwan, ou combinações mistas.

Estes grupos foram circunscritos após uma análise preliminar dos dados, e revelam dinâmicas, padrões e singularidades que se tornarão mais claras ao longo dos próximos capítulos. Individualizaremos as origens presentes em cada um dos subgrupos sempre que tal pareça pertinente, independentemente da restrição na exposição de dados, que segue uma lógica de síntese e acessibilidade. Mas, primeiramente, vamos desenhar o retrato social dos jovens inquiridos.

6.1. Diferenciações partilhadas: atributos individuais, contextos de residência e perfis sociais

O dispositivo de recolha empírica abrangeu cerca de 1194 alunos, e foi desenvolvido em 6 concelhos de 3 distritos portugueses. Cerca de 34% dos alunos inquiridos são descendentes de imigrantes e, dentro destes, 60% têm origens nos PALOP.

Os inquiridos são alunos do 9º ano de escolaridade, ano a que corresponde estruturalmente uma idade de ingresso equivalente aos 14 anos. Na *estrutura etária* encontrada, a idade média do universo total de inquirição situa-se perto deste valor, nos 14,9 anos (num leque de idades entre os 13 e os 19 anos), e cerca de 74% dos alunos têm até 15 anos (quadro 9).

A maioria dos descendentes de imigrantes situa-se também neste intervalo etário (62%), mas em menor proporção do que os pares autóctones; a percentagem dos primeiros com 16 ou mais anos atinge os 38%, e chega aos 45% naqueles com origem nos PALOP. Entre os descendentes de imigrantes há, então, mais alunos fora da idade regulamentar para a frequência deste nível de ensino. É nos descendentes de imigrantes guineenses que se encontra a mais alta percentagem de alunos acima dos 15 anos (64%), idade que pode chegar aos 19 anos neste grupo. Podemos ainda convocar outras variáveis para ler esta distribuição etária: quase 47% dos alunos descendentes de imigrantes nascidos no estrangeiro têm 16 ou mais anos, remetendo para as dinâmicas complexas de entrada no sistema de ensino português, que implicam por vezes recuos na trajetória. Mas cerca de 40% destes alunos vivem em Portugal há 9 ou mais anos, e iniciaram aqui o seu percurso escolar. Ou seja, o

posicionamento num grupo etário superior ao esperado indicará, eventualmente, percursos escolares marcados pelo insucesso, que analisaremos adiante.

Quadro 9. Atributos individuais, por grupo de origem

Atributos individuais		Valores	Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
						Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Universo de inquiridos	n		789	405	1194	242	95	68
	%		66,1	33,9	100,0	59,8	23,5	16,8
Idade	Média		14,7	15,3	14,9	15,5	14,8	15,3
	Mediana		14,0	15,0	15,0	15,0	14,0	15,0
Grupo etário	15 anos ou menos	%	80,6	62,0	74,3	55,2	77,7	64,7
	16 anos ou mais	%	19,4	38,0	25,7	44,8	22,3	35,3
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sexo	Masculino	%	45,1	41,7	44,0	38,8	47,4	44,1
	Feminino	%	54,9	58,3	56,0	61,2	52,6	55,9
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Em termos de termos de *estrutura sexual*, constata-se que, na globalidade, as raparigas assumem uma proporção ligeiramente mais elevada (56%). Esta mesma proporção aumenta nos alunos descendentes de imigrantes, onde totaliza 58%, e atinge o valor mais elevado entre os jovens com origem nos PALOP, constituídos por 62% de raparigas (particularmente nos filhos de santomenses e cabo-verdianos); e o valor mais baixo entre os jovens de origens mistas, em que 47% são rapazes. As raparigas têm, regra geral, uma idade inferior, situando-se principalmente no grupo etário até aos 15 anos. Este valor é mais expressivo entre os alunos autóctones, em que a percentagem de raparigas até aos 15 anos atinge os 82%. Entre descendentes de imigrantes a proporção de raparigas com 16 ou mais anos duplica a existente entre autóctones.

A distribuição dos alunos por distrito de *residência*, por seu turno, valida a importância de diversificação dos contextos regionais de inquirição (quadro 10). Dois terços dos descendentes de imigrantes foram inquiridos nos distritos de Lisboa e Setúbal. No seu universo vamos encontrar uma proporção maior de alunos com origem PALOP no distrito de Setúbal (sendo a Moita o concelho com mais descendentes de imigrantes inquiridos); uma proporção maior de alunos de origem mista no distrito de Lisboa (em particular no concelho de Sintra), e a maior concentração de outras origens no distrito de Faro (nomeadamente em Albufeira). Ou seja, há uma diferenciação geográfica do perfil de alunos de origem imigrante.

Quadro 10. Distrito de residência, por grupo de origem (%)

Distrito	Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
				Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Lisboa	51,7	36,5	46,6	35,5	44,2	36,5
Setúbal	24,5	39,5	29,6	50,0	29,5	16,2
Faro	23,8	24,0	23,9	14,5	26,3	54,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Para além dos atributos individuais e dos contextos de residência, existem outros padrões de distinção social que atravessam o universo de inquiridos, que os definem, e lhes conferem um conjunto de recursos, posicionando-os de modo particular na vida social. Trata-se de dimensões como a composição familiar, a classe social, entre outras, consideradas centrais na explicação de percursos, práticas e representações. Na condição de jovens, os inquiridos integram um agregado familiar cuja dimensão, características socioprofissionais e educacionais configuram distribuições diferenciadas de recursos e oportunidades e têm um importante peso nas suas estratégias e campos de ação (Costa, 1999).

Iniciamos com caracterização dos *grupos domésticos* onde os alunos estão inseridos. A estrutura familiar representa, neste grupo etário, um contexto central. Não sabemos muito sobre as famílias imigrantes em Portugal. A falta de convergência entre a sociologia da família e a sociologia das migrações havia sido assinalada já em 2002 por Fernando Luís Machado. A primeira tem-se dedicado, em particular, às relações entre a família e a escola.¹²³ Nesta relação específica sobressaem, internacionalmente, tendências como as novas formas de contrato e de distribuição de competências, envolvimento de geometria variável, tal como a reconfiguração das práticas exclusivistas e de manutenção de privilégio nas classes médias. O seu eixo analítico mais forte é sobretudo o contributo das famílias para a produção do sucesso escolar, nomeadamente através da sua posição de classe.¹²⁴ Os estudos internacionais

¹²³ Relações amplamente revistas por Seabra (1999 e 2010), Silva (2003), entre outros. Sobre as famílias imigrantes contam-se olhares de perfil mais legislativo e quantitativo sobre os processos de reunificação familiar (Fonseca, 2005), ou qualitativo e comparativo, sobre as estratégias adotadas por famílias cabo-verdianas na organização do trabalho e da vida familiar (Wall e José, 2005).

¹²⁴ Teresa Seabra prossegue, a partir de um profundo escrutínio das teses da continuidade cultural entre as famílias e a escola e dos diferenciais de mobilização familiar (Bernstein, 1964 e 1990; Bourdieu e Passeron, 1964 e 1970; Boudon, 1981), a análise da centralidade da família na configuração das trajetórias escolares, salientando a importância do estatuto socioeconómico, do nível de escolaridade atingido pelos pais e das aspirações parentais.

atribuem às famílias imigrantes características como as fratrias numerosas, o carácter alargado e complexo, ou, por outro lado, a incidência de monoparentalidade e a ausência do pai (Kasinitz e outros, 2008; Portes e Macleod, 1999).

Como se configuram então os grupos domésticos dos inquiridos? Apresentam semelhanças e dissemelhanças segundo a origem migratória? No processo de categorização, que tem como ponto de partida o aluno descendente, optou-se por uma tipologia de grupos domésticos de co-residência. Por grupo doméstico entende-se o grupo de pessoas que residem na mesma casa, incluindo não só as que partilham laços de consanguinidade e aliança (família no sentido mais clássico) como as que estão unidas por outros vínculos. É considerado uma unidade de observação particularmente adequada para estudar processos de mudança social, como aqueles protagonizados pelas populações migrantes, superando os limites colocados à noção de família e a excessiva nuclearização e "conjugalocentrismo" das suas tipologias (em que o casal é, habitualmente, o foco central) (Aboim, 2003). Permite dar conta da diversidade de estruturas domésticas, dinâmicas e configurações de residência existentes entre a população inquirida, permitindo a circunscrição de tipos de estrutura doméstica menos visíveis, como a monoparental, a recomposta, a aumentada (em que coexistem indivíduos não familiares), ou a não conjugal (em que não existem núcleos conjugais), ainda que não apreenda os laços sociais entre co-residentes nem os seus significados.¹²⁵

A tipologia final inclui 3 grandes categorias: grupo doméstico simples (subdividido em monoparental, nuclear e recomposto), grupo doméstico complexo, e outras combinações de grupo doméstico (somando outras combinações, e a condição de não integração em grupo conjugal ou grupo doméstico familiar).¹²⁶

¹²⁵ O questionário permitiu o registo de cada um dos co-residentes. A tipologia teve em conta o tipo de laço, o género, linha e direcção de parentesco, o tipo e número de núcleos conjugais. Foi construída a partir do contributo de Wall (2005), nomeadamente integrando os grupos domésticos simples e complexos; e do contributo de Leote de Carvalho (2005), que acrescenta às categorias anteriores o "grupo doméstico não conjugal", a categoria "outras combinações" e a condição de "não integrado em grupo doméstico", que agrupámos numa mesma categoria.

¹²⁶ No grupo doméstico simples monoparental localizam-se alunos residentes com apenas um progenitor (ou uma madrasta/padrasto) e, eventualmente, irmãos e/ou meios-irmãos. No grupo doméstico nuclear simples incluem-se ambos os progenitores e irmãos; e no recomposto um progenitor, uma madrasta/padrasto e irmãos/meios-irmãos. Dentro dos grupos domésticos complexos encontram-se coabitações com outros familiares, ascendentes e/ou colaterais (tios, irmãos, sobrinhos, primos), outros núcleos conjugais de familiares ascendentes ou colaterais, ou não parentes. Nas "outras combinações" encontram-se grupos domésticos sem progenitores, com

Vejamos a realidade familiar dos inquiridos nesta investigação. Observando, em primeiro lugar, a dimensão dos agregados familiares, verifica-se que os descendentes de imigrantes integram agregados familiares mais numerosos do que os alunos autóctones: a sua dimensão média situa-se nas 3,65 pessoas; e cerca de 25% dos agregados é constituído por 6 ou mais pessoas, quadruplicando a proporção existente nos grupos domésticos autóctones (quadro 11). Este carácter extenso não caracteriza todo o universo de descendentes, mas em particular aqueles com origem nos PALOP (onde 35% dos agregados têm 6 pessoas ou mais), e aqueles com "outras origens". Os alunos nascidos no estrangeiro integram núcleos mais numerosos. Os alunos com famílias mais numerosas são os de origem guineense e santomense. Os jovens de origens mistas estão mais próximos dos seus pares autóctones: mais de 96% dos seus agregados familiares têm menos de 5 pessoas.

Quadro 11. Atributos dos grupos domésticos, por grupo de origem

Atributos dos grupos domésticos	Valores	Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
					Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Dimensão do agregado familiar	Média	2,89	3,65	3,15	4,1	2,98	3,3
Núcleos com 6 pessoas ou mais	%	5,9	24,8	12,3	35,3	3,3	16,4
Grupo doméstico							
Simples	Monoparental	%	14,7	24,2	17,9	29,7	18,3
	Nuclear	%	68,0	45,1	60,3	35,2	57,0
	Recomposto	%	6,6	13,1	8,8	13,1	11,8
	Subtotal	%	89,2	82,4	86,9	78,0	87,1
Complexo	%	8,7	11,8	9,8	15,3	7,5	5,9
Outras combinações	%	2,1	5,8	3,3	6,8	5,4	2,9
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Número de irmãos co-residentes	Média	1,26	1,92	1,50	2,21	1,30	1,66

Interessa também conhecer o perfil do grupo doméstico. A distribuição dos alunos mostra que apenas 60% do universo total de inquiridos se insere num grupo doméstico simples nuclear, a considerada "família clássica" de progenitores e filhos, valor que desce para os 45% entre os filhos de imigrantes, onde os grupos de residência são mais diversificados. Os grupos domésticos simples são predominantes em todas as origens, mas podem assumir outras configurações que não a nuclear. Os grupos domésticos monoparentais, por exemplo, assumem uma proporção relevante entre descendentes de imigrantes com origem nos PALOP, e os recompostos assumem relevo no conjunto com "outras origens" (15%). Os grupos domésticos complexos são mais salientes também entre alunos com origem nos PALOP.

irmãos, familiares ascendentes ou colaterais só (sem núcleo conjugal, como uma avó, ou uma tia, entre outros) e a não-coabitação com qualquer familiar.

Integrados em "outras combinações", ou seja, a viver sem a presença de progenitores, com um(a) avô/avó, irmãos ou tios, e sem núcleo conjugal, encontram-se em maior proporção os alunos de origem PALOP e mista, por comparação com os restantes segmentos. Descendentes de origem mista ou outras origens inserem-se em grupos complexos em menor proporção que os seus pares autóctones. Quanto à fratria, os alunos inquiridos residem, em média, com 1,5 irmãos. Este número médio desce quando se individualizam os alunos autóctones (1,26). Cerca de 76% dos alunos descendentes de imigrantes têm irmãos e, em 40% dos casos, pelo menos 2 irmãos.

O carácter mais complexo e numeroso normalmente atribuído aos grupos domésticos dos descendentes de imigrantes não se verifica, assim, de forma homogénea. É, de facto, uma realidade para alguns grupos de origem, mas não para todos. Na literatura disponível, o seu efeito é contraditório: para alguns autores acresce a vulnerabilidade e o risco de exclusão, para outros pode ser vantajoso porque expande o capital social, possibilita a capitalização dos rendimentos de vários adultos trabalhadores, e aumenta o rácio de adultos por criança nos grupos domésticos (Kasinitz e outros, 2008).

Outra dimensão central de caracterização diz respeito às *qualificações escolares* acumuladas no contexto familiar. Debatemos anteriormente a importância do capital escolar familiar, que surge em parte significativa da literatura como mais relevante do que o estatuto socioeconómico na explicação dos resultados escolares e aspirações dos descendentes. É, de resto, amplamente conhecida a descoincidência entre as qualificações escolares e o tipo de inserção estrutural disponível no mercado de trabalho para as populações imigrantes.

No quadro 12 observam-se os níveis de escolaridade atingidos pelos progenitores dos alunos inquiridos, e o seu número médio de anos de escolaridade. No total de alunos, pais e mães têm distribuições de qualificações semelhantes. O número médio de anos de escolaridade oscila entre 8 e 9, e a maioria dos progenitores atingiu, no máximo, o ensino básico (56% das mães, 55% dos pais). As percentagens dos que alcançaram o ensino secundário situam-se em torno dos 22%, e dos que chegaram ao ensino superior ficam em torno dos 15%.

Fazendo um paralelo com os dados disponíveis sobre o nível de escolaridade da população activa portuguesa, no mesmo ano (2007), constata-se que o universo dos pais dos alunos inquiridos se caracteriza por uma maior polarização dos níveis de escolaridade

atingidos: uma maior proporção de pais sem qualquer qualificação formal, bem como de pais com ensino secundário.¹²⁷

Quadro 12. Qualificações escolares atingidas pelos progenitores, por grupo de origem

Qualificações escolares (progenitores)		Valores	Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
						Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Mãe	Sem grau formal	%	3,6	12,9	6,7	18,4	5,6	4,6
	Básico	%	58,3	51,6	56,0	58,1	47,2	35,4
	Secundário	%	23,0	19,9	22,0	11,5	29,2	35,4
	Superior	%	15,1	15,6	15,3	12,0	18,0	24,6
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Anos de escolaridade (mãe)		Média	9,09	8,37	8,85	7,18	9,67	10,56
Pai	Sem grau formal	%	4,6	8,7	6,0	13,1	3,4	1,6
	Básico	%	58,1	49,6	55,3	52,9	46,6	42,6
	Secundário	%	22,5	23,4	22,8	18,0	29,5	32,8
	Superior	%	14,8	18,3	15,9	16,0	20,5	23,0
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Anos de escolaridade (pai)		Média	8,89	9,09	8,95	8,21	10,10	10,62

A distribuição diferencia-se quando se tem em conta a origem étnico-nacional, embora apenas em alguns níveis de qualificação: as mães com origem imigrante apresentam, face às mães autóctones, uma percentagem quase 4 vezes superior de ausência de grau formal (12,9%), ligeiramente mais baixa nos níveis básico e secundário, mas equivalente no nível superior. No caso dos pais de origem imigrante, observa-se o dobro da percentagem de ausência de certificação da escolarização, menor proporção de pais que atingiram a escolaridade básica e secundária, mas uma maior proporção daqueles que alcançaram o ensino superior (mais 4% que os autóctones, num total de 18%).

A partição do universo de descendentes evidencia uma outra distribuição, onde as mães e pais de alunos de origem mista e de outras origens surgem bastante mais qualificados do que os dos alunos autóctones e dos oriundos dos PALOP. As mães com origem nos PALOP mostram elevados níveis de subescolarização: cerca de 18% não têm qualquer grau formal de qualificação escolar, o que acontece em particular entre progenitoras cabo-verdianas (cerca de um terço destas mães não têm qualquer grau formal de escolaridade). Os pais revelam as mesmas tendências identificadas no caso das mães: ausência de grau formal (sobretudo entre pais cabo-verdianos); grande proporção de pais com o ensino básico; mas também valores expressivos de escolarização de nível superior e secundário, onde se deteta uma sobrequalificação escolar face aos progenitores autóctones.

¹²⁷ Dados relativos ao Inquérito ao Emprego, para 2007, mencionavam a seguinte distribuição dos níveis de escolaridade: nenhum: 5,1%; básico (soma dos três níveis): 65%; secundário e pós-secundário: 15%; superior: 14%.

A par com os recursos educacionais, a natureza e qualidade das inserções profissionais familiares remetem também para hierarquias sociais, estatuto e autoridade organizacional, bem como condições, recursos e estilos de vida, com impacto na experiência dos mais jovens. A relação com o mercado de trabalho é uma dimensão incontornável dos processos de integração nas famílias migrantes. As inserções profissionais vão ainda constituir, como veremos, universos simbólicos de referência, aos quais os jovens aderem de forma diferenciada. Por agora, vejamos a condição perante o trabalho e a composição profissional dos pais e mães dos alunos inquiridos (quadro 13) através dos indicadores de condição perante o trabalho, profissão e situação na profissão.¹²⁸

Quadro 13. Condição perante o trabalho e composição profissional dos progenitores, por grupo de origem (%)

Composição profissional			Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
						Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Pai	Condição perante o trabalho	Exerce profissão	91,5	90,8	91,3	87,6	96,5	93,8
		Desempregado	4,7	6,4	5,3	8,1	3,5	4,7
		Inativo	3,8	2,8	3,4	4,3	0,0	1,6
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Profissão	Diretores, quadros superiores e dirigentes	7,4	7,3	7,4	2,9	14,6	10,0
		Profissionais científicos e técnicos	30,4	20,6	27,4	19,7	25,6	16,7
		Empregados administrativos	7,2	4,1	6,3	3,5	8,5	0,0
		Empreg. comércio e serviços pessoais	18,2	6,7	14,6	2,9	14,6	6,7
		Trab. industriais, transportes e agri.	31,0	53,3	37,9	61,3	31,7	60,0
		Trabalhadores não qualificados	5,8	7,9	6,5	9,8	4,9	6,7
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Situação na profissão	Trabalhador por conta de outrem	71,1	67,0	69,9	69,5	68,0	58,9
		Patrão	14,0	9,8	12,8	7,1	12,0	14,3
		Trabalhador por conta própria	14,9	23,2	17,3	23,4	20,0	26,8
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Mãe	Condição perante o trabalho	Exerce profissão	79,6	70,2	76,5	67,1	78,7	68,2
		Desempregado	6,1	10,5	7,6	12,6	6,4	9,1
		Inativo	14,2	19,4	15,9	20,3	14,9	22,7
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Profissão	Diretores, quadros superiores e dirigentes	3,9	3,9	3,9	0,5	7,1	10,3
		Profissionais científicos e técnicos	23,2	13,3	20,1	8,5	22,6	15,5
		Empregados administrativos	19,2	7,6	15,5	3,2	16,7	8,6
		Empreg. comércio e serviços pessoais	24,6	28,2	25,8	32,4	20,2	25,9
		Trab. industriais, transportes e agri.	5,9	6,7	6,2	5,9	7,1	8,6
		Trabalhadores não qualificados	23,1	40,3	28,6	49,5	26,2	31,0
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Situação na profissão	Trabalhador por conta de outrem	79,7	78,9	79,4	82,7	76,6	71,2
		Patrão	6,1	5,6	6,0	1,9	7,8	13,5
		Trabalhador por conta própria	14,2	15,4	14,6	15,4	15,6	15,4
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

¹²⁸ A categorização do grupo profissional segue no essencial a Classificação Nacional das Profissões (versão de 1994), tendo-se agrupado, no intuito de simplificar a leitura, os grupos 2 e 3 na categoria "Profissionais científicos e técnicos", e os grupos 6, 7 e 8 na categoria "Trabalhadores industriais, dos transportes e da agricultura".

No universo total de alunos, cerca de 91% dos pais exercem profissão e 5% estão desempregados. Dentro dos ativos, 37% são trabalhadores industriais e dos transportes e quase 15% constituem 'pessoal dos serviços'. Cerca de 70% trabalha por conta de outrem, e 17% por conta própria. Pais autóctones e imigrantes têm uma proporção semelhante de desempregados. Cerca de 54% destes últimos insere-se na categoria dos "trabalhadores industriais e dos transportes" (onde estão menos 22% de pais autóctones), e 7% detém profissões não qualificadas (mais 2% que os pais autóctones). A proporção de "profissionais científicos e técnicos" entre os pais imigrantes é 10% inferior à registada nos pais autóctones, e também é inferior no "pessoal dos serviços e vendedores". Os pais imigrantes apresentam quase o dobro da proporção de trabalhadores por conta própria (23%).

A análise por categorias de origem revela que os pais oriundos dos PALOP são mais afectados pelo desemprego, estão na sua maioria (61%) nos "trabalhadores industriais e dos transportes" e apresentam a proporção mais elevada de "trabalhadores não qualificados" (10%), bem como a proporção mais baixa de "patrões". Os pais de alunos de origens mistas têm características diferentes: desemprego mais baixo, proporção de "diretores e quadros dirigentes", "empregados administrativos", e "profissionais científicos e técnicos" mais elevada e presença mais fraca nos "trabalhadores não qualificados". Entre os progenitores de "outras origens" encontramos mais trabalhadores por conta própria.

Na composição profissional das mães observamos que, no conjunto dos alunos inquiridos, existe uma menor proporção de ativas. São duas as categorias profissionais mais expressivas: 25% das mães posicionam-se no "pessoal dos serviços e vendedores", e cerca de 28% nos "trabalhadores não qualificados". Cerca de 80% trabalham por conta de outrem, e 14% por conta própria. A percentagem de patrões é de cerca de metade da verificada entre os pais (6%).

Nas mães de origem imigrante o efeito de género parece ainda mais saliente, de resto já identificado na literatura (Machado, 2002): estas encontram-se mais em situação de desemprego (que chegam aos 12% entre as mães com origem nos PALOP, o dobro do verificado entre as mães autóctones), e 20% são inativas. Constituem quase 40% nos "trabalhadores não qualificados", valor que sobe entre as mães oriundas dos PALOP para os 50%. Distinguem-se, em termos profissionais, das mães autóctones, quer por este facto, quer por terem uma proporção muito inferior de profissionais na categoria "pessoal administrativo e similares". As mães de alunos com origens mistas incluem a maior percentagem de trabalhadoras das "profissões científicas e técnicas" e pessoal administrativo; e os alunos com

"outras origens" têm uma proporção significativa de mães inativas. O quadro não o mostra, mas dados relativos à origem étnico-nacional revelam serem as mães indianas, santomenses e guineenses quem mais experienciam a situação de desemprego. Cerca de 100% das mães ucranianas, moldavas e romenas, por seu turno, trabalham por conta de outrem, a percentagem mais elevada do universo de inquirição.

A análise do perfil social passa também, incontornavelmente, por um indicador clássico de configuração das distribuições de recursos e de oportunidades: a *classe social*.¹²⁹ O seu impacto nos processos de escolarização e na formação de aspirações é incontornável: ela é uma das variáveis mais constantes entre as diferentes teorias explicativas dos padrões de sucesso escolar e integração dos descendentes de imigrantes, percorridas no capítulo 2, e que abrangem também a interpretação das orientações de futuro.

A distribuição dos alunos inquiridos pelo indicador socioprofissional familiar de classe é observável no quadro 14.¹³⁰ Ela revela, em termos gerais, uma partição fortemente polarizada do universo inquirido, onde se destacam, por um lado, os empresários dirigentes e profissionais liberais e os profissionais técnicos de enquadramento (42%) e, por outro, os empregados executantes, operários e assalariados executantes pluriativos (45%). A partição dicotómica das classes revela que cerca de 53% dos alunos se posiciona nas classes populares. É uma percentagem relativamente baixa face à realidade portuguesa, e espelha o critério de diversificação social que procurámos alcançar nesta pesquisa. Sabemos também que os EDL constituem uma categoria de grande diferenciação interna em termos de perfis qualificacionais e recursos socioeconómicos, e que aqui vamos encontrar os pequenos empresários e empreendedores com alguma expressividade entre as populações imigrantes (Oliveira, 2008; Mauritti e Nunes, 2013).

Nos alunos descendentes de imigrantes, a percentagem de alunos oriundos de classes populares cresce para 60%, a proporção nas duas classes mais elevadas decresce, e a de executantes pluriactivos aumenta cerca de 10%, atingindo os 28%.

¹²⁹ Sobre o conceito de classe, seguimos as posições de Costa (1999), Costa e outros (2000), e Almeida, Machado e Costa (2007).

¹³⁰ A classificação utilizada resulta da articulação da categoria socioprofissional do pai e da mãe e tem por base a tipologia ACM, desenvolvida por João Ferreira de Almeida, António Firmino da Costa e Fernando Luís Machado. Neste caso, aplicou-se o procedimento de Costa (1999), na versão agregada para a unidade de análise familiar, com 7 categorias. A agregação das classes em classes médias/altas e classes populares seguiu em parte a realizada por Machado, Matias e Leal (2005), agregando, na primeira categoria, os EDL, PTE e TI; e na segunda categoria as restantes.

Quadro 14. Classe social dos progenitores (indicador socioprofissional familiar de classe) e beneficiários de ação social escolar, por grupo de origem (%)

Classe social		Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
					Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Classe social	EDL	21,9	17,4	20,4	7,9	33,0	26,9
	PTE	25,9	13,7	21,9	14,9	14,3	9,0
	TI	3,9	4,8	4,2	5,1	4,4	4,5
	Tipl	7,8	7,5	7,7	9,8	4,4	4,5
	EE	21,8	19,6	21,1	20,5	19,8	16,4
	O	4,0	8,3	5,4	8,4	4,4	13,4
	AEpl	14,6	28,7	19,2	33,5	19,8	25,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Classe social (dicotómica)	Classes médias/altas	51,8	35,9	46,6	27,9	51,6	40,3
	Classes populares	48,2	64,1	53,4	72,1	48,4	59,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ação social escolar	Beneficia	12,9	40,1	22,0	51,7	15,1	34,4
	Não beneficia	87,1	59,9	78,0	48,3	84,9	65,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Legenda: EDL - Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais; PTE - Profissionais Técnicos e de Enquadramento; TI - Trabalhadores Independentes; Tipl - Trabalhadores Independentes Pluriativos; EE - Empregados Executantes; O - Operários; AEpl - Assalariados Executantes Pluriativos.

Sobressai a origem de classe mais privilegiada que caracteriza os alunos de famílias mistas: cerca de 52% posicionam-se nas classes médias/altas, e as percentagens de EDL e PTE estão entre as mais elevadas, demonstrando o empreendedorismo e a forte qualificação que caracterizam esta população. No sentido inverso, os alunos com ascendência nos PALOP têm o dobro da proporção de assalariados pluriactivos que os seus pares autóctones, e a percentagem mais elevada de localização nas classes populares (73%), evidenciando uma particular incidência de baixos recursos económicos, qualificacionais e de poder. Nos alunos de "outras origens" a distribuição de classe é mais dispersa nas categorias centrais, e mais forte nas categorias extremas, com saliência nos EDL e AEpl. A proporção de famílias de classes populares é intensa sobretudo entre as cabo-verdianas.

Outro indicador patente no mesmo quadro é a ação social escolar, medida de compensação das assimetrias de recursos socioeconómicos em contexto educativo.¹³¹ Cerca

¹³¹ A ação social escolar procura assegurar a igualdade de acesso e sucesso escolares. Regulamentada pelo Ministério da Educação e aplicada pelos serviços de ação social das escolas, prevê diferentes níveis de apoio, que podem ser de carácter universal (que se destinam a todos os alunos, tais como o seguro escolar), ou de aplicação diferenciada ou restrita (que se destinam, exclusiva ou preferencialmente, a determinadas categorias de alunos). Constituem apoios o fornecimento de refeições, títulos de transporte, comparticipações nos materiais escolares, entre outros, de acordo com as necessidades das famílias, e com o escalão de rendimentos em que se posicionam

de 22% dos inquiridos beneficiam de algum destes apoios, valor que quase duplica no que concerne aos alunos descendentes de imigrantes (40%). Estes últimos surgem, pois, como fortes beneficiários do sistema de compensação. Mas não é homogênea a distribuição destes apoios: mais de metade dos alunos com origem nos PALOP estão abrangidos (51%), e entre estes em particular os alunos de origem santomense e cabo-verdiana; mas tal apenas acontece com pouco mais de um terço dos alunos de "outras origens", e 15% dos alunos com origem mista, mais próximos dos pares autóctones, abrangidos em cerca de 12%.

Por fim, apresentamos dados relativos a uma dimensão "partilhada" não directamente ligada com as anteriores, mas que contribui igualmente para a caracterização – e a análise das continuidades e discontinuidades – dos núcleos familiares onde os alunos estão inseridos: a *filiação religiosa*. Ela é uma das dimensões culturais da etnicidade, como vimos no subcapítulo 1.1.3., e tende a ser observada através de uma perspectiva diferencialista, nomeadamente a partir da identidade. É comumente considerada como um factor distintivo, por vezes até fraturante, orientador das socializações produzidas no núcleo familiar e dos modos de vida das mesmas. Encontra-se pouco desenvolvida na literatura nacional, onde é relacionada com novas formas de conceber a cidadania e a pertença entre filhos de imigrantes (Bastos, 2009). Pesquisas conduzidas no contexto norte-americano, por exemplo, revelam que, mais do que um marcador de distanciamento cultural, a religião tende a ser uma força de assimilação (Kasinitz e outros, 2008). Trata-se, no entanto, de uma propriedade comum a alunos descendentes e autóctones, que interessa observar.

À pergunta "a tua mãe e/ou o teu pai têm uma religião?", os alunos descendentes de imigrantes responderam de forma ligeiramente diferenciada face aos seus pares autóctones: são cerca de 89% os que identificam uma religião nos primeiros, e 80% os que o fazem nos segundos (quadro 15). No total de respostas dos alunos inquiridos foram identificadas cerca de 20 filiações religiosas, o que revela uma diversidade considerável, em boa medida consequência dos movimentos migratórios. É entre os alunos com origem nos PALOP que encontramos a percentagem mais elevada de filiação, seguidos dos alunos de "outras origens". Mas todos os descendentes de imigrantes apresentam valores mais elevados do que os alunos autóctones. Cerca de 94% dos alunos autóctones com filiação religiosa associam a família ao catolicismo, enquanto a mesma filiação é professada por uma percentagem mais baixa dos alunos descendentes de imigrantes inquiridos, cerca de 70%. Nestes encontram-se outras

(Despacho n.º 10150/2009; Decreto-Lei n.º 55/2009). Os dados apresentados referem-se aos apoios diferenciados.

filiações, diversas, mais dispersas (revelando a multiplicidade de referências existentes dentro de uma mesma origem nacional) ou mais focalizadas numa tradição religiosa particular.

Quadro 15. Pertença religiosa dos progenitores dos alunos inquiridos, por grupo de origem (%)

Pertença religiosa		Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
					Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Sem filiação religiosa		19,6	10,6	16,5	7,7	18,5	9,1
Com filiação religiosa		80,4	89,4	83,5	92,3	81,5	90,9
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Filiação religiosa	Catolicismo	93,7	70,2	85,1	74,9	89,4	27,1
	Protestantismo	3,0	9,7	5,4	9,1	1,5	22,9
	Igrejas ortodoxas	0,0	5,9	2,1	0,0	0,0	35,4
	Islamismo	0,0	4,2	1,5	6,3	1,5	0,0
	Outras filiações	2,2	6,6	3,8	6,3	1,5	14,6
	Outras filiações mistas ¹³²	1,2	3,5	2,0	3,4	6,1	0,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

No primeiro caso, por exemplo, encontram-se os alunos com raízes guineenses, que distribuem as suas filiações religiosas familiares pelo catolicismo, também pelo protestantismo (igreja evangélica e adventista), pelo islamismo, e onde existem alguns casos em que pai e mãe professam diferentes filiações. No segundo caso posicionam-se, por exemplo, os filhos de ucranianos e romenos, que se concentram sobretudo nas igrejas ortodoxas, apesar de 16% e 25%, respectivamente, se filiarem na igreja católica. O catolicismo é uma filiação particularmente expressiva nas famílias moçambicanas, cabo-verdianas e santomenses. O protestantismo é indicado com maior incidência nas famílias brasileiras (58%). Na categoria "outras filiações" salienta-se, exclusivamente entre os filhos de indianos, a filiação hindu.

Sinteticamente, através da análise de alguns indicadores de composição familiar, socioprofissional e qualificacional, foi possível caraterizar com maior detalhe o universo de inquiridos, identificando algumas continuidades e singularidades quer dos alunos descendentes de imigrantes como um todo, por comparação com os seus pares autóctones, quer a partir dos grupos de origem em análise. Uma análise sobre as propriedades migratórias que distinguem estes segmentos ajudará a compreender e completar estes padrões. É a ela que nos dedicamos no próximo subcapítulo.

¹³² Nesta categoria, pai e mãe professam diferentes religiões.

6.2. Diferenciações singulares: perfis de origem étnico-nacional

6.2.1. Propriedades ligadas à origem migratória

Procederemos agora à identificação das principais origens nacionais, e evidenciaremos as suas características étnico-nacionais e de permanência em Portugal, visando indicadores objetivos e, quando pertinente, indicadores subjectivos, nomeadamente através da alusão aos dados qualitativos recolhidos junto dos jovens e progenitores entrevistados. Os alunos descendentes de imigrantes constituem, como já vimos, cerca de 34% do universo de alunos inquiridos. Antes de realizar a leitura de outros indicadores, observemos em maior detalhe as origens destes alunos, seguindo a organização por grupos anteriormente utilizados (quadro 16).

Quadro 16. Ascendência étnico-nacional, por grupo de origem

Ascendência		n	%	% total descendentes
PALOP	Cabo-verdiana	80	33,1	19,8
	Angolana	58	24,0	14,3
	Guineense	41	16,9	10,1
	Santomense	26	10,7	6,4
	Moçambicana	2	0,8	0,5
	Outras asc. mistas PALOP	35	14,5	8,6
	Subtotal	242	100,0	59,8
Mistas	Luso-angolana	46	48,4	11,4
	Luso-moçambicana	15	15,8	3,7
	Luso-cabo-verdiana	10	10,5	2,5
	Outras luso-PALOP	4	4,2	1,0
	Outras mistas c/ Portugal	20	21,1	4,9
	Subtotal	95	100,0	23,5
Outras	Brasileira	12	17,6	3,0
	Indiana	11	16,2	2,7
	Ucraniana	8	11,8	2,0
	Moldava	8	11,8	2,0
	Romena	8	11,8	2,0
	Outras ascendências	21	30,9	5,2
	Subtotal	68	100,0	16,8
Total descendentes de imigrantes		405	100,0	100,0

Predominam, no total de descendentes, os alunos com origem nos PALOP (60%), enquanto os alunos de origem mista constituem 23%, e em "outras origens" situam-se apenas 17% dos inquiridos. Na primeira categoria, *PALOP*, destacam-se os alunos com origem cabo-verdiana

(33%) e com origem angolana (24%). Ainda neste grupo observam-se 35 alunos cuja ascendência conjuga duas origens diferentes no âmbito dos PALOP.¹³³

No grupo com ascendência *Mista* estão os alunos nascidos no seio de uniões exogâmicas, em que um dos países de naturalidade é Portugal, segmento pouco estudado em Portugal.¹³⁴ Predomina entre as mesmas a conjugação entre Portugal e um dos PALOP, espelhando a relação histórica e a presença consolidada destes migrantes. Vamos encontrar aqui uma significativa presença de luso-africanos, facto em consonância com dinâmicas previamente identificadas por Machado (1994, 2002) ou Pires (2003); e em particular luso-angolanos (quase metade destes alunos).¹³⁵ Na categoria "outras luso-PALOP" encontram-se 4 alunos (luso-santomense, luso-guineense, luso-angolana-moçambicana e luso-angolana-guineense). Mas encontramos ainda um conjunto de 20 alunos com origem em famílias que juntam um progenitor português e outro de origens como Venezuela, Índia, França, Inglaterra, Rússia, Espanha, Itália, Timor ou Zimbabué, entre outros, refletindo dinâmicas de emigração, interações europeias e outras, mais difusas, de natureza cosmopolita.

No terceiro grupo, *Outras*, encontramos aquelas que eram as novas migrações em expansão em meados dos anos 2000 (alunos de origem brasileira, romena, ucraniana e moldava); e outras origens, que não sendo recentes, se renovam e diversificam (origem indiana).¹³⁶ Mas também um conjunto de outras ascendências mais fragmentadas, que no

¹³³ Respectivamente: cabo-verdiana e angolana (10 alunos); cabo-verdiana e santomense (9 alunos); cabo-verdiana e guineense (6); angolana e moçambicana (3); e angolana e guineense (2).

¹³⁴ As uniões exogâmicas, também designadas heterogâmicas, mistas, *intermarriage* ou famílias transnacionais, em que Portugal é o país de naturalidade de um dos indivíduos da união, são um fenómeno social cuja expressividade tem aumentado. Segundo Ramos e Ferreira (2008), entre 2001 e 2005 estes casamentos sofreram, em Portugal, um aumento de 107,8%; e em 2005 constituíam cerca de 8% de todos os casamentos realizados.

¹³⁵ As operações metodológicas descritas anteriormente permitiram distinguir estes alunos daqueles com progenitores nascidos nas ex-colónias, mas de origem portuguesa. Estes constituem 6,6% dos alunos inquiridos e foram incluídos no grupo "autóctones".

¹³⁶ Existem muitas diferenças no perfil individual e familiar dos inquiridos com origem ucraniana, romena e moldava, desqualificando e desaconselhando a sua agregação, frequente na literatura especializada, na categoria "Leste" (Palma e Rita, 2004; Relvas, 2006). Algumas delas serão a idade (os alunos com origem ucraniana são mais novos), permanência em Portugal (os alunos com origem romena chegaram há menos tempo), níveis de reprovação distintos (mais baixos entre os alunos de origem moldava), os níveis de qualificação escolar e tipo de profissão desempenhada pelos pais, para nomear apenas algumas. Como semelhanças vamos encontrar um número reduzido

total, perfazem 5% do universo de descendentes, e que incluem origens como Inglaterra, Bélgica, Rússia, Bulgária, Taiwan, ou combinações mistas.¹³⁷

Outras dimensões importantes na caracterização dos descendentes de imigrantes são a naturalidade, a nacionalidade e o tempo de permanência em Portugal, do próprio e dos seus familiares (quadro 17). No que diz respeito à naturalidade, constata-se que os alunos inquiridos se dividem de forma muito equilibrada entre o nascimento em Portugal e o nascimento num país estrangeiro, respectivamente 48% e 51%. Ou seja, quase metade dos jovens descendentes de imigrantes observados neste estudo não tem "trajetória imigrante".

Quadro 17. Naturalidade, nacionalidade e permanência em Portugal, por grupo de origem

Naturalidade, nacionalidade e permanência		Valores	Descendentes			Total
			Origem PALOP	Origem mista	Outras origens	
Universo de inquiridos (n)		n	242	95	68	405
Naturalidade	Portugal	%	40,1	87,2	25,0	48,5
	País estrangeiro	%	59,9	12,8	75,0	51,5
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0
Nacionalidade	Portuguesa	%	42,4	93,5	22,4	51,0
	Estrangeira	%	56,3	1,1	73,1	46,1
	Dupla nacionalidade	%	1,3	5,4	4,5	2,8
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0
Anos de residência em Portugal - Pai		Média	18,1	27,9	10,1	18,0
Anos de residência em Portugal - Mãe		Média	15,5	27,2	8,9	16,1
Tempo a viver em Portugal*	Idade de entrada	Média	8,06	4,45	11,73	8,78
	Anos de residência	Média	7,66	11,09	3,67	6,85
	Até 3 anos	%	22,5	0,0	56,9	29,9
	4 a 8 anos	%	36,6	27,3	37,3	36,3
	9 anos ou mais	%	40,8	72,7	5,9	33,8
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0
Entrada em Portugal face ao sistema escolar*	Antes da idade escolar	%	29,1	72,7	3,9	25,1
	Em idade escolar	%	70,9	27,3	96,1	74,9
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0
Ciclo de entrada*	1º ciclo	%	62,2	81,8	12,2	50,8
	2º ciclo	%	14,1	9,1	20,4	15,4
	3º ciclo	%	23,7	9,1	67,3	33,8
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0

* Relativo aos alunos com naturalidade estrangeira

A percentagem de alunos com naturalidade estrangeira é particularmente baixa entre aqueles de origem mista (onde quase 90% nasceu em Portugal), e mais elevada nas "outras origens", espelhando a sua presença mais recente. O universo de alunos com origem nos PALOP

de características, como a endogamia, os agregados familiares pequenos, os pais ativos e empregados, e a relação de conformidade com as normas escolares.

¹³⁷ A título de exemplo, algumas destas combinações mistas são origens: espanhola-angolana, polaca-ucraniana, holandesa-indonésia, russa-moldava, romena-moldava, venezuelana-moçambicana ou guineense-senegalense.

apresenta uma partição mais equilibrada, com predominância de naturalidade estrangeira. Cruzando esta informação com a relativa à origem, observa-se o caráter mais recente de alguns fluxos migratórios, bem como a manutenção do dinamismo dos fluxos mais antigos da imigração para Portugal (quadro 18). A totalidade dos alunos com origem nos países "de Leste" e Brasil nasceu num país estrangeiro. Cerca de 48% dos alunos com origem nos PALOP têm naturalidade estrangeira, confirmando a manutenção da importância destes fluxos migratórios, nomeadamente entre os alunos de origem guineense, santomense e cabo-verdiana. Os países de nascimento dos alunos com naturalidade estrangeira inquiridos totalizaram uma lista de 27 países.

Retomando o universo total de descendentes de imigrantes, e o quadro 17, verifica-se que 51% dos alunos têm nacionalidade portuguesa, 46% têm nacionalidade estrangeira, e 3% têm dupla nacionalidade. A nacionalidade portuguesa está acima dos 90% nos alunos de origens mistas, onde a dupla nacionalidade é também a mais elevada, revelando o "conforto" estatutário destes alunos. Nos alunos com origem nos PALOP, a nacionalidade estrangeira é maioritária, mas a nacionalidade portuguesa é bastante expressiva. Cerca de 73% dos alunos de "outras origens" detêm nacionalidade estrangeira.

Quadro 18. Origem nacional por país de nascimento dos alunos descendentes de imigrantes

Origem nacional	Portugal		País estrangeiro		Total	
	n	%	n	%	n	%
Angola	54	51,9	50	48,1	104	100,0
Cabo Verde	53	58,9	37	41,1	90	100,0
Guiné-Bissau	9	21,4	33	78,6	42	100,0
São Tomé e Príncipe	9	33,3	18	66,7	27	100,0
Moçambique	16	94,1	1	5,9	17	100,0
Outros PALOP	24	64,9	13	35,1	37	100,0
Brasil	0	0,0	13	100,0	13	100,0
Índia	12	92,3	1	7,7	13	100,0
Ucrânia	0	0,0	8	100,0	8	100,0
Roménia	0	0,0	8	100,0	8	100,0
Moldávia	0	0,0	8	100,0	8	100,0
Outros	19	51,4	18	48,6	37	100,0
Total	196	48,5	208	51,5	404	100,0

A nacionalidade adquire outra leitura quando conjugada com a naturalidade: quase 90% dos alunos nascidos em Portugal têm nacionalidade portuguesa; e o mesmo acontece com 17% dos alunos que nasceram num país estrangeiro.¹³⁸ Apenas 7,8% dos alunos descendentes de

¹³⁸ Os alunos de ascendência cabo-verdiana estão em menor proporção nesta condição (apenas 8%, por comparação com os 30% de ascendência angolana, por exemplo). Este dado, em conjunto com a elevada expressão que os mesmos assumem entre os alunos nascidos em Portugal que não

imigrantes nascidos em Portugal não têm nacionalidade portuguesa.¹³⁹ As nacionalidades estrangeiras predominantes são a cabo-verdiana (25% do total de descendentes com nacionalidade estrangeira), a angolana (23%) e a guineense (13%). É sobretudo entre os alunos de origem indiana e angolana, tal como na generalidade dos PALOP, que se encontra com maior expressão a nacionalidade portuguesa. Os alunos com origem na Ucrânia, Roménia e Moldávia, bem como no Brasil, caracterizam-se na quase totalidade pela nacionalidade estrangeira.

Será interessante introduzir nesta análise, a título ilustrativo, as percepções registadas junto dos alunos descendentes de imigrantes entrevistados sobre a importância de ter nacionalidade portuguesa. Entre os que a possuem, esta é encarada como uma condição "natural", inerentemente positiva, sem necessidade de justificação. Entre os alunos com nacionalidade estrangeira, as vantagens da mesma foram problematizadas de forma mais clara e instrumental, a partir de um conjunto de argumentos que incluem o acesso menos restringido e burocratizado à mobilidade, menor incidência de discriminação no mercado laboral, e maior facilidade na prática desportiva (entre os alunos do sexo masculino).

"Posso ir para outros países e não tenho de fazer outro visto. Porque Portugal é um país da União Europeia e podemos visitar os outros países sem grandes dificuldades. Lá, na Moldávia, tínhamos de fazer muitos documentos (...) só ganhas." (Natasha, 15 anos, recém-chegada, ascendência moldava).

"Eu ainda não sinto muito isso, mas pelo que a minha irmã diz, é importante, porque a minha irmã fala-me que é mais difícil arranjar emprego, por ser de outra nacionalidade. Então é bom ter uma nacionalidade, porque, às vezes, as pessoas não querem empregados estrangeiros." (Jailson, 14 anos, chegou com 1 ano, ascendência angolana).

"[gostava de ter nacionalidade portuguesa] Para eu poder jogar em certos clubes e essas coisas. (...) Tinha prioridade em algumas coisas porque não tendo nacionalidade, não posso fazer certas coisas que gostaria de fazer. (...) Queria-me inscrever num clube mas como já havia mais estrangeiros e eu não tinha nacionalidade..." (Jorge, 15 anos, chegou com 1 ano, ascendência angolana).

As reivindicações de reconhecimento e de direitos patentes nas entrevistas são sobretudo instrumentais, ainda pouco politizadas. Não são identificados aspectos negativos na obtenção

adquiram nacionalidade, poderá revelar dificuldades, comparativamente com os restantes descendentes de progenitores africanos, no acesso à nacionalidade.

¹³⁹ Trata-se de 14 alunos, com ascendência cabo-verdiana (8), santomense (2), angolana (1) e de ascendência mista reunindo Angola e outro país dos PALOP (3).

da nacionalidade portuguesa: não encontramos depoimentos que assinalem algum tipo de perda ou destituição.

Regressando à leitura quantitativa, observamos que os alunos descendentes de imigrantes inquiridos integram-se em núcleos familiares com tempos de permanência diversos em Portugal (quadro 17). O número médio de anos de residência do pai e da mãe situa-se em torno dos 18 anos no primeiro caso, e dos 16 no segundo. Regra geral, as mães têm menores tempos de permanência no país, evidenciando lógicas de reagrupamento familiar. É nas "outras origens" que encontramos a permanência mais baixa, nomeadamente nas mães romenas (3,5 anos), moldavas (4,8) e brasileiras (5,2). Entre os pais encontramos o mesmo tipo de distribuição, mas com valores um pouco mais altos (os pais romenos encontram-se em Portugal, em média, há 5,4 anos). No seio dos PALOP também encontramos diferenças: pais e mães angolanos apresentam tempos de permanência bastante mais longos do que guineenses e santomenses (estes últimos com a permanência média mais curta, mães 12,3 anos e pais 14,7 anos).

Relativamente às condições de chegada a Portugal por parte dos progenitores, as narrativas dos alunos evidenciam, em entrevista, duas posições: a remissão para o desconhecimento, ou o destaque das dificuldades experienciadas e das oportunidades que se abriram com esta trajetória. No primeiro caso, surgem expressões como "não faço ideia", ou "não lhe pergunto essas coisas", ou mesmo "eles não falam sobre isso". No segundo caso as histórias desdobram-se com graus variáveis de impressionismo, evidenciando éticas de sacrifício e reconhecimento do melhoramento das condições de vida.

"Eles lá quase não tinham condições. São Tomé está subdesenvolvido, então foi um grande passo e um bom objetivo." (João, 14 anos, nasceu em Portugal, ascendência santomense).

"O pior, se calhar, é deixar lá as outras pessoas, os familiares. Agora, assim melhor, se calhar, arranjar melhores condições de vida, para nós. [Se lá tivesse ficado] se calhar era muito diferente. (...) Se calhar, lá estava a passar algumas dificuldades. Não era a mesma coisa. [- Aqui vocês não passam dificuldades?] Não, aqui não." (Nádia, 16 anos, nasceu em Portugal, ascendência guineense).

Nestas descrições a própria ideia de trajetória migratória apresenta-se de forma mais complexa – as migrações fazem-se dentro e fora de Portugal, com ritmos e protagonismos diferenciados dentro do núcleo familiar, e encontram, em alguns casos, uma perpetuação que se repercute na experiência dos próprios alunos.

"Os meus [pais] agora querem ir para outro país, que é para França mas eu não quero. Dizem que há melhores condições do que em Portugal, mas eu disse que não queria. Não quero. O meu pai já está lá. Porque já estava lá a trabalhar e depois manda para nós. [Foi para lá] há dois anos,

mas ele vem sempre cá passar o natal e essas coisas. Mas eu acho que a minha mãe é capaz de não ir, porque ela também ouve-nos a nós, a nossa opinião, pergunta-nos o que é que nós achamos e como nós os 3 não queremos ela não deve querer." (Laura, 14 anos, nasceu em Portugal, ascendência cabo-verdiana).

Interessa também observar o tempo de permanência em Portugal dos próprios alunos nascidos no estrangeiro. Em termos médios, os jovens entraram em Portugal há 6,8 anos, com a idade de 8,7 anos. Os anos de residência revelam uma partição equilibrada por três padrões: 1/3 reside há 3 anos ou menos em Portugal, uma percentagem ligeiramente superior (36,3%) entre 4 a 8 anos, e outro terço há 9 anos ou mais. Entre os alunos de "outras origens" a idade de chegada é mais elevada, em torno dos 11,7 anos, e localiza-se a maior proporção de recém-chegados. Encontram-se algumas diferenças por origem: Brasil e Roménia concentram-se nas duas categorias de presença mais recente, alunos descendentes de angolanos ou de progenitores naturais de outros PALOP (excluindo cabo-verdianos) nos 9 anos ou mais de permanência. Os alunos com ascendência cabo-verdiana apresentam alguma singularidade, já que invertem a tendência anterior, apresentando tempos de residência mais curtos: mais de 90% destes têm, no máximo, 8 anos de residência.

A idade média com que estes alunos entraram em Portugal também apresenta padrões distintos. Os jovens descendentes de famílias angolanas chegam ao território português, em média, aos 5 anos, seguidos dos restantes PALOP que entram aos 8 anos, ou seja, já em idade escolar. Os alunos nascidos em Cabo Verde entram, em média, mais tarde, depois dos 10 anos. Quanto mais tarde os alunos chegam, mais longas são as histórias e experiências acumuladas, complexas, de residência em grupos domésticos variáveis. A chegada a Portugal implica muitas vezes a reconstrução e iniciação de novas relações familiares. A experiência pessoal de migração é vivida e transmitida de forma mais expressiva entre os recém-chegados, que melhor traduzem a ansiedade e os desafios que sentiram perante um novo contexto de vida.

"Eu lembro-me muito bem daquele dia, quando eu cheguei. Os meus pais foram para o emprego e eu fiquei em casa com a minha irmã, ficámos lá sozinhas e a minha mãe ainda tinha lá os cadernos em que tinha escrito o vocabulário e essas coisas. Nós fomos lá àqueles cadernos, fomos ver o alfabeto Português e ficámos a ler isso tudo. Eu lembro-me que a primeira palavra que eu li foi 'balde', eu lembro-me disso tudo! Eu lembro-me de pensar 'esta língua é tão difícil! Eu não vou conseguir aprender isto!' Passado meio ano eu já conseguia falar, para entender mais ou menos..." (Katarina, 15 anos, chegou há 5 anos, ascendência ucraniana).

Os ritmos de entrada em Portugal tendo em conta a idade padrão de entrada no sistema de ensino mostram que a maioria dos jovens nascidos no estrangeiro já entra em Portugal em

idade escolar (75%). Os alunos com origem nos países africanos subdividem-se: os alunos oriundos de Cabo Verde, e também da Guiné-Bissau, entram em Portugal em idade escolar, enquanto os alunos de origem angolana e santomense são quem mais precocemente chega ao território português, antes da idade escolar, o que significa que estes alunos usufruem de uma dinâmica de socialização escolar antecipada, e mais prolongada, do que os restantes. A generalidade dos alunos inquiridos entrou no sistema de ensino português sobretudo no primeiro ciclo (51%), e um terço entrou apenas no 3º ciclo. Os alunos provenientes dos PALOP integraram-se sobretudo no 1º ciclo, mas não só (48% dos alunos com origem cabo-verdiana entram no 3º ciclo). Os alunos dos fluxos de imigração recente, de origem romena, ucraniana, moldava e brasileira, fazem-no mais tarde, principalmente no 3º ciclo. A entrada em idade mais avançada no sistema de ensino complexifica o início da experiência escolar, marcado pelo desconhecimento e desorientação, como descreve a Natasha.

"Foi difícil. Quando viram o meu nome, começaram todos a rir-se, o meu nome é diferente. No início, os alunos e os professores pensavam que eu não estava a perceber nada, que eu não conseguia falar, mas eu estava a perceber, mas tinha dificuldades em falar. E agora também tenho (...) Foi difícil quando eu cheguei cá no 1º dia, quando tínhamos que comer e não sabíamos o que tínhamos que dizer. Quando tínhamos que ir para casa e não sabíamos quando é que tínhamos que voltar." (Natasha, 15 anos, recém-chegada, ascendência moldava).

A dinâmica de integração dentro de cada ciclo, não mostrada no quadro, também apresenta algumas diferenças: no 1º e 2º ciclo faz-se principalmente no ano inicial dos mesmos (1º e 5º ano). No 3º ciclo, a integração parece fazer-se de modo mais disseminado, e ao contrário dos anteriores, é o 9º ano, último ano do ciclo, que apresenta uma percentagem ligeiramente superior de entradas (11%). Os alunos de origem cabo-verdiana, em particular, apresentam um perfil de entrada pulverizado ao longo do sistema, com um enfoque especial no 7º ano, 3º ciclo.

Por último, apresentam-se dois indicadores relativos a uma das dimensões centrais das trajetórias de integração: o domínio da língua e a língua falada em casa (quadro 19). Existe pouco consenso relativamente ao impacto do domínio linguístico: por vezes evidenciam-se as vantagens do bilinguismo, outras vezes as vantagens da assimilação linguística (Matias, 2013; Portes e Rumbaut, 2001). Considera-se genericamente que o domínio da língua do país de acolhimento pelos diversos membros da família é facilitador dos processos de escolarização dos seus descendentes (Glick e White, 2004; Hao e Bonstead-Bruns, 1998; Portes e Hao, 2002). Matias (2013) concluiu recentemente um estudo aprofundado sobre as dinâmicas linguísticas dos descendentes de imigrantes turcos em França, Alemanha e Holanda,

salientando a heterogeneidade dos padrões linguísticos encontrados e a predominância do domínio da língua dos países de acolhimento. A autora realça a importância dos pontos de partida e dos ambientes familiares, do *background* social, do contexto geográfico e da experiência escolar na formação dessas dinâmicas. A competência bilinguística mostrou-se reforçada em contextos familiares monolinguísticos, com impacto positivo na autoestima dos descendentes.

Através do indicador síntese de autoavaliação da expressão oral, escrita e compreensão da língua portuguesa podemos observar genericamente que cerca de metade dos descendentes de imigrantes declara um domínio muito bom da mesma. Como expectável, a declaração é ainda mais elevada nos alunos de "origem mista" (54%), e as maiores dificuldades são apresentadas pelos alunos de "outras origens", de permanência mais recente em Portugal.

Quadro 19. Indicadores de relação com a língua portuguesa, por grupo de origem

Relação com Língua Portuguesa		Valores	Descendentes			Total
			Origem PALOP	Origem mista	Outras origens	
Domínio do português (síntese)	Muito bom	%	51,7	54,3	45,5	51,3
	Bom	%	43,0	44,7	47,0	44,1
	Fraco	%	5,2	1,1	7,6	4,6
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0
Língua falada em casa	Português	%	50,2	84,9	33,3	54,7
	Português e outra língua	%	33,0	12,3	23,3	26,9
	Outra língua	%	16,7	2,7	43,3	18,4
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0
Domínio do português por parte dos progenitores	Muito bom	%	29,8	49,4	15,9	32,2
	Bom	%	50,7	43,8	23,8	44,4
	Fraco	%	19,5	6,7	60,3	23,4
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Um olhar sobre as três variáveis que compõem o indicador sintético evidencia, no entanto, algumas nuances: a) mais de metade dos alunos descendentes de imigrantes afirma expressar-se oralmente "muito bem" em português, tal como acontece na compreensão da língua; b) as dificuldades são um pouco mais expressivas na expressão escrita, contemplando 10% dos jovens, que declararam escrever o português "com dificuldades", enquanto apenas 5% o refere relativamente à expressão oral e 4% à compreensão; c) a avaliação realizada pelos alunos de "origem mista" na expressão oral é a mais elevada; mas na compreensão e escrita os alunos com origem nos PALOP autoavaliam-se melhor; d) um nível maior de dificuldades é mostrado pelos alunos de "outras origens" na escrita e na compreensão.¹⁴⁰

¹⁴⁰ Foi também solicitado aos alunos sem *background* imigrante que autoavaliassem as suas competências linguísticas, e é interessante notar que cerca de 1,3% destes alunos referem falar

Podem ainda somar-se três perspectivas adicionais, a partir do sexo, da origem étnico-nacional e da naturalidade. Na totalidade dos alunos inquiridos (incluindo autóctones), as raparigas apresentam autoavaliações de proficiência da língua mais baixas do que os rapazes. Entre descendentes de imigrantes, esta diferença acentua-se: cerca de 6% assinalam dificuldades (por comparação com 2% dos rapazes), e 48% avaliam as competências como muito boas (neles, a mesma percentagem é de 56%). Nos grupos de análise, a tendência altera-se apenas nas raparigas com origem nos PALOP, que manifestam mais dificuldades, mas estão em maior proporção naqueles que se avaliam com domínio "muito bom". As raparigas de "outras origens" são as que menos se autoavaliam no domínio superior: apenas 29% ali se posicionam, por relação com 68% dos rapazes.

Em termos de origens étnico-nacionais, os alunos com raízes angolanas e indianas são quem refere mais frequentemente falar "muito bem" o português; e são os alunos com raízes moldavas, ucranianas e guineenses quem mais declara falar "com dificuldades". A mesma lógica estende-se às restantes competências de domínio do português, com a excepção dos alunos oriundos de São Tomé e Príncipe, que sentem mais dificuldades do que os alunos de origem guineense na escrita e compreensão, e dos alunos com *background* moldavo que não revelam qualquer dificuldade no entendimento.

Entre os nascidos no estrangeiro, como seria de esperar, a proporção de alunos com dificuldades no domínio da língua cresce, porém não significativamente: cerca de 8% falam com dificuldades (mais 3% que os nascidos em Portugal); 14% escrevem com dificuldades (mais 4% que os anteriormente referidos) e 5% têm dificuldades na compreensão da língua portuguesa (apenas mais 1%).

A língua falada em casa é também, maioritariamente, a portuguesa (55%), seguindo-se a opção pelo português acrescido de outra língua (quadro 19). Entre os alunos de "origem mista" o português é significativamente prevalecente. Na globalidade dos descendentes, são menos de 20% os alunos que declaram falar apenas outra língua que não o português em casa e, nesta categoria, sobressaem os alunos de "outras origens", em particular de origem ucraniana, moldava e romena; mas também, do lado dos PALOP, os alunos com raízes cabo-

português "com dificuldades", 5,5% referem escrever o português "com dificuldades" e 2,1% referem compreender o português da mesma forma. Na escrita do português, ainda, os alunos autóctones avaliam a sua competência abaixo dos alunos descendentes de imigrantes: se perto de 42% destes últimos afirma escrever o português "muito bem", apenas 38% dos alunos autóctones declara o mesmo.

verdianas. Nos alunos nascidos no estrangeiro, a percentagem daqueles que estão em contacto com mais do que uma língua em casa, ou que nesta falam outra língua que não a portuguesa, é mais elevada (mais 10% do que a média dos descendentes de imigrantes). Entre os alunos bilingues destacam-se os que falam simultaneamente, em casa, português e crioulo cabo-verdiano (50% dos alunos bilingues) e português e crioulo da Guiné-Bissau (12% dos alunos bilingues). Entre os alunos que falam outra língua que não o português em casa, salientam-se as línguas crioulo cabo-verdiano (42%), ucraniana (12%), crioulo da Guiné (9%), moldava e romena (ambas com 8%).

A prevalência da língua portuguesa no contexto familiar segue com frequência uma estratégia intencional de suporte à escolaridade, já documentada noutros estudos (Seabra, 1999), e evidenciada pelos alunos com origem nos PALOP entrevistados.

"Nem sequer falo com a minha mãe, ela também não gosta que eu fale porque pode prejudicar. [- A tua mãe não gosta que fales crioulo?] Não, eu posso falar mas pode-me prejudicar os estudos. (...) Porque eu posso querer dizer uma coisa em português e estar a dizer em crioulo. Pode acontecer e ela não quer, prefere que... Também já estou habituada a falar português, se eu depois misturar o crioulo é um bocado difícil e então ela não quer muito. Diz que é para eu falar mais português, embora ela fale comigo em crioulo às vezes, então eu respondo em português. Os meus irmãos mais velhos, como nasceram lá, falam os dois as duas línguas, agora eu e a minha irmã não, só falamos português." (Laura, 14 anos, nasceu em Portugal, ascendência cabo-verdiana).

As práticas linguísticas são circunstanciais e complexas. A língua torna-se um recurso em jogo, por exemplo, nas interações entre pais e filhos: criando espaços singulares de intimidade e afinidade, alterando equilíbrios nas relações de autoridade e, eventualmente, expondo diferenças que aumentam a suscetibilidade dos descendentes face aos pares autóctones.

"[quando a mãe fala] às vezes saem os dois ao mesmo tempo, diz qualquer coisa em crioulo e depois acaba a frase em português, ou então começa em português e depois já está tudo em crioulo. Mas eu percebo tudo e às vezes gozo, 'oh mãe olha o que tu disseste!'. Mas ela costuma-me ralar em crioulo, mas se estiver lá alguma amiga minha ela rala em português, porque eu não gosto. Eu dizia assim 'oh mãe fala português, que vergonha', quando era pequenina. Agora já não, mas quando era pequenina dizia 'oh mãe fala português!'. Não é vergonha mas as minhas colegas não percebem nada, então ficam a olhar para a minha mãe como se ela estivesse a falar chinês. Não percebem nada e depois dizem 'o que é que a tua mãe disse' e eu tenho que estar a traduzir tudo. Mas não é vergonha, eu gosto da língua, até é gira." (Laura, 14 anos, nasceu em Portugal, ascendência cabo-verdiana).

No grupo de pares, a língua é mais uma vez utilizada como factor de defesa, distinção e reforço das relações coétnicas ou, pelo contrário, como veículo de aproximação e afinidade com os pares autóctones.

"Às vezes, eu falo português, às vezes eu falo crioulo. Mas falo mais crioulo quando estou com a minha mãe. Mas se for com outra pessoa, falo português. Na escola, falo português, falo crioulo, às vezes, quando quero gozar com os meus colegas." (Eliana, 17 anos, ascendência cabo-verdiana, recém-chegada).

Nos depoimentos recolhidos entre progenitores salientam-se diferentes sensibilidades e práticas, de acordo com a origem, na abordagem da questão linguística, privilegiando-se algumas vezes a familiaridade e a autoridade da língua de origem, noutras compreensão em detrimento da expressão, tendo em vista o contacto coétnico, noutra ainda a troca e aprendizagem mútua, como acontece na família de Katarina.

"Sempre que falamos é assim, uma palavra portuguesa e duas ucranianas. Já é um hábito. Às vezes falamos [ucraniano], mas eu é que quero que elas falem comigo em português, língua portuguesa. Para eu aprender mais, percebe? E elas agora começaram entre elas as duas a falar em português. Elas e as filhas da minha irmã, elas é que gostam mais de falar em português. Por exemplo, os nossos amigos ucranianos, os amigos delas, pela Internet, falam só português. Só português. (...) Já chegamos a uma altura em que elas nos podem explicar mais língua portuguesa do que a nossa língua. Elas perguntam, 'oh mãe como é que fica o coração na língua ucraniana?'. É mesmo assim. Nós também já reparamos que já não sabem algumas palavras, já automaticamente falam em português em casa, e por causa delas nós em casa, se alguém ouvir, 3 palavras ucranianas, 3 palavras portuguesas, e é sempre assim, já está tudo misturado." (U., mãe de Katarina, Ucrânia, bacharelato em Direito, empregada de limpeza).

Tentando configurar o capital linguístico existente no núcleo familiar solicitou-se também que os alunos avaliassem o domínio da escrita e da oralidade do português relativamente aos dois progenitores. Os resultados foram conjugados e sintetizados no último indicador do quadro 19. Os alunos avaliam as competências linguísticas dos progenitores de forma mais penalizante do que as suas: pouco mais de um terço apresenta um domínio muito bom, e cerca de 23% é avaliado como fraco. Esta percentagem é particularmente expressiva entre os alunos de "outras origens" (60%). A melhor avaliação é, evidentemente, realizada pelos alunos com origem mista, com presença de um progenitor português que reforça o desempenho neste indicador. Para a generalidade dos descendentes de imigrantes, o capital linguístico familiar é, no entanto, avaliado como mediano a fraco. Uma análise mais fina dos dados revela: a) que as mães apresentam avaliações mais baixas da expressão oral e, principalmente, escrita, do que os pais; e entre estas, são atribuídas mais dificuldades às naturais de Cabo Verde e da Índia; b) os pais revelam distribuições equivalentes, embora com valores tendencialmente mais baixos nas dificuldades; c) o domínio da escrita da língua portuguesa por parte dos pais angolanos, moçambicanos e santomenses é avaliado pelos seus descendentes de forma mais positiva (proporcionalmente).

6.2.2. Sentimentos de pertença nacional e relação com os países de origem

Aos indicadores objetivos relacionados com o perfil migratório, percorridos anteriormente, somam-se outros, de carácter mais subjectivo, como a pertença, a percepção sobre os países de origem e o contacto coétnico, e que trazemos agora à análise, introduzindo uma vez mais alguns dados qualitativos. A abordagem da origem étnica nacional, de medição complexa a partir dos questionários (Kasinitz e outros, 2008), pode assim ser enriquecida. Estes indicadores permitem ainda aferir a ligação transnacional.

Os sentimentos de pertença nacional incluem-se na dinâmica identitária. Sabemos que a identidade pessoal não se reduz a uma interiorização passiva e mecânica das identidades herdadas, mas, pelo contrário, conquista-se reagindo aos mesmos, através de distâncias e rupturas, que não excluem nem as continuidades, nem as heranças, e que assumem um carácter reflexivo e narrativo (Dubar, 2000). Nos processos de integração dos migrantes e dos seus descendentes, as identidades são sujeitas a uma actualização, adquirem características de mutabilidade que, nos diferentes quadros de interação, se reconfiguram (Pires, 2003). Estudos realizados em Portugal revelam que os sentimentos de pertença nacional dos jovens descendentes variam de acordo com a condição social, a naturalidade e a nacionalidade (Machado, 2007).

No estudo que se apresenta, optámos por incluir também os alunos autóctones. O sentimento de pertença territorial não é um exclusivo dos filhos de imigrantes. A abordagem comparativa permite-nos aferir diferencialismos mais radicais, comuns no discurso corrente e mesmo na literatura especializada, em que os descendentes são apresentados por vezes como "entre dois mundos", ou não pertencendo a nenhum.

Quando inquiridos sobre os sentimentos de identidade territorial, a maior parte dos alunos identificam-se *muito* como portugueses e/ou *muito* com o país de origem dos pais, independentemente da sua origem (quadro 20). As filiações são disseminadas e de geometria variável. Os descendentes de imigrantes sentem-se, por comparação com os pares autóctones, menos do país de origem dos pais, mais como africanos; sentem-se algo como cidadãos do mundo (tanto como os seus pares), e menos como europeus (menos que os seus pares).

Os grupos de análise no universo de descendentes evidenciam que, nos alunos com ascendência nos PALOP, os sentimentos estão mais bipolarizados: a não identificação e a forte identificação são mais salientes relativamente ao país de origem dos pais; a não identificação anterior é mais elevada do que a não identificação relativamente a Portugal; mas

a identificação com estes dois é mais forte do que com as restantes categorias, inclusivamente o sentimento africano. O sentimento como cidadão do mundo é baixo na maioria dos alunos descendentes, com excepção dos alunos de origem mista (que também sentem com particular intensidade o sentimento português) e de "outras origens", que também se sentem mais europeus. Os alunos com origem nos PALOP sentem-se menos do que os seus pares descendentes como europeus. Os alunos de outras origens sentem-se em proporção mediana como portugueses.

Quadro 20. Sentimento de identidade territorial, por grupo de origem (%)

Sentimento de identidade territorial		Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Origem PALOP	Descendentes Origem mista	Outras origens
Sentimento português	Muito	89,9	51,6	77,5	48,1	79,1	23,0
	Algo/pouco	9,2	41,5	19,7	43,4	20,9	65,6
	Nada	0,9	6,9	2,8	8,5	0,0	11,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sentimento do país de origem dos pais	Muito	66,7	48,0	60,8	59,2	25,4	51,1
	Algo/pouco	15,1	36,7	21,9	30,0	52,1	31,9
	Nada	18,2	15,3	17,3	10,8	22,5	17,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sentimento europeu	Muito	50,9	36,0	46,1	27,4	48,8	47,4
	Algo/pouco	45,3	51,8	47,3	55,2	47,6	45,6
	Nada	3,8	12,3	6,5	17,4	3,6	7,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sentimento de cidadão do mundo	Muito	38,2	38,5	38,3	32,8	45,3	49,0
	Algo/pouco	38,6	29,1	35,6	28,4	32,0	27,5
	Nada	23,2	32,4	26,1	38,8	22,7	23,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sentimento africano	Muito	2,1	41,9	15,1	65,6	5,3	6,4
	Algo/pouco	18,5	25,3	20,7	23,1	40,0	10,6
	Nada	79,5	32,8	64,2	11,3	54,7	83,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Que outras variações encontramos nestes sentimentos dos descendentes de imigrantes? Quando cruzados com as propriedades sociais, as propriedades migratórias e as origens nacionais, são as propriedades migratórias que mostram uma maior influência neste sentimento. Nas variáveis sociais, verifica-se que as raparigas se sentem mais do país de origem dos pais e menos europeias do que os rapazes; e que os jovens de classes populares se sentem mais do país de origem dos pais e mais africanos. Os filhos de mães mais escolarizadas sentem-se mais europeus e mais cidadãos do mundo. Nas variáveis migratórias, a posse de nacionalidade estrangeira diminui significativamente o forte sentimento de ser português, tendo uma influência maior do que a naturalidade. O mesmo acontece no sentido inverso: ter naturalidade e nacionalidade portuguesas baixa o nível de identificação com o país de origem dos pais. Uma influência similar é constatada no sentimento de ser africano,

que diminui também quando o tempo de permanência ultrapassa os 4 anos. A permanência há menos de três anos está associada a uma identificação mais forte e inequívoca com o país de origem dos pais. Em termos de origem nacional, os descendentes que mais se sentem do país de origem dos pais são os alunos de origem brasileira (73%), santomense (67%) e cabo-verdiana (62%). Os alunos de origem guineense elegem como sentimento mais forte o africano (77%). Descendentes de indianos e angolanos sentem-se mais portugueses que os restantes alunos descendentes de imigrantes, e até que alguns alunos de origem portuguesa, revelando um sentimento de pertença em torno dos 92% (filhos de indianos), 82% (filhos de moçambicanos) e 66% (filhos de angolanos). Já os filhos de brasileiros e guineenses apresentam valores mais baixos de sentimento de pertença territorial a Portugal: 8 e 47%, respectivamente.

Parece assim que o tempo de residência e o reconhecimento legal através da cidadania podem incrementar o nível de identificação dos jovens descendentes com Portugal, e que os sentimentos de identificação não se subtraem, mas sim se somam e multiplicam através dos processos de integração. O sentimento de identidade territorial é, na maior parte das vezes, simultâneo, desocultando as múltiplas referências identitárias que concorrem para a autodefinição dos jovens.

As entrevistas situam-se na mesma linha e permitem ilustrar esta dinâmica identitária cumulativa. Foram poucos os alunos que se identificaram de forma mais clara apenas com um país. Esses casos recaem sobretudo sobre os alunos com períodos curtos de permanência em Portugal.

"A minha pátria é a Moldávia. Eu gosto daquele país. E se aquele país fosse mais desenvolvido..." (Natasha, 15 anos, recém-chegada, ascendência moldava).

"Eu acho que em Cabo Verde os professores são mais meiguinhos do que aqui. (...) Preferia ter ficado. Gosto mais de Cabo Verde do que aqui, porque é a minha terra, porque faço amigos com mais facilidade." (Jaira, 15 anos, recém-chegada, ascendência cabo-verdiana).

Mas não exclusivamente: entre os jovens de permanência longa, os sentimentos de identificação territorial misturam-se também com os processos de autodefinição e emancipação que tomam lugar na adolescência.

"Talvez aqui tenham mais regras, lá têm muito menos regras, não se compara aqui. Eu acompanho sempre as notícias lá, é praticamente como se eu vivesse lá, sempre que acontece qualquer coisa há um telefonema ou há a televisão para nos informar. Aqui é tudo muito diferente, aqui tens regras, até tens regras para te vestir, para se falar, para se comer, lá não, é tudo muito mais liberal, cada um faz o que quiser, mas também há regras de boa conduta. Podes

ser rebelde até um certo ponto, aqui não há espaço para rebeldia." (Luana, 14 anos, chegou com 1 ano, ascendência santomense).

Para outros alunos, já nascidos em Portugal ou vindos na infância, as referências ao país de origem dos pais parecem assumir um caráter superficial e residual e a identificação com Portugal é mais forte.

"Sentir-me portuguesa é normal porque eu vivo cá, foi aqui que eu comecei a estudar e a aprender as coisas. Sinto que sou mais daqui, tenho tudo cá. E lá eu não tenho nada, só nasci mesmo. As pessoas lá são mesmo diferentes." (Denise, 16 anos, chegou com 1 ano, ascendência santomense).

"[As coisas da Índia, as músicas, a televisão], isso não me interessa. Se me interessar pelas coisas da Índia é mesmo pela religião. Gosto das roupas, mais nada... [As comidas] também gosto. Há coisas que eu não gosto. Por isso é que eu tive mais dificuldades, lá na Índia. Mesmo a comida indiana, a de lá e a de cá, tem sempre diferença." (Kabir, 16 anos, nasceu em Portugal, ascendência indiana).

A maior parte dos alunos identificou-se com Portugal e também com o país de origem dos pais, reconhecendo aspectos que os aproximam dos dois universos de referência, de natureza fortemente contextual.

"É assim, eu não posso dizer muito que eu me identifico com Angola, porque visto que eu nunca conheci Angola, nunca fui lá passar férias, nunca nada. Mas gosto, pelo que as pessoas dizem. Identifico-me um pouco. Acho que me identifico, tenho um pouco dos dois, mas se calhar, acabo mais por identificar-me com Portugal, porque sempre vivi cá, sempre, acabei por me habituar aos costumes de cá. Mas também gosto muito de Angola e tem partes de mim que acho que sempre serão africanas, não é?" (Jailson, 14 anos, chegou com 1 ano, ascendência angolana).

As práticas linguísticas, variáveis de acordo com os contextos, foram uma das dimensões mais assinaladas para explicar o sentimento de identidade com os diferentes países e culturas.

"Por exemplo quando estou a falar português, como estou agora a falar, talvez me sinta portuguesa porque estou a falar a língua. Mas em casa sinto-me totalmente santomense porque tudo o que eu tenho em casa é proveniente de São Tomé. A comida que eu como é feita com os produtos de lá. Eu chego a casa e não uso roupas europeias, é um pano à cintura e pronto, é como se fosse São Tomé dentro de minha casa" (Luana, 14 anos, chegou com 1 ano, ascendência santomense).

As narrativas sugerem ainda posicionamentos de individualização, que procuram de algum modo contornar ou evitar a diferença.

"Eu não me sinto português. (...) Estou aqui há muito tempo mas não me sinto português. [Sentes-te Angolano?] Não me sinto nada disso. Sinto-me normal, como eu. Sinto-me eu." (Carlos, 14 anos, chegou há 8 anos, ascendência angolana)

"[- Há aspectos em que te identifiques com Moçambique ou com a Índia?] Nada. Os meus pais também dizem, 'tu és mesmo, mesmo feito em português' (...) A gente não tem a culpa de vir a ser indiano, mas é a mesma coisa de ser português. Eu acho que é a mesma coisa. Nós não temos diferenças" (Ravi, 16 anos, nasceu em Portugal, ascendência indiana)

Outro aspecto que emerge nos discursos dos alunos é um efeito de espelhamento social (Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001), em que a identidade, de continuidade ou descontinuidade, é acionada a partir da interação com outros, autóctones e coétnicos.

"Todos percebem que eu não sou portuguesa. Quando eu estou a falar, todos percebem logo que eu não sou portuguesa (...) Eu não percebo como é que conseguem ver as diferenças, porque eu acho que somos quase iguais" (Natasha, 15 anos, recém-chegada, ascendência moldava).

"O sotaque. Eu não tinha sotaque, mas depois cheguei aqui e como os meus amigos também falam assim e eu acabei por falar também assim. Tenho assim o sotaque e depois também, porque sou mulato, tenho carapinha, tenho nariz grande, tenho o lábio grande. Tenho feições de pessoas africanas. Por exemplo, quando eu comecei a falar, há coisas que eu comecei a utilizar, expressões, que eu vim a saber que também se utilizava lá em Angola. Sem saber, estava a utilizar as mesmas expressões. E se calhar, há coisas de que eu gosto, que os africanos também gostam. Comer funje, comidas africanas, eles gostam, eu também gosto." (Jailson, 14 anos, chegou com 1 ano, ascendência angolana).

Nos excertos apresentados anteriormente temos um primeiro vislumbre da relação estabelecida com os países de origem: nem todos os descendentes os conhecem, nem todos manifestam o mesmo grau de ligação com o mesmo. Referimo-nos, no fundo, à ligação transnacional destes jovens. Quão transnacionais permanecem as suas vivências? O padrão de transnacionalismo entre descendentes é variável (Levitt e Waters, 2002; Kasinitz e outros, 2008; Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001). Mas a maioria dos grupos estudados na literatura apresenta baixos níveis de transnacionalismo. As actividades transnacionais nem sempre reforçam os laços com a terra de origem, já que as visitas e as descrições da mesma podem precipitar a identificação com o país de acolhimento. Vejamos um conjunto de variáveis relativas ao contacto transnacional entre os alunos inquiridos (quadro 21).

A maior parte dos alunos descendentes de imigrantes nascidos em Portugal já conheceram o país de origem das suas famílias e todos afirmam ter gostado de o conhecer. Os que não o conhecem manifestaram maioritariamente interesse em fazê-lo, apesar de 5% não revelar qualquer interesse pelo mesmo, percentagem que é mais elevada entre os alunos de origens mistas e outras origens.

Quadro 21. Contacto transnacional, por grupo de origem

Contacto transnacional		Descendentes			Total
		Origem PALOP	Origem mista	Outras origens	
Atitudes face ao(s) país(es) de origem	Conheço e gostei de conhecer	65,5	23,7	79,7	59,3
	Conheço mas não gostei de conhecer	0,0	0,0	3,1	0,5
	Não conheço e não gostava de conhecer	3,1	7,9	6,3	4,6
	Não conheço mas gostava de conhecer	31,4	68,4	10,9	35,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Importância do contacto com país(es) origem	Importante/muito importante	91,0	74,0	89,4	87,1
	Pouco importante/nada importante	9,0	26,0	10,6	12,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Importância dada pelos pais ao contacto com país(es) origem	Importante/muito importante	93,0	76,3	92,4	89,5
	Pouco importante/nada importante	7,0	23,7	7,6	10,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Participação em festas/convívios dos país(es) origem	Muitas vezes/às vezes	77,1	46,2	72,4	69,8
	Poucas vezes/nunca	22,9	53,8	27,3	30,2
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

São quase 90% os alunos descendentes que consideram importante ou muito importante o contacto com os países de origem, em particular os alunos com origem nos PALOP. Entre os alunos de origem mista, 26% consideram pouco ou nada importante este contacto.

Nas entrevistas, os alunos que conhecem o país de origem dos seus pais (ou porque lá nasceram, ou porque já o visitaram) descreveram-no apontando quer aspectos positivos, quer dimensões menos atrativas.

"O melhor é a ligação à terra, é fantástico, eu ando descalça nas ruas, pelo menos nas gravações que eu tenho dos meus irmãos, quando fomos a São Tomé, andamos na rua e há árvores a crescer nas estradas, e havia ali fruta a crescer para tudo quanto eram pessoas e não têm dono, não sei como ainda há fome. (...) E o pior é a poligamia. Não gosto de poligamia, fora de questão, é um atentado contra as mulheres." (Luana, 14 anos, chegou com 1 ano, ascendência santomense).

Mesmo entre os alunos que nasceram no estrangeiro, em que as descrições são tendencialmente mais positivas, o desejo de regresso ao país de origem não é equacionado, ou é referido em situações muito particulares, e acompanhado pela percepção das melhorias que ocorreram ao nível das condições de vida das suas famílias, fruto da imigração.

"Eu vim para cá com essa ideia, de tirar o curso aqui e ir para lá. Mas agora já gostei daqui e eu vou fazer assim: vou comprar uma casa aqui. Se, por acaso, me formar na minha profissão que vai ser advogado, então eu vou abrir um consultório aqui e depois vou lá às vezes, nas férias, ver o meu pai e a minha família e a minha avó." (Leonardo, 15 anos, recém-chegado, ascendência brasileira).

Remetendo para os dados do inquérito, tanto os alunos, como as suas famílias consideram importante ou mesmo muito importante que estes jovens mantenham contacto com as pessoas do(s) país(es) de origem e sua cultura. Quando a pergunta se refere à importância dada pelos

seus progenitores relativamente a este contacto, a avaliação é ainda mais elevada do que entre os alunos (90% no total, 93% entre descendentes dos PALOP). Quando entrevistados, os progenitores nomeiam os aspectos através dos quais identificam nos seus descendentes um interesse espontâneo pela origem cultural, mas também as práticas a partir das quais procuram alimentar e manter essa ligação, com especial incidência na gastronomia e na música, tal como as viagens e o contacto familiar.

"O Jailson é uma das pessoas que quer muito conhecer a terra dele. Falo-lhe de lá. Ele faz muitas perguntas. Às vezes até fico cansada. (...) É verdade, é uma coisa que eu até fico parva! Ele até parece mais angolano do que eu." (F., mãe de Jailson, Angola, 11º ano incompleto, operária).

"Tento sempre inculcar-lhe a raiz de onde eu vim. Eu já a levei duas vezes para a Guiné, quero que ela veja mesmo como é que é a cultura, que é para ela saber de onde é que a mãe veio. Tento mesmo inculcar-lhe aquilo que é para ela não esquecer de onde veio. A comida lá em casa é mais de lá, normalmente é mais de lá, ela gosta, músicas também, ela ouve. Pronto quando lhe apetece as de cá ela ouve, ouve as de cá e as de lá. Uma vez foi sozinha para a Guiné. Gosta, não teve aqueles problemas de adaptação." (L., mãe de Janina, Guiné-Bissau, 9º ano, técnica auxiliar de geriatria).

Reconhecem, no entanto, alguns limites e fronteiras nessa ligação. Não existiram, por parte dos progenitores, depoimentos especialmente críticos pela existência de distância face à origem: esta é compreendida como um processo de adaptação normal ao contexto português, como parte da condição de autonomização dos jovens.

"O que eu sei eu faço e digo-lhes, 'isso é comida da terra, é feito assim'. Música de lá também ponho, eu tenho aqui. Eles não gostam, gostam só daquelas músicas que estão na moda. Eles são jovens, gostam do que gostam os jovens. (...) Então essa que nasceu cá não gosta nada de lá." (A., mãe de Luana, S. Tomé e Príncipe, 1º ciclo, empregada de limpeza).

"No ano passado elas foram para a Ucrânia nas férias, só que nós tivemos 25 dias e elas tiveram mais, então ficaram um mês e duas semanas, e telefonaram-me de lá, 'oh mãe vem-nos cá buscar porque nós já não aguentamos, eu quero ir para casa.' E neste ano elas é que escolheram ir para lá de férias, mas avisaram-me que o máximo duas semanas. Acho que elas já estão cá mais do que nós pensávamos." (U., mãe de Katarina, Ucrânia, bacharelato em Direito, empregada de limpeza).

A par com o empenho na transmissão dos aspectos culturais e históricos dos países de origem, cabe aos pais a manutenção do contacto quer com os familiares/amigos que lá ficaram, quer com a actualidade política e económica. As tecnologias da informação e comunicação disponíveis adquirem aqui um papel de destaque. São mecanismos de interface preferencial, facilitadores do contacto entre os alunos, as suas famílias e os países de onde estes emigraram.

Regressando ao inquérito, aferimos também o nível de participação em festas e convívios organizados por coétnicos. A participação é elevada: cerca de 69% dos alunos participam *às vezes* ou *muitas vezes* neste tipo de encontros, valor que cresce para os 77% nos alunos com proveniência dos PALOP, e 72% nos alunos de outras origens. Bastante mais baixa é a mesma frequência nos alunos de origem mista: são menos de metade (46%) que assinalam frequentá-las com regularidade.

As entrevistas com os alunos esclareceram que as festas/convívios com as pessoas dos países de origem se referem, sobretudo, a encontros com familiares e que são momentos marcadamente híbridos, em que se cruzam práticas e símbolos que remetem quer para o(s) país(es) de origem quer para o país de acolhimento.

"Eu fui a um [batizado] que foi o que eu achei mais estranho, as minhas tias metiam uma espécie de pano à cintura, tinham um batuque a bater e depois dançavam à volta daquilo. De resto não achei mais nada diferente, é tudo igual, a comida, a bebida, a música." (Laura, 14 anos, nasceu em Portugal, ascendência cabo-verdiana).

"Os encontros são coisas normais como os portugueses fazem, vamos jantar fora, festas em casa. [Comem comida indiana?] Não, não. Há vezes que a gente come coisas portuguesas, por exemplo, o meu tio, quando nos chama para jantar, a gente faz coisas portuguesas." (Ravi, 16 anos, nasceu em Portugal, ascendência indiana).

Outro domínio pertinente de observação do contacto coétnico pode realizar-se através da observação das redes de sociabilidade. A condição jovem sustenta-se, em grande medida, no movimento identitário de progressiva individualização face à família e instituições, de alargamento dos referentes, das redes, dos espaços de socialização e das modalidades de interação. Ganham particular importância, nesta fase, as dimensões especificamente relacionais, mais horizontais, que surgem na literatura sob designações como sociabilidades, amizades ou filiações, e contemplam espaços de inserção social, contextos de socialização, grupos de referência e parceiros de interação significativos. As redes de sociabilidade permitem a assunção de distintos papéis, a importação de novos elementos para os processos de decisão e negociação da realidade, reestruturando os sistemas de disposições, através de socializações específicas e da partilha de valores e de representações.¹⁴¹ Os grupos de amigos (eles próprios dependentes de mecanismos classistas de regulação e socialização familiares) são instâncias de produção de identidades juvenis. Permitem a aquisição de elementos identitários, expandindo horizontes e espaços de possibilidade. Ao configurar as identidades, as sociabilidades têm impacto nas experiências escolares e nas orientações relativamente ao

¹⁴¹ Como salientam Bidart (1988), Coleman (1980) ou Gibson, Gándara e Koyama (2004).

futuro (Brooks, 2002). Entre os jovens descendentes de imigrantes, sabemos que estas redes se caracterizam pela coexistência das sociabilidades orientadas "para dentro", sobretudo dizendo respeito à família de pertença, com sociabilidades orientadas "para fora" a vários níveis, desde logo no contexto escolar (Machado, 2002). No estudo de Kasinitz e outros (2008), as redes sociais dos descendentes de imigrantes estudados em Nova Iorque são descritas como *United Nations of Friends*.

Os dados recolhidos no questionário evidenciam que os alunos descendentes de imigrantes se relacionam, mais que os alunos autóctones, com jovens que com eles partilham experiências familiares de imigração, mas não o fazem exclusivamente (quadro 22).

Quadro 22. Origem étnico-nacional dos amigos, por grupo de origem (%)

Origem dos amigos		Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
					Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Universo de inquiridos (n)		789	405	1194	242	95	68
Origem do melhor amigo 1	Portuguesa	83,4	50,0	72,3	40,4	70,9	54,1
	Estrangeira	16,6	50,0	27,7	59,6	29,1	45,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Origem do melhor amigo 2	Portuguesa	87,6	46,9	74,3	39,4	69,5	40,0
	Estrangeira	12,4	53,1	25,7	60,6	30,5	60,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tem amigos com origem	Portuguesa	87,3	82,6	85,7	80,9	84,2	86,6
	Angolana	50,6	64,0	55,2	72,2	60,0	40,3
	Cabo-verdiana	46,5	62,8	52,0	71,8	51,6	46,3
	Moçambicana	25,7	28,3	26,6	29,5	29,5	22,4
	Guineense	26,3	44,7	32,5	53,5	37,9	22,4
	Santomense	17,6	34,0	23,2	43,2	24,2	14,9
	Ucraniana	22,5	25,6	23,6	19,1	29,5	43,3
	Brasileira	43,5	51,4	46,2	52,7	47,4	52,2
	Outra origem	9,8	8,7	9,4	6,4	6,7	21,4

Ao nomearem a origem dos dois amigos preferenciais, elegem cerca de metade de alunos com origem estrangeira, o que significa que a outra metade dos respondentes elegeu uma amizade autóctone, valor bastante significativo. A percentagem de "melhores amigos" de origem estrangeira atinge os 60% nos alunos com ascendência nos PALOP, é ligeiramente inferior nos alunos de "outras origens", e significativamente mais baixa nos alunos de origens mistas. Solicitámos ainda que os inquiridos enumerassem, numa lista de origens, aquelas em relação às quais tinham amigos. Mais de 80% dos alunos descendentes assinalou a origem portuguesa, cerca de 60% as origens angolana e cabo-verdiana, e em torno de 50% a origem brasileira; apresentando as outras origens percentagens mais baixas. Especificamente entre os alunos com origem nos PALOP, amigos com origens cabo-verdianas e angolanas foram assinalados por mais de 70% dos alunos. Particularmente frequentes parecem ser os amigos

de origem brasileira, para todos os alunos descendentes, mas também entre os alunos autóctones. Do lado dos alunos autóctones, a origem angolana, cabo-verdiana e brasileira é a mais assinalada. As redes destes alunos mostram-se mais restritas, incluindo menos amigos com origem estrangeira.

Em termos de género, as raparigas descendentes de imigrantes têm uma maior presença de jovens com origem estrangeira entre os seus melhores amigos; e de forma ainda mais acentuada se tiverem origem nos PALOP. Relativamente às ascendências específicas, os amigos de origem estrangeira são mais frequentes entre alunos de origem guineense e santomense. São sobretudo os alunos de origem cabo-verdiana e angolana quem assinala com mais intensidade a existência de amigos portugueses (respectivamente 89% e 87%) e, no sentido contrário, os alunos de origem guineense são quem menos assinala os pares autóctones como amigos.

As redes revelam-se assim, para a generalidade dos jovens, como plurais e diversificadas, embora as dos descendentes de imigrantes o sejam mais ainda, de algum modo em consonância com a provocante argumentação de Crul, Schneider e Lelie, quando afirmam que os jovens descendentes se inscrevem, na maioria, em círculos alargados e não querem fechar-se em enclaves e, pelo contrário, são os jovens autóctones que parecem ter um problema de integração e estar num mundo paralelo, impermeável, monocultural (2012: 402).

Estas evidências de existência de um leque de origens variadas entre os amigos mais próximos são também reveladas nas entrevistas. As sociabilidades não se apresentam endógenas às comunidades de origem familiar, e são dispersas. Foram poucos os alunos que expressaram ter exclusivamente amigos portugueses ou amigos de famílias imigrantes. Os progenitores reconhecem quer a diversidade de origens entre os amigos dos seus filhos, quer a relutância na relação com coétnicos, acrescentando uma visão complementar, mais complexa, igualmente aberta ou por vezes mais cautelosa, sobre as redes de sociabilidade, elas próprias muito marcadas circunstancialmente.

"Não, [amigos] indianos não tem, não gosta (risos). Porque os indianos da escola, a maior parte vem da Índia, falam muito gujarati e ele tem vergonha. (...) Ele tem sempre amigos portugueses ou rapazes de África. Africanos e portugueses tem. Indianos falam o indiano, parece que estão na Índia, diz. (...) Ele tem um bocado de vergonha, então foge. (...) Na comunidade [Hindu] ele convive com amigos indianos. (...) O Kabir ali fala indiano e gosta de dizer as coisas, conversar e falar sobre a religião, sobre a Índia." (J., mãe de Kabir, Índia, não terminou o 1º ciclo, comerciante).

"O Leonardo é um menino muito, como a gente fala no Brasil, muito bem vivido, para ele está tudo muito bom, todo o mundo... Não tem o preto, não tem o branco, não tem o cigano, não tem

isso, todo o mundo é amigo. Ele não vê maldade nas pessoas, e às vezes a gente tem que alertar ele, 'Leonardo, cuidado!'" (R., mãe de Leonardo, Brasil, licenciatura em História, empregada de balcão).

As sociabilidades são parte importante dos processos de adaptação escolar destes jovens. A pressão de pares modela comportamentos, atitudes e aspirações e regula posicionamentos dentro da hierarquia social e escolar. Para os descendentes e para os alunos de classes menos providas de capitais, os pares têm um papel ainda mais significativo. A convivência em grupos diferenciados em termos de classe social, etnicidade, género e competências académicas relaciona-se com um maior envolvimento na aprendizagem e com sucesso académico e social a longo termo (Gibson, Gándara e Koyama, 2004; Stanton-Salazar, 2004).

Em suma, o universo de descendentes de imigrantes revela uma considerável diversidade de características e trajetos no seu interior. Através da análise precedente verificámos a diversidade de origens e perfil migratório dos jovens descendentes, onde predominam os jovens oriundos dos PALOP (nomeadamente Angola e Cabo Verde), mas onde encontramos também a presença de novos fluxos migratórios originários do Brasil, Ucrânia, Moldávia ou Roménia, ou a presença europeia.

Apresentam uma proporção ligeiramente mais alta de feminização e situam-se em média num grupo etário superior aos pares autóctones. Integram famílias mais diversificadas, por vezes mais numerosas, outras vezes menos; nas quais a presença de irmãos é mais frequente e mais abundante. As suas mães possuem menos capital escolar, mais dificuldades linguísticas, do que os seus pais, embora exista um segmento hiper-qualificado que iguala, e no caso dos pais, ultrapassa, os progenitores de alunos autóctones. As suas famílias distribuem-se por todo o espectro de classes sociais (revelando diversidade de condições socioeconómicas), mas localizam-se em maior proporção em famílias das classes populares. São também, mais do que os seus colegas autóctones, beneficiários dos dispositivos de ação social escolar. Profissionalmente, os seus progenitores localizam-se mais na categoria de operários e trabalhadores não qualificados. As mães são menos ativas e mais atingidas pelo desemprego.

Neste universo encontram-se outras grandes linhas de distinção, mais relacionadas com as propriedades migratórias: terem ou não terem nascido no estrangeiro (51% nasceu), terem ou não terem nacionalidade portuguesa (51% tem), bem como três grandes padrões de

distribuição, relativamente equitativos, do tempo de residência dos alunos nascidos no estrangeiro (até 3 anos, 4 a 8 anos e 9 anos ou mais), aos quais acresce um amplo leque de idades médias de entrada em Portugal, que apenas em 25% dos casos é anterior à idade escolar, mas que tende a realizar-se ainda durante o 1º ciclo, ou no ciclo final da escolaridade obrigatória, marcando modalidades distintas de submersão no sistema de ensino português.

Do ponto de vista das principais origens nacionais identificadas observaram-se algumas particularidades. Os alunos de origem cabo-verdiana, por exemplo, revelam um grande dinamismo do fluxo migratório a si associado, visível no grande número de alunos recém-chegados (45% chegaram há 3 ou menos anos). Estes têm a idade média de entrada em Portugal mais elevada que os restantes descendentes dos PALOP (10 anos), e a maior percentagem de entrada no sistema no 3º ciclo. Com um perfil de carácter mais estabilizado, mais de metade dos alunos de origem angolana nasceram em Portugal e têm nacionalidade portuguesa. Cerca de 90% destes alunos entram directamente no 1º ciclo de escolaridade. Ainda nos alunos com origem nos PALOP, 80% dos alunos com ascendência guineense nasceram no estrangeiro, embora 40% tenham nacionalidade portuguesa. Declaram, por comparação com outros descendentes, ter mais dificuldades na utilização da língua portuguesa. Quase 70% chegaram há pelo menos 4 anos, entrando em Portugal em média pelos 8 anos. Os alunos de origem santomense, por seu turno, fazem percursos relativamente longos dentro do sistema de ensino português. A maioria nasceu no estrangeiro, mas cerca de 40% tem nacionalidade portuguesa; e afirmam ter algumas dificuldades na expressão escrita e na compreensão da língua portuguesa. Entram em Portugal, em média, aos 7 anos ou ainda antes da idade escolar.

Dentro do segmento "outras origens", predominam os alunos recém-chegados e destacam-se duas origens. Na primeira, que reúne a Ucrânia, a Moldávia e a Roménia, todos os alunos nasceram no estrangeiro, têm nacionalidade estrangeira, e chegaram em idade escolar. A segunda origem recém-chegada é a brasileira e tem, também, na totalidade, naturalidade estrangeira; chegou sobretudo há 3 anos ou menos, em média com 12 anos, inserindo-se sobretudo nos dois últimos anos do 3º ciclo.

Estas e outras características serão fundamentais para a compreensão, subsequente, dos processos escolares, inerentes à condição de jovem, e aos padrões de construção de expectativas e aspirações escolares e profissionais.

7. Argumentos: experiências quotidianas, escolares e familiares

As orientações prefigurativas em foco neste trabalho vão delinear-se tendo por base não só um conjunto de características sociais como de experiências acumuladas, escolares e familiares. Estas vão ser como que argumentos, sínteses dos elementos mais significativos das histórias que compõem o seu quotidiano. Incluem as trajetórias, atitudes e apreciações relativamente ao contexto escolar, os sentimentos de discriminação e as práticas que marcam a vida familiar dos alunos inquiridos. A análise integra ainda as perspectivas de outros significativos que, com os alunos, constroem e desenvolvem estas experiências: os pais e os agentes educativos.

7.1.Experiências escolares: trajetórias, práticas, apreciações e contextos

7.1.1. Sucesso escolar: trajetórias e desempenho

A qualidade das trajetórias protagonizadas pelos filhos de imigrantes dentro do sistema de ensino constitui uma pertinente medida do seu processo de integração na sociedade portuguesa, como vimos no capítulo 3. É através desta que certificam competências e capacidades, desenvolvem processos de individualização, constroem modalidades de participação social e percursos de mobilidade social. Neste estudo, especificamente, todos os inquiridos são, em primeiro lugar, alunos do 9º ano de escolaridade, dado que o processo de inquirição se realizou no espaço escolar e neste nível de ensino. Conhecidos que são os complexos padrões de escolarização dos alunos portugueses na sua generalidade, e tendo em conta que este nível de ensino constitui, em si mesmo, um patamar de chegada, importa traçar os caminhos percorridos até ao mesmo, e compreender se os filhos de imigrantes os constroem de forma convergente ou divergente dos seus pares, e entre si.

Inicia-se a análise observando um conjunto de indicadores relativo às *reprovações*, por grupo de origem (quadro 23). Se no universo total de inquiridos são perto de 60% aqueles que nunca reprovaram, no segmento de descendentes de imigrantes essa percentagem desce para os 50%, menos 12% do que nos pares autóctones. Na percentagem de alunos com apenas 1 reprovação os dois grupos aproximam-se, mas entre aqueles com 2 ou mais reprovações a

proporção de jovens com herança imigrante volta a aumentar. Cerca de metade dos jovens descendentes nunca reprovou, mas as trajetórias realizadas até ao 9º ano por estes jovens são tendencialmente mais marcadas pelo insucesso, confirmando, neste nível de ensino, as perspectivas mais pessimistas sustentadas nos estudos sobre o sucesso escolar destes alunos.

Existem, no entanto, algumas diferenças no universo de descendentes. A incidência de reprovação nos alunos de origem mista é inferior à verificada nos pares autóctones, e o número médio de reprovações é o mais baixo de todos os inquiridos. Pelo contrário, a maior incidência acontece nos alunos com origem nos PALOP, em que quase 30% têm duas ou mais reprovações na sua trajetória. Entre estes últimos, os de origem guineense são os mais afectados por esta experiência (37% têm 2 ou mais reprovações), seguidos daqueles de origem santomense (30% nas mesmas circunstâncias). Nas outras origens, a proporção de reprovações está acima da dos pares autóctones, mas abaixo dos pares de origem africana.

Quadro 23. Número de reprovações, ciclo de reprovação e razões de reprovação, por grupo de origem (%)

Reprovações		Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
					Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Alunos que assinalam reprovação (n)		295	201	496	139	32	30
Número de reprovações (média)		0,56	0,81	0,64	0,94	0,54	0,72
Número de reprovações	Sem reprovações	62,4	50,1	58,2	42,1	66,3	55,9
	1 reprovação	22,6	26,6	23,9	29,6	18,9	26,5
	2 ou mais reprovações	15,1	23,3	17,9	28,3	14,7	17,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Reprovação por ciclo*	1º ciclo	23,7	27,9	25,4	30,2	25,0	20,0
	2º ciclo	16,6	16,9	16,7	17,3	12,5	20,0
	3º ciclo	69,2	68,2	68,8	66,9	71,9	70,0
Razões da reprovação	Comportamento, assiduidade e motivação	48,0	41,1	45,1	39,5	56,3	31,0
	Dificuldades de aprendizagem	19,6	20,5	20,0	24,8	6,3	17,2
	Problemas de docência e avaliação	14,4	10,5	12,8	8,5	18,8	10,3
	Influência da turma	12,2	13,2	12,6	15,5	6,3	10,3
	Doença e problemas familiares	4,1	4,2	4,1	3,1	12,5	0,0
	Transição de outro país e língua	0,4	8,9	3,9	6,2	0,0	31,0
	Outros	1,5	1,6	1,5	2,3	0,0	0,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*Proporção relativa à reprovação no ciclo sobre o total de reprovações no mesmo grupo de origem. As reprovações individuais podem acontecer em mais do que um ciclo.

É no 3º ciclo de escolaridade que as reprovações se dão com mais intensidade. Neste, a reprovação de alunos autóctones e filhos de imigrantes quase não se distingue, ao contrário do que ocorre no 1º ciclo, onde os segundos reprovam 5% mais do que os seus colegas. Entre os que mais reprovam neste ciclo de escolaridade, proporcionalmente, encontram-se os alunos de origem africana (em particular guineense): um terço destes alunos enfrenta dificuldades precocemente. No 3º ciclo são os alunos com raízes cabo-verdianas quem apresenta uma maior proporção de reprovações (73%).

Numa perspectiva mais compreensiva, questionaram-se também os alunos sobre as razões da sua reprovação. Na opinião dos alunos que sofreram reprovações, estas decorreram sobretudo de problemas de comportamento, assiduidade e motivação (45% dos alunos evocam-nos, percentagem que sobe ligeiramente nos alunos autóctones).¹⁴² Seguem-se as dificuldades de aprendizagem (20%), os problemas na docência e avaliação (onde os alunos autóctones se distinguem com mais 4%, mas onde os alunos de origem mista dominam), a má influência da turma (12%, de que se queixam ligeiramente mais os alunos descendentes de imigrantes), e a transição de outro país, que afecta 9% dos descendentes de imigrantes (sobretudo os de origem guineense e cabo-verdiana). Nesta última categoria incluem-se ainda descendentes de outras origens, como a ucraniana, romena e moldava, que sendo numericamente muito menos expressivos, justificam quase na totalidade as suas reprovações por este facto.

Ainda na análise por origens, de notar a referência aos problemas de comportamento como razão de reprovação de 50% dos alunos de origem cabo-verdiana, e de 48% dos alunos de origem angolana; os problemas de aprendizagem, sobretudo por parte de alunos de origem guineense e santomense; e os problemas na docência e na avaliação, nos alunos de origem angolana. A relação entre o número de reprovações e as propriedades migratórias permite observar que, independentemente das mesmas (que se encontram incorporadas, como vimos anteriormente, nos próprios grupos de análise), existe uma margem estável de aproximadamente um quarto de alunos que reprovou 1 vez. O tempo de residência dos descendentes nascidos no estrangeiro revela uma contra-tendência previamente identificada na literatura nacional e internacional: entre aqueles que residem há 9 ou mais anos existe a mais baixa proporção de alunos sem reprovação e a mais elevada proporção de 2 ou mais reprovações (44%). Encontramos um arco temporal mais alargado de experiência, que permite a acumulação de maior desvantagem. Mas também indícios de "impulso imigrante", ou "optimismo imigrante", das vantagens dos descendentes recém-chegados face a gerações subsequentes, pela ligação mais próxima a uma trajetória de migração geradora de motivação (Kao e Tienda, 1995 e 1998; Kao, 2002).

¹⁴² Esta categoria agrupa razões tais como "não gostar de estudar", "faltar muito às aulas", "falta de interesse", "brincar e conversar muito", "falta de atenção", "preguiça", "mau comportamento", entre outras. A categoria *dificuldades de aprendizagem* remete para argumentos como "falta de capacidade", "não compreender a matéria", "as matérias serem muito difíceis". Em *problemas de docência e avaliação* incluem-se referências como "a avaliação foi injusta" ou "o professor ensinava mal".

Desenvolvendo o entendimento sobre a reprovação, procedeu-se ao cruzamento da mesma com as propriedades sociais e migratórias dos jovens. A análise segundo as propriedades migratórias (naturalidade, nacionalidade e tempo de permanência em Portugal) não revelou variações significativas, à parte de uma incidência ligeiramente maior de reprovação nos jovens com origem nos PALOP, naturalidade estrangeira e residentes no território nacional há 9 ou mais anos. Trata-se da designada geração *in-between*, ou 1.5, que algumas teorias alegam já estar distanciada da "orientação imigrante para a escolaridade", ou "impulso imigrante" (Gibson, 1995; Portes e Rumbaut, 2001), que poderá explicar o sucesso escolar dos jovens recém-chegados. Cruzámos ainda o número de reprovações com a intensidade da prática transnacional e de contacto com a "comunidade de origem": a variação não é muito significativa, e é de tendência inversa à proposta pelas teorias da assimilação segmentada (Portes e Zhou, 1993; Portes e Rumbaut, 2001): os alunos sem reprovação têm uma intensidade mais baixa de ligação transnacional. No que diz respeito às condições sociais, as diferenças são mais expressivas (quadro 24).

Quadro 24. Reprovações nos grupos de origem, por propriedades sociais (%)

Reprovações			Sexo		Classe social		Escolaridade da mãe	
			Masc.	Femin.	Médias/ Altas	Populares	Até 2º ciclo	3º ciclo ou mais
Total de alunos	Autóctones	Sem reprovação	60,2	64,2	70,8	53,8	50,4	69,5
		Com reprovação	39,8	35,8	29,2	46,2	49,6	30,5
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Descendentes de imigrantes	Sem reprovação	47,3	52,1	57,9	46,6	43,2	57,0
		Com reprovação	52,7	47,9	42,1	53,4	56,8	43,0
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Total	Sem reprovação	56,0	59,9	67,6	51,0	47,8	65,6
		Com reprovação	44,0	40,1	32,4	49,0	52,2	34,4
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Descendentes de imigrantes	PALOP	Sem reprovações	35,9	45,9	52,5	38,3	40,0	44,8
		Com reprovação	64,1	54,1	47,5	61,7	60,0	55,2
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Origem mista	Sem reprovações	66,7	66,0	70,2	61,4	67,9	67,2
		Com reprovação	33,3	34,0	29,8	38,6	32,1	32,8
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Outras origens	Sem reprovações	53,3	57,9	48,1	62,5	23,5	70,8
		Com reprovação	46,7	42,1	51,9	37,5	76,5	29,2
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Relativamente à experiência escolar, a diferenciação por género é um dado estabilizado: os percursos escolares femininos apresentam atualmente algumas características particulares, como maior presença em todos os níveis de ensino, percursos escolares mais longos e de

melhor qualidade (AEEAC, 2010; OECD, 2012a; OECD, 2012c).¹⁴³ As raparigas concluem em maior proporção o ensino secundário em programas gerais, não sendo tão claro o padrão relativo às opções vocacionais e pré-profissionalizantes (onde os rapazes estão ligeiramente em maioria) (OECD, 2012a). Mas os mesmos relatórios internacionais apontam ainda para a permanência dos percursos tipificados, para uma marca de género nas escolhas no ensino superior e para a segmentação do mercado de trabalho.

No universo estudado, as raparigas sem reprovações são em maior proporção do que os rapazes em quase todos os grupos de análise, em consonância com as tendências verificadas internacionalmente, e identificadas também entre descendentes de imigrantes (Feliciano e Rumbaut, 2005; Portes e Rumbaut, 2001; Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001). A diferença entre rapazes e raparigas é ainda maior entre os alunos de origem africana (10%). Esta diferença não se verifica nos descendentes de origem mista, com reprovação baixa e equilibrada do ponto de vista do género. A análise por classe social revela que os alunos de classes médias e altas têm percentagens de não reprovação mais elevadas, sobretudo entre os alunos autóctones, em que a diferença atinge os 17%. Nos descendentes de imigrantes a classe parece ter um impacto mais moderado, atingindo os 14% de intervalo nos alunos de origem africana. Mas entre os alunos de outras origens, com maior percentagem de alunos de naturalidade estrangeira e recém-chegados, encontramos uma inversão: são os alunos de classes populares quem tem percentagens de reprovação mais baixas, mesmo inferiores às dos alunos autóctones. Ora este dado, que terá seguramente relação com uma permanência mais curta em Portugal, também vem confirmar quer as teses do "impulso imigrante" referidas anteriormente, quer a tendência para, em condições económicas desfavoráveis, os descendentes apresentarem mais sucesso do que os pares autóctones (entre outros, Fuligni, 1997; Hao e Bonstead-Bruns, 1998; Kao e Thompson, 2003; Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001; Vallet, 1996; Vermeulen, 2001).

Os dados relativos a outra propriedade central no sucesso escolar, a escolaridade da mãe, também inscrevem diferenças no sucesso escolar: as percentagens de não reprovação tendem a ser mais elevadas de acordo com a maior escolaridade da mãe.¹⁴⁴ Isto é verdade sobretudo entre os alunos autóctones; irrelevante nos jovens de origem mista; e menos

¹⁴³ Portugal destaca-se no conjunto dos países da OECD pela dimensão do *gap* de género na conclusão do ensino secundário: as raparigas terminam numa proporção 20% superior aos rapazes (OECD, 2012a).

¹⁴⁴ Os impactos da escolaridade do pai seguem as mesmas tendências. Pela maior presença da mãe no grupo doméstico, optámos por privilegiar a mesma na exposição dos dados.

acentuado entre os filhos de imigrantes dos PALOP. E inverte-se no caso dos descendentes de outras origens, onde os filhos de mães com escolaridades até ao 2º ciclo têm uma proporção de reprovações menor. Mais uma vez podemos estar perante o efeito do carácter mais recente da entrada destes jovens no sistema de ensino.

O sucesso escolar pode também ser medido através das *classificações* obtidas pelos alunos no ano letivo anterior.¹⁴⁵ Reunimos no quadro 25 um conjunto de variáveis de desempenho, bem como classificações médias segundo as propriedades sociais, por grupo de origem. A média das classificações obtidas nas três principais áreas curriculares – Letras, Ciências e Artes e Tecnologias, bem como no conjunto das disciplinas, revela-se relativamente baixa, pouco acima dos 3 valores. A diferença média entre alunos autóctones e descendentes de imigrantes varia entre 0,27 (nas Artes e Tecnologias) e 0,35 (em Letras), e os segundos apresentam sempre valores mais baixos do que os seus pares. Mas, ao desdobrarmos o universo de descendentes, verificamos que: a) os alunos de *background* africano têm as classificações médias mais baixas, em particular na área curricular de ciências, onde a diferença atinge 33 pontos decimais; b) os alunos de origem mista superam os pares autóctones em todas as classificações médias; c) os alunos de outras origens igualam as classificações em Artes e Tecnologias, e ficam nas restantes áreas moderadamente distantes dos pares autóctones. Tendo em conta a origem nacional, a média mais baixa em todas as áreas pertence aos alunos de origem brasileira, seguidos dos alunos de origem guineense.

As classificações médias ocultam, no entanto, diferenciações mais finas, e os posicionamentos de extremo, mais vantajosos e menos vantajosos, no panorama de classificação. Na variável seguinte consta a distribuição das notas dos alunos nas mesmas áreas curriculares por três categorias – classificações obtidas de '0 a 2'; '3'; ou '4 a 5'. Os alunos autóctones e descendentes de imigrantes têm proporções aproximadas nas classificações médias (3), demonstrando que é efetivamente nas classificações extremas que se joga a desvantagem dos segundos. A única exceção é a área curricular de Artes e Tecnologias, em que descendentes e autóctones têm percentagens equivalentes nas classificações mais elevadas (4 a 5). Nas classificações mais baixas (0 a 2) os descendentes têm sempre percentagens mais elevadas do que os seus pares, verificando-se a maior diferença em Ciências (11% de distância). No que diz respeito às classificações de topo, os alunos de origem mista superam os pares autóctones em todas as áreas curriculares, e em particular em Artes e Tecnologias. Já os alunos de origem africana distam 15 a 17% dos seus

¹⁴⁵ O ano anterior pode corresponder ao 8º ano de escolaridade, ou ao 9º ano, em caso de reprovação.

pares em Letras e Ciências. Os alunos de outras origens têm uma presença mais penalizada na categoria '3', ficando sempre abaixo de todos os pares, e em particular em Artes e Tecnologias. Observando as origens nacionais, salientam-se, na classificação mais baixa, os alunos descendentes de cabo-verdianos e guineenses no conjunto das disciplinas, e os alunos de origem cabo-verdiana em Letras e em Ciências.

Quadro 25. Variáveis de desempenho e classificações médias segundo as propriedades sociais, por grupo de origem (%)

Desempenho escolar			Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
						Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Classificação média no ano anterior (valores)	Letras		3,25	3,08	3,19	2,96	3,31	3,16
	Ciências		3,25	3,06	3,19	2,92	3,34	3,18
	Artes e tecn.		3,36	3,25	3,32	3,14	3,48	3,36
	Todas		3,29	3,14	3,24	3,03	3,37	3,16
Classificação obtida a Letras	0 a 2		34,0	44,4	37,5	50,0	26,3	50,0
	3		46,0	45,9	46,0	45,5	52,6	38,2
	4 a 5		20,0	9,6	16,5	4,5	21,1	11,8
	Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Classificação obtida a Ciências	0 a 2		32,4	43,6	36,2	47,7	31,6	45,6
	3		44,7	43,3	44,3	46,5	38,9	38,2
	4 a 5		22,8	13,1	19,5	5,8	29,5	16,2
	Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Classificação obtida a Artes e tecnologias	0 a 2		19,6	27,2	22,2	28,9	16,8	35,3
	3		47,9	42,5	46,1	45,9	40,0	33,8
	4 a 5		32,4	30,4	31,7	25,2	43,2	30,9
	Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Classificação obtida no conjunto das disciplinas	0 a 2		33,0	41,7	35,9	44,6	30,5	47,1
	3		49,8	49,9	49,8	52,5	49,5	41,2
	4 a 5		17,2	8,4	14,2	2,9	20,0	11,8
	Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Classificações médias segundo as propriedades sociais (valores)	Sexo	Masculino	3,26	3,12	3,22	3,01	3,38	3,06
		Feminino	3,31	3,14	3,25	3,05	3,36	3,24
	Classes	Médias/altas	3,42	3,24	3,38	3,12	3,46	3,06
		Populares	3,14	3,09	3,12	3,01	3,25	3,25
	Escolaridade da mãe	2º ciclo ou -	3,08	3,08	3,08	3,01	3,32	3,16
		3º ciclo ou +	3,42	3,19	3,35	3,09	3,37	3,19

Legenda - "Letras" integra as disciplinas língua estrangeira 1 e 2, português, história e geografia; "Ciências" integra as disciplinas físico-química, ciências naturais e matemática; "Artes e Tecnologias" integra as disciplinas educação tecnológica, educação visual e tecnologias da informação e comunicação.

A distribuição das classificações médias segundo as propriedades sociais evidencia que a) as raparigas têm classificações médias moderadamente mais elevadas do que os rapazes em todos os grupos, excepto o de origem mista, em que são ligeiramente mais baixas; b) os alunos inseridos em famílias de classes médias/altas têm classificações médias sempre superiores, com a excepção dos alunos de outras origens, em que se inverte a tendência, e o efeito de classe é mais forte nos alunos autóctones e de origem mista; c) o efeito do nível de escolaridade da mãe é mais forte do que qualquer outro nas classificações médias dos alunos autóctones, mas mais residual nos alunos descendentes de imigrantes.

7.1.2. Práticas, disposições e modos de relação com as normas escolares

Para compreender de forma mais ampla a experiência escolar dos alunos inquiridos, importa conhecer, para além da qualidade das trajetórias escolares, também as suas práticas de estudo, disposições face às disciplinas que constituem o currículo e a relação com as normas escolares. No quadro 26 apresentam-se as disposições, hábitos de estudo e modalidades de apoio escolar dos alunos inquiridos. No primeiro domínio mostra-se um índice de disposição face à totalidade das áreas escolares, que sintetiza o gosto pelo conjunto das disciplinas numa escala de 1 a 4, em que 1 equivale a "nenhum gosto" e 4 equivale a "muito gosto". As disposições são medianamente favoráveis (2,78 no total dos alunos), mas ligeiramente mais favoráveis nos alunos descendentes de imigrantes, em particular entre aqueles com origem nos PALOP (2,88). Ou seja, os jovens descendentes de imigrantes não revelam níveis de gosto menores pelas áreas que compõem o currículo escolar, pelo contrário.

No segundo domínio, *disposições favoráveis face às áreas curriculares*, ou o gosto por determinadas disciplinas, exibem-se as percentagens relativas à resposta "gosto/gosto muito" das áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares. Apesar de não constar nos dados apresentados, Ciências da Natureza é a disciplina que reúne disposições mais favoráveis: cerca de 86% dos alunos declaram gostar/gostar muito da mesma; seguida de Educação Física (84%) e Tecnologias da Informação e Comunicação (81%). Em todos os grupos de origem, os valores estão acima dos 80% nas três disciplinas. Do mesmo modo, as disposições são genericamente desfavoráveis relativamente à Físico-Química (54%). Menos unânimes parecem ser as áreas apresentadas no quadro. Vejamos, em primeiro lugar, a Matemática: não tem lugar no grupo de disciplinas favoritas, apresenta disposições ainda menos favoráveis entre os descendentes de imigrantes, mas é notoriamente do agrado dos jovens de origens mistas.

No caso da Língua Portuguesa, são os alunos com origem nos PALOP que parecem apresentar disposições mais favoráveis, distinguindo-se em particular dos alunos de outras origens. Já a Língua Estrangeira 1 (genericamente Língua Inglesa) é particularmente do agrado dos alunos de origem mista e de outras origens, revelando o seu lado mais bilingue e cosmopolita. Nas preferências dos descendentes de imigrantes, a Geografia, o Estudo Acompanhado e a Área de Projeto ganham mais relevo do que naquelas dos pares autóctones. As áreas não curriculares parecem ser de particular importância para estes alunos. Não se verificam diferenças substantivas em áreas comumente assinaladas como mais

"problemáticas" para os alunos descendentes de imigrantes, como a Língua Portuguesa e a História. Na mesma linha argumentativa, a Educação Física não é mais apreciada por descendentes de imigrantes do que pelos seus pares.

Quadro 26. Disposições favoráveis, frequência de estudo e apoio escolar, por grupo de origem (%)

Disposições, práticas de estudo e apoio		Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
					Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Índice de disposição face áreas curriculares (média)*		2,75	2,85	2,78	2,88	2,83	2,80
Disposições favoráveis face às áreas curriculares (Gosta/gosta muito de)**	Matemática	56,0	54,1	55,3	50,0	65,3	52,9
	Língua portuguesa	68,1	68,4	68,2	72,4	66,3	56,9
	Língua estrangeira 1	59,0	64,4	60,8	58,7	72,3	73,5
	Geografia	57,6	66,8	60,7	70,7	58,9	64,2
	Educação física	85,5	81,5	84,1	82,0	84,2	75,8
	Área de projeto	59,7	67,0	62,2	70,1	64,2	59,7
Estudo acompanhado		49,7	62,8	54,1	64,3	63,2	56,7
Frequência de estudo	Diária	29,8	27,7	29,1	27,9	22,6	33,8
	Fim de semana	20,6	24,4	21,9	27,1	18,3	23,5
	Véspera do teste	47,6	44,9	46,7	42,5	55,9	38,2
	Nunca estuda	2,0	3,0	2,4	2,5	3,2	4,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Apoio escolar	Aulas de apoio na escola	54,7	68,7	59,5	72,5	52,6	77,9
	Apoio a matemática	34,9	46,2	38,7	50,0	41,1	39,7
	Apoio a língua portuguesa	22,7	36,0	27,2	36,8	21,1	54,4
	Explicações privadas	45,5	33,3	41,4	29,8	43,6	31,3

* Índice que varia entre 1 e 4 (1 = nenhum gosto; 4 = muito gosto)

**Incluíram-se no quadro apenas as disciplinas onde as diferenças de apreciação por grupo de origem são mais expressivas

Relativamente às *práticas de estudo*, segunda dimensão do quadro 26, pode afirmar-se que alunos autóctones e descendentes de imigrantes apresentam, *grosso modo*, a mesma distribuição, em que o "estudo na véspera do teste" é a prática dominante (cerca de 46%), seguida do "estudo diário" e ao "fim de semana". Esta última modalidade é ligeiramente mais frequente entre descendentes. Alunos com outras origens têm uma prática de estudo diária mais frequente do que os pares, o mesmo acontecendo com os alunos de origem africana no estudo de fim de semana, e com os alunos de origens mistas no estudo nas vésperas dos testes. Os descendentes, qualquer que seja a sua origem, declaram uma prática ligeiramente mais frequente de "não estudar nunca". O estudo diário é uma prática declarada sobretudo pelos alunos de origem cabo-verdiana (35%); mas também de origem romena e moldava, todos com valores percentuais que ultrapassam os seus pares autóctones. Os alunos que investem na véspera dos momentos de avaliação são proporcionalmente mais entre filhos de angolanos e guineenses. Estes últimos são quem mais declara "nunca estudar" (4%), em conjunto com os filhos de brasileiros.

Neste exercício de observação da experiência escolar incluímos, por último, as modalidades de *apoio escolar*. Verifica-se que os alunos descendentes de imigrantes são

maiores beneficiários de aulas de apoio na escola do que os seus colegas autóctones – quase 70% destes alunos já teve alguma vez apoio escolar em alguma disciplina, o que acontece com 55% dos alunos autóctones. Beneficiam de apoio escolar, em particular, os filhos de africanos e de imigrantes de outras origens. Os alunos de origem mista, pelo contrário, beneficiam menos do que os pares autóctones. Dir-se-ia que há um encontro entre as respostas de apoio no sistema escolar e as necessidades dos alunos com maior desvantagem nas classificações médias, como vimos anteriormente, observável na incidência do apoio assinalada: a) nas disciplinas nucleares de Matemática e Língua Portuguesa pelos descendentes; b) na língua, no caso dos alunos de outras origens e dos alunos com raízes nos PALOP; c) na Matemática, em todos os descendentes, mas em particular nos alunos de origem africana. Em termos de origens nacionais, os descendentes beneficiários de aulas de apoio são sobretudo de origem brasileira (85%) e cabo-verdiana (80%). Por comparação com os pares de origem africana, os alunos de origem guineense apresentam menos cobertura do apoio escolar nas disciplinas nucleares.

O apoio escolar pode ainda realizar-se através do recurso a explicações privadas, a designada "educação sombra". Este apoio acontece com maior intensidade nos alunos autóctones do que nos alunos descendentes de imigrantes, com excepção dos alunos com origem mista, mais próximos dos primeiros; mas também dos alunos com origem angolana, em que 40% já recorreu a explicações privadas.

Entrando no domínio da *relação com as normas escolares*, expomos no quadro 27 os resultados relativos à assiduidade, razões para faltar, infrações e relação de conformidade, por grupo de origem. Relativamente à assiduidade, genericamente, 86% dos alunos declara só faltar em caso de ocorrência médica. Os descendentes de imigrantes anunciam faltar mais 6% por "outros motivos" do que os seus pares autóctones, valor que aumenta ligeiramente entre descendentes de imigrantes dos PALOP ou de outras origens.

Os motivos apresentados para as faltas dividem-se em duas tendências: uma assenta em razões extrínsecas, mais dificilmente controladas pelo aluno (assistência a familiares, greves, tratar de documentos, entre outros); outra baseia-se mais fortemente numa decisão pessoal (falta de interesse, preguiça, chegar atrasado, entre outros). Cerca de 88% dos respondentes justifica a sua falta de assiduidade por razões extrínsecas e, entre aqueles que assinalam razões intrínsecas, os alunos descendentes de imigrantes quase dobram a proporção dos seus colegas autóctones, em particular os dois grupos assinalados anteriormente, PALOP e outras origens.

Quadro 27. Assiduidade, infrações e relação de conformidade, por grupo de origem (%)

	Conformidade	Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
					Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Assiduidade	Só falta por doença/ida ao médico	88,7	82,1	86,5	81,3	85,1	80,9
	Falta por outras razões	11,3	17,9	13,5	18,7	14,9	19,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Razões das faltas	Extrínsecas	90,1	84,6	88,2	83,8	87,2	83,8
	Intrínsecas	9,9	15,4	11,8	16,2	12,8	16,2
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Infrações *	Nenhuma infração	47,0	53,6	49,2	52,5	49,5	63,6
	Recados na caderneta	42,6	31,1	38,7	30,2	38,5	24,2
	Participação oral	17,0	12,3	15,4	11,6	16,5	9,1
	Participação escrita	21,4	18,8	20,5	19,8	17,6	16,7
	Falta disciplinar	27,2	23,8	26,0	24,0	26,4	19,7
	Processo disciplinar	6,8	4,8	6,1	4,5	7,7	1,5
Relação de conformidade **	Elevada	69,1	68,3	68,8	66,0	71,4	72,7
	Moderada	24,1	26,9	25,0	29,5	20,9	25,8
	Baixa	6,8	4,8	6,1	4,6	7,7	1,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* Proporção de inquiridos que respondeu sim, sobre o total de respondentes à questão com a mesma origem

** Índice contabiliza faltas de presença, faltas disciplinares e processos disciplinares

Ainda no âmbito do cumprimento dos deveres e normas de funcionamento escolar por parte do aluno, questionou-se a existência de infrações e a ocorrência de medidas de resposta às mesmas, como os recados na caderneta, participações orais e escritas, faltas e processos disciplinares. Metade dos alunos declarou nunca ter cometido uma infração (49,2%). No caso dos descendentes de imigrantes esse valor sobe para os 53%, enquanto nos alunos autóctones desce para os 47%. E em todas as medidas questionadas, os descendentes de imigrantes assinalaram sempre uma menor ocorrência do que os pares. As percentagens de infração são ainda mais baixas entre alunos com origem nos PALOP e outras origens. Estes têm, em particular, menos recados na caderneta e menos participações orais, e proporções aproximadas de faltas e processos disciplinares. É nos alunos com origem mista que vamos encontrar mais processos disciplinares reportados, de entre todos os alunos inquiridos.

No quadro 27 é possível também observar de modo mais directo a relação de conformidade com as normas estabelecidas pelos alunos inquiridos, através de um índice que agrupa a existência de faltas de assiduidade, faltas disciplinares e processos disciplinares.¹⁴⁶ Cerca de 68% dos alunos posiciona-se na relação de conformidade elevada, relação em que

¹⁴⁶ Na relação de conformidade elevada, o aluno só falta às aulas por motivos exteriores à sua vontade e nunca teve uma falta ou processo disciplinar; na relação de conformidade moderada, o aluno já faltou às aulas por vontade própria e/ou já teve uma falta disciplinar; na relação conformidade baixa, o aluno já teve pelo menos um processo disciplinar.

alunos autóctones e descendentes de imigrantes apresentam percentagens próximas. A relação de conformidade elevada é particularmente prevalecente entre os alunos de origem mista e outras origens, e os alunos com origem nos PALOP aproximam-se mais dos pares autóctones. Na relação de conformidade baixa, alunos autóctones e de origem mista aproximam-se, e superam os restantes. Entre os alunos de origem angolana verifica-se uma percentagem de alunos com relação de conformidade baixa superior não só aos restantes descendentes, mas também aos alunos autóctones. Pelo contrário, os alunos de origem indiana, romena e moldava atingem valores percentuais muito altos na relação de conformidade elevada. A inexistência de casos, ou o seu valor muito residual, de algumas origens nas relações de conformidade baixa revelam um perfil comportamental nivelado, de seguimento mais do que de confrontação com as normas escolares vigentes.

A experiência escolar dos alunos inquiridos é influenciada por um quadro particular de condições relacionais, estruturais e pedagógicas que caracterizam as escolas frequentadas. Aferimos por isso, na pesquisa, o grau satisfação relativamente a um conjunto de indicadores neste domínio. No quadro 28 expõem-se os índices e percentagens de resposta relativos à satisfação, condições estruturais, relacionais e pedagógicas e relação com docentes.

Quadro 28. Apreciação das condições relacionais, estruturais e pedagógicas das escolas frequentadas, por grupo de origem (%)

Apreciação das condições escolares		Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
					Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Índice de satisfação (média)*		2,70	2,77	2,72	2,77	2,78	2,75
Satisfação/ muita satisfação relativamente às condições relacionais, estruturais e pedagógicas	Professores	81,0	79,4	80,4	77,9	80,2	83,3
	Auxiliares de ação educativa	66,7	67,5	67,0	65,4	73,3	67,2
	Convívio com os colegas	95,5	92,7	94,6	91,2	94,6	95,5
	Sistema de avaliação	74,6	72,1	73,8	71,4	78,5	65,7
	Equipamentos	59,2	64,3	60,9	63,8	64,5	65,7
	Instalações da escola	51,3	55,5	52,7	55,4	54,8	56,7
	Condições de segurança	54,3	60,1	56,2	60,2	63,0	55,4
	Atividades extracurriculares	48,7	59,6	52,4	57,8	58,5	68,3
Preparação para a vida profissional		62,4	65,2	63,3	64,9	62,9	69,2
Índice de satisfação com professores (média)**		3,24	3,27	3,25	3,27	3,31	3,22
Avaliação da relação com os docentes: "a maioria dos professores..."	Explicam bem os conteúdos	17,1	23,4	19,2	24,3	21,3	23,5
	São amigos	25,8	26,2	26,0	26,3	34,1	15,2
	Querem que o aluno participe	43,3	48,5	45,0	51,5	40,9	48,5
	Respeitam o aluno	65,4	63,9	64,9	62,8	67,8	62,7
	Preocupam-se com o aluno	35,1	38,3	36,2	36,1	42,4	39,7
	Querem que aluno tenha boa profissão	47,1	52,4	48,9	56,4	51,3	41,1
Ajuda a encontrar a resposta certa		40,5	45,6	42,2	45,3	48,3	42,9

* Índice varia entre 1 e 4 (1 = nada satisfeito; 4 = muito satisfeito)

** Índice varia entre 1 e 4 (1 = nenhum professor; 4 = a maioria dos professores)

O grau de *satisfação* média entre os alunos inquiridos é regular, ligeiramente acima da média (2,72 numa escala em que 1 corresponde a "nada satisfeito" e 4 a "muito satisfeito"). Ela é um pouco maior entre os alunos descendentes de imigrantes, nomeadamente entre alunos de origem mista. Mas pode afirmar-se que, em média, os níveis de satisfação não variam significativamente segundo a origem.

No que diz respeito às *condições relacionais e estruturais*, o domínio que angaria maior satisfação por parte dos inquiridos é o "convívio com colegas", em relação ao qual 94% dos alunos estão satisfeitos ou muito satisfeitos. Esta proporção varia pouco segundo o grupo de origem, sendo ligeiramente mais baixo entre os alunos com origem nos PALOP e, entre estes, em particular, os de origem santomense e guineense, que apresentam percentagens mais baixas de satisfação do que todos os outros pares. No sentido inverso, o aspecto que menos satisfação confere são as actividades extracurriculares, onde alunos autóctones e descendentes de imigrantes apresentam opiniões menos convergentes: os descendentes encontram-se satisfeitos ou muito satisfeitos em maior proporção. Estas actividades parecem ser do agrado, sobretudo, dos alunos de outras origens. As instalações da escola são apreciadas somente por cerca de 52% dos alunos. Neste indicador os descendentes estão um pouco mais satisfeitos do que os seus colegas, tendência que se verifica igualmente nas condições de segurança (onde os descendentes com raízes nos PALOP e origens mistas se destacam), nos equipamentos e na preparação para a vida profissional.

Sobre o sistema de avaliação e os professores (em sentido global, já que estes são avaliados mais detalhadamente de seguida) as percentagens de satisfação são mais próximas, mas ligeiramente mais elevadas entre os alunos autóctones. Os alunos com origem PALOP e principalmente os de outras origens são mais críticos relativamente ao sistema de avaliação. As distribuições por origem nacional assinalam a existência de outros alunos com avaliações ligeiramente menos positivas: os alunos de origem cabo-verdiana quanto às condições de segurança e à preparação para a vida profissional; ou os alunos de origem santomense relativamente à relação com os auxiliares de ação educativa e ao sistema de avaliação; ou ainda os descendentes de angolanos relativamente aos professores.

Procurou-se ainda explorar mais a fundo a *relação pedagógica* com os professores, através das afirmações presentes no quadro 28, em relação às quais os alunos podiam optar entre nenhum, alguns ou a maioria dos professores. Expõe-se, em primeiro lugar, a média de resposta na totalidade dos itens, que nos permite avaliar, numa escala de 1 a 4, onde 1 corresponde a "nenhum professor" e 4 a "a maioria dos professores" a proporção de

professores a que o aluno atribui as condições expressas abaixo, no mesmo quadro. A proporção é, em geral, elevada: na totalidade dos alunos corresponde a 3,25; é ligeiramente mais elevada nos alunos descendentes de imigrantes (3,27) e, neste último universo, ainda mais elevada entre os alunos de origem mista (3,31), para quem a maioria dos professores desenvolve relacionamentos e práticas positivas.

A observação dos dados relativamente à opção "a maioria dos professores", ou seja, as avaliações mais positivas, nos diversos itens, denota que, em termos gerais, os alunos sentem-se bastante respeitados pela maioria dos professores. Se se tiver em conta os dois grandes segmentos, alunos autóctones e alunos descendentes de imigrantes, em praticamente todos os indicadores os alunos descendentes assinalam mais frequentemente a opção "a maioria dos professores" do que os seus pares. Com duas exceções: "os professores são meus amigos" (em que praticamente não há diferença entre os dois universos, que partilham uma baixa avaliação) e "os professores respeitam-me", em que os descendentes assinalam menos "a maioria". Poderíamos aqui equacionar a existência de uma discriminação percecionada.

As avaliações mais baixas dizem respeito ao domínio "explicam bem os conteúdos" – na opinião da generalidade dos alunos inquiridos, são poucos, ou nenhuns, os professores que possuem esta capacidade. Mas os descendentes consideram, mais do que os seus pares, que existem mais professores que o fazem, tal como que os incentivam a participar, têm altas expectativas profissionais a seu respeito (principalmente os alunos com origem nos PALOP) e os ajudam a encontrar as respostas certas nos exercícios de aprendizagem, colocando em causa a hipótese anterior, de maior discriminação percecionada. Os alunos de outras origens consideram menos professores como amigos, e sentem expectativas profissionais promissoras em menos professores. Os de origens mistas consideram mais professores como amigos, tal como pensam que mais professores os ajudam a encontrar a resposta certa. Os alunos com origem nos PALOP identificam um maior número de professores que explicam bem os conteúdos e que os convidam à participação.

No decorrer das entrevistas alguns alunos descendentes de imigrantes refletiram sobre a relação com os professores, em geral de uma forma positiva. Alguns relatos mais críticos surgem a partir de temas como a confiança, a preservação da autoimagem e as modalidades de avaliação. A confiança relacional com os actores escolares constrói-se com o tempo, e assenta em grande medida na familiaridade e no reconhecimento sentido pelo aluno relativamente à sua presença e ao seu esforço. Esta confiança é frágil, sofrendo danos com relativa facilidade num contexto público como o da sala de aula.

"Há uns que não explicam bem a matéria e quando eu... Quando a gente pergunta, não explicam bem e dão mais atenção àqueles que sabem do que àqueles que precisam." (Denise, 16 anos, chegou com 1 ano, ascendência santomense).

"Eu estudei muito. Estive a estudar de noite. E tínhamos teste de matemática e depois tínhamos de físico-química. Estudei muito e depois fui fazer o teste. Estava quase positivo, mas tive negativa. Eu disse '*stor*', eu fiquei contente, pensei que ia ter positiva', [e ele respondeu] 'não, tu tiveste negativa, é óbvio que tivesses negativa'. E todos os meus colegas ficaram a comentar, porque ele não falou bem. Disse 'é óbvio'. Desde aquele dia, já não participo mais nas aulas dele." (Eliana, 17 anos, ascendência cabo-verdiana, recém-chegada).

Uma das reações mais comuns às injustiças percebidas por estes alunos parece ser a recusa de participação durante as aulas. "Calei-me", ou "deixei de falar", surgem como estratégia de resposta frequente perante situações consideradas indevidas.

A gestão da imagem e da informação relativa à família – à sua complexidade e às problemáticas que a tocam – no meio escolar é um intrincado exercício quotidiano para alguns destes jovens. Em processo de autonomização e de configuração identitária, estão particularmente conscientes da sua desvantagem e do modo como as relações em meio escolar são atravessadas por preconceitos e julgamentos. Há todo um trabalho de gestão de imagem e construção de si, como ilustra Laura:

"Uma vez, o meu irmão, o segundo mais velho, estava preso e eu não tinha dito nada à minha diretora de turma deste ano, porque eu nem sequer gostava de me lembrar disso. Então uma vez a minha mãe veio cá à reunião e disse-lhe. (...), e eu 'mãe que horror, assim vão pensar que eu sou como ele' (...). A professora veio falar comigo e perguntou 'então porque é que não me contaste?'. Há pessoas que se conseguem expressar a qualquer pessoa, mas eu não, eu é só às pessoas em quem confio. E a professora só veio este ano, não confiava assim muito nela, não sei, não tinha coragem para lhe dizer nada." (Laura, 14 anos, nasceu em Portugal, ascendência cabo-verdiana).

Relativamente às modalidades de avaliação, a crítica mais frequente parece ser o não reconhecimento, por parte dos professores, do esforço realizado. Há, nos relatos, uma noção clara da diferença entre o esforço empreendido e os resultados alcançados.

"ela só se baseia nos testes. Porque uma vez, foi o ano passado, eu até acho que tirei um satisfaz menos num teste, e um satisfaz mais. Portanto, estava mesmo ali no limite. Mas eu esforçava-me, mesmo que às vezes não conseguisse, eu esforçava-me, participava e ela só contou os testes e deu-me 2. Eu revoltei-me, porque eu esforcei-me, deixei de falar. O *stor* de Físico-química é a mesma coisa. Também é assim, é agarrado nas notas, não sei porquê, nunca dá as notas. Eu esforço-me, tiro boas notas e só me deu 3. Isso revolta-me." (Jailson, 14 anos, chegou com 1 ano, ascendência angolana).

Sistemas de avaliação menos compreensivos, que privilegiam os testes, são insensíveis a parte do progresso, mas sobretudo ao esforço, que os alunos sentem que realizam. Esta tendência está de alguma forma identificada na literatura, que assinala que avaliação estandardizada tende a ser particularmente desafiante e penalizadora para estes jovens.

7.1.3. Experiências de discriminação: "antes de nos conhecerem, às vezes, tratam-nos mal"

No património de estudos sobre descendentes de imigrantes, a discriminação com base na origem étnica nas sociedades de acolhimento e nos processos de escolarização assume um papel central: ela constitui um forte obstáculo à adaptação, pode levar à etnicização das auto-identidades ao longo da adolescência (Rumbaut e Portes, 2001), e afecta os processos de escolarização, nomeadamente através da configuração de percepções sobre os estudantes e do nivelamento de expectativas (Modood, 2004; Gillborn, 1997). No contexto escolar, a discriminação envolve uma mistura complexa de políticas e práticas que incluem as percepções e expectativas dos professores, de outros agentes escolares e dos pares (Kristen e Granato, 2007; Holdaway, Crul e Roberts, 2009). Há ainda evidências de que esta atinge particularmente os rapazes etnicamente diferenciados (Crul e Vermeulen, 2003).

Independentemente da sua origem, no entanto, as relações entre os jovens são atravessadas por processos de aproximação e distanciamento, de partilha e diferenciação. Inquirimos por isso todos os alunos quanto aos sentimentos de discriminação sentidos no espaço escolar, diferenciando três quadros de interação: colegas, professores e funcionários. Pedimos que evocassem o motivo de discriminação numa pergunta aberta e posteriormente codificada.

No quadro 29 apresenta-se um índice que sintetiza a experiência e sentimentos de discriminação relacionados com os diversos círculos sociais escolares, bem como os motivos mais frequentes que estão na base dessa discriminação. O sentimento de discriminação é moderado, transversal à experiência juvenil e escolar, e sentido independentemente da origem nacional. Mas os alunos descendentes de imigrantes assinalam-no de forma ligeiramente mais acentuada.

Em média, os alunos experienciaram um nível de 1,48 (numa escala de 1 a 4) de discriminação. O sentimento é mais forte 13 pontos decimais entre os alunos descendentes de imigrantes (1,57), e ainda mais forte entre os alunos descendentes de outras origens (1,68),

mais do que entre os alunos com origem nos PALOP (1,62). Os alunos de origem mista são os que menos assinalam sentimentos de discriminação.

Quadro 29. Sentimentos e motivos de discriminação, por grupo de origem (%)

Discriminação			Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
						Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Índice de discriminação (média)*			1,44	1,57	1,48	1,62	1,37	1,68
Sentimentos de discriminação provocados por	Colegas	Muitas vezes	3,8	6,9	4,8	7,0	4,4	9,8
		Algumas/poucas vezes	26,0	31,3	27,8	29,6	27,8	42,6
		Nunca	70,2	61,8	67,4	63,4	67,8	47,5
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Professores	Muitas vezes	4,1	5,1	4,4	5,5	4,3	4,9
		Algumas/poucas vezes	24,0	25,7	24,6	26,0	20,2	32,8
		Nunca	71,9	69,3	71,0	68,5	75,5	62,3
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Funcionários	Muitas vezes	2,6	5,2	3,5	5,2	3,2	8,1
		Algumas/poucas vezes	14,5	18,5	15,8	22,6	8,6	19,4
		Nunca	82,9	76,3	80,7	72,2	88,2	72,6
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Motivos da discriminação		Diferenças étnicas	2,1	31,5	13,0	34,5	10,3	43,3
		Condições sociais	8,3	2,8	6,2	2,4	6,9	0,0
		Aproveitamento escolar	4,1	0,7	2,9	1,2	0,0	0,0
		Comportamento	9,1	4,2	7,3	4,8	6,9	0,0
		Aspeto físico/aparência	8,3	5,6	7,3	3,6	10,3	6,7
		Questões relacionais	39,3	30,1	35,8	32,1	31,0	23,3
		Outras	8,3	3,5	6,5	2,4	6,9	3,3
		Várias**	20,7	21,7	21,0	19,0	27,6	23,3
		Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*Índice varia entre 1 e 4 (1 = nunca; 4 = muitas vezes)

** Categoria que assinala motivos diferentes de discriminação na interação com os colegas, professores e funcionários

Nas sínteses das respostas dadas relativamente aos diversos quadros de interação, verifica-se que: a) os alunos descendentes de imigrantes assinalam a categoria "muitas vezes" em maior proporção do que os seus pares autóctones; b) a diferença face aos pares autóctones é mais expressiva na interação com os colegas e com os funcionários; c) a incidência do sentimento é mais forte entre os alunos de "outras origens", nomeadamente na interação com os colegas, com a exceção da interação com os funcionários onde os alunos com origem nos PALOP expressam sentimentos semelhantes aos primeiros. Não existem diferenças substantivas nos sentimentos de discriminação segundo o sexo, a classe social ou a escolaridade dos progenitores. Na origem destas situações parecem estar sobretudo as questões relacionais (36%), que remetem para o modo como os alunos se sentem tratados, mais do que para os motivos adjacentes a esse tratamento, e que se referem a "ser insultado", "maltratado", "gozado", entre outros.

Os alunos descendentes de imigrantes mencionam em maior proporção as diferenças de base étnica como justificação para o sentimento de discriminação (como a cor da pele, o

ser estrangeiro, a religião diferente), tendência mais forte entre os alunos com "outras origens". Mas os alunos autóctones também assinalam a cor da pele como factor de discriminação, sobretudo na relação com os pares.

Apesar de o sentimento de discriminação não ser exclusivo dos jovens descendentes, é entre estes, na relação com os pares e funcionários, no espaço escolar, que a prática discriminatória parece ser mais sentida. Nas entrevistas realizadas junto dos alunos, dos progenitores e dos agentes escolares explorou-se, igualmente, a sua percepção face à discriminação. Os sentimentos surgem mais claros nas situações de entrevista, onde são de algum modo justificados pelo desconhecimento, reportados para outras fases do processo de desenvolvimento pessoal (outros ciclos de ensino, outras idades), e emergem claramente associados aos traços fenotípicos diferenciados.

Uma primeira observação relativamente às respostas dos alunos remete para a sistemática associação e redução do termo "discriminação" ao de "racismo". Ou seja, as respostas dos alunos remetem exclusivamente para a discriminação baseada na etnia e/ou cor da pele. A maior parte dos alunos entrevistados admite que existe discriminação/racismo em Portugal, embora grande parte refira que na escola isso não se verifica.

"Já vi. Na rua, com pessoas *de cor*, a chamarem nomes, a dizerem para irem para a terra deles, e etc.. Dizem que são assim tão escuros porque não tomam banho, não têm higiene e que nós só viemos cá para estragar, não fazemos falta nenhuma. Coisas desse género." (Denise, 16 anos, chegou com 1 ano, ascendência santomense).

Entre os alunos que afirmaram ter sido alvo de discriminação destacam-se os descendentes de imigrantes oriundos dos PALOP, que relatam vários episódios pessoais passados fora e dentro da escola, sobretudo em ciclos anteriores. Associado à descrição dos episódios surgem espontaneamente quer a justificação dos comportamentos (desconhecimento de quem são por parte das pessoas com quem interagem em lojas e locais públicos, não reconhecimento do papel dos imigrantes em Portugal, ou os preconceitos transmitidos através da socialização familiar), quer as estratégias de resposta, que são evolutivas com a idade, e que apontam para a contenção, não reacção e recusa da violência.

"Acho que há [discriminação]. Às vezes há. Não sei, já me tomaram de ponta, às vezes. Estão aí para arranjar confusão. Então, antes de nos conhecerem, às vezes, tratam-nos mal ou olham de lado. Às vezes, já me aconteceu no supermercado, quando estou a entrar... Não gosto. Também não vou fazer nada, não vou roubar, não chamo a atenção. Fui educado para tal." (João, 14 anos, nasceu em Portugal, ascendência santomense).

"Às vezes, ouvia coisas desagradáveis. Por exemplo, eram crianças, mas que faziam aquilo, porque ouviam dos pais. Por exemplo, porque diziam, 'ah, os meus pais não me deixam brincar

contigo, porque tu és *preto*'. Ou então, por exemplo, todos tinham namoradas, e eu estava a namorar com uma rapariga e a rapariga disse que não, 'que a minha mãe disse que não, por causa da tua cor' e eu às vezes, sentia-me mal, sentia-me diferente por ser assim. Mas depois, eu vim para esta escola, comecei a ver, pronto, naquela escola eu já não sentia tanto, mais no fim, porque as pessoas, depois, mudaram a mentalidade e agora acho que está muito melhor. Já não sinto tanto essa diferença, já não há aquele racismo e isso. (...) E não é só. Às vezes, nas lojas, quando uma pessoa entra, as pessoas ficam a olhar, ficam a ver tudo o que eu faço, porque pensam que eu vou roubar, porque eu sou negro e eu sinto-me mal." (Jailson, 14 anos, chegou com 1 ano, ascendência angolana).

As narrativas revelam ainda um processo de consciencialização progressiva da diferença, e das lógicas valorativas subjacentes. O testemunho de Laura é revelador neste sentido, descrevendo, na infância, um "sentir" dissociado da pertença étnica e associado a um modelo dominante de "sucesso". Este "sentir" extravasa fronteiras de tipo étnico, que agentes escolares e progenitores procuram reconstruir e delimitar, e que o contexto configura progressivamente.

"Nós não podemos pensar assim: é *preto*, nasceu 'não sei onde'. Pensam logo que é noutra país, mas há uns que nasceram cá, eles não podem adivinhar pela cara das pessoas se nasceu cá, lá, ou nos EUA. Eles não podem dizer que os *pretos* vêm todos... Pode ser só um deles. Eu, antigamente, não gostava nada disso. Agora não me ofendo, porque nós até nos chamamos, eu e a minha melhor amiga, a minha colega Inês, ela chamava-me 'mana *preta*' e eu chamava-lhe 'mana *branca*', na boa. Mas há aquelas pessoas que: 'os *pretos*'. Eu não gosto muito de ouvir, mas não me ofende. Antigamente ofendia-me, quando era mais pequena. Eu cheguei a escrever um texto, quando andava no 2º ano e que a minha mãe ficou muito preocupada, em que eu disse que queria ser *branca*. O tema era 'o que eu queria ser', mas era quando eu crescesse. Mas eu não percebi assim, eu percebi 'como é que eu queria ser'. Então escrevi um texto a dizer que queria ser *branca*, de olhos azuis, loira, rica, depois a professora veio falar comigo e disse 'Laura, isto não é bem assim'. Disse-me que não era bem assim, que cada um tinha as suas origens e que não devia achar isso, que até devia ter orgulho. Mas eu não compreendia porque as minhas colegas 'tu és *preta* e não sei o quê'. (...) Eu ficava chateada porque eu sempre me senti mais *branca*, eu no colégio era a única, mas depois é que vieram muitos, eu era a única da minha turma e então nunca... Eu acho que são os pais que dizem, naquela altura nós não aprendíamos aquilo, a chamar nomes. São os pais que dizem 'os *pretos* não sei o quê'. É a minha opinião." (Laura, 14 anos, nasceu em Portugal, ascendência cabo-verdiana).

Os valores defendidos pelos alunos demarcam-se destes episódios, situam-se noutra latitude: a retórica dominante é fortemente igualitária, procurando negar as diferenças de base fenotípica e cultural.

"Não gosto do racismo, não gosto da discriminação. Sou amigo de toda a gente. Para mim todas raças são iguais" (Lívio, 18 anos, chegou com 1 ano, ascendência santomense).

"Acho que somos todos iguais, acho eu, só tirando a língua, cada um fala como quer, de resto somos todos iguais, é o que eu penso." (Laura, 14 anos, nasceu em Portugal, ascendência cabo-verdiana).

A discriminação no contexto escolar foi também uma temática desenvolvida pelos progenitores durante as entrevistas. Os testemunhos diferenciam-se sobretudo de acordo com a performance escolar dos descendentes, ou seja, os sentimentos de discriminação tendem a agudizar-se quando em causa estão também problemas relacionados com o desempenho e a avaliação dos alunos. Os progenitores revelam uma sistemática desvalorização das narrativas dos seus descendentes a este respeito, às quais respondem com estratégias de apaziguamento. As situações em causa podem eventualmente ser confirmadas ou retomadas junto dos agentes escolares, no caso dos pais mais escolarizados.

"Eu vejo um tipo de uma implicância com imigrantes, principalmente com o ser brasileiro. (...) O diretor de turma (...), eu sinto nele uma implicância com o Leonardo. A primeira reunião que eu tive com ele, ele vira para mim e fala: 'brasileiro é um bando de safado, um bando de *folgado*, para aí às 2 horas da tarde estão os brasileiros lá'. Então eu senti assim, e o Leonardo me falava que ele era motivo de chacota: 'mãe, o professor chega na sala curtindo com a minha cara', a gozar dele. Eu achava um disparate, e nessa última reunião que eu tive com ele eu fiquei *frustradíssima*, porque eu fui na reunião, sempre correndo, porque o meu horário aqui é... Cheguei lá, ele foi só 'o Leonardo está péssimo' (...) O diretor me falou, 'põe ele num curso profissionalizante de cabeleireiro, de mecânico'. Eu achei um disparate, eu falei, 'diretor pára, nós somos de família pobre, somos imigrantes sim, mas na nossa família não tem ninguém que não se formou, eu me formei, porque é que o meu filho tem que ser um cabeleireiro, um mecânico?'" (R., mãe de Leonardo, Brasil, licenciatura em História, empregada de balcão).

"Havia um professor qualquer, acho que era o de música, que ele não se dava bem. Pelo menos era o que ele me dizia. Ele dizia que implicava muito com ele (...) Sabe o que é que ele me disse? 'É racismo, ele não gosta dos *pretos*'. Eu digo 'filho, eu acho que não é isso, achas que é?'. Ele diz 'é, é, só pode ser isso'. É o que ele achou, se calhar eu se estivesse lá pensaria de outra forma, não sei. Mas ele diz que é isso. 'Ele não implica só comigo, com os outros *pretos* também implica'." (F., mãe de Jailson, Angola, 11º ano incompleto, operária).

No contacto com as escolas, na recolha de dados junto dos agentes escolares, os aspectos ligados à discriminação foram referidos de forma comedida e indirecta. Os agentes associam mais facilmente, e frequentemente, a discriminação ao domínio do relacionamento entre os alunos. São poucas as referências ao modo como esta pode marcar a prática docente ou as relações com os diversos agentes escolares.

"às vezes, eles são rivais entre si, eles não aceitam... É engraçado nós, às vezes, vemos dois *escurinhos* a dizer, 'tu és *preto* e eu não sou', quando ele também é, só que é um bocadinho mais

claro. Eles também são um bocadinho racistas e, às vezes, não se aceitam entre eles." (Psicóloga, Escola Loures).

"Acho que há muitos alunos que são de várias nações e acho que entre eles têm muita rivalidade e não devia haver. Porque nós somos todos humanos e não só, não interessa a cor, mas eles têm as cores, *escurinhos* têm mais rivalidade com os *brancos*, do que nós com eles. Eles têm a mania que é ao contrário. Eu acho que isso não devia existir, era uma mudança que devia ser feita. Nós, eu falo por mim, nós tentamos... A gente até agarrar um braço, eles nem querem que a gente os agarre. 'A senhora não se encoste a mim!'. Eles é que se sentem mais revoltados com a cor, não somos nós." (Auxiliar de ação educativa, Escola Sintra).

Se é entre pares que o racismo é mais assinalado, é também entre pares que ele é descrito como mais "resolvido" e atenuado. Reconhecem-se progressos neste domínio: ele surge como um fenómeno que terá sido, no passado, mais agudo.

Há o assinalar de uma certa hipersensibilidade e até vitimização por parte dos alunos diferenciados etnicamente, de difícil gestão quotidiana. O discurso dominante tem sempre um pendor igualitário, mas denota, em simultâneo, marcas diferencialistas de base cultural.

"Eles também, os próprios alunos, denotam um bocadinho essa situação. Porque se um professor lhes chama a atenção, eles começam a dizer que o professor é racista. Mas eu tanto chamo a atenção a um aluno *branco* como chamo a atenção a um aluno *de cor*... Mas, às vezes, a ideia deles é logo que nós estamos a ser racistas. Eles falam comigo, falam de determinados professores e dizem mesmo isso. Eu acho que está um bocadinho interiorizado neles essa situação e que não é tanto isso, porque nós temos que chamar a atenção quando eles se portam mal. Tanto chamamos a atenção a uns como a outros. Mas eles encaram isso de uma forma diferente." (Direção de turma 1, Escola Sintra).

"E eu falo quanto a mim, eu não tenho problemas com a cor, porque nós não temos culpa de nascer como nascemos. (...) Os *de cor* são os mais revolucionários. Os dos países de leste já não são tanto. É verdade. Nem os chineses, vá... A gente chama-lhes os *chinitas*, esses já não são tanto. Estes, os *de cor*, são mais. Os chineses são mais calmos, são mais parecidos connosco. Eu acho que a revolta é só nos *de cor*, que é uma pena, porque nós temos cá muitos. A escola está só quase feita com gente *de cor*. É uma pena eles serem assim. Sempre em conflitos uns com os outros, enfim. (...) E depois é a revolta. Quando a gente vai atuar, é um escuro com um *branco*, pensam que a gente está a atuar pelo *branco*, mas não, a gente está a atuar pelos dois. E quer que os dois fiquem bem. E a revolta deles é que 'ah, se fosse *branco*, não fazia'. Não, aqui é tudo igual. Perante mim é." (Auxiliar de ação educativa, Escola Sintra).

Apesar de presentes, estas marcas diferencialistas surgem timidamente quando evocadas no domínio da discriminação. Elas vão surgir mais claramente na descrição do ambiente de escola e nas representações sobre os descendentes de imigrantes que exploraremos no próximo subcapítulo.

7.1.4. Ambientes simbólicos de escolarização: "nós" e "eles", ou a contaminação multiculturalista

O contexto institucional, nomeadamente o ambiente escolar, o perfil social do público, ou as representações prevalecentes relativamente à diversidade dos alunos, constituem um domínio importante na configuração das experiências de escolarização (Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001). Alguns estudos revelam que os alunos descendentes de imigrantes podem ser mais ou menos vulneráveis face à qualidade dos ambientes de aprendizagem, serem afectados de forma variável pela composição social e étnica das escolas que frequentam, ou pelas representações prevalecentes relativamente à sua presença (Goldsmith, 2004; Wells, 2010).

Por outro lado, e como ficará claro ao longo deste ponto, a presença de descendentes de imigrantes no espaço escolar parece ter uma relação inversa com o valor simbólico atribuído pela comunidade envolvente à escola: quanto maior é a presença dos primeiros, maior é o carácter problemático atribuído à mesma, e mais baixa será a sua posição na hierarquia de prestígio escolar local.

Procurámos compreender o ambiente escolar a partir das entrevistas que desenvolvemos junto dos agentes escolares de duas escolas específicas (de entre as 13 onde a pesquisa decorreu). A primeira chave de entendimento diz respeito às origens sociais dos alunos. A escola caracteriza-se e é reconhecida a partir do exterior sobretudo a partir das condições sociais da sua população.

"Nós temos uma faixa social que são muito... Que são, por norma, violentos, vivem em meios de grande violência. Há muito roubo, há muita ameaça, muita, muita luta, muita agressividade. (...) A imagem que se cria da escola é um pouco a escola que tem um foco de violência, não é uma escola segura." (Direção de turma 2, Escola Loures).

Em ambas as escolas se identificou um processo de mudança relacionado com a alteração das populações residentes nas áreas circundantes. A massificação do ensino trouxe alterações à população escolar, com consequências nos modos de ensinar, nos resultados e no ambiente de escola. E é na descrição deste processo que surgem as referências à progressiva etnicização da população escolar e ao seu impacto negativo.

"Mudou porque eu entrei para esta escola a população era basicamente (...) [de] um bairro médio/alto, de um estrato social médio/alto e [de outro] que era mais médio, médio/baixo, ligado ao comércio e aos serviços. Mas eram turmas muito jeitosas, muito razoáveis. Havia uma ou outra situação de miúdo de bairro da lata, porque entretanto o bairro da lata começou a surgir (...) mas não havia ainda grande expressão. Depois foi um grande *boom*, a certa altura, a partir dos anos oitenta, começou ver-se muito miúdo de etnia aqui neste bairro." (Presidente do Conselho Executivo, Escola Loures)

"Primeiro foram os despejados da província e que se instalaram aqui. Depois foram os despejados da cidade, que apesar de terem crescido, como eu, na cidade, depois fui despejada para aqui por não ter dinheiro para comprar em Lisboa. Depois os imigrantes... À medida que as famílias vão tendo maiores rendimentos tendem a ir para outras zonas. E as segundas e terceiras vendas de casa cada vez mais são de pessoas de mais fracos recursos e normalmente menos escolarizadas." (Presidente do Conselho Executivo, Escola Sintra).

As populações imigrantes também são, elas próprias, dinâmicas e crescentemente complexas, exigindo estratégias de inclusão diversificadas. Paralelamente, nos discursos dos agentes não é incomum uma associação espontânea entre as problemáticas dos descendentes de imigrantes e aquelas dos alunos com necessidades educativas especiais.

"Isso tem mudado em termos de imigrantes, antes eram só PALOP, agora não, os de leste, os chineses, os brasileiros... Antes eram mesmo só os PALOP, os imigrantes que vinham parar aqui, até se costuma dizer que vêm todos aqui parar (risos). Mas temos muitos, muitos, mas é verdade, isso tem modificado muito. (...) Integração, culturas diferentes. Nós até já tivemos cá muçulmanas, em que as meninas andavam completamente tapadas, e que não podiam falar com nenhum rapaz, a não ser com o irmão. É complicado, e não podiam ser professores, tinham que ser professoras. É uma adaptação que a escola vai fazendo. Nós somos uma escola que também temos meninos com deficiências várias, várias mesmo, desde motoras, cadeiras de rodas, a Síndrome de Down, já tivemos, temos muitos casos desses." (Direção de turma 5, Escola Sintra).

A chegada das populações com origem imigrante desafia a escola, e recoloca o seu foco de ação e intervenção. A dicotomia qualidade/inclusão emerge nos discursos: é identificada uma tensão entre o *trabalho para a inclusão* e o *trabalho para os rankings*. Assinala-se uma perda de qualidade dos alunos, e dificuldades acrescidas em igualar o progresso, ou o ponto de chegada, de alunos com pontos de partida muito diferenciados.

"Depende do aluno, porque cada pessoa é diferente da outra, cada menino é diferente do outro. (...) Mas há meninos africanos que se integram depois com facilidade e há meninos africanos que mesmo depois de resolverem o problema da língua ainda mantêm uma agressividade, recusa e aí é preciso outras valências. (...) Tem a ver com o ambiente familiar, com a falta de carinho, com a falta de amor, com a necessidade de chamar a atenção. Então a escola aí tem uma função muito importante, nós também temos que dar algum colo. (...) Para esse menino se calhar o desafio é outro. O desafio é que ele não saia da escola antes de tempo. Os desafios não são iguais para todos os alunos da escola." (Presidente do Conselho Pedagógico, Escola Sintra).

O modo como a escola é percecionada no exterior está profundamente relacionado com a presença dos alunos descendentes de imigrantes, nomeadamente de origem africana. A vivência de dentro não parece corresponder à imagem "de fora".

"Vou-lhe ser sincera: quando eu falo que estou nesta escola, as pessoas ficam: 'mas não é uma zona problemática?'. Eu não acho que seja uma zona problemática. Claro que tem muitos problemas que outras escolas noutras zonas não têm. Mas não há insegurança. Há algumas situações diferentes e mais complicadas, mas não é o grosso dos problemas aqui desta escola. Aliás, comparando as três escolas onde eu estive, cidade, meio rural e esta, não é a escola mais problemática, de facto. Para mim, a escola mais problemática, a que teve situações mais problemáticas foi a escola do meio rural." (Psicóloga, Escola Sintra).

"Normalmente a imagem que passa é essa, é essa aqui e em todo o lado. Quando se fala em escolas com muitos alunos de raça negra, é sempre a tendência que... O juízo de valor que se faz é que será uma escola problemática." (Direção de turma 1, Escola Sintra).

Na descrição da diversidade de origens da população escolar emergem dois padrões: a problemática "africana" e as (novas) "minorias modelo" (por via do desempenho ou do comportamento). Há uma tendência de homogeneização dos alunos em torno destes dois eixos. Há referências à importância da classe social, ou seja, as concepções culturalistas fundem-se com as percepções sobre desigualdade social. Mas a concepção culturalista é dominante. Os alunos autóctones não são, regra geral, evocados, ou são retratados como mais heterogéneos, como podemos ver no depoimento seguinte.

"Os portugueses... Não há os problemas dos indianos nem dos *pretos*. Talvez haja outro tipo de problemas. Há aquele tipo de pessoas que são carentes de atenção, que o pai trabalha, a mãe trabalha ou está pouco tempo em casa, tudo isso. Têm talvez perspectivas mais elevadas. Os *brancos* são iguais a si próprios, os *brancos* talvez sejam mais heterogéneos. Há aquele aluno mal criado e há aquele aluno, bom aluno. Enquanto a maioria dos indianos são todos bons alunos e todos alunos de 3, a maioria dos africanos serão um bocadinho turbulentos e alunos para o negativo, os *brancos* há de tudo." (Direção de turma 3, Escola Loures).

A população escolar de origem africana é descrita como a mais problemática do ponto de vista do desempenho escolar. Os agentes escolares descrevem esta população como a mais carenciada no que diz respeito aos recursos socioeconómicos e escolares, bem como a mais afectada pela instabilidade familiar e pelas dificuldades linguísticas. Os discursos incorporam, em graus variáveis, argumentos classistas e culturalistas.

"Já em relação à nossa maioria, que é os PALOP, as dificuldades são maiores. São maiores porque prende-se também com as carências económicas que, quando se juntam as duas é muito difícil. A pobreza. O ser imigrante e ser pobre. Porque o ser imigrante e ter depois capacidades económicas... Agora ser imigrante e ser pobre, é terrível, é uma conjugação terrível. É preciso muito, muito apoio. E é muito difícil fazer compreender uma criança ou até a família que a prioridade é estudar e ter livros quando não há é comida. Ou ter o comportamento adequado... Mas como é que pode ter o comportamento adequado se todo o resto da vida é desadequado?" (Presidente do Conselho Executivo, Escola Sintra).

"Os africanos, é muito diferente, porque, lá está, eles fazem filhos muito cedo, muitos deles nem sabem quem é o pai, nem as mães sabem, depois as mães mudam de parceiro, e depois os pais vão-se embora, não lhes ligam, é muito problemático, muito problemático, muito, muito. Claro que há pessoas negras, africanas bem formadas e tudo, mas geralmente têm vidas muito problemáticas. Que às vezes até lhe digo, eu não sei com aquelas vidas que eles têm, como eles às vezes conseguem ser como são, porque perante aquela vida as pessoas poderiam ser muito piores que aquilo que são. E é talvez o ambiente da escola e dos colegas que os faz travar. É do tipo de pessoas, que se não estivessem na escola, com aquele ambiente na casa não faço ideia do que seriam. Mas como vêm para a escola, são educados por nós, vêem os colegas, vêem tudo e limam um bocado as arestas, compreende?" (Direção de turma 3, Escola Loures).

Os alunos de origem africana são muitas vezes comparados com alunos de outras origens no que diz respeito ao desempenho, ao comportamento, ou mesmo às competências e capacidade de aprendizagem. Há uma referência sistemática aos pares com origem nos designados "países de Leste", e também de origem chinesa. Nos discursos, estas "minorias modelo" (Asher, 2002; Kao, 1995) superam os alunos autóctones.

"Chega cá um miúdo de leste, no 1º ano não sabe uma palavra de português, no 2º ou 3º ano é um dos melhores, mesmo a português. Trazem umas regras, um raciocínio desenvolvido que nós não conseguimos fazer aos nossos alunos. Os pais vêm a todas as reuniões, 'professora diga-me lá o que é que eu posso fazer para ele melhorar?' Querem sempre que eles melhorem, têm grandes expectativas para eles, e eles próprios cumprem as regras muito mais facilmente, sabem estudar, são muito organizados, e têm interesse pelo estudo." (Direção de turma 4, Escola Sintra).

À semelhança das referências que encontramos na literatura norte-americana, também nestes depoimentos os alunos de origem chinesa surgem colocados numa posição privilegiada do ponto de vista escolar. De presença recente no 3º ciclo do ensino básico, e muito pouco representados no universo de inquiridos abrangidos por este estudo, eles são enfaticamente mencionados como detendo, entre outras características, "uma disciplina mental admirável" e "espírito de sacrifício".

"São meninos e meninas que, em termos de disciplina, são acessíveis, com uma capacidade de trabalho fantástica e uma capacidade de aquisição de novos conhecimentos extraordinária. (...) Na turma do meu filho, que está no 6º ano, está uma menina que é chinesa que está cá há dois ou três anos. E ela teve um percurso fantástico logo no início e é uma menina que teve sempre 5 a tudo. Uma coisa fantástica. E não é a única. Até ao nível da língua portuguesa, eles conseguem, ao fim de dois ou três anos, melhores resultados do que os meninos com língua materna." (Direção de turma 3, Escola Sintra).

A diversidade em ambiente escolar é entendida como uma inevitabilidade, um desafio acrescido, mas também, de forma mais moderada, como um recurso. Do ponto de vista

retórico, quando directamente questionados sobre se a diversidade é algo de positivo, os discursos dos agentes escolares reflectem valores ligados ao ideal da inclusão social, mas o "outro" é retratado a partir da sua diferença e das suas carências.

"Eu penso que exige muito mais de nós, exige muito mais de quem está à frente desta escola, no sentido de todo o tipo de situações que ocorrem no dia-a-dia por resolver, enquanto noutro tipo de escolas esses desafios não existem na mesma proporção com que existe aqui. Porque nós temos situações em que realmente é preciso andar sempre a controlar, é uma escola muito grande, que tem imensos alunos e sendo mais homogéneo nunca dá origem a tantos conflitos como quando é heterogéneo. (...) Está tudo muito mais à flor da pele." (Direção de turma 2, Escola Sintra).

Por fim, o enunciado de projetos especificamente dirigidos à diversidade étnica revela perspectivas diferenciadas relativamente à função dos mesmos. Numa das escolas os discursos tendem a assumir um tom mais celebratório, a partir das diferenças e do exótico. Noutra a integração é descrita num sentido mais lato, e o diferencialismo negado, através de um jogo retórico complexo em que massificação e diferenciação se alternam.

"A mim faz-me impressão dar respostas massificadas a problemas diferentes. (...) Porque, diferenciação, temos que fazer sempre. Mesmo nas turmas ditas normais tem que haver sempre muita diferenciação. (...) Já tivemos e temos às vezes alguns projetos parcelares que são especificamente... Agora toda essa política é transversal a todas as actividades: das actividades do dia-a-dia, da sala de aula. Porque ao serem muito *especificozinhos*, corremos o risco de estar a criar *guetozinhos*." (Presidente do Conselho Executivo, Escola Sintra).

Nesta segunda escola, nas iniciativas especificamente dirigidas aos alunos descendentes, incluem-se o ensino do português como língua não materna e um regime de tutorias. As restantes actividades, como a dança, intercâmbios internacionais, ou actividades extracurriculares, são transversais. No acesso às mesmas existem, no entanto, variações segundo as origens dos alunos. Actividades como a vela ou o ténis têm menos adesão dos alunos com origem africana, por exemplo, facto que os agentes escolares explicam pelo seu grau de carência económica. A demarcação da perspectiva diferencialista encontra, na prática, limites. A dicotomia "nós/eles", e uma certa reificação cultural, emergem inevitavelmente. As origens tendem a ser homogeneizadas nos discursos dos agentes, e os jovens são compartimentados e circunscritos à origem dos pais.

"Aqui todos dançam tudo, estão todos em pé de igualdade. É para cantar o hino? Eu sou professora de História e o hino nacional é importantíssimo que todos saibam, todos estão cá, têm que saber cantar o hino nacional. Agora vamos cantar o hino das origens de cada um. (...) Há dois anos tinha angolanos e brasileiros na turma, e guineenses. A menina guineense não gostava muito de cantar. Agora a angolana e a brasileira cantavam o hino deles com um fervor

que nós ficávamos espantadíssimas. E, às vezes, só esse fervor é motivador para nossos meninos cantarem o nosso hino também e darem importância a um hino que não dariam se não tivessem a experiência de os sentir a vibrar com o hino deles." (Presidente do Conselho Executivo, Escola Sintra).

Nos discursos dos agentes escolares é perceptível, mais do que a existência de terceiros espaços sincréticos e dinâmicos, uma notável igualização de comunidade, cultura e identidade étnica; tal como uma estagnidade da substância cultural associada a estas categorias (Baumann, 1996; Machado, 2002; Wimmer, 2009).

7.2. Experiências familiares: acompanhamento, diálogo e práticas culturais

Outro quadro de experiência e interação central no quotidiano dos jovens inquiridos é a família. O contexto familiar assume uma dupla importância nos olhares sobre os jovens descendentes: por via do legado étnico, frequentemente através de uma perspectiva diferenciadora, e por via do processo de socialização, através da condição de dependência dos jovens que iniciam percursos de transição e autonomização. A família é, nesta etapa da vida, uma referência social determinante. É nesta que se aprende, em primeiro lugar, o "horizonte dos possíveis de cada um e as disposições para o alcançar" (Santelli, 2001: 267). A aptidão da família para "orientar", através dos recursos de que dispõe e das referências que transmite, o destino dos mais novos, é considerada uma das mais importantes dimensões da relação entre pais e filhos. Os contornos desta orientação dependem em grande medida da origem social, e do modo como os diferentes grupos gerem as modalidades de controlo, as finalidades, motivações e os graus de autonomia, em consonância ou inovando face aos constrangimentos estruturais e condições sociais objetivas em que estão imersas (Seabra, 1999).

Acresce que, como defende Lahire (2003), ela nunca é uma instituição total perfeita e dificilmente produz sistemas de disposições inteiramente coerentes. O mundo familiar é diferenciado internamente e ainda atravessado por outros elementos exteriores à família. No seu seio dão-se, por isso, processos de socialização múltiplos e às vezes contraditórios, de encontro e desencontro entre o que é transmitido e o que é apropriado. O autor reforça que os capitais culturais ganham sentido se existirem condições para a sua transmissão e que a "noção de 'transmissão' não explica muito bem o *trabalho* – de *apropriação* e de *construção* – efetuado pelo 'aprendiz' e pelo 'herdeiro'", deixando de fora a inevitável transformação do

mesmo (2003: 341). O estatuto migratório dos progenitores e as suas consequências para a adaptação dos filhos são analisados de forma contraditória: alguns autores salientam o optimismo, a responsabilização e o sacrifício, outros a adaptação disruptiva. Os progenitores imigrantes "precisam de aprender novas regras de envolvimento num jogo complexo de alto risco. Precisam de saber coisas que os pais de classe média altamente escolarizados dominam" (Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001: 151).

Vejamos os dados relativos ao acompanhamento escolar, temas de diálogo e práticas culturais na família, recolhidos quantitativamente junto dos alunos. Pretendeu-se conhecer os modos de relação que os progenitores estabelecem com a escolaridade dos descendentes, recolhendo uma série de indicadores para dar conta, por um lado, da frequência de determinados comportamentos protagonizados por estes progenitores, considerados "medida" do seu investimento escolar (controlo das faltas, ajuda na realização dos trabalhos para casa, visualização dos testes corrigidos, conhecimento das notas e datas dos testes e ida às reuniões da escola) e, por outro, da substância dos temas abordados nas conversas quotidianas com ligação à escolaridade. No quadro 30 encontram-se os resultados relativos às práticas educativas, de diálogo e práticas culturais.

Os dados relativos ao primeiro domínio, as *práticas de acompanhamento educativo*, apontam para um elevado envolvimento dos progenitores: a síntese das práticas situa-se em torno do 3, numa escala que tem como limite superior o 4 (equivalente a "muitas vezes"). Através deste índice observa-se que as práticas são menos intensas entre os progenitores dos descendentes de imigrantes (menos 19 décimas), e especialmente naqueles com origem nos PALOP (com a intensidade mais baixa, 2,94). Os alunos de origem mista, por seu turno, reportam práticas com intensidade equivalente às dos alunos autóctones (3,19). Através da discriminação das práticas educativas frequentes/muito frequentes podemos analisar com maior rigor a experiência de acompanhamento familiar dos jovens. Com excepção da ajuda nos trabalhos de casa, do conhecimento da realização dos testes e da visualização dos testes corrigidos, todos os outros comportamentos são bastante frequentes em cerca de 80% das famílias, independentemente da origem. O conhecimento das notas é a prática mais frequente de acompanhamento da escolaridade, situando-se acima dos 90%.

Quadro 30. Práticas de acompanhamento escolar, temas de diálogo e práticas culturais na família, por grupo de origem (%)

Diálogo e acompanhamento familiar		Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
					Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Índice de intensidade das práticas educativas (média)*		3,21	3,02	3,14	2,94	3,19	3,06
Práticas educativas frequentes/ muito frequentes	Conhecimento das notas	96,6	91,6	94,9	91,3	92,6	91,2
	Participação nas reuniões	89,6	81,1	86,7	81,3	85,6	75,0
	Controlo das faltas	82,8	80,3	81,9	78,6	88,4	75,0
	Conhecimento de que vai haver teste	81,2	64,8	75,6	57,3	74,7	77,6
	Visionamento dos testes corrigidos	67,4	60,7	65,2	58,6	65,3	61,8
	Apoio nos TPC	50,4	48,6	49,8	45,4	54,7	51,5
Índice de intensidade do diálogo familiar (média)*		2,99	2,82	2,92	2,72	2,96	2,97
Temas de diálogo frequentes/ muito frequentes	Notas	84,2	75,8	81,4	72,0	82,1	80,3
	O que quer ser no futuro	83,0	77,4	81,1	75,1	76,8	86,6
	Relação com os amigos	75,3	69,8	73,5	65,8	77,4	73,1
	Relação com os professores	74,5	65,8	71,5	59,4	77,7	71,6
	Comportamento na escola	70,2	59,7	66,6	53,6	70,5	66,2
	O que gostam + e - na escola	67,4	62,6	65,8	57,2	70,5	70,1
Índice de intensidade das práticas culturais (média)*		2,74	2,54	2,67	2,44	2,80	2,55
Práticas culturais frequentes/muito frequentes	Leitura de livros	70,1	61,8	67,3	57,1	73,4	61,8
	Leitura de jornais	81,9	75,6	79,7	71,6	92,6	65,7
	Compra de livros (não escolares)	60,7	52,5	58,0	50,2	61,7	47,8
	Ida a museus	27,7	16,6	23,9	11,0	26,6	22,1
	Ida ao cinema	53,0	46,6	50,8	41,2	58,5	48,5
	Viajar	69,9	63,7	67,8	56,3	74,5	75,0

* Índice varia entre 1 e 4 (1 = nunca; 4 = muitas vezes)

Nota: o valor percentual corresponde à proporção de alunos que responderam frequente/muito frequente, no conjunto dos alunos que responderam à pergunta relativa a cada uma das práticas

As famílias imigrantes caracterizam-se, comparativamente com as famílias "autóctones", por uma menor frequência das práticas enumeradas, diferença que é mais acentuada no controlo da realização de testes (é menos 16% a proporção de pais que os controla) e na participação nas reuniões (menos 8%). Dentro do segmento dos descendentes de imigrantes há também variações significativas: os alunos de "origem mista" estão mais próximo dos pares autóctones, e os seus pais controlam ainda mais as faltas e dão mais apoio na realização dos trabalhos de casa do que os pais dos segundos. Os pais de origem africana são os que menos estão ao corrente da realização de testes e os que menos os visionam depois de corrigidos.

A participação nas reuniões é particularmente baixa entre os progenitores dos alunos de outras origens, onde sabemos existir uma maior proporção de recém-chegados, e consequentemente onde as exigências laborais e as dificuldades linguísticas podem ser mais constrangedoras. No entanto, o apoio nos trabalhos de casa tem, neste grupo, a maior intensidade de entre todos os inquiridos.

Não encontramos variações significativas no acompanhamento reportado por rapazes e raparigas. A variação por classe social é mais significativa nos alunos autóctones no que nos alunos de origem imigrante: nos primeiros as classes populares (3,13) distam 17 pontos decimais das classes médias altas (3,30), nos segundos a mesma variação é de 10 pontos decimais (respectivamente 2,98 e 3,08). O capital escolar é a variável com maior impacto nestas práticas: os alunos com mães com 3º ciclo ou mais reportam uma intensidade média mais elevada em 25 décimas, independentemente da origem. Entre os alunos com origem nos PALOP, esta diferença atinge as 36 décimas (atingindo os 3,13), mas situa-se abaixo das práticas dos progenitores autóctones.

As entrevistas realizadas aos alunos e progenitores tornaram explícito que o não auxílio na elaboração dos TPC está associado à falta de conhecimentos sobre os conteúdos escolares e/ou ao fraco domínio da língua portuguesa. Evidenciaram ainda que não é apenas aos pais que os alunos recorrem nesta tarefa, e que as estratégias de compensação passam pelo recurso aos irmãos mais velhos, vizinhos, amigos ou professores.

"[Na Ucrânia] a minha mãe perguntava sempre se eu fazia os trabalhos de casa, dizia 'o que é que te deram para trabalhos de casa?' e eu 'isto e isto e isto'. Depois se eu não soubesse alguma coisa, perguntava à minha mãe e a minha mãe ajudava-me sempre. Agora faço sempre sozinha os trabalhos de casa. Eu sei melhor a língua do que a minha mãe. Mas se eu precisar de alguma coisa, eu sei mais ou menos como é que aquilo é em ucraniano e vou-lhe perguntar como é que é em ucraniano e depois começo a traduzir aquilo em português. Mas não é assim tão difícil..." (Katarina, 15 anos, chegou há 5 anos, ascendência ucraniana).

O nível de habilitação escolar é um forte condicionante da prática de acompanhamento à realização dos trabalhos de casa. Nas mães menos escolarizadas encontramos um forte distanciamento, e a recorrência de expressões de incapacidade.

"Nem sempre eu vejo o trabalho. Eu só tenho o 4º ano, não sei mais... (risos). (...) Ela faz, os dias todos eu não sei, mas ela diz, 'mãe tenho trabalhos para fazer, amanhã o professor vai ver'. Ela me diz, ela faz. (...) Eu pergunto a ela, aquilo que eu saiba eu faço. Na altura eu fazia, mas agora ela sabe muito mais que eu, eu não consigo fazer aquilo que ela tem para fazer." (A., mãe de Luana, S. Tomé e Príncipe, 1º ciclo, empregada de limpeza).

Porém, as famílias imigrantes com maior capital escolar demonstram também limites ao apoio que conseguem prestar. A maior diferença que manifestam relativamente às famílias menos escolarizadas é um envolvimento na construção de estratégias alternativas de apoio.

"As explicações mesmo quem dá sou eu, que eu acho que tenho capacidade para ensinar. (...) Fui professora, sou formada e no Brasil eu fui professora. As outras matérias *sai beleza* para ensinar, menos inglês e o português. Eu não consigo ensinar, porque eu nem consigo nem saber

o que é que está falando ali. Esta semana, este mês, que ele teve prova dos Lusíadas. *Meu Deus do céu*, eu já li aquilo lá quinhentas mil vezes e não consegui perceber o que é que tão querendo falar ali." (R., mãe de Leonardo, Brasil, licenciatura em História, empregada de balcão).

"Agora aqui eu já deixei de explicar porque acho que não vale a pena. O trabalho de casa, no princípio, naqueles primeiros anos de escola, ficávamos todos juntos e com dicionários. Eu ajudava, porque elas demoravam mais tempo. Agora não, já esqueci aqueles dias em que ajudei, o máximo que podemos ajudar é físico-química, o meu marido conhece física e pode explicar, mas mesmo traduzir é complicado." (U., mãe de Katarina, Ucrânia, bacharelato em Direito, empregada de limpeza).

O conhecimento das notas e o acompanhamento do desempenho inclui-se nas modalidades de controlo e nas relações de autoridade estabelecidas entre pais e filhos. Nas famílias imigrantes entrevistadas a escolaridade assume sempre uma importância significativa. O seu valor não é questionado, mas as modalidades de controlo assumem configurações distintas. Nas famílias menos providas de recursos estas modalidades são menos efetivas, mais distanciadas. Nas famílias com mais recursos, os discursos evidenciam modalidades de negociação, castigo e responsabilização mais claras e efetivas: a proibição de utilização do computador e da Internet é um dos castigos mais frequentes.

"A professora está sempre a chamar a atenção porque o ano passado o L. não passou, a D. não passou [irmãos de Luana]. Chumbaram, não passaram porque se portavam mal... (risos). O L. é no 4º ano e a D. no 2º ano. Eu não podia bater, mas ralho com eles, que eles foram para a escola estudar, não é para a brincadeira. A brincadeira tem limite. [- E castiga-os?] Não, não gosto de castigos". (A., mãe de Luana, S. Tomé e Príncipe, 1º ciclo, empregada de limpeza).

"Já aconteceu ele estar no 2º período com 5 negativas, acho que foi o ano passado, mas depois eu chamei-lhe a atenção, eu e o pai: 'se não fores bom aluno temos que dar os castigos', que lhe cortávamos o computador, não via filmes e então ele dedicou-se e conseguiu limpar as negativas todas. Aí é que eu vi realmente que ele tem capacidades, ele é que se deixa ir pelos outros, é aquela coisa." (F., mãe de Jailson, Angola, 11º ano incompleto, operária).

Nas entrevistas aos alunos as modalidades de controlo evidenciadas também são diversificadas. Nas famílias com menos recursos esse controlo é sobretudo protetivo: incide numa circulação de proximidade, contenção no espaço doméstico e cumprimento de horários. Ele afecta em particular as actividades extracurriculares e as sociabilidades dos jovens. Nas famílias com mais recursos a ação é mais incisiva no âmbito escolar.

Geralmente, são as mães que desempenham o papel de encarregado de educação e, como tal, são elas que, mais que os pais, vão às reuniões convocadas pelos diretores de turma. Os entrevistados justificaram as suas ausências com os horários das reuniões, muitas vezes incompatíveis com os seus horários laborais. Todos reconheceram a importância desta

participação, colocando em causa, através deste e de outros indicadores analisados neste ponto, o mito da "omissão parental" previamente questionado por Lahire (2008).

"Agora estou em cima. Eu disse-lhe que se não estudasse, eu telefonava logo [à diretora de turma]. Quando fui a 1.^a vez à escola, o meu filho nem esperava que eu fosse falar com a professora... Eu telefonei daqui a perguntar em que dia podia ir. Ela disse: 'pode ser agora? Durante uma hora estou aqui, quer vir?'. Então eu saí daqui, fechei a loja mais cedo e fui até à escola, falei com a professora e vim para casa. E eu disse assim: 'Kabir, sabes que eu fui à escola?'. 'Escola? Mãe como é que foi, como é que teve a coragem de ir à escola, como é que conseguiu falar, como é que combinou, foi verdade?'. Deram-me um papel a dizer que o Kabir estudava mal." (J., mãe de Kabir, Índia, não terminou o 1º ciclo, comerciante)

Se a ida à escola dos filhos pode representar para muitos pais a entrada num universo simbólico que não dominam, gerador de constrangimentos, para os pais imigrantes acresce, por vezes, o facto de não dominarem a língua portuguesa como um condicionamento adicional nas suas relações com a escola portuguesa.

"Eu tenho sempre vergonha. Toda a gente sabe que eu sou estrangeira e ninguém liga para estas coisas, só que eu como sou envergonhada ou tímida nunca gosto de falar quando há muita gente. Eu prefiro ficar calada, só se tiver que dar uma resposta, é que respondo." (U., mãe de Katarina, Ucrânia, bacharelato em Direito, empregada de limpeza).

No quadro 30 podem observar-se ainda os *temas de diálogo* mais frequentes entre progenitores e alunos. A síntese da intensidade do diálogo sobre o conjunto dos temas revela que este é mais forte nas famílias dos alunos autóctones (2,99, numa escala até 4). Entre os descendentes de imigrantes, é nos originários dos PALOP que a intensidade é mais fraca, quase 30 décimas abaixo (2,72).

A observação detalhada dos temas de diálogo mais frequentes revela outras particularidades. As notas obtidas e as expectativas face ao futuro parecem ser temas dominantes no seio familiar, em todas as origens. No sentido inverso, os sentimentos são o tema menos frequente na comunicação entre pais e filhos. É nos temas notas, professores, e em particular no tema "comportamento", que os dados mais se diferenciam: a) as diferenças entre autóctones e descendentes são maiores relativamente ao diálogo sobre comportamento na escola e notas; b) os descendentes de imigrantes, sobretudo com origem nos PALOP, reportam menor frequência de diálogo em geral, e em particular sobre comportamento na escola, relação com os professores e notas; c) os alunos de origem mista reportam maior frequência de diálogo do que os alunos autóctones em temas como a relação com os professores, os amigos e o que se gosta mais e menos na escola.

As propriedades sociais (não mostradas no quadro) têm influência nestas práticas, em particular o género. As raparigas reportam uma maior frequência de diálogo em todos os temas e todos os grupos de origem, e os rapazes com origem nos PALOP assinalam a menor frequência de diálogo de todos os inquiridos (2,59). Em termos de classes sociais existe variação, aumentando a frequência de diálogo em simultâneo com os recursos socioeconómicos (variações de cerca de 15 décimas, independentemente da origem). Mas esta variação é ainda maior segundo a escolaridade da mãe: o diálogo reportado por alunos com origem nos PALOP e mães com 3º ciclo ou mais (2,93) é 30 décimas mais elevado do que aquele assinalado pelos mesmos alunos cujas mães têm escolaridades até ao 2º ciclo.

Um dos assuntos falados entre pais e filhos são as sociabilidades dos jovens estudantes, e neste domínio os progenitores imigrantes revelam uma prática um pouco menos frequente do que os autóctones. As entrevistas permitiram observar, no entanto, a prevalência de práticas de controlo das sociabilidades nas famílias imigrantes. A intervenção vai no sentido de minimizar efeitos disruptivos que os pares podem ter na socialização familiar e evitar situações de visibilidade negativa em ambiente escolar. Mas a preservação da autonomia dos jovens também emerge como valor.

"digo-lhe, 'não podes fazer isso, tens que te portar bem na escola'. Eu sempre lhe digo isso. 'se queres estudar tens que te portar bem. Mesmo que eles [os amigos] façam qualquer coisa de mal, não liguês. Eles fazem isso e depois você acompanha, é confusão na escola e eu sou chamada. Se for uma coisa má ele manda-me chamar e eu tenho que ir para lá. Assim não convém arranjar confusão na escola. Sai da escola ou afasta-te do lado deles, vai à tua vida' (risos). Quando digo afastar, é porque eles estão a fazer confusão, eles ficam lá e tu segues o teu destino." (A., mãe de Luana, S. Tomé e Príncipe, 1º ciclo, empregada de limpeza).

Por fim, outra dimensão importante na ação das famílias nos percursos de escolarização dos seus descendentes está relacionada com as *práticas culturais* desenvolvidas (quadro 30).

O índice que sintetiza as diferentes práticas revela, uma vez mais, uma menor ocorrência média das mesmas no universo de descendentes de imigrantes. Mas não em todo este segmento: os jovens de origens mistas apresentam uma frequência de práticas culturais ligeiramente superior à dos pares autóctones (2,80 nos primeiros, 2,74 nos segundos). Os jovens descendentes de imigrantes dos PALOP reportam a menor frequência média de todos os alunos inquiridos (2,44). Observando as práticas frequentes/muito frequentes, constatamos que, na sua generalidade, os alunos descendentes de imigrantes afirmam uma menor frequência que os seus pares, com diferenças que oscilam entre os 6% (leitura de jornais, idas ao cinema e viajar) e os 11% (ida a museus). Entre os alunos de origens mistas, as práticas

mais assinaladas como frequentes/muito frequentes são as relacionadas com a leitura, de livros e jornais, mas também as idas ao cinema e as viagens. Em todas estas práticas a frequência é superior à dos pares autóctones.

Entre as diversas origens existem diferenças substantivas, com os alunos descendentes de angolanos e moçambicanos a apresentarem práticas similares ou ainda mais intensas do que os alunos autóctones, e os descendentes de indianos e cabo-verdianos a apresentarem uma menor intensidade das práticas do que os seus pares descendentes de imigrantes.

Do ponto de vista do género não há diferenças significativas a assinalar. As condições sociais e escolares configuram algumas diferenças: as classes sociais médias/altas reportam frequências médias mais elevadas em torno dos 30 pontos decimais, em todos os grupos de origem, e em particular entre os jovens com origem nos PALOP. A escolaridade da mãe provoca uma variação ainda maior, em torno das 40 décimas entre autóctones e nos descendentes de imigrantes como um todo; e que atinge os 49 pontos decimais nos alunos com origem africana. Nos alunos de outras origens as condições sociais e escolares não apresentam um impacto tão significativo.

Percorremos, neste capítulo, os argumentos através dos quais se desenvolve a vida quotidiana, escolar e familiar, dos jovens descendentes de imigrantes. Através de uma análise que comparou as suas experiências com as dos seus pares autóctones, e que elucidou sobre a sua diversidade interna, identificámos algumas especificidades, que descrevemos agora sumariamente.

Em termos da trajetória escolar, há alguns indícios de divergência. Apurámos que metade destes alunos não teve experiência de reprovação, mas que eles são mais atingidos, mais precocemente e mais repetidamente, pela mesma, do que os seus pares autóctones. As razões de reprovação incluem, mas não se limitam, às questões de integração num sistema de ensino diferente, e não são muito diferentes das evocadas pelos pares. Aproximam-se dos pares nas classificações médias, mas estão menos presentes nas classificações elevadas. Têm gostos semelhantes, disposições mais favoráveis relativamente às áreas curriculares, práticas de estudo idênticas, e beneficiam mais de apoio escolar; embora acedam menos às explicações privadas. São menos assíduos, mas mais normativos nos seus comportamentos escolares. Em contraste com o maior insucesso nas trajetórias, mesmo quando igualadas as condições sociais, as apreciações dos descendentes sobre as condições estruturais, relacionais

e pedagógicas são um pouco mais positivas que as dos pares. Valorizam mais as actividades extracurriculares, e expressam mais apreço na relação com os professores.

Os alunos com origem imigrante sentem-se mais frequentemente discriminados, sobretudo na relação com os pares e com os funcionários. Se os dados quantitativos relativos aos sentimentos de discriminação relativizam de algum modo o peso desta nos quotidianos dos jovens, as narrativas qualitativas revelam uma identidade étnica contingente, imposta de fora. As suas problemáticas são associadas às dos alunos com necessidades especiais, numa perspectiva frequentemente deficitária. A diversidade de origens é percebida sobretudo como uma exigência acrescida para os agentes escolares, não um recurso. O ambiente escolar parece deste modo contribuir para a circunscrição e até cristalização das identidades étnicas.

No contexto familiar, emerge uma diferenciação entre os valores e as práticas dos progenitores, mas não existe uma "omissão parental", já questionada por Lahire (2008) num estudo em que este prova a generalização da valorização da escola e a diversificação dos dispositivos e estratégias familiares, mesmo em situação de constrangimento socioeconómico (e onde as famílias imigrantes são parte significativa dos casos estudados). A educação é amplamente valorizada, mas o acompanhamento educativo, a intensidade do diálogo e as práticas culturais são menos intensas que as experimentadas pelos pares autóctones. Os progenitores revelam preocupação com o acompanhamento escolar, sobretudo através de actividades que não dependam do domínio da língua e dos conteúdos escolares, revelando constrangimentos e limites nos recursos detidos para realizar este acompanhamento.

Os jovens descendentes apresentam ainda padrões de experiência distintos de acordo com o grupo de origem: os seus enredos quotidianos são diferentes. Os alunos com origem nos PALOP sofrem mais experiência de reprovação, têm as classificações médias mais baixas, e são quem mais beneficia de apoio escolar. Apresentam a relação de conformidade mais elevada relativamente às normas escolares; e apresentam um pouco mais de descontentamento relativamente aos sistemas de avaliação. Assinalam sentimentos de discriminação de forma moderada, mas gerem quotidianamente preconceitos relacionados com os seus traços fenotípicos. As famílias fazem um acompanhamento educativo muito marcado pelas suas condições sociais, significativamente mais distanciado e moderado quando em situação de desvantagem.

Os alunos de "origens mistas" têm experiências próximas, ou mais positivas, do que os pares autóctones. Reprovam menos (e atribuem a reprovação sobretudo a problemas na docência e na avaliação), e têm classificações escolares semelhantes ou mais elevadas,

atitudes similares perante as normas escolares, bem como padrões de satisfação e apreciação contíguos. Têm um acompanhamento educativo familiar mais intenso que os alunos autóctones, bem como práticas culturais mais frequentes.

Os alunos de "outras origens" apresentam menos reprovações do que os pares com origem nos PALOP, mas mais elevadas do que os alunos autóctones. São os descendentes que mais assinalam sentimentos de discriminação. As condições sociais e escolares dos seus progenitores têm menor influência nas suas experiências escolares e familiares.

As raparigas descendentes de imigrantes têm mais sucesso escolar – menos reprovações e classificações mais elevadas. As raparigas com origem nos PALOP distinguem-se particularmente dos rapazes. Em todos os grupos de origem as raparigas reportam uma maior intensidade de diálogo no núcleo familiar. São excepção os alunos de origem mista, onde as experiências escolares e familiares não se diferenciam por género.

A classe social e a escolaridade da mãe marcam a experiência escolar dos alunos, mas fazem-no com menos intensidade entre os descendentes de imigrantes do que entre os alunos autóctones. Nos alunos de outras origens, de classes populares, e com mães menos qualificadas, encontramos, exceccionalmente, percursos escolares mais positivos. As condições sociais, mas sobretudo escolares, das famílias, distinguem não só o desempenho mas também o acompanhamento educativo e o diálogo no núcleo familiar, que se intensificam à medida que crescem os recursos.

O impacto destas experiências e das suas especificidades na emergência e configuração das orientações prefigurativas será observado no próximo capítulo.

8. Mobilidades reais e virtuais: orientações escolares e profissionais dos jovens descendentes de imigrantes

Procederemos neste capítulo à identificação das modalidades relevantes de orientação para o futuro escolar e profissional dos jovens inquiridos. Para tal, irão descrever-se as aspirações e expetativas escolares e profissionais, as motivações, as modalidades de apoio (com incidência nos serviços de orientação escolar), bem como as concepções e atitudes face ao futuro. Serão convocados dados quantitativos e qualitativos relativos aos próprios jovens, às famílias e aos agentes escolares. A análise será, nesta secção, de carácter mais descritivo, tendo por base a comparação por grupos de origem, identificando grandes tendências e variações. No próximo capítulo (9), ela é aprofundada através da medição dos impactos das principais variáveis, agora observadas, com influência na emergência, morfologia e significação destas orientações.

8.1. Aspirações e expetativas escolares

A bifurcação que ocorre, no sistema de ensino português, tal como na generalidade dos sistemas de ensino, entre o final do 3º ciclo e o início do ensino secundário é um ponto crítico de decisão vinculativa, condicionante e condicionada. Refletimos no capítulo 4 sobre a importância da dimensão decisional na experiência juvenil contemporânea: esta bifurcação é um dos seus exemplos mais significativos. Conceitos como o de aspiração e expetativa permitem-nos aceder ao processo de configuração das decisões que ocorrem nas trajetórias de escolarização, e analisar o seu impacto nos percursos individuais. Deste modo, nesta pesquisa, requereram-se dois níveis de orientações prefigurativas escolares: as aspirações – o que o aluno deseja estudar; e as expetativas – o que o aluno acha, na realidade, com o conhecimento reflexivo que possui sobre a sua própria situação e a evolução tendencial da mesma, que vai estudar. A observação comparativa de ambas as orientações permite apreender a tensão entre as percepções idealistas e realistas.

Relativamente às orientações escolares observa-se, através do quadro 31, em primeiro lugar, as elevadas aspirações detidas pelo conjunto dos estudantes: 64% ambiciona, idealmente, atingir um grau de ensino superior. Entre os alunos que elegeram o ensino superior como aspiração escolar, metade indica o nível de mestrado/doutoramento como

meta. Cerca de 5% dos jovens expressa vontade de sair do sistema no final do 9º ano de escolaridade; e cerca de 7% não define o grau escolar pretendido. Aproximadamente 24% dos alunos pretendem apenas terminar o ensino secundário.

Quadro 31. Aspirações e expetativas escolares, e intervalo entre ambas, por grupo de origem

Aspirações e expetativas		Valores	Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
						Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Aspirações escolares	Não definidas*	n	51	34	85	27	2	5
		%	6,5	8,5	7,2	11,3	2,1	7,5
	3º ciclo (9º ano)	n	36	21	57	14	3	4
		%	4,6	5,3	4,8	5,9	3,2	6,0
	Ensino secundário (12º ano)	n	187	94	281	59	17	18
		%	24,0	23,4	23,8	24,7	17,9	26,9
	Ensino superior	n	506	252	758	139	73	40
		%	64,9	62,8	64,2	58,2	76,8	59,7
Total		n	780	401	1181	239	95	67
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Anos de escolaridade aspirados		Média	16	16	16	16	17	16
Expetativas escolares	Não definidas*	n	122	76	198	57	10	9
		%	15,6	18,9	16,7	23,8	10,5	13,2
	3º ciclo (9º ano)	n	56	42	98	28	3	11
		%	7,1	10,4	8,3	11,7	3,2	16,2
	Ensino secundário (12º ano)	n	229	129	358	79	30	20
		%	29,2	32,0	30,2	32,9	31,6	29,4
	Ensino superior	n	377	156	533	76	52	28
		%	48,1	38,7	44,9	31,7	54,7	41,2
Total		n	784	403	1187	240	95	68
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Anos de escolaridade esperados		Média	15	14	15	14	15	14
Aspirações [-] expetativas	Não definidas	%	9,1	10,4	9,5	12,5	8,4	5,7
	9º ano	%	2,5	5,1	3,5	5,8	0	10,2
	12º ano	%	5,2	8,6	6,4	8,2	13,7	2,5
	Superior	%	-16,8	-24,1	-19,3	-26,5	-22,1	-18,5

* Contempla os valores relativos à resposta "não sei" à pergunta realizada no inquérito; não inclui as "não respostas".

Entre jovens autóctones e descendentes de imigrantes não se verificam diferenças significativas: nos segundos existe um ligeiro decréscimo na proporção de aspirações de chegada ao ensino superior, e um ligeiro acréscimo na indefinição de aspirações (2%). O número médio de anos aspirado é análogo, e são similares as proporções de alunos que assinalam o ensino pós-graduado (mestrado e doutoramento) como meta no ensino superior.

Nos descendentes de imigrantes encontram-se, no entanto, variações mais expressivas. Os alunos de origem mista superam todos os pares nas aspirações mais elevadas, e têm uma indefinição mais baixa. Os alunos com origem nos PALOP apresentam o maior nível de indefinição de todos os inquiridos, que quase duplica a proporção existente nos alunos autóctones; e aspiram prosseguir para o ensino superior em menos 11%. A análise por origem nacional (não mostrada no quadro) revela que os alunos filhos de cabo-verdianos se destacam

na opção de saída precoce do sistema (11% pretende estudar apenas até ao 9º ano); cerca de 30% dos filhos de guineenses e santomenses tem como objetivo ideal concluir apenas o ensino secundário.

Quando a pergunta é dirigida às expetativas, perguntando-se "na realidade, até onde considera que é possível estudar", ao invés de "até onde gostaria de estudar", os principais impactos são o aumento do grau de indefinição (que aumenta para 16%) e a duplicação da expetativa de saída do sistema de ensino no 9º ano (8%). Em termos gerais, para todos os alunos, há uma maior moderação nas orientações, com diferenças que chegam aos 24% no caso do ensino superior, entre os jovens descendentes de imigrantes. No domínio das expetativas aumentam as diferenças entre jovens autóctones e descendentes de imigrantes: nos últimos há uma maior proporção de alunos que consideram ser possível completar apenas o 9º ano de escolaridade (mais 3% que os pares autóctones), mais 3% a considerarem concluir somente o 12º ano, menos 9% a considerarem o grau de licenciatura e mais 3% a não saberem até onde irá estudar.

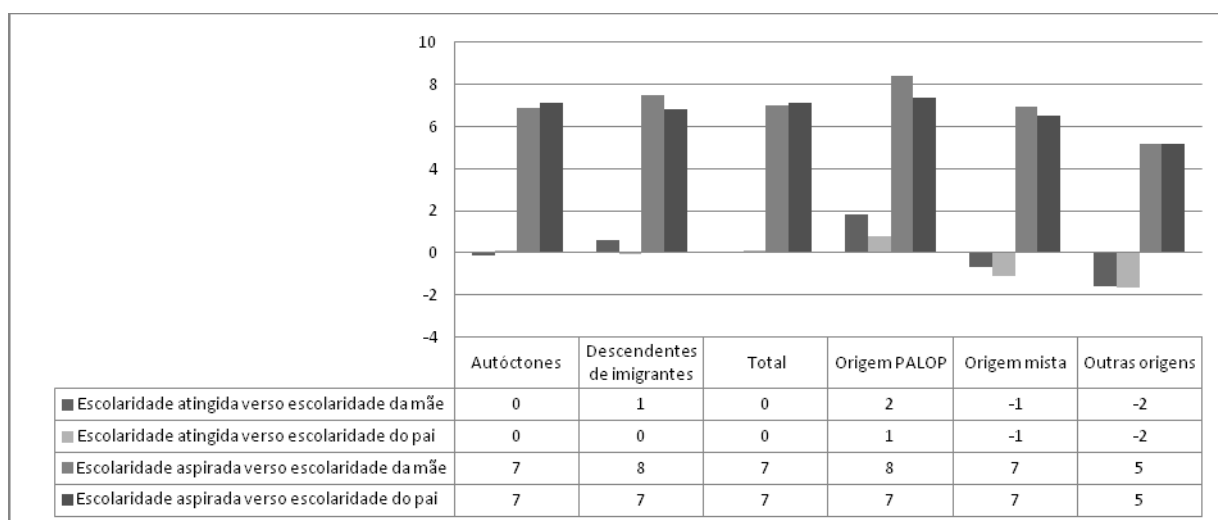
Olhando em maior detalhe para os alunos filhos de imigrantes de acordo com o grupo de origem, verifica-se que é entre os descendentes de imigrantes africanos que a quebra na orientação para o ensino superior é mais elevada (26%), e que os alunos de origens mistas revelam menos oscilações entre aspirações e expetativas, excepto no que diz respeito ao ensino superior. No seio dos alunos de outras origens, a retração aponta para o 3º ciclo: há mais 10% de alunos que recua e circunscreve a sua carreira escolar provável ao 9º ano.

Conhecidas as aspirações escolares dos alunos inquiridos, podemos questionar o que estas aspirações, tal como o nível de escolaridade já atingido pelos alunos (9º ano), representam face às escolaridades médias dos progenitores. Revelam elas mobilidades ascendentes reais e virtuais? Realizamos na figura 7 esta comparação. Destacam-se visualmente, desde logo, que os anos médios de escolaridade aspirados pelos alunos superam significativamente aqueles realizados pelos progenitores: eles querem realizar, em média, mais 7 anos de escolaridade. Nos jovens de origem africana, cujas mães têm os mais baixos níveis de escolaridade, esta perspectiva de mobilidade é ainda mais elevada, 8 anos. Nos jovens de outras origens, cujas escolaridades médias de ambos os progenitores são de 11 anos, a diferença é mais pequena. As mobilidades ascendentes virtuais são, assim, acentuadas.

Relativamente às mobilidades reais, observa-se que a generalidade dos alunos se encontrava, no momento do inquérito, lado a lado com os progenitores em termos escolares numa posição estacionária. Ou seja, os ganhos reais de qualificação far-se-ão, em média, a

partir da entrada no ensino secundário. Nos descendentes de imigrantes a realidade é mais diversificada: os originários dos PALOP já superaram o nível de escolaridade do pai e, especialmente, da mãe; mas os alunos de origem mista e outras origens terão de avançar no ensino secundário, e não apenas iniciar o mesmo, para poderem superar os progenitores.

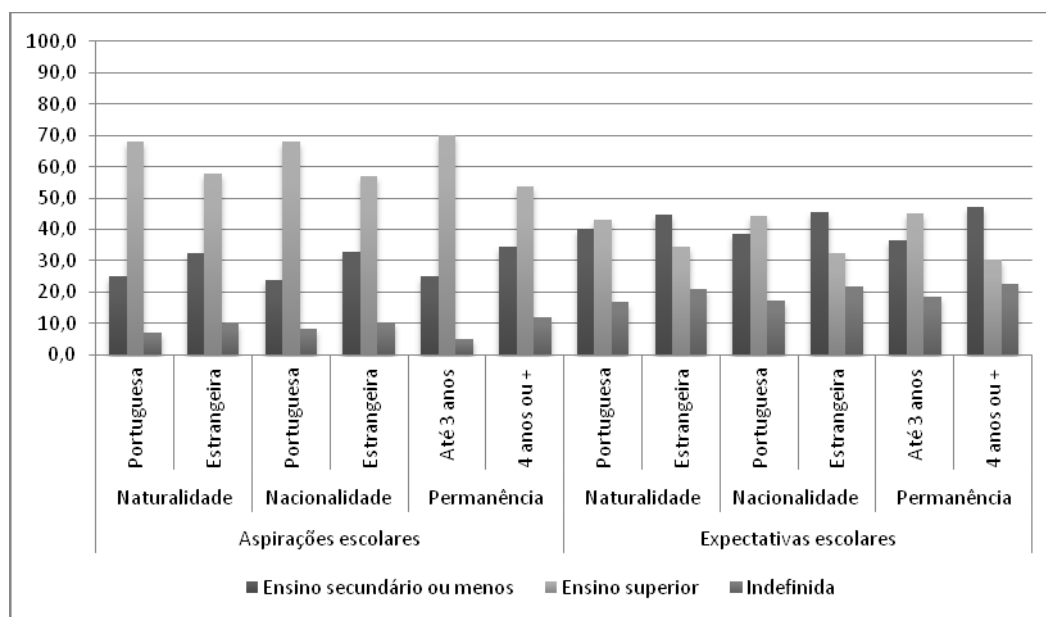
Figura 7. Diferença entre os anos de escolaridade atingidos e esperados pelo aluno, e anos de escolaridade atingidos pela mãe e pelo pai, segundo o grupo de origem



Se tivermos em conta, a partir da figura 8, as propriedades migratórias dos alunos descendentes de imigrantes, nomeadamente a sua naturalidade, nacionalidade e tempo de permanência em Portugal (dos nascidos no estrangeiro), observa-se que os nascidos no estrangeiro e os de nacionalidade estrangeira apresentam aspirações mais baixas de prosseguimento para o superior do que os pares nascidos em Portugal e detentores de nacionalidade portuguesa, com diferenças em torno dos 10%. A indefinição de aspirações é, também, mais elevada entre estes alunos. No entanto, quando os alunos têm naturalidade estrangeira e são recém-chegados (com uma permanência até 3 anos no território português), as suas aspirações são bastante mais elevadas: cerca de 70% destes jovens aspira a atingir o ensino superior. É no tempo de permanência que a variação é maior nas situações de indefinição e nas aspirações mais elevadas.

No mesmo gráfico podemos ver ainda a diferença entre as aspirações e as expetativas escolares, e que as segundas se alteram segundo as propriedades migratórias. As expetativas são notoriamente mais baixas, e mais centradas na conclusão do ensino secundário: o ensino superior destaca-se apenas entre os recém-chegados. O grau de incerteza quase duplica, sobretudo nos descendentes de naturalidade estrangeira, e nos residentes há 4 ou mais anos.

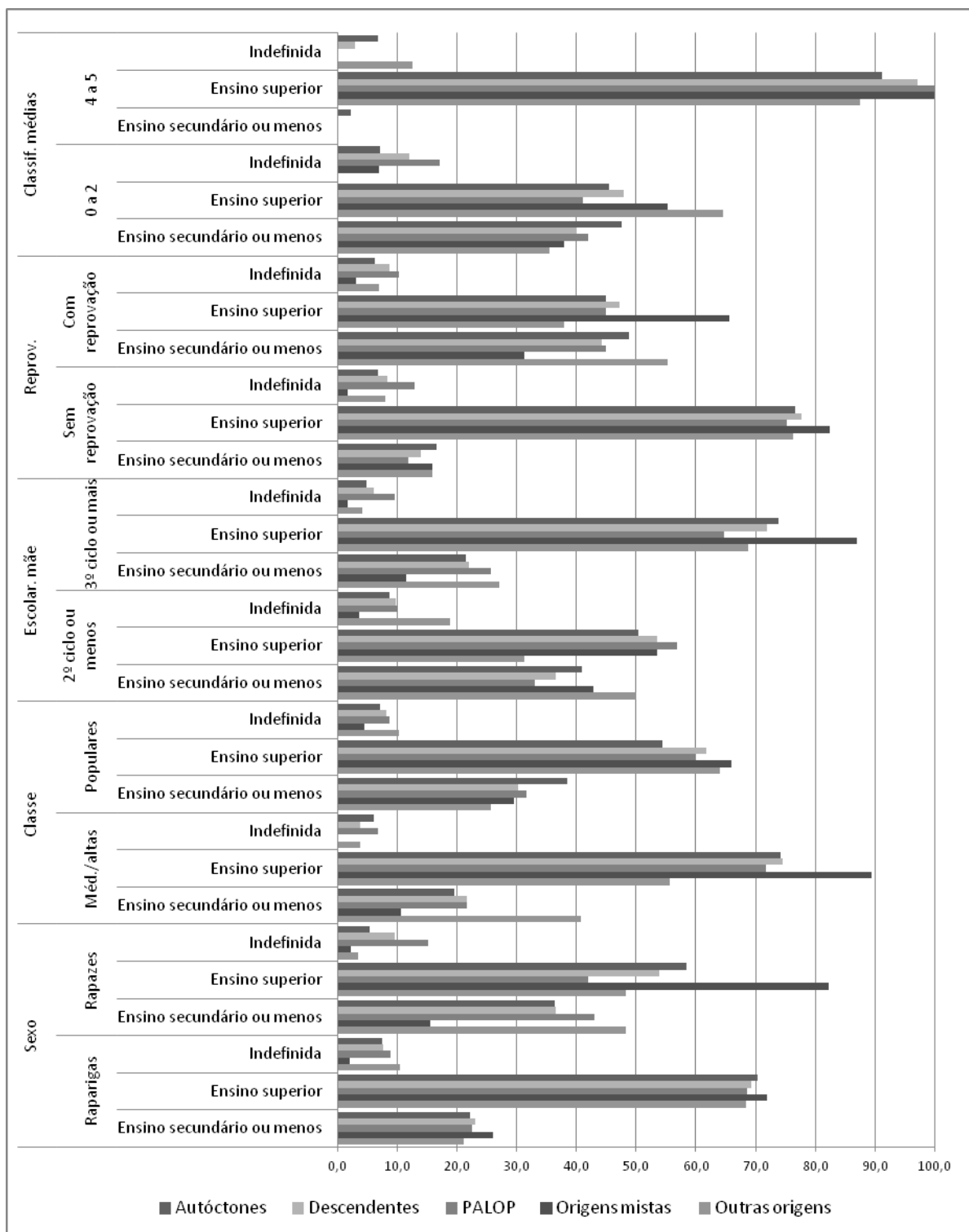
Figura 8. Aspirações e expetativas escolares dos alunos descendentes de imigrantes, segundo naturalidade, nacionalidade e tempo de permanência (%)



Do ponto de vista descritivo, podemos assinalar outras variações em jogo nestas formulações, segundo as propriedades sociais e escolares. A análise estatística será aprofundada no próximo capítulo. Na figura 9 expõe-se, por agora, a distribuição das aspirações segundo as propriedades sociais e escolares dos alunos, por grupo de origem. As percentagens foram calculadas tendo por base as propriedades. Ou seja, quando igualadas as condições sociais e escolares, como se distribuem proporcionalmente as aspirações acalentadas, segundo a origem étnico-nacional dos alunos?

As principais variações encontram-se, por ordem de importância, nas propriedades escolares (classificações médias no ano anterior e existência de reprovações), e só depois nas propriedades sociais (escolaridade da mãe, classe social e sexo). As aspirações mais elevadas são, independentemente da origem, dos alunos com notas mais elevadas, sem reprovação, com mães mais escolarizadas, de classes médias altas e raparigas. O nível de indefinição é mais baixo, ou mesmo inexistente, nos alunos com classificações de 4 a 5, nas classes médias altas e nos alunos com mães mais qualificadas. As aspirações mais elevadas encontram-se nas classificações mais altas, e nestas os descendentes superam os seus pares (91% nos alunos autóctones e 97% nos alunos de origem imigrante).

Figura 9. Aspirações segundo as propriedades sociais e escolares, por grupo de origem (%)



É nos alunos com reprovações e com notas negativas que as aspirações são mais moderadas e indefinidas. Nos descendentes de imigrantes, em particular, a dificuldade em definir aspirações é mais expressiva entre os alunos com classificações negativas (12%), rapazes

(10%) e com mães menos escolarizadas (10%). No entanto, estes têm aspirações que superam as dos pares autóctones quando as condições escolares são mais favoráveis, e em condições sociais mais desfavoráveis: a percentagem de alunos descendentes de classes populares que ambiciona prosseguir para superior é mais elevada (61%, por oposição a 54%).

A distribuição dentro do segmento dos descendentes de imigrantes reitera a posição privilegiada dos alunos com origens mistas, mesmo face aos pares autóctones. Estes posicionam-se sobretudo na aspiração relativa ao ensino superior, e superam os pares mesmo quando existem reprovações na sua trajetória, nas classes populares e, de modo mais pronunciado e singular, entre os rapazes (82%).

Os alunos com origem nos PALOP aspiram atingir o superior quando as suas notas são elevadas (aqui igualam os pares de origem mista e autóctones, mas são numericamente muito menos); se não tiverem reprovações na trajetória escolar; se pertencerem às classes médias/altas e se forem raparigas; tendo a escolaridade da mãe um impacto inferior ao verificado nos pares descendentes. A indefinição é nestes elevada em caso de notas médias negativas (17%), e de sexo masculino (15%); mas também emerge nos alunos sem reprovação (de forma mais significativa do que entre aqueles com reprovação). A circunscrição das aspirações ao nível secundário dá-se, neste grupo, também entre os alunos rapazes e com classificações negativas, mas de forma mais clara entre os que têm reprovações.

A ambiguidade e a incerteza relativamente às orientações de futuro ou, mais precisamente, à possibilidade de concretização das mesmas, transpareceram em algumas das entrevistas realizadas aos alunos com estas origens, sobretudo nos menos dotados de recursos socioeconómicos e capitais escolares familiares. Querer ir até "ao fim", "seguir em frente", são orientações unanimemente acalentadas. Erguem-se sobre concepções de tipo idealístico, pouco informadas, e coexistem com uma dúvida basilar sobre se as capacidades ou a perseverança possuídas são as necessárias e as suficientes. Em simultâneo, nestes casos, surgem comparações com a realidade nos países de origem dos pais: projetos que são considerados pouco ambiciosos no contexto português podem ter um valor simbólico mais elevado no contexto africano.

"Não sei, ainda não pensei, quer dizer não é bem não pensar, se eu pudesse eu gostava de ir até ao fim. Eu sempre pensei ir até ao fim. Faculdade, universidade, isso tudo, mas não sei se aguento, não sei se consigo. Mas gostava de ir até à universidade. (...) Não sei, eu sou tão preguiçosa, e estudar temos que estudar muito. Eu gosto mais de divertir-me do que estudar, não sei se consigo." (Laura, 14 anos, nasceu em Portugal, ascendência cabo-verdiana).

"Eu quero estudar até eu terminar. Mas eu não sei se chego até aí. Até ao 12º. (...) Porque tens um nome, vais fazer um curso. Mas em São Vicente [Cabo Verde], não. Estudas até ao 9º. Não tens nenhum curso. Mas se fores até ao 12º, já tens algum curso." (Eliana, 17 anos, ascendência cabo-verdiana, recém-chegada).

Os alunos de outras origens, por seu turno, apresentam igualmente singularidades. Eles são proporcionalmente menos nas aspirações de ensino superior, posicionando-se mais aí no caso de não existirem reprovações na sua trajetória, de terem mães mais escolarizadas e de serem raparigas. Mas, quando oriundos de classes populares, ambicionam mais atingir o superior do que os pares de origem africana. Destacam-se especialmente nas aspirações de ensino secundário, sobretudo quando têm reprovações no percurso, quando são rapazes, mas também, de forma distinta dos restantes alunos, quando são oriundos das classes médias/altas. Estão, porém, proporcionalmente menos presentes na categoria "aspirações indefinidas" que os pares com origem nos PALOP. Nesta última condição sobressaem em particular os alunos filhos de mães menos escolarizadas.

Esta sumária e descritiva análise revela então que, apesar de globalmente similares, entre jovens descendentes e autóctones, as aspirações revelam diferenciações significativas quando as condições sociais e escolares são tidas em conta. Mostra também que as propriedades escolares, mais do que as sociais, são centrais na produção de orientações prefigurativas de tipo idealístico, sobretudo para os descendentes de imigrantes. Sabemos, pela revisão teórica realizada no capítulo 4, que nas expectativas o impacto destas propriedades poderá ser ainda maior. A medida exata da sua influência e a sua significância estatística serão testadas no próximo capítulo.

Antes de prosseguirmos para a análise das escolhas escolares no ensino secundário, olhemos ainda para os alunos que tencionam deixar de estudar depois de concluir o 9º ano, patamar esperado (em termos de expectativas) por cerca de 8,3% dos alunos inquiridos (98 alunos), mais elevada nos alunos descendentes, sobretudo de "outras origens". Cerca de metade destes alunos aspira e espera concluir apenas o terceiro ciclo do ensino básico, mas 30% tem como aspiração o ensino secundário, e os restantes o ensino superior, revelando um constrangimento significativo em termos de expectativas. Quanto às características sociais e escolares, estes alunos:

- a) Repartem-se igualmente entre o sexo feminino e masculino e 66% tem 16 anos ou uma idade superior.
- b) Integram núcleos familiares até 5 pessoas (80%); 50% dos pais e 54% das mães destes alunos têm escolaridades que não ultrapassam o 2º ciclo; 61% localizam-se nas classes populares; e

apenas 37% recebem apoio social escolar. Assinalam pouco apoio nos trabalhos de casa por parte da família

c) 83% já reprovou (e 57% já reprovou duas vezes ou mais), e mais de metade atribui a reprovação a problemas de comportamento, assiduidade e motivação (apesar de 80% apresentar relações de conformidade fortes a moderadas relativamente às normas escolares). Cerca de 80% já teve aulas de apoio escolar. Cerca de 70% teve uma classificação média negativa no ano anterior.

d) 74% nasceram em Portugal; entre os que nasceram fora, os tempos de residência em Portugal são diversificados. Em termos de origens distinguem-se proporcionalmente os alunos de ascendência cabo-verdiana.

Indagaram-se ainda, no processo de inquirição, quais os motivos subjacentes a essa decisão. "Não gostar de estudar" é o motivo apontado por mais de 40% dos alunos nesta situação, "seguido das dificuldades em aprender" e do "querer ajudar a família". A opção por um curso profissional é um dos motivos assinalados, demonstrando como, simbolicamente, a cultura escolar é representada em oposição à formação profissional. Entre descendentes de imigrantes e os seus colegas autóctones verificam-se diferenças notórias: mais do que não gostar de estudar (motivo assinalado, proporcionalmente, por menos de metade dos alunos descendentes do que dos alunos autóctones), são sobretudo as dificuldades em aprender e a necessidade de ajudar a família (em que a percentagem de alunos descendentes duplica a dos seus pares) que motivam para a saída precoce do sistema de ensino.

8.1.1. Escolhas escolares no ensino secundário

Os alunos que declararam pretender prosseguir os seus estudos foram, no inquérito, convidados a explicitar a área curricular preferencial no ensino secundário e as condições da escolha. Explicitam-se, no quadro 32, a modalidade de ensino escolhido, a área de estudos, os principais motivos de escolha e referentes de apoio mais significativos.

O primeiro facto a constatar é a elevada percentagem de indefinição: são 47,5% os alunos que, a meio do ano letivo (momento em que decorreu a aplicação do inquérito), ainda não tinham definido uma área curricular de prosseguimento de estudos secundários. A indefinição quanto às escolhas escolares pode tratar-se de uma estratégia de adiamento racional ou de um traço da modernidade tardia, inscrevendo-se numa lógica de procura de autenticidade e experimentação (Dionísio, 2009). Representa um "papel de exploração" (extensão do período formativo e investimento na exploração) ou de "falta de propósito"

(errático, decorrente da instabilidade social, da desvantagem socioeconómica, e da falta de informação) (Staff e outros, 2010).

No grupo daqueles que enumeram uma modalidade específica de ensino, a via geral é a mais escolhida pelos jovens alunos do 9º ano de escolaridade: cerca de 29% elegem-na, seguida do ensino profissional, indicada por 17% dos alunos. A escolha do ensino tecnológico, à época ainda em funcionamento mas já em processo de desactivação, é residual.

Quadro 32. Modalidade de ensino escolhido no ensino secundário, área de estudos, e principais motivos de escolha e referentes importantes, por grupo de origem (%)

Ensino secundário		Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
					Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
N		736	367	1103	218	92	57
Ensino geral		32,6	22,5	29,2	14,7	39,1	25,0
Ensino tecnológico		6,3	4,9	5,9	5,1	6,5	1,8
Ensino profissional		15,7	19,5	16,9	18,9	18,5	23,2
Não sabe/ não responde		45,5	53,2	48,0	61,3	35,9	50,0
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ensino geral	Ciências e tecnologias	54,0	50,0	53,0	30,4	58,6	70,0
	C. socioeconómicas	3,7	4,8	4,0	0,0	6,9	10,0
	C. sociais e humanas	18,7	25,8	20,5	34,8	24,1	10,0
	Línguas e literaturas	1,6	3,2	2,0	4,3	3,4	0,0
	Artes Visuais	10,7	8,1	10,0	8,7	6,9	10,0
	Não sabe/não responde	11,2	8,1	10,4	21,7	0,0	0,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ensino profissional	Artes e humanidades	7,9	8,5	8,1	7,3	11,8	7,7
	C., matemática e informática	18,4	5,6	13,5	7,3	5,9	0,0
	Eng., indústrias transf. e constr.	8,8	5,6	7,6	4,9	0,0	15,4
	Saúde e proteção social	5,3	8,5	6,5	12,2	0,0	7,7
	Serviços	14,0	18,3	15,7	12,2	35,3	15,4
	Outras	7,9	12,7	9,7	14,6	11,8	7,7
	Não sabe/não responde	37,7	40,8	38,9	41,5	35,3	46,2
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Principais motivos de escolha*	Utilidade para encontrar emprego	50,1	49,8	50,0	54,4	45,6	41,2
	Parecer interessante	47,7	51,7	49,0	52,6	47,7	55,9
	Adequação ao curso superior	48,4	39,0	45,3	30,7	56,1	38,2
	Conselho de familiares/amigos	16,5	14,6	15,9	5,3	5,3	2,9
Referentes mais importantes no apoio à escolha*	Mãe	47,7	42,9	46,1	39,5	43,1	54,5
	Pai	30,0	25,2	28,5	19,3	36,2	27,3
	Ninguém	25,7	31,0	27,4	31,9	29,3	30,3
	Amigos	25,0	17,6	22,6	20,2	15,5	12,1
	Psicólogos	4,8	5,7	5,1	7,6	5,2	0,0
	Professores	3,4	4,8	3,9	5,0	3,4	6,1

*Percentagem de alunos que escolheram "sim" na opção correspondente

Os descendentes de imigrantes apresentam-se ainda mais indecisos: nestes a percentagem de indefinição ultrapassa mesmo os 50%, e chega aos 61% entre os que têm origem nos PALOP (mais 16% que os pares autóctones). Os alunos menos indecisos parecem ser, no universo total de alunos, aqueles de origem mista, indecisos em 36%. Os descendentes com opção definida tendem a repartir-se entre o ensino geral e o ensino profissional: cerca de 22%

escolhem o primeiro, e 19% escolhem o segundo. A modalidade de ensino profissional parece mais atrativa para estes alunos, em particular para aqueles de "outras origens". Em termos de origens nacionais específicas, podemos assinalar os alunos de origem santomense e guineense como os mais marcados pela indecisão.

A distribuição por *áreas de formação* dentro das duas modalidades mais escolhidas também revela algumas diferenças: as ciências e tecnologias são a área preferencialmente escolhida no ensino geral (53%), e os cursos relacionados com os serviços e com as engenharias, indústrias transformadoras e construção são os mais populares no ensino profissional (13 e 16%, respectivamente).¹⁴⁷

Os descendentes de imigrantes estão ligeiramente mais indecisos, escolhem menos as ciências e tecnologias (menos 4%), e mais as ciências sociais e humanas no ensino geral do que os seus colegas (mais 7%). Mas apresentam singularidades no seu interior: os alunos de origem mista não apresentam indecisão e escolhem ainda mais as ciências e tecnologias e as ciências sociais e humanas do que os seus pares autóctones; os alunos com origem nos PALOP "fogem" às ciências (escolhem-nas em menos 23%), estão mais indecisos e optam sobretudo pelas ciências sociais; e os alunos de "outras origens" são os alunos que mais escolhem as ciências e tecnologias de todo o universo de inquiridos. Aqueles que optam pelo ensino profissional apresentam mais indecisão, escolhem menos os cursos relacionados com as ciências e as engenharias do que os pares autóctones, e mais os cursos ligados à saúde e aos serviços.

Inquirimos também sobre quais os *aspectos considerados mais importantes* pelos alunos para a escolha da opção no ensino secundário. De entre um conjunto de motivações predefinidas, os alunos destacaram de modo aproximado três razões: a adaptação ao mercado de trabalho (50%), o interesse subjectivo pela mesma (49%) e a adequação ao curso desejado no ensino superior (45,3%); seguidos de longe por outros aspectos, como o conselho de familiares e amigos (16%), ou (não mostrados no quadro) como o facto de alguns amigos também escolherem a mesma opção (8%); o ficar numa escola perto de casa (6%), ou os resultados escolares não permitirem realizar outra escolha (5%). A escolha instrumental, dirigida ao mercado de trabalho ou a uma opção específica no ensino superior; ou aquela mais

¹⁴⁷ As áreas de formação foram recolhidas através de uma pergunta aberta e posteriormente codificadas seguindo a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAF) (Portaria nº 256/2005, de 16 de Março).

subjectivamente determinada, estruturam, de modo similar, os horizontes de decisão destes jovens.

Para os alunos descendentes de imigrantes a distribuição da importância pelos diferentes aspectos revela alguma variação: o factor "interesse" sobrepõe-se ao mercado de trabalho, e a coerência com o prosseguimento de estudos no superior tem menos peso do que para os seus pares autóctones (são menos 9% os alunos descendentes que escolhem esta hipótese). A adequação ao curso superior pretendido é muito menos relevante para os alunos com origem nos PALOP (são menos 17% os que escolhem este motivo), mas muito significativo, ou mesmo o mais significativo, para os alunos de origens mistas. A empregabilidade não parece particularmente importante nem para estes alunos, nem para aqueles de "outras origens"; mas sobressai, em termos de origens específicas, nos alunos de origem santomense e cabo-verdiana.

Por fim, analisam-se as *pessoas consideradas mais importantes* para apoiar a tomada de decisão quanto à escolha escolar. Destaca-se a centralidade da figura maternal, indicada por 46% dos alunos, e a elevada percentagem de ausência de apoio, já que 27% dos alunos declaram que ninguém os ajudou na eleição da área. Esta tendência pode indiciar a importância subjectiva da autonomia na decisão, ou lacunas nos sistemas de apoio familiar. No final da lista, com percentagens pouco expressivas, surgem os agentes escolares, psicólogos e professores.

Os alunos descendentes de imigrantes contam menos com a família e amigos (todos os grupos os destacam abaixo do que assumem os pares autóctones), e mais consigo próprios – são mais 5% os que optam pela categoria "ninguém". Também são ligeiramente mais os que escolhem os professores como interlocutores de apoio, em particular nos alunos com origem nos PALOP ou "outras origens". Os descendentes de origens mistas evidenciam o papel da mãe, mas, também, do pai: são o grupo onde este surge mais mencionado. A mãe surge, ainda, de forma muito central nos processos de reflexão dos alunos de outras origens. Mas está menos presente nas declarações dos alunos de origem africana, que também identificam o pai em menor proporção do que todos os outros inquiridos. Os alunos de origem cabo-verdiana são aqueles que mais assinalam ausência de apoio na decisão (35% escolhem "ninguém"), que mais valoriza a opinião dos amigos (23% escolhem-nos como agentes de apoio nesta decisão) e que mais conta com o apoio dos professores (9%).

O papel dos professores na definição das orientações de futuro não é evidenciado nos resultados do inquérito, mas foi identificado na realização das entrevistas. Numa tendência já

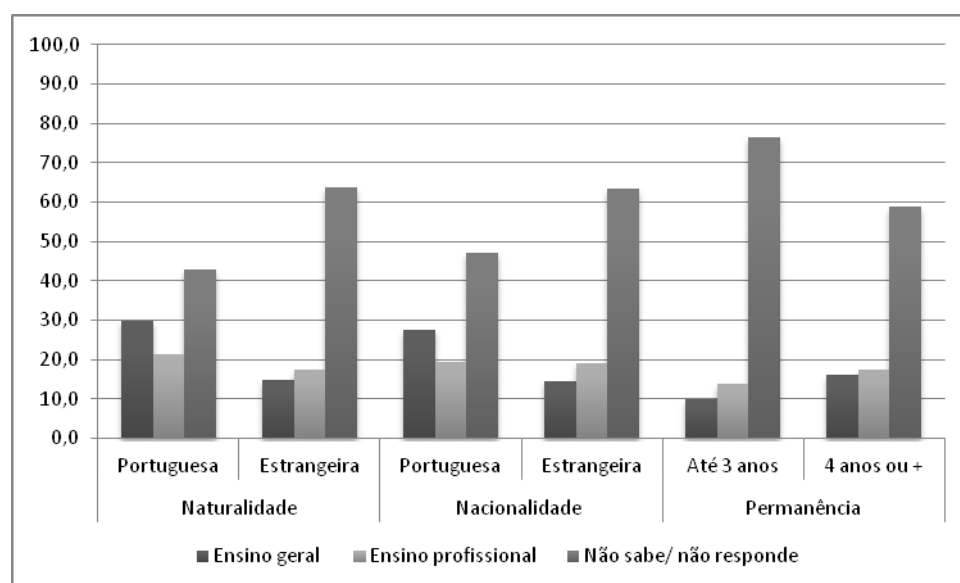
reconhecida anteriormente (Mateus, 2002), encontramos, sobretudo nos alunos mais vulneráveis do ponto de vista social, uma sistemática associação da área de estudos/área profissional escolhida à área de especialização de um professor com quem se teve uma relação particularmente significativa, durável e que reforçou a autoimagem do jovem; como é observável no caso de Jamadeva, que aspira a ser *web designer*, e de Lívio, que quer ser técnico de desenhos animados.

"Não gosto [dos professores], são todos... O *stor* de Tecnológica, do 7º, 8º e 9º, ainda me dou bem com ele também. (...) É o melhor *stor* desta escola" (Jamadeva, 17 anos, nasceu em Portugal, ascendência indiana).

"Costumo conversar com a professora de Visual. Uma grande amiga minha (...) Ela disse-me que eu sou um rapaz preguiçoso mas que se eu quisesse tenho muitas capacidades para a área de artes. E é verdade" (Lívio, 18 anos, chegou com 1 ano, ascendência santomense).

Será ainda importante compreender as condições sociais de variação das escolhas escolares no ensino secundário. Elas variam, desde logo, segundo as propriedades migratórias, como é possível observar na figura 10.

Figura 10. Escolhas escolares no ensino secundário segundo as propriedades migratórias (naturalidade, nacionalidade e tempo de permanência) (%)



A maioria dos jovens descendentes não elege uma modalidade de ensino. Esta indefinição é mais elevada entre os jovens recém-chegados (76%), denotando as lacunas de informação e suporte que caracterizam a experiência destes alunos, não obstante as elevadas aspirações que constatámos anteriormente. E é também elevada entre os jovens com naturalidade e nacionalidade estrangeira, onde ultrapassa os 60%. Nestes três segmentos a opção pelo ensino

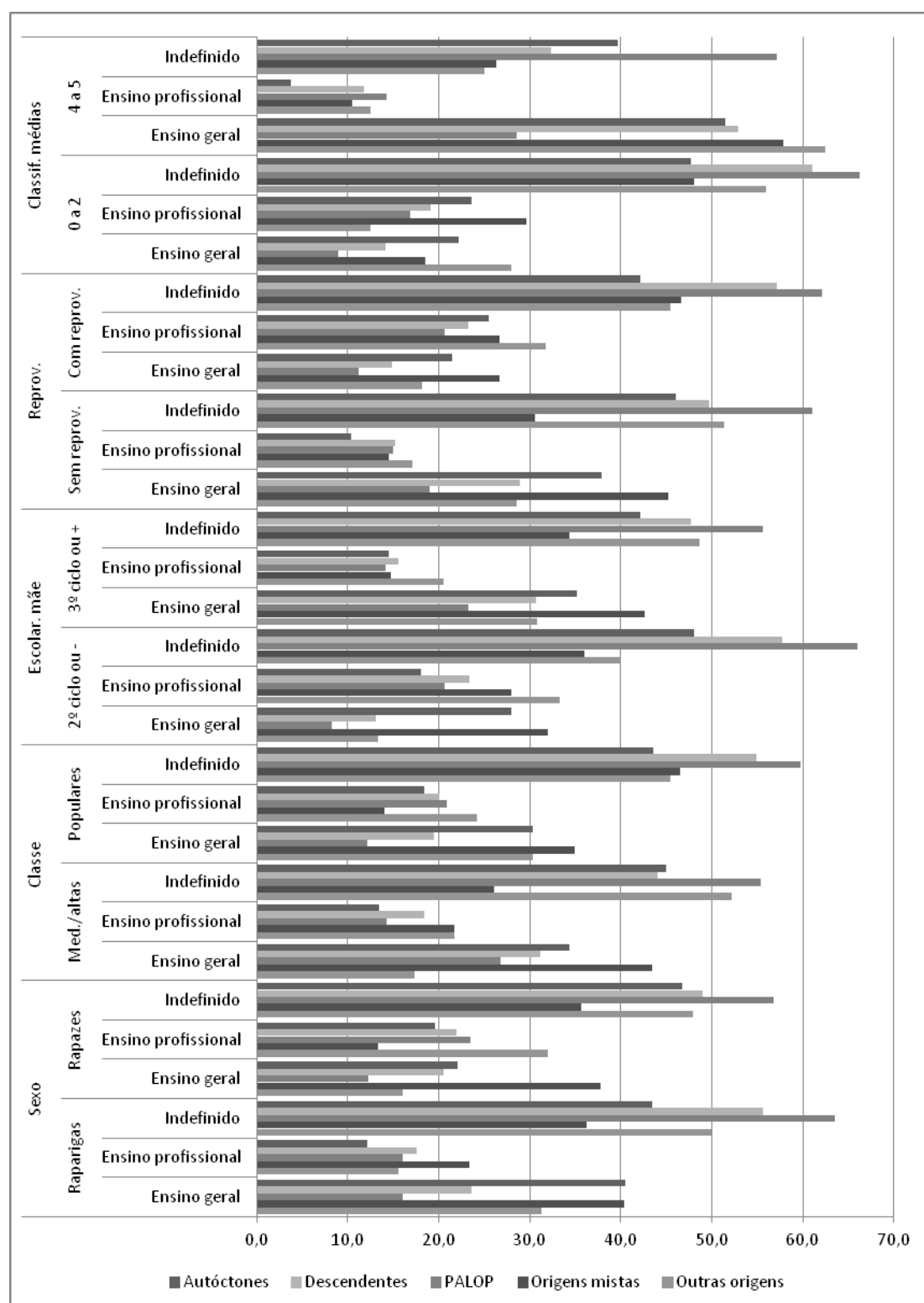
profissional é mais notória. O ensino geral, por seu turno, é eleito mais notoriamente pelos descendentes de naturalidade e nacionalidade portuguesas (29 e 27%, respectivamente).

Vejamos ainda como se distribuem as escolhas escolares dos inquiridos segundo as suas propriedades sociais e escolares, por grupo de origem. A figura 11 permite observar a forma como estas abrem espaços de possibilitação ou constrangimento.

Tal como nas aspirações, a intenção de inscrição na via geral do ensino secundário, a que possibilita mais opções de formação no ensino superior, varia sobretudo de acordo com as notas obtidas no ano anterior e a existência de reprovações na trajetória. As percentagens mais elevadas de escolha deste tipo de ensino pertencem aos alunos com classificações mais elevadas, de outras origens (62%) ou de origens mistas (57%). As maiores diferenças na escolha do ensino geral, entre os alunos descendentes de imigrantes e os pares autóctones, acontecem nas raparigas (as autóctones escolhem-no mais) e relativamente à escolaridade das mães (os autóctones escolhem-no mais quando as mães são menos escolarizadas). Os descendentes apresentam ainda, na generalidade das propriedades, percentagens de indefinição superiores, que são ainda maiores entre os alunos com reprovações (57%), notas negativas (61%) e mães pouco escolarizadas (58%). As diferenças atenuam-se quando todos os alunos pertencem às classes médias altas, quando são todos do sexo masculino ou quando todos têm mães mais escolarizadas.

As raparigas com origem nos PALOP escolhem 20% menos o ensino geral e estão em situação de maior indefinição por comparação com as pares. No entanto, são os rapazes e os filhos de mães escolarizadas até ao 2º ciclo, com esta origem, quem menos elege o ensino geral (8% e 12%, respectivamente). Os alunos com esta origem sem reprovação apresentam também menos propensão para a escolha do ensino geral (apenas 19% o escolhem, por comparação com os 38% dos alunos autóctones). Os alunos com origens mistas apresentam níveis de indefinição mais baixos, em particular quando oriundos das classes médias/altas e em situação de ausência de reprovações na trajetória. Os alunos de outras origens escolhem mais os cursos profissionais, em particular quando são do sexo masculino. Quando oriundos de classes sociais mais privilegiadas, estes últimos escolhem muito menos o ensino geral do que os pares.

Figura 11. Escolhas escolares no ensino secundário segundo as propriedades sociais e escolares, por grupo de origem (%)



Qualitativamente, a opção pelo ensino profissional revelou uma clara associação com o nível de capacidades reconhecidas subjectivamente, e aquelas objetivamente certificadas pela experiência escolar anterior. Encontramos nos discursos um distanciamento face à

escolarização formal, mais do que uma aproximação ao mercado de trabalho: optar por esta modalidade de ensino é uma estratégia de resistência ao "estudo", de evitamento do insucesso, uma forma de preservação da autoimagem.

"Acho que é o melhor para mim. Eu como sou um rapaz preguiçoso, acho que um curso profissional é o melhor para mim. Não me estou a ver a fazer o 10º, 11º, 12º... (...) Eu acho que consigo terminar o 12º. Eu não desisto de nada" (Lívio, 18 anos, chegou com 1 ano, ascendência santomense).

"Acho que não tenho capacidades para ir mais do que isso. Não ia conseguir. Já o 9º acho que tem muita coisa difícil e a partir do 9º, exigem muito mais que isso. Acho que não ia conseguir lidar com tanta coisa ao mesmo tempo. (...) Não queria continuar a estudar assim um ano por cada ano e depois tinha um ano por cada ano, depois tinha medo de reprovar outra vez e depois já tenho 16 anos e podia reprovar e depois nunca mais acabava." (Ana, 16 anos, chegou há 8 anos, ascendência cabo-verdiana).

O processo de decisão relativo à modalidade de ensino no ensino secundário é, sabemos, complexo. Para apoiar o mesmo existem dispositivos especializados dentro do sistema, como os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO). Seguidamente, observaremos mais a fundo a experiência dos alunos nestes serviços, e as condições e representações que subjazem ao seu funcionamento.

8.1.2. Processos de orientação escolar e profissional

Os serviços de orientação escolar e profissional, oficialmente criados em Portugal em 1991, têm como objetivo proporcionar aos alunos um apoio para a construção dos seus projetos de futuro, a partir do auxílio para as tomadas de decisão impostas pelo sistema, e da promoção do acesso à informação sobre a natureza e a forma dos diversos tipos de trabalho.¹⁴⁸ Desenvolvem para isso a ligação entre as aptidões e as opções de formação, traduzindo cientificamente as noções de mérito e enquadrando as competências identificadas individualmente às exigências de cada profissão. Os pressupostos e as metodologias aplicadas

¹⁴⁸ Os domínios de intervenção dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) são diversos e excedem a orientação escolar e profissional dos alunos. Aos técnicos responsáveis cabe também o apoio psicopedagógico a alunos e professores e o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações interpessoais no interior da escola e entre esta e a comunidade. Sobre a emergência da orientação vocacional em Portugal, a implementação do serviço público de orientação escolar e sobre o perfil e práticas dos seus profissionais ver a recensão realizada numa perspectiva histórica, organizacional e sociológica por Dionísio (2009).

neste trabalho, bem como a experiência concreta que dele emerge, têm sido escrutinados no âmbito das ciências sociais, tal como percorremos no capítulo 3. Sabemos que a orientação escolar é interpretada como um espaço de itinerários construído institucionalmente, passível de ser percorrido de modo desigual de acordo com os recursos escolares e socioculturais dos alunos (Mateus, 2002). Alguns estudos têm destacado que a sua eficácia é questionável, e que a sua ação não impede que "os indecisos continu[em] indecisos e os outros confirm[em] apenas o que já pensavam escolher" (Diogo, 2008: 226).

Este estudo centra a sua análise num dos domínios da sua ação: sensibilização quanto às oportunidades escolares, profissionais e sociais e apoio aos alunos na construção do seu projeto de vida e nas escolhas nele envolvidas. Do ponto de vista quantitativo, recolheu-se alguma informação relativa à participação e ao desenvolvimento do processo de orientação escolar. No universo de alunos inquiridos, 42% participaram em sessões de orientação escolar, e apenas 8% tiveram a mesma experiência com um psicólogo privado (quadro 33).

Os jovens descendentes de imigrantes apresentam a mesma dinâmica de participação nas sessões de aconselhamento escolar do que os seus colegas autóctones. É na participação em sessões privadas que autóctones e descendentes mais se distinguem: apenas 4% dos descendentes o fez, valor que sobe ligeiramente entre os descendentes de origem mista.

Quadro 33. Participação em sessões de aconselhamento, actividades e temas, por grupo de origem (%)

Participação no SPO		Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
					Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Participação em sessões *	Psicólogo(a) da escola	42,3	42,7	42,4	42,1	45,3	41,2
	Psicólogo(a) privado(a)	10,0	4,2	8,0	3,8	6,3	2,9
Atividades nas sessões de aconselhamento*	Testes psicotécnicos	82,2	73,7	79,4	69,5	82,6	73,1
	Sessões coletivas de esclarecimento	42,2	46,7	43,7	47,4	45,7	46,2
	Sessões individuais de esclarecimento	19,0	17,4	18,5	14,7	23,9	15,4
	Entrevista individual	10,5	6,0	9,0	7,4	6,5	0,0
	Visitas de estudo	2,5	10,8	5,2	12,6	10,9	3,8
Temas falados nas sessões de aconselhamento*	Profissões desejadas	65,7	67,7	66,3	69,1	71,7	55,6
	Saídas profissionais	65,1	62,9	64,4	62,8	63,0	63,0
	Opções no ensino secundário	56,9	57,5	57,1	58,5	58,7	51,9
	Competências do aluno	37,7	24,6	33,5	25,5	28,3	14,8
	Dificuldades do aluno	33,4	24,0	30,4	23,4	28,3	18,5
	Funcionamento do mercado de trabalho	30,0	26,3	28,8	26,2	30,4	18,5
	Informações sobre as escolas	29,4	27,5	28,8	22,3	34,8	33,3

*Percentagem de alunos que responderam "sim", no conjunto dos alunos que responderam à pergunta

Nas sessões desenvolvem-se sobretudo testes psicotécnicos, dão-se esclarecimentos de forma coletiva ou individual e, em alguns casos, fazem-se entrevistas individuais e visitas de estudo. Os jovens descendentes de imigrantes declararam participar menos do que os seus colegas em outras actividades para além das sessões coletivas de esclarecimento, embora apresentem a

mesma estrutura de participação nas diferentes actividades. Os oriundos dos PALOP e de outras origens assinalam menos a realização de testes psicotécnicos, e mais a de visitas de estudo. Os segundos declaram com menos frequência a realização de entrevistas individuais.

De acordo com as indicações dos alunos inquiridos, os temas desenvolvidos nas sessões abrangem o futuro profissional e as profissões pretendidas, as saídas profissionais das diferentes áreas e as opções no ensino secundário. A análise e desenvolvimento das competências e a abordagem das dificuldades do próprio aluno surgem secundarizados. É em particular nestes últimos dois pontos que os alunos descendentes de imigrantes mais se distanciam dos colegas nas suas apreciações: são cerca de 24% a assinalar as competências do aluno como tema nas sessões, quando cerca de 37% dos seus colegas o fazem, e apenas 24% referem as dificuldades dos alunos, por comparação com 33% entre os alunos autóctones. A diferença é ainda maior entre os alunos com origem nos PALOP e de outras origens. A informação sobre as escolas, de carácter instrumental, é um dos temas menos referidos, mas mais salientados pelos alunos de origens mistas. Na generalidade, o quadro revela uma orientação global das temáticas tratadas, mas revela uma grande variação nas percepções dos alunos sobre os temas efetivamente debatidos.

Adicionalmente, o papel e a experiência nos SPO foram temas desenvolvidos durante as entrevistas realizadas a alunos, pais e agentes escolares, nomeadamente as técnicas de psicologia responsáveis pelo mesmo.

Na descrição dos modelos de funcionamento dos serviços não se verificaram diferenças significativas. Os alunos inscrevem-se voluntariamente no serviço de orientação escolar e profissional, após terem assistido à primeira sessão onde se prestam alguns esclarecimentos acerca do programa, os objetivos e a metodologia do processo.¹⁴⁹ O carácter voluntário da inscrição e o pedido de autorização aos encarregados de educação podem obstaculizar a participação no mesmo (também assinalado em Dionísio, 2009). As sessões com as turmas decorrem preferencialmente em pequenos grupos, apesar de, na prática, nem sempre ser possível dividir as turmas, sendo o horário do almoço muitas vezes selecionado

¹⁴⁹ Após inscrição voluntária dos alunos, é solicitada uma autorização dos respectivos encarregados de educação. Recolhidas estas autorizações, organizam-se os grupos para a realização das sessões de ocorrência semanal. De assinalar que, no ano lectivo em que decorreu esta investigação, na escola Sintra o processo de orientação decorreu de forma atípica, uma vez que a técnica responsável não esteve a desempenhar regularmente as suas funções. A orientação escolar e profissional dos alunos teve aqui início no último período lectivo.

para o seu desenvolvimento.¹⁵⁰ Os processos de orientação incluem, ainda, actividades externas, como a realização e participação em feiras de orientação, cuja ocorrência tem vindo a decrescer.

Todos os alunos entrevistados participavam, ou tinham participado no ano anterior, nas sessões de orientação escolar. Os alunos repetentes do 9º ano e que passaram por este processo no ano letivo anterior não são incluídos no processo no ano letivo seguinte. Trata-se de uma exclusão tácita, ineficaz, já que os alunos podem desenvolver interesses e aptidões no decorrer de um ano letivo. Por outro lado, a orientação dada a um aluno num determinado ano letivo está constrangida pelas opções oferecidas pelas escolas secundárias ou profissionais nesse mesmo ano. As responsáveis pelos serviços afirmaram que estas opções são alteradas todos os anos e disponibilizadas tardiamente, reforçando a necessidade de acesso a esta informação por parte de todos os alunos, repetentes ou não.

A utilidade do serviço foi reconhecida pela larga maioria dos alunos, enquanto fonte de informação importante para o contacto com ofertas no secundário e para orientação na escolha do curso a seguir.

"Há alunos que têm alguma confusão em saber o que é que hão-de fazer do futuro e com esses testes, poderão saber e poderão gostar de alguns cursos, procurar, saber o que existe no emprego, quais é que são os novos cursos, novas coisas. Podem aprender no SPO." (Ravi, 16 anos, nasceu em Portugal, ascendência indiana).

A apreciação que os alunos fazem do serviço de orientação escolar e profissional é, regra geral, muito positivo. Os aspectos negativos apontados relacionam-se com o horário de funcionamento; a duração do processo, considerado muito curto para o exercício de reflexão necessário e para a importância das decisões que pretende apoiar; e a falta de um acompanhamento mais individualizado. Mas também denotam a excessiva proximidade destas sessões com as sessões letivas e o seu carácter diretivo, abstracto e pouco compreensivo, que pode dissuadir os alunos da participação, como reflete o testemunho da Eliana.

"Fui uma vez [às sessões de orientação]. (...) Umas fichas aí para preencher. Não entendo aquelas coisas. São umas fichas que a *stora* dá e nós preenchemos. (...) Não sei porquê vamos para aí. Só para preencher as fichas. Não percebo nada. Mas acho que são úteis. Não sei. Aquela *stora* disse que para podermos escolher uma profissão. Com aquelas fichas que eu fiz, eu não entendi mesmo nada. Eu não sei porque é que toda a gente tem de preencher aquelas fichas. Pensei que ela ia falar, explicar." (Eliana, 17 anos, ascendência cabo-verdiana, recém-chegada).

¹⁵⁰ Opção criticada pelos alunos, proporcionadora de atrasos nas sessões, conducentes à expulsão do processo.

Durante as entrevistas a maior parte dos alunos entrevistados considerou que o apoio dado pela técnica de psicologia era suficiente, mas foi reportada ansiedade pelo atraso no processo de orientação e a necessidade de escolher uma opção no secundário, mesmo nos alunos com mais recursos e melhores desempenhos. Essa ansiedade é bem ilustrada, seguidamente, por uma diretora de turma. Ela descreve ainda a lógica complexa subjacente ao processo de orientação proposto, e que tem início, paradoxalmente, na profissão pretendida.

"Ainda agora mesmo, nestes 45 minutos antes de vir, estive com a psicóloga, ela esteve a passar um *power point* sobre as saídas pós 9º ano, os cursos, e eles estão muito aflitos, muito aflitos. Porque é muito complicado, o que vão ter que escolher. Principalmente, porque agora têm que fazer o percurso ao contrário. Eles escolhem a profissão, qual é a faculdade, por exemplo, que lhes dá acesso àquela profissão, aquela faculdade que disciplinas pede, qual é o curso que tem aquelas disciplinas, portanto têm que fazer tudo ao contrário. E muitos deles têm 14 anos, são muito miúdos, são muito infantis para conseguirem saber o que é que vão querer. Depois é difícil, se eles escolhem uma área completamente diferente do que afinal gostariam (...) Vi que a maior parte... Coisas que eles não estavam a perceber nada, e depois diziam: 'eu quero ir para veterinária, o que é que eu vou ter que escolher?' Eles ouviram mas depois querem que se especifique para o caso deles (...) tem que se ver quais são os exames nacionais que se quer fazer, e depois escolher tudo para trás. E isso é uma ginástica mental que eles não conseguem fazer sem a ajuda de um adulto." (Direção de turma 5, Escola Sintra).

A informação necessária ao desenvolvimento de um processo de orientação, e similarmente ao processo decisão, é exaustiva e complexa, quer para os profissionais, quer para os professores, quer ainda para os alunos e suas famílias. Paradoxalmente, os primeiros encaram a ambiguidade e as lacunas de informação a este nível como prova de imaturidade por parte dos alunos.

"O grupo de alunos vai sendo com menos maturidade, com menos perspectiva de futuro, nota-se isso. Eu acho que eles vão sendo cada vez mais infantis, pensam menos nas coisas (...) Pode parecer incrível, mas eles chegam aqui ao 9º ano e eles não sabem quais são as alternativas que têm. Sabem do secundário, mas do secundário depois não sabem quais os cursos existentes. Sabem que há escola secundária mas depois não sabem que ofertas é que a escola tem, não sabem as outras ofertas que há, e não sabem as características de cada oferta, não sabem mesmo." (Psicóloga, Escola Loures).

"Mas nós, às vezes, temos muitas dificuldades em aprender quais as disciplinas daquele curso profissional. Muitas vezes, eles já trazem isso tudo direitinho... É um drama! (...) E andam: 'não sei, *stora*, ponho isto ou ponho aquilo, sei lá para onde eu quero ir! Ai, não sei, não sei!' (...) E muitas vezes escrevem ali à toa, também já me tem acontecido." (Direção de turma 2, Escola Loures).

Os alunos assinalaram, adicionalmente, sugestões para melhorar o serviço de orientação escolar e profissional: o aumento do número de sessões, em particular de sessões individuais;

a disponibilização deste serviço em anos anteriores ao 9º ano; a utilização de outras metodologias; um contacto mais próximo com profissionais e com o mundo do trabalho; e um maior envolvimento dos professores.

Quando questionados sobre os constrangimentos a que estão sujeitos os processos de orientação, os vários actores escolares responsáveis entrevistados enumeram diversos factores. Do ponto de vista humano, criticam a reduzida dimensão das equipas.¹⁵¹ Noutra ordem de constrangimentos aludem à falta de tempo útil nos horários das turmas para agendar sessões, a necessidade de trabalhar com grupos mais pequenos que o grupo-turma, a falta de espaço para as sessões e actividades, e a exiguidade de instrumentos de trabalho necessários ao acesso à informação, como, por exemplo, computadores e acesso à Internet. Atualmente, muita da informação relativa às opções oferecidas nas escolas secundárias e profissionais está disponível na Internet, mas o acesso à mesma nem sempre está disponível ou é assegurada nas escolas.

"Aqui é impossível fazer uma sessão de orientação. Às vezes, lá ando eu com a casa às costas, de um lado para o outro, à procura de um sítio para estar. (...) Não tenho computador, não tenho Internet, isso são coisas que têm que ser feitas em casa e não era suposto. (...) Por outro lado, já não nos mandam quase nada em papel. A maior parte das coisas é por Internet. Mesmo o Ministério, já não nos manda... Dantes mandava os livrinhos da orientação e das ofertas escolares, os folhetos todos, agora não manda. Agora é tudo pela Internet. Só que eu não tenho. Tenho Internet é em casa." (Psicóloga, Escola Sintra).

A falta de informação é mais significativa relativamente aos cursos profissionais. A oferta nas imediações das escolas é circunscrita. A distância geográfica das melhores escolas profissionais, juntamente com as dificuldades económicas de algumas famílias, inibe alguns jovens de prosseguirem os estudos nos cursos profissionais desejados. Foram também reportadas práticas de selecção de públicos por parte das escolas profissionais, que podem comprometer a satisfação das escolhas realizadas.

Os alunos, o seu perfil social, a sua desmotivação, comportamento e absentismo, são também incluídos na lista de constrangimentos, quer pelos técnicos responsáveis, quer pelos directores de turma. As origens sociais dos alunos são convocadas frequentemente, de forma determinista, na explicação das orientações dos alunos.

"Normalmente, se forem filhos de pessoas que já têm por exemplo uma licenciatura, eles já perceberam esse percurso, já conhecem esse tipo de percurso. Se forem filhos de pais que são canalizadores ou são domésticas, muitas, a maior parte das vezes eles não têm essa noção,

¹⁵¹ Constituída por um membro (no caso da escola Loures), ou no máximo dois membros (no caso da escola Sintra), sobrecarregados com várias actividades e escolas a seu cargo.

porque os pais também não fizeram, portanto não têm o modelo. Os pais não conversaram com eles sobre isso, muitas vezes também não sabem muito bem." (Psicóloga, Escola Loures).

Mas a qualidade do percurso escolar, a origem étnico-nacional ou o género também marcam, na opinião dos agentes, os processos de orientação. Relativamente ao primeiro, alega-se que os melhores alunos têm aspirações mais bem definidas, exigindo menos apoio. O género constitui um desafio sobretudo quando os alunos têm percursos de insucesso e optam, ou são levados a optar, por modalidades profissionalizantes.

"Para os cursos profissionais, também há outra questão, é que a oferta é muito maior para os rapazes do que para as raparigas. Não quer dizer que haja muito essa questão: não há cursos que sejam só para rapazes e cursos que sejam só para raparigas. Mas, naturalmente, há cursos que as raparigas procuram mais do que os rapazes e vice-versa. Agora já começa a aparecer para ação educativa, para apoio familiar, portanto, nos cursos profissionais, trabalhos mais relacionados com crianças e com o apoio à comunidade, que já são mais do interesse das raparigas. Mas isso começa a surgir agora, porque não havia muito. (...) Lá surge de vez em quando o de cabeleireiro, manicura..." (Psicóloga, Escola Sintra).

Do ponto de vista da origem étnica, particularmente interessante no âmbito do nosso trabalho, os discursos fazem convergir a mesma com as condições sociais vulneráveis, baixando as expectativas e o investimento escolar, e retirando sentido ao trabalho escolar. O depoimento seguinte é particularmente impressionista a este respeito.

"São realmente pessoas de origem mais pobre que vêm, pessoas de cor, pessoas indianas, e o aproveitamento baixou muito. São pessoas que vêm de um meio mais carenciado, pessoas que não têm exemplos em casa, pessoas que não têm perspectivas de vida, pessoas que o sonho deles é ser mecânico, o sonho deles é ser a menina do Feira Nova. Não têm sonhos para seguir mais longe porque na casa deles é as profissões que existem, é a mulher da limpeza, é carpinteiro, é tudo isso. Portanto são pessoas com expectativas muito baixas. (...) Os professores que estão aqui a trabalhar ficam sem saber se vale a pena. Até que ponto é que aquela pessoa que vai ser mulher da limpeza precisa de saber uma raiz quadrada ou uma equação de x, para que é que aquela pessoa precisa de saber uma voz passiva em inglês? E ela também tem consciência de que não precisa disso para nada... (...) De países africanos não têm perspectivas nenhuma, portanto têm poucas perspectivas, são os tais que querem ser... Não querem ser nada, muitos deles nem sabem o que é que querem ser. Ou então querem ser futebolistas, todos eles, pois vêem os futebolistas a ganhar muito dinheiro e eles querem ser futebolistas, julgam que isso é simples. (...) E elas querem... Querem ser educadoras, auxiliares de educação, o sonho delas é serem funcionárias, contínuas, trabalhar no Vasco da Gama, querem ser assim umas coisas... É isso, não sobe mais que isso." (Direção de turma 3, Escola Loures).

Alguns testemunhos dão conta de uma maior ocorrência de situações de tensão entre orientações familiares e orientações individuais, e de dificuldades, sobretudo linguísticas, na realização dos testes standardizados, comprometendo os resultados dos mesmos.

"Depende da altura em que eles vêm, ou seja, há quanto tempo é que eles estão aqui em Portugal. Porque, o não dominar a língua, pode ser uma condicionante. Por exemplo, para estar a fazer os testes de orientação, porque depois eles não entendem, e os testes que nós temos são todos em português. (...) Nós temos testes que são cronometrados e que eles fazem ao seu ritmo, quando é nos cronometrados é complicado (...). Se for um teste que não tem tempo determinado eu digo sempre, podem sempre perguntar, aliás, mesmo sem serem desses países. Mesmos os lusos muitas vezes não dominam todo o vocabulário. (...) Mas às vezes também é por aí, eles às vezes não terem um vocabulário muito desenvolvido." (Psicóloga, Escola Loures).

No sentido inverso ao expressado anteriormente, os agentes tendem também a associar aos descendentes de imigrantes a tendência para desenvolver orientações irrealistas, de difícil desconstrução. Os discursos oscilam assim entre a existência de aspirações demasiado baixas e demasiado altas. Na realidade, independentemente da origem dos alunos, o trabalho de nivelamento das aspirações surge bastante evidenciado nas narrativas qualitativas dos agentes escolares. Por parte dos professores, este refreamento surge de modo mais espontâneo, menos formal e sustentado, envolvendo por vezes os progenitores.

"Tenho lá uma miúda, que o outro dia me disse que ia ser educadora de infância. Eu disse: 'Oh filha, tu é que sabes, mas eu acho que tu, no fundo, tens um problema grave. É que daqui a uns anos, quando tu acabares o curso, onde é que tu arranjas emprego? Que é um curso, que neste momento, em termos de saídas profissionais é muito complicado. Vais investir uma quantidade de anos, para já tens de estudar muitíssimo...' - que ela é uma miúda que tem muitas dificuldades. É repetente e neste momento tem 3 negativas. Acho que é imensa dificuldade ela ir para um 10º ano. 'Então não tens outras áreas de que gostasses?', 'Ah, gostava de ser hospedeira da TAP'. E eu caí, porque ela ainda por cima é gordinha. Gordinha?... É gorda! Eu disse: 'Mas tu para seres hospedeira da TAP tens de saber línguas...'" (Direção de turma 2, Escola Loures).

"Às vezes sim, nós diretores de turma, então agora no 9º ano, quando são turmas que já temos desde o 7º ano, nós conhecemos os pais e os alunos, às vezes damos um toque às pessoas. Não tanto para onde eles devem ir mas para onde elas não devem ir. Por exemplo, ver um aluno que não sabe nada de inglês querer ser jornalista, não vale a pena, nós alertamos logo: 'olha que não vale a pena!', a este nível. Um aluno que não sabe nada de matemática querer ser engenheiro, não vale a pena, estamos a perder tempo. (...) Talvez tiremos um bocado as ilusões." (Direção de turma 3, Escola Loures).

Por parte dos responsáveis pelos serviços de orientação, os argumentos são mais graduais e racionalizados. Nos seus depoimentos, expressões como "desmontar", "afunilar", mais frequentes do que "expandir", surgem lado a lado com "desconhecimento" e "expectativas demasiado altas".

"Temos aqui alunos, já às vezes com 17 anos, com várias repetências, com aproveitamento muito, muito fraco, e que querem ir para medicina, por exemplo. Esses às vezes são um bocadinho difíceis de desmontar. (...) 'Então mas agora vamos lá ver, o que é que vocês querem fazer? Querem ter uma licenciatura? – Ai quero, quero. – Então mas fazes ideia de quantos anos é que vai demorar a teres uma licenciatura? E gostas de estudar? – Ai não, eu não gosto de estudar! Então se não queres estudar, temos estas alternativas assim...'. Pronto, tenho que ir desmontando toda esta informação, ou desmontando, ou incutindo esta informação, porque muitos deles de facto não têm ideia." (Psicóloga, Escola Loures).

Convidadas a definir um processo ideal de orientação, as responsáveis salientam a disponibilidade de tempo e de espaço para dividir as turmas em grupos, de forma a poder explorar melhor as várias opções dos vários alunos e realizar as visitas às escolas (secundárias, profissionais), facultando aos alunos informação para que os mesmos possam fazer as suas escolhas sem cair estereótipos e ideias preconcebidas. Na sua opinião, seria necessário um início mais precoce, nomeadamente no 1º ciclo do ensino básico, que tornaria possível despertar os alunos progressivamente para as diferentes profissões. Mais informação disponibilizada aos diretores de turma, e uma maior participação por parte destes e dos encarregados de educação no processo são outras das suas reivindicações. A articulação com os professores é variável, não regulada, e é avaliada de modo diferenciado: alguns professores consideram que ela não é necessária, outros assinalam que poderia ser melhorada.

"O nosso [trabalho] continua a ser de publicitar que isso existe na escola, a partir daí... Claro ela [a psicóloga] também não se vem meter nas aulas de inglês, de matemática, nós também não nos vamos meter no serviço dela. É o chamado 'cada macaco no seu galho'." (Direção de turma 3, Escola Loures)

"Eu também preciso de estar informada para passar informação e sinto-me pouco à vontade porque não tenho um conhecimento exaustivo." (Direção de turma 3, Escola Sintra)

Outra articulação mencionada e valorizada nas narrativas relaciona-se com as famílias. Ela é considerada desejável mas complexa, e existem obstáculos à comunicação entre técnicos dos SPO e progenitores. Esta não está formalmente integrada no processo de orientação, e é atravessada por expectativas que podem gerar processos de resistência.

"Acho que deveria haver uma reunião com os pais a determinada altura ao longo do ano, normalmente, por exemplo, no segundo período para esclarecimentos de cursos e para indicar realmente a zona, porque isso... Se na aula, se algo que a gente lhes dá, mesmo até a copiarem do quadro, eles copiam errado, quando mais o que está num *placard* onde está afixada. A informação que eles levam e que transmitem para os pais nunca é aquela que está exposta. E portanto os pais nunca ficam inteiramente elucidados acerca de tudo o que existe na zona e que poderão analisar." (Direção de turma 2, Escola Sintra).

Os progenitores evidenciaram, em entrevista, esta relação distanciada, registrando posições contrastantes. Umas foram mais críticas relativas à metodologia utilizada nos processos de orientação, questionando os resultados dos testes, desvalorizando o seu impacto. Outras posições foram de valorização, encarando-o como um recurso escolar adicional.

"Ela já me disse que vai ter com a psicóloga na escola. [- E a ideia foi dela?] Não, foi da psicóloga. [- E sabe como é que funciona isso da psicóloga, para que é que serve?] Olhe, eu aqui nunca fui à psicóloga. (risos) Da maneira que eu entendia que a psicóloga era, não sei se é meu conceito, uma psicóloga quando manda chamar as pessoas, a criança, é porque é maluca. É a minha maneira de entender." (A., mãe de Luana, S. Tomé e Príncipe, 1º ciclo, empregada de limpeza).

Como vemos pelo depoimento de A., esta relação pode ainda ser marcada pelo desconhecimento e pelo equívoco, uma situação mais comum entre as mães menos escolarizadas, justamente quem mais deveria beneficiar da existência de recursos complementares como os serviços de orientação, como veremos seguidamente.

8.1.3. O lugar dos projetos escolares no universo de referência familiar e amical

O núcleo familiar é, como vimos, um quadro central de construção das orientações de futuro. Os laços familiares, o capital social intrínseco ao contexto familiar, o diálogo sobre a escola e os planos de futuro são apontados como mais importantes na formação de ambições que o próprio capital escolar familiar (Schneider e Stevenson, 1999). Nas famílias imigrantes, essa tendência parece ser ainda mais forte. Hao e Bonstead-Bruns (1998), por exemplo, descobriram que níveis elevados de interação pais-filhos aumentavam as aspirações dos filhos, e que a partilha de elevadas aspirações entre uns e outros aumentava o sucesso escolar, sobretudo em algumas origens imigrantes. As aspirações familiares impactam ainda nas atitudes dos jovens descendentes relativamente à escola e nos seus níveis de sucesso. O projeto de mobilidade social existente nas famílias imigrantes atravessa a experiência dos jovens, e a matriz de recursos e orientações que emana da família é, em graus variáveis, acolhida, rejeitada, incorporada e reconstruída pelos jovens. Vejamos os dados recolhidos a este respeito no nosso universo de inquiridos e entrevistados.

No quadro 34 constam as aspirações das famílias relativamente às trajetórias escolares dos alunos, assinaladas pelos segundos no processo de inquirição, ou seja, recolhidas indiretamente. Verifica-se que são, regra geral, muito altas, até um pouco mais do que as dos

próprios: cerca de 67% dos alunos afirmam que os seus progenitores esperam que estes obtenham um grau de qualificação superior, nomeadamente pós-graduado. As aspirações dos progenitores são similares nos diferentes grupos de origem, com excepção dos progenitores de origem mista, onde se revelam mais elevadas. São ligeiramente menos os progenitores de origem imigrante que aspiram apenas à realização do ensino secundário. Os alunos descendentes de imigrantes conhecem, porém, menos as aspirações dos seus progenitores: são cerca de 17% os que não as sabem, valor que aumenta no caso das famílias de origem africana, e diminui drasticamente no caso das famílias mistas.

Quadro 34. Aspirações escolares da família, diálogo familiar e acompanhamento educativo, por grupo de origem (%)

Aspirações escolares familiares		Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
					Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Aspirações familiares (%)	9º ano	1,0	1,7	1,3	1,3	1,1	4,4
	12º ano	18,6	15,0	17,3	16,0	10,5	17,6
	Licenciatura	29,7	28,2	29,2	26,9	30,5	29,4
	Mestrado/doutoramento	38,3	38,4	38,3	36,1	49,5	30,9
	Desconhecidas	12,4	16,7	13,9	19,7	8,4	17,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Diálogo familiar (média)*	Desconhecidas	2,77	2,50	2,66	2,47	2,66	2,52
	Secundário ou -	2,86	2,61	2,78	2,45	2,82	2,90
	Superior	3,06	2,96	3,03	2,89	3,01	3,13
Acompanhamento educativo familiar (média)*	Desconhecidas	3,10	2,83	2,99	2,88	2,92	2,58
	Secundário ou -	3,06	2,87	3,00	2,77	3,05	2,99
	Superior	3,28	3,11	3,22	3,01	3,25	3,22

* Índice de frequência do diálogo varia entre 1 e 4 (1 = nunca; 4 = muito frequente)

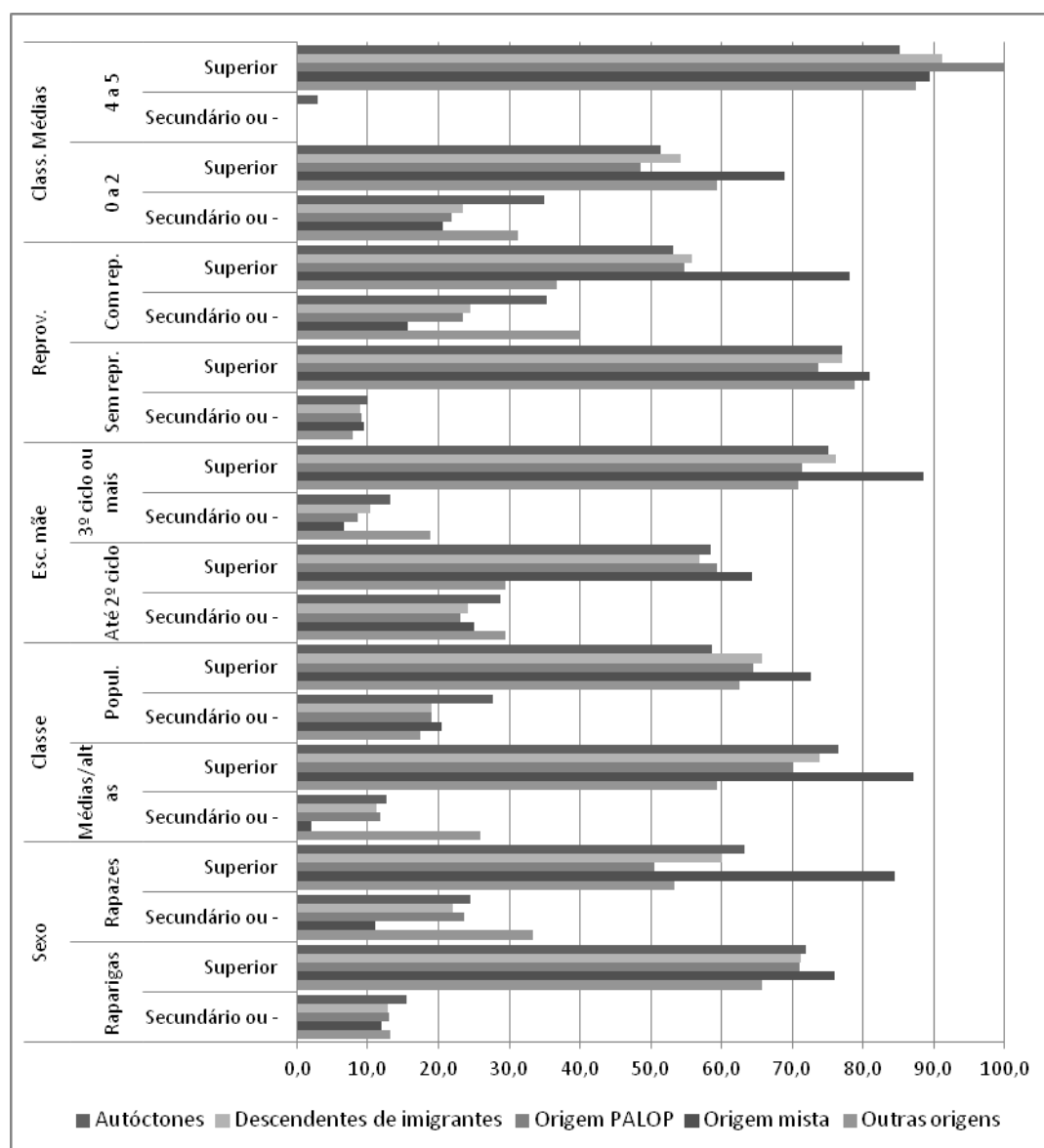
No mesmo quadro podemos ainda observar as aspirações familiares segundo os índices de diálogo familiar e de acompanhamento educativo. Constata-se, em primeiro lugar, que estes são tanto mais elevados quanto são elevadas as aspirações: as práticas são sempre mais frequentes quando as aspirações acalentadas são de prosseguimento de estudos superiores. No domínio do diálogo familiar, o desconhecimento das aspirações familiares parece ser uma manifestação intrínseca de um quadro de comunicação menos fluida, já que desconhecimento e níveis baixos de frequência vão emparelhados. Mas o acompanhamento educativo e desconhecimento das aspirações escolares não estão tão claramente associados, já que entre descendentes de origem africana e autóctones a intensidade do acompanhamento é maior na situação de desconhecimento do que nas ambições de conclusão apenas do nível secundário. Ainda neste segundo domínio, é interessante notar que a frequência do acompanhamento aumenta à medida que as aspirações crescem, reforçando-se mutuamente, e potencializando a efetiva concretização das mesmas.

Outras variações são as encontradas a partir das condições sociais das famílias, e dos atributos e condições escolares dos alunos. A distribuição das aspirações familiares assim configuradas, observáveis na figura 12, revela que estas variam sobretudo segundo as classificações escolares dos alunos. Cerca de 85% dos alunos autóctones e 91% dos alunos descendentes, com classificações de 4-5, declaram que a família aspira à obtenção de um diploma universitário, valores que baixam 33% e 37%, respectivamente, quando as classificações se situam nos 0-2. Mas variam significativamente, também, segundo a existência ou não existência de reprovações. Neste último caso, são mais elevadas em torno dos 20 e 25%.

As aspirações familiares parecem assim estar intrinsecamente relacionadas com o desempenho efectivo do aluno. Na literatura esta relação tem sido problematizada: alguns autores defendem que são as elevadas aspirações dos progenitores que "contagiam" os seus descendentes e impulsionam o sucesso do seu desempenho, mas outros sustentam que é o desempenho dos alunos que configura as aspirações familiares. A variabilidade é ainda significativa segundo a classe social (18% nos alunos autóctones e 8% nos pares descendentes). Esta é ligeiramente maior do que a existente segundo a escolaridade da progenitora nos jovens autóctones, mas superior nos descendentes de imigrantes, onde a diferença de aspirações de ensino superior entre filhos de mães mais qualificadas e menos qualificadas atinge os 19%. As diferenças segundo o sexo são as mais baixas (em torno dos 8-10%), revelando ambições ligeiramente maiores no caso de os alunos serem do sexo feminino (ou do sexo masculino nos alunos de origem mista, por oposição aos de outras origens e origem nos PALOP).

Retomando as classificações, observa-se que os descendentes de imigrantes com notas elevadas apresentam menos desconhecimento e ambições familiares mais elevadas do que os pares. Os alunos de origem mista apresentam sempre aspirações familiares mais elevadas que os pares, excepto quando as classificações são negativas. Nos alunos com origem nos PALOP com notas negativas as aspirações familiares também são mais baixas e o desconhecimento é mais elevado. A mesma lógica é encontrada no domínio das reprovações: na sua existência as aspirações familiares baixam, sobretudo entre alunos de outras origens, ou há um maior desconhecimento das mesmas, no caso dos alunos com origem nos PALOP. Nestes últimos, a indefinição é sempre mais elevada, seja qual for a trajetória do aluno, mas, em caso de insucesso escolar, os progenitores parecem preferir não expressar uma aspiração a expressá-la de forma moderada (ensino secundário).

Figura 12. Aspirações escolares familiares segundo as propriedades sociais e escolares, por grupo de origem (%)



Proporcionalmente, as ambições familiares mais elevadas são as assinaladas pelos alunos de origem mista de classes médias/altas (87%). Porém, é nas classes populares que os descendentes mais se distinguem dos pares: os progenitores imigrantes de classes populares ambicionam, mais do que os autóctones, que os seus descendentes prossigam estudos universitários (65% e 56%). Há também um maior desconhecimento das aspirações familiares, nos alunos de classes populares em geral, e em particular naqueles de outras origens (20%). Este desconhecimento é igualmente significativo nos filhos de mães menos escolarizadas; e particularmente elevado entre alunos com origem nos PALOP com mães mais escolarizadas (20%), uma situação singular.

Nas entrevistas realizadas aos alunos, as situações de descontinuidade entre as aspirações individuais e familiares emergem sobretudo no plano profissional. Do ponto de vista escolar, a continuidade é mais prevalente relativamente ao nível de estudos a atingir, com algum desacordo relativamente à área de estudos. Os alunos distinguem claramente as aspirações dos pais daquelas que eles próprios acalentam, salvaguardando a sua individualidade, contra-argumentando e negociando espaços variáveis de autonomia. Relativamente ao futuro, podem concordar ou discordar "uns com os outros".

"Eles também gostavam que fosse médica. Concordamos nesta situação, uns com os outros" (Natasha, 15 anos, recém-chegada, ascendência moldava).

"Eles gostariam que eu tivesse outra profissão, que fosse tirar um curso superior, que fosse advogado ou engenheiro, essas coisas assim. [E a ti não te agrada esse tipo de profissões?] Não. (...) Eu digo-lhes que eu tenho que tirar uma profissão que eu goste de fazer, se não... Não vai ter graça." (Jorge, 15 anos, chegou com 1 ano, ascendência angolana, aspira a ser jogador de futebol).

Independentemente dos seus recursos escolares e socioeconómicos, os progenitores atribuem um valor simbólico muito forte à escolaridade e privilegiam as trajetórias escolares longas, justificando-as não só por potenciarem a integração no mercado de trabalho, como pelas competências de participação e reflexão que proporcionam. Colocam a sua própria experiência na equação, de forma comparativa, nomeadamente os menos escolarizados.

"O estudo é a única coisa que a gente tem até de graça, praticamente, e é a única coisa que ninguém te rouba, é seu. Você vai pelo menos poder conhecer o mundo, conversar com todo o mundo, sem medo. (...) Para mim o 9º ano é um analfabetismo (...) Ele vai até à faculdade, ele vai formar. Ele quer acabar, ele quer formar e fazer doutorado em Londres." (R., mãe de Leonardo, Brasil, licenciatura em História, empregada de balcão).

"Deixar de estudar eu acho que é mau, francamente. Vamos ser realistas, hoje em dia no mundo em que estamos o 9º ano não conta para nada. Mesmo uma pessoa com o 12º ano, mesmo que seja licenciada, no mundo prático de hoje para conseguir um emprego não consegue. Imagine uma pessoa com o 9º ano, aí é que é mesmo o fim da linha. Agora se uma criança tem oportunidade para estudar porque é que vai deixar de estudar no 9º ano? (...) Eu deixei de estudar com o 9º ano e hoje em dia estou super arrependida. Se eu tivesse continuado a estudar, a perspectiva de vida se calhar era diferente." (L., mãe de Janina, Guiné-Bissau, 9º ano, técnica auxiliar de geriatria).

"O filho de cabeleireiro é cabeleireiro, o filho do empregado de mesa é empregado de mesa, o filho de engenheiro tenta... Hoje em dia nem tanto, mas penso que é por aí. Eu penso que toda a gente devia ter uma formação, não digo que seja superior mas pelo menos o 12º ano, era bom. Rara exceção, os que ficam no 9º ano continuam a ter os mesmos passos que tiveram os pais, ou os amigos, portanto as pessoas que estão ao seu redor (...) eu não vejo ninguém a arranjar

um bom emprego sem ter estudado." (C., pai de João, S. Tomé e Príncipe, licenciado em Radiologia, técnico de radiologia).

Em alguns testemunhos, as sugestões relativamente às áreas a escolher são mais instrumentais, mais vocacionadas para o mercado de trabalho. Outras correspondem a profissões valorizadas simbolicamente, importantes na experiência das populações imigrantes, como a advocacia e a medicina; ou ligadas aos contextos de origem. Mesmo quando, na compreensão dos progenitores, a organização do sistema de ensino se apresenta como abstracta ou equivocada, as aspirações são fortes. A capacidade de concretização é, nos pais menos escolarizados, centrada no aluno: dependerá da sua vontade, da sua decisão, da sua capacidade. As orientações dos descendentes são seguidas pelos pais, não o inverso.

"Eu quero que ela continue para a frente. (...) Isso vai depender dela, por mim ela continuava até ao fim, 11º ano, 12º ano, 13º, 14º, para mim continuava. (...) Eu não posso fazer mais nada, não a posso obrigar a fazer aquilo que não quer, está a depender dela. (...) Nós dissemos-lhe que a decisão era dela: 'se quiseses podes fazer o curso de médica' ou, o pai também lhe disse, o curso de São Tomé, 'de petróleo'. O pai deu-lhe a sugestão, se ela quiser isso ela é que escolhe, se ela quiser médica ela é que escolhe. (...) Limpeza não. (risos) O meu curso já é limpeza, ela que escolha um que dá mais, ela que escolha outro curso que a limpeza." (A., mãe de Luana, S. Tomé e Príncipe, 1º ciclo, empregada de limpeza).

"Eu gostaria que ela fizesse o 12º ano e que depois escolhesse o curso que quisesse fazer e que continuasse. (...) Eu gostaria que fosse advogada. Eu falo com ela 'então não queres ser advogada?' Mas ela não vai fazer aquilo porque a mãe quer, ela tem que fazer aquilo que ela quer." (L., mãe de Janina, Guiné-Bissau, 9º ano, técnica auxiliar de geriatria).

Não foram evidenciadas diferenciações de género durante as entrevistas aos progenitores: as aspirações relativas a rapazes e raparigas mostraram-se similares. A única excepção ocorre num testemunho indireto, de J., que explicou a forma como as restrições colocadas à realização de trajetórias escolares longas, entre raparigas de origem indiana, procuram garantir uma estratégia matrimonial bem-sucedida (e com papéis tradicionalmente definidos), e salvaguardar a ligação à comunidade.

Por fim, debruçamo-nos ainda sobre o universo de referência amical, procurando conhecer melhor os níveis de aspiração escolar na rede de sociabilidades, o seu grau de diversidade, e a continuidade ou descontinuidade destes face às orientações dos jovens inquiridos. As sociabilidades sustentam a construção dos projetos de futuro, constituindo fontes de informação e experiência e impulsionando trajetórias de mobilidade (Mateus,

2002).¹⁵² A inserção em determinadas redes (nomeadamente através da escola) pode revelar ao jovem novas orientações prefigurativas, funcionando eventualmente como "trampolim" para mobilidades desejáveis, abrindo "possibilidades de descoincidência entre posições e disposições" (Garcia, Castro e Garcia, 1994: 260). O impacto das redes amicais na formação de aspirações, cujo estudo se iniciou ainda nos anos 60 do século passado, não é, no entanto, consensual. Schneider e Stevenson concluem que os grupos de pares, pelo seu carácter fluido e temporário, não influenciam a formação de aspirações e planos, já que oferecem pouca orientação sobre como navegar no sistema, e o seu poder de influência nas decisões de vida é limitado (1999). Mas outras pesquisas revelam o seu impacto nas escolhas escolares no ensino secundário e no ensino superior, destacando que as decisões escolares são o resultado da justaposição e atenuação das fronteiras entre o grupo de pares, a família e as instituições (Foskett e Hemsley-Brown, 2001; Reay, David e Ball, 2001; Schneider e Stevenson, 1999). Brooks (2002) salienta ainda um aspecto adicional: ao proporcionar aos jovens um sentido de posicionamento nas hierarquias sociais e escolares, as redes de sociabilidade balizam processos de comparação social e influenciam o julgamento individual sobre as escolhas possíveis, adequadas, em continuidade ou em contraste com as características e atributos sociais em jogo.

No quadro 35 podemos analisar a proporção de amigos com um determinado nível de aspiração existentes na rede do jovem inquirido. A aspiração de conclusão do ensino secundário é a mais assinalada (82%), seguida da aspiração de um grau académico (74,5%). Mas a proporção de amigos que querem apenas concluir o 9º ano não é negligenciável: 56% dos inquiridos assinalam que são alguns/muitos os amigos que têm nesta condição; e cerca de 28% indicam ter amigos que saíram do sistema de ensino sem o terem concluído. Entre descendentes de imigrantes, esta última percentagem quase duplica, e entre os alunos com origem nos PALOP ela ultrapassa os 50%. Estes são jovens com redes de sociabilidade mais diversificadas, do ponto de vista das aspirações escolares. Os alunos de origem mista configuram uma rede mais marcada pelas aspirações elevadas que os pares autóctones.

¹⁵² Ou, poderíamos também dizer, de imobilidade. Bruno Dionísio (2009) designa-as como os *próximos que contam*, e refere, a partir de depoimentos de profissionais de orientação escolar, o seu papel de promotores de fontes de informação, referência e experiências suplementares; tanto quanto de constrangedores de escolhas padrão ou moda, e de constituintes de uma rede de manutenção da imaturidade e confinamento ao lazer.

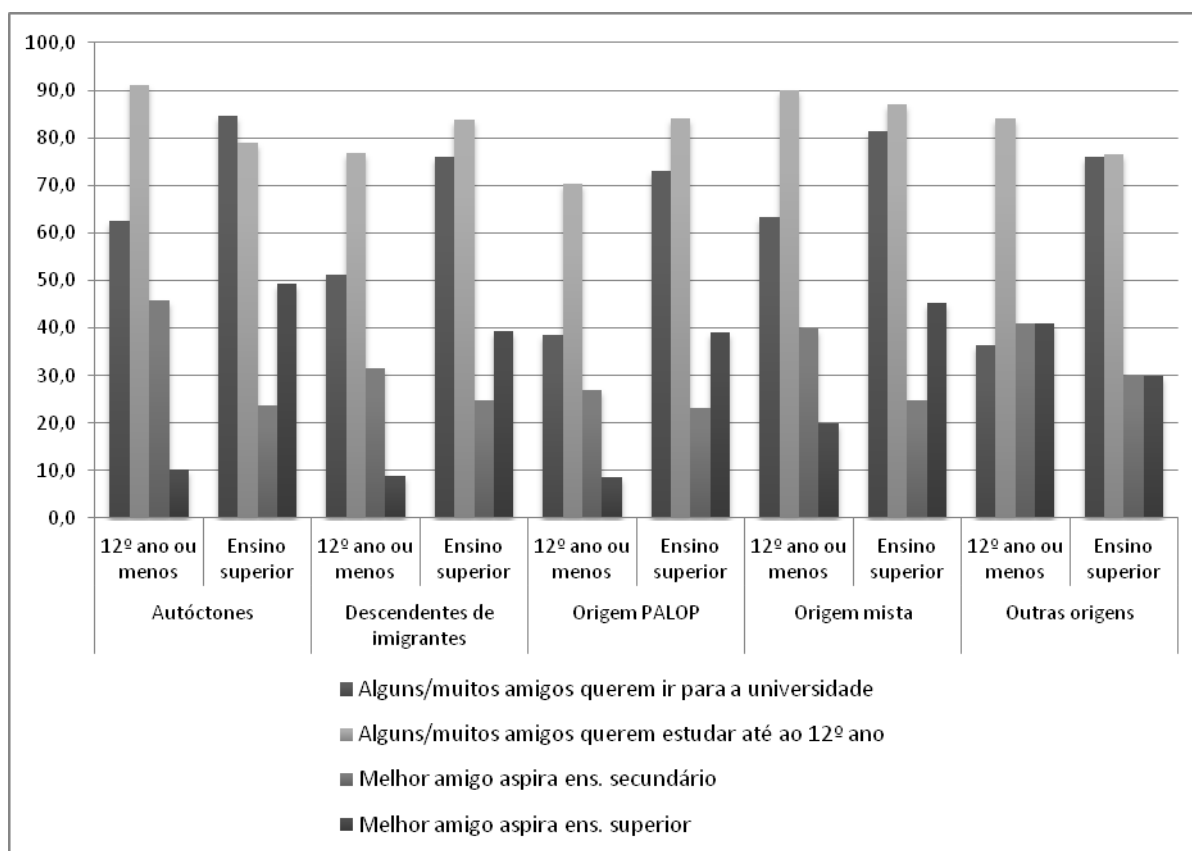
Quadro 35. Aspirações escolares nas redes de sociabilidade e do melhor amigo, por grupo de origem (%)

Aspirações escolares nas redes de sociabilidade		Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
					Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Amigos a querer ir para a universidade	Alguns/muitos	78,2	67,4	74,5	62,4	77,9	68,6
	Poucos/nenhuns	21,8	32,6	25,5	37,6	22,1	31,4
Amigos a estudar até ao 12º ano	Alguns/muitos	83,2	81,7	82,6	79,3	88,0	80,7
	Poucos/nenhuns	16,8	18,3	17,4	20,7	12,0	19,3
Amigos a estudar até ao 9º ano	Alguns/muitos	52,7	65,1	56,9	70,5	47,4	72,5
	Poucos/nenhuns	47,3	34,9	43,1	29,5	52,6	27,5
Amigos a deixar de estudar antes de terminar o 9º ano	Alguns/muitos	22,3	40,5	28,5	52,5	20,0	28,0
	Poucos/nenhuns	77,7	59,5	71,5	47,5	80,0	72,0
Aspirações escolares do melhor amigo	9º ano	8,7	13,6	10,4	14,6	8,4	17,6
	12º ano	30,2	25,8	28,7	23,3	27,4	32,4
	Ensino superior	36,1	28,0	33,4	26,3	38,9	19,1

No mesmo quadro podemos ainda observar as aspirações escolares do melhor amigo do inquirido. Estas são, na generalidade, elevadas e centradas no prosseguimento do ensino superior, seguida de perto pelo ensino secundário. Os descendentes de imigrantes revelam sociabilidades com aspirações de superior mais moderadas. Entre estes, os de "outras origens" destacam-se: a aspiração escolar predominante entre os seus melhores amigos é de nível secundário, e 17% pretendem apenas terminar o 9º ano de escolaridade.

Procurando avaliar a coerência entre as orientações dos inquiridos e as orientações dos jovens que compõem as suas redes de sociabilidade, as suas dinâmicas de continuidade e descontinuidade, expomos na figura 13 as aspirações escolares dos amigos segundo as aspirações escolares dos próprios, por grupo de origem. Verifica-se, de facto, independentemente do grupo de origem, uma dinâmica de continuidade forte: os jovens inquiridos com aspirações relativas ao ensino secundário enumeram redes onde esta aspiração também é prevalecente, e escolhem melhores amigos com a mesma orientação. Quando a aspiração acalentada é de âmbito universitário, as redes surgem mais heterogéneas, ou seja, no grupo de amigos podem assinalar-se proporções mais aproximadas de aspirações de nível secundário e superior. Nos descendentes de imigrantes, esta proporção é até "desequilibrada", ou seja, o ensino secundário é predominante. Vamos assim encontrar nestes alunos uma orientação de descontinuidade e de sentido ascendente relativamente às redes mais alargadas. No que diz respeito aos melhores amigos não se verifica a mesma situação: nestes, a aspiração de ensino superior é também prevalecente.

Figura 13. Aspirações escolares na rede de sociabilidades, segundo as aspirações escolares dos inquiridos, por grupo de origem (%)



Os alunos com outras origens apresentam algumas especificidades: a rede de amigos e os amigos mais íntimos repartem-se de forma mais equilibrada pelos dois perfis de aspiração (40%), embora o ensino secundário se destaque na rede alargada quando é também essa a sua aspiração. A proporção mais baixa de amigos com aspirações de ensino superior é encontrada nos alunos com origem nos PALOP e com aspirações mais moderadas (8%), e a mais alta entre os alunos autóctones mais ambiciosos (49%), seguidos de perto pelos alunos de origem mista com as mesmas aspirações (45%).

8.2. Aspirações e expetativas profissionais

Intimamente relacionadas com as orientações escolares, as orientações profissionais, por seu turno, reflectem processos de desenvolvimento individual e uma progressiva incorporação dos constrangimentos estruturais e das subestruturas de desigualdade social nos espaços de oportunidade percebidos pelos jovens. Elas são construídas precocemente, e começam a variar e evoluir no início da adolescência, numa transformação do espaço dos possíveis,

lúdico e idealizado, no espaço dos prováveis, agregando progressivamente os resultados do trajeto escolar e as orientações familiares (Dumora, 2004). Elas têm recebido menor atenção na produção científica, que salienta a sua dissociação e desfasamento das orientações escolares, atendendo às transformações paradoxais nos dois campos, expansionista na educação, compressória no trabalho (Goyette, 2008; Pinto, 1991b; Reynolds e outros, 2006). Aspirações profissionais elevadas, bem como falta de familiaridade com as opções de carreira e respectivas exigências, são um dos aspectos da disjunção crescente entre os jovens e a realidade laboral assinalados por Schneider e Stevenson (1999). A escolha de uma profissão encontra-se, por outro lado, intrinsecamente ligada ao lugar social que ela ocupa e ao prestígio que lhe está associado. O mercado de trabalho está na actualidade mais distante, o seu grau de indefinição aumentou, e as suas categorias ganharam elasticidade e "obliquidade" (Pais, 2011). Na literatura sobre aspirações profissionais destaca-se ainda a diferenciação do modo como raparigas e rapazes imaginam o seu futuro (Patterson e Forbes, 2012; Thomson e Holland, 2002). Assinala-se uma "especialização de género" e uma ambivalência entre orientações mais tradicionalistas dos papéis de género e outras, mais despadronizadas (Feliciano e Rumbaut, 2005; Andres e outros, 2007).

Perante este cenário, quais são e como se configuram as orientações profissionais dos jovens inquiridos? Inicia-se a análise das orientações prefigurativas no domínio profissional com as aspirações: de um ponto de vista idealizado, em que profissões se reveem os jovens alunos do 9º ano? Através de uma pergunta aberta, os jovens inquiridos identificaram cerca de 173 profissões. Podemos aceder, num primeiro momento, a este universo extenso, através da circunscrição das profissões mais escolhidas. No quadro 36 é possível observar esse *ranking*, segundo o grupo de origem. Na generalidade, são três as principais profissões ideais: médico, informático e futebolista, seguida por professor, e por outras profissões intelectuais e científicas, que exigem formação de nível superior, e/ou têm visibilidade mediática. Entre descendentes de imigrantes e autóctones encontram-se algumas diferenças: ser futebolista é idealizado por mais alunos (quase o dobro), surgem em lugares mais altos profissões em relação às quais têm maior familiaridade, como professores, educadores de infância e advogados; aparece uma profissão artística (actor) e outra relacionada com a comunicação (jornalista) e não constam profissões ligadas às forças de segurança.

Quadro 36. Dez profissões mais escolhidas, por grupo de origem (%)

Autóctones		Descendentes de imigrantes		Total		Descendentes					
						Origem PALOP		Origem mista		Outras origens	
Médico	11,1	Médico	15,0	Médico	12,4	Médico	15,8	Biólogo	9,6	Médico	20,4
Informático	10,2	Futebolista	9,0	Informático	9,2	Futebolista	12,2	Médico	9,6	Advogado	7,4
Futebolista	5,6	Informático	7,2	Futebolista	6,7	Informático	7,7	Informático	7,2	Futebolista	5,6
Arquiteto	5,0	Advogado	4,8	Professor	4,5	Professor	5,6	Veterinário	4,8	Arquiteto	5,6
Professor	4,7	Professor	4,2	Biólogo	4,3	Advogado	4,6	Militar	3,6	Informático	5,6
Biólogo	4,5	Biólogo	3,9	Arquiteto	4,3	Ator	4,1	Estilista	3,6	Designer	3,7
Veterinário	4,4	Arquiteto	3,0	Veterinário	3,6	Psicólogo	3,1	Futebolista	3,6	Estilista	3,7
Psicólogo	4,2	Ator	3,0	Psicólogo	3,6	Modelo	2,6	Jornalista	3,6	Bancário	3,7
PSP/PJ/GNR	3,0	Jornalista	2,7	Advogado	3,5	Biólogo	2,6	Educador inf.	3,6	Corretor bolsa	1,9
Educador inf.	2,9	Educador inf.	2,7	Educador inf.	2,8	Jornalista	2,6	Araquiteto	3,6	Web Designer	1,9

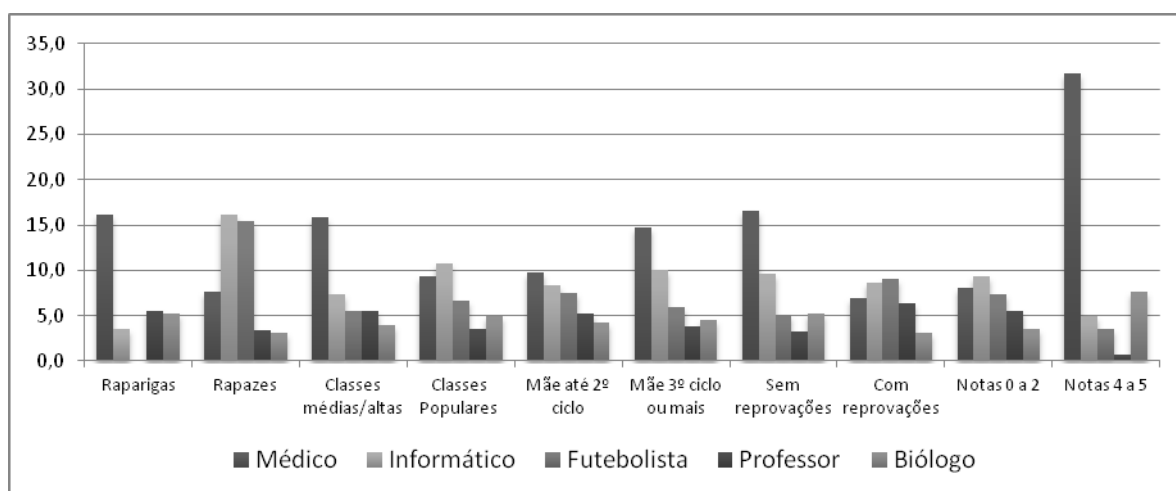
No entanto, ao individualizarmos os grupos de origem, surgem outras singularidades. Entre os alunos com origem nos PALOP, dá-se a emergência da profissão de modelo como aspiração, juntando-se às "profissões de sonho" actor e futebolista e reforçando a presença das mesmas neste segmento. Nos alunos de origem mista, observa-se um conjunto de profissões mais qualificadas e de raiz científica, onde é secundarizada a profissão de médico, onde ganha destaque a área da comunicação, e onde surge menção à carreira militar (inacessível para os restantes descendentes) e ao estilismo (apelo à criatividade). Entre os descendentes de outras origens, destaca-se a predominância de escolha da medicina, tal como de três profissões ligadas às indústrias criativas e duas ligadas às finanças.

As escolhas parecem assim organizar-se em torno de dimensões como a familiaridade (no caso das profissões ligadas à educação e aos serviços de apoio à regularização, no caso dos alunos de origem imigrante), mediatização (no caso das desportivas, científicas, e ligadas à criatividade) e possibilidade ou constrangimento estrutural (presença ou ausência das profissões ligadas às forças de segurança). Mas que relação terão estas escolhas com os atributos e propriedades individuais, sociais e escolares? Na figura 14 podemos observar a variação da escolha das 5 profissões mais comuns: médico, informático, futebolista, professor e biólogo, segundo as mesmas.

Constata-se, de facto, uma variação das aspirações individuais de acordo com as condições sociais em que são produzidas. As escolhas de rapazes e raparigas surgem desde logo distintas: elas escolhem muito mais a profissão de médico. A escolha da profissão de futebolista obedece a um significativo padrão de género: apenas os rapazes a escolhem; e a de informático também parece assim marcada, embora de forma mais moderada. O mapa profissional feminino é distinto do masculino: no *ranking* das 5 profissões mais escolhidas pelas raparigas surgem, por ordem de importância, a medicina (16,2%), a psicologia (6%), a

docência (5,5%), a biologia (5,3%) e a veterinária (5,1%). Se individualizarmos apenas as raparigas descendentes de imigrantes, as profissões de advogado, actor e educador de infância substituem a de veterinário, biólogo e psicólogo. Nos rapazes, descendentes ou autóctones, vamos encontrar neste top 5 a categoria "arquiteto".

Figura 14. Profissões mais aspiradas (5 mais comuns) segundo as propriedades individuais, sociais e escolares (%)



Ser futebolista é apelativo de forma quase transversal, mas mais ainda para as classes populares e para os filhos de mães menos escolarizadas. A profissão de médico é mais escolhida em condições sociais e escolares privilegiadas, destacando-se a sua forte eleição quando as classificações escolares são elevadas (tal como a de biólogo), mas também na ausência de reprovação, e nas classes médias/altas. Ser professor é uma orientação mais forte entre os alunos com notas mais baixas, com reprovações e mães menos escolarizadas.

A análise por propriedades migratórias, não exposta, revela que a opção pela profissão de futebolista é mais significativa nos descendentes de nacionalidade e naturalidade estrangeira, sobretudo nos residentes há 4 ou mais anos. Neste último segmento, a escolha da profissão de médico é pronunciada, atingindo os 21%. A profissão de advogado suplanta a de biólogo no subgrupo dos descendentes, e é mais elevada entre os nascidos fora.

Outra modalidade de análise das aspirações profissionais é a sua organização numa escala de prestígio social e qualificação em três categorias: prestígio alto, prestígio moderado e prestígio baixo, a que se adicionou ainda indefinição, agrupando as respostas "não sabe/não

responde".¹⁵³ No quadro 37 é possível observar os resultados desta organização relativamente quer às aspirações, quer às expetativas profissionais.

Quadro 37. Aspirações e expetativas profissionais, segundo o grau de prestígio e qualificação, por grupo de origem (%)

Aspirações e expetativas profissionais		Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
					Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Aspirações profissionais	Prestígio alto	72,8	71,4	72,3	69,4	78,9	67,6
	Prestígio moderado	9,3	9,4	9,3	9,5	8,4	10,3
	Prestígio baixo	1,6	1,5	1,6	2,1	0,0	1,5
	Indefinição	16,3	17,8	16,8	19,0	12,6	20,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Expetativas profissionais	Prestígio alto	42,1	35,3	39,8	29,3	49,5	36,8
	Prestígio moderado	7,0	8,1	7,4	8,3	7,4	8,8
	Prestígio baixo	2,4	1,7	2,2	2,9	0,0	0,0
	Indefinição	48,5	54,8	50,7	59,5	43,2	54,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Sobre as aspirações profissionais, a primeira constatação será o seu nível elevado: cerca de 70% ou mais dos jovens aspira a um lugar muito qualificado no mercado de trabalho, de resto em consonância com as tendências assinaladas nos estudos neste domínio a partir dos anos 90. O grupo profissional mais escolhido é o 2 – a maioria dos jovens escolhe profissões no âmbito dos especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas, mas também as profissões técnicas de nível intermédio.

Verifica-se que a estrutura de distribuição das aspirações é semelhante entre alunos autóctones e descendentes de imigrantes. Todos são ambiciosos, os jovens de origem mista são-no ainda mais, e os restantes descendentes de imigrantes são-no ligeiramente menos. A escolha de profissões de nível moderado ou baixo é muito residual – cerca de 10% dos alunos escolhem profissões na categoria de prestígio moderado, e menos de 2% na categoria de

¹⁵³ Esta modalidade obedeceu a duas etapas prévias: a recodificação das profissões escolhidas segundo a Classificação Nacional das Profissões (versão de 1994), e a sua síntese numa escala de prestígio, em que se agruparam os grupos 1 a 3 (Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas; Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas; Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio) na categoria "prestígio alto"; 4 a 6 (Pessoal Administrativo e Similares; Pessoal dos Serviços e Vendedores; Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas) na categoria "prestígio moderado"; e 7 a 9 (Operários, Artífices e Trabalhadores Similares; Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem; Trabalhadores não Qualificados) na categoria de "prestígio baixo". O grupo 0 (Membros das Forças Armadas) foi adicionado na categoria "prestígio moderado".

prestígio baixo. Entre os jovens com origem nos PALOP ou de outras origens estas percentagens são ligeiramente mais altas, mas ainda residuais. A incerteza atinge, nas aspirações profissionais, valores entre os 16 e os 20%, e é mais elevada nos dois grupos de descendentes assinalados previamente.

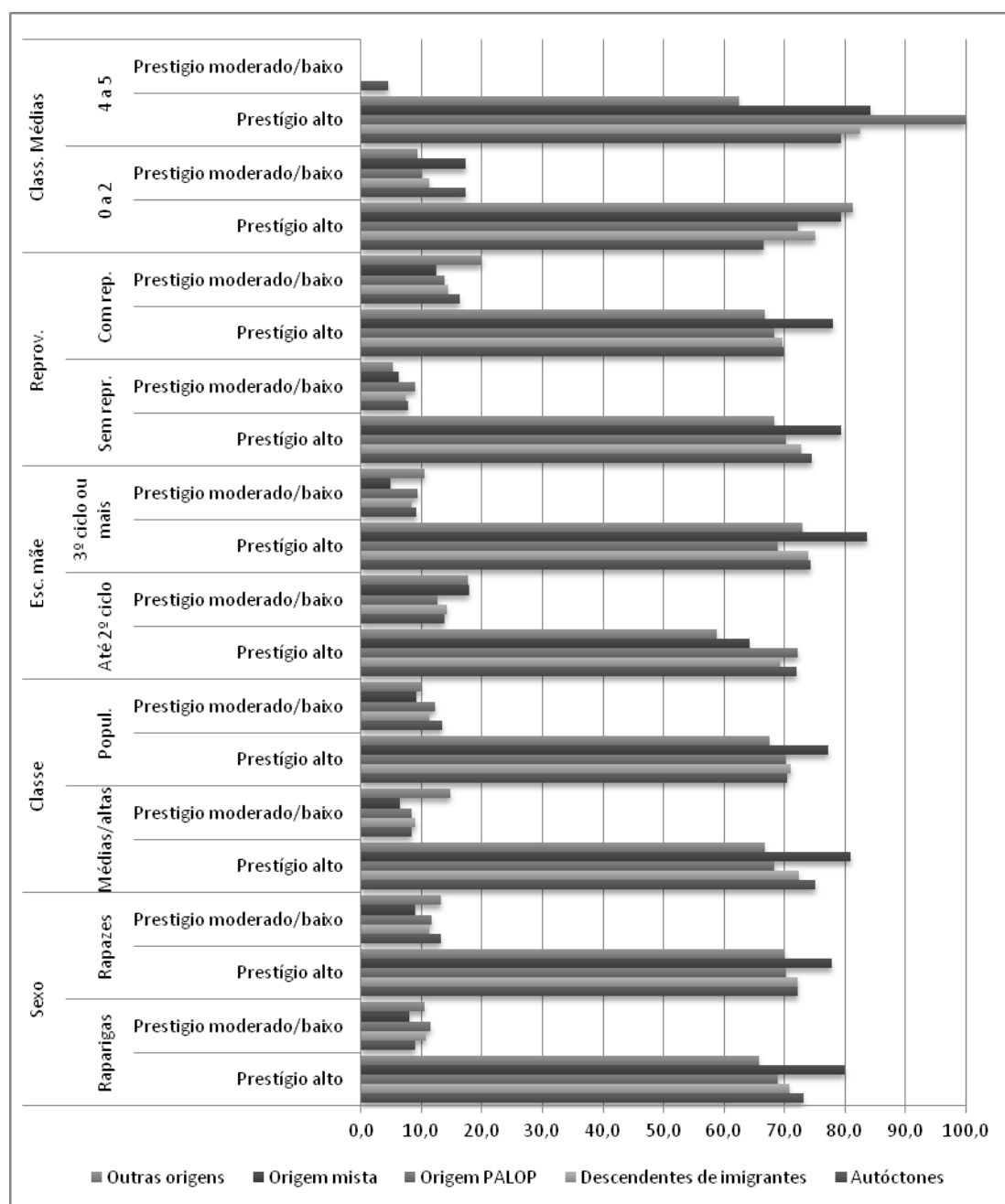
Ao passar para uma orientação prefigurativa mais aproximada à realidade, os alunos tendem a aumentar de forma muito expressiva o grau de indefinição, que cresce, em média, cerca de 34%, mas cresce ainda mais nos descendentes de imigrantes (37%), nomeadamente entre os descendentes com origem africana (40,5%). Nestes últimos, 60% dos alunos sente incerteza relativamente ao lugar profissional que poderá ocupar no futuro. As profissões posicionadas na categoria de prestígio baixo sobem ligeiramente, com excepção dos alunos de origens mistas e outras origens, que não as enumeram nas expetativas. Mas estas profissões não constituem, genericamente, uma alternativa mais realista, na avaliação dos alunos inquiridos. Se nas orientações escolares as expetativas implicavam, muitas vezes, uma opção por uma modalidade de ensino distinta, no domínio profissional elas não reflectem cedências e caem num espaço vazio e indeterminado.

A variação das aspirações e das expetativas profissionais segundo as propriedades migratórias (não mostrada) segue uma lógica próxima à identificada nas orientações escolares: os alunos com naturalidade ou nacionalidade portuguesa apresentam, proporcionalmente, aspirações mais elevadas (respectivamente 74 e 73% escolhem profissões de prestígio elevado). Os alunos recém-chegados (chegados há 3 ou menos anos) têm a percentagem mais elevada de escolha de profissões de prestígio médio/baixo (13%), e o maior nível de indefinição (20%). O intervalo entre as aspirações e as expetativas profissionais não se diferencia muito segundo estas propriedades, situa-se entre os 34% (nos alunos de nacionalidade portuguesa) e os 40% (nos alunos que residem há 4 ou mais anos, e naqueles com nacionalidade estrangeira).

No que diz respeito às propriedades sociais e escolares (figura 15), a maior diferenciação na escolha das profissões encontra-se entre os alunos com classificações elevadas e sem reprovação. Este dado vem reforçar o peso das condições escolares também na formulação de orientações profissionais, à semelhança do que acontecia nas orientações escolares. A escolaridade da mãe parece também ter nestas orientações um impacto significativo: elas variam mais segundo a mesma do que segundo o sexo ou a classe social. O peso das propriedades sociais oscila, contudo, de acordo com o grupo de origem. Nos autóctones a maior diferença é encontrada segundo a classe social, enquanto nos descendentes

de imigrantes a escolaridade da mãe parece estar associada a uma maior diferença no nível de prestígio das profissões escolhidas.

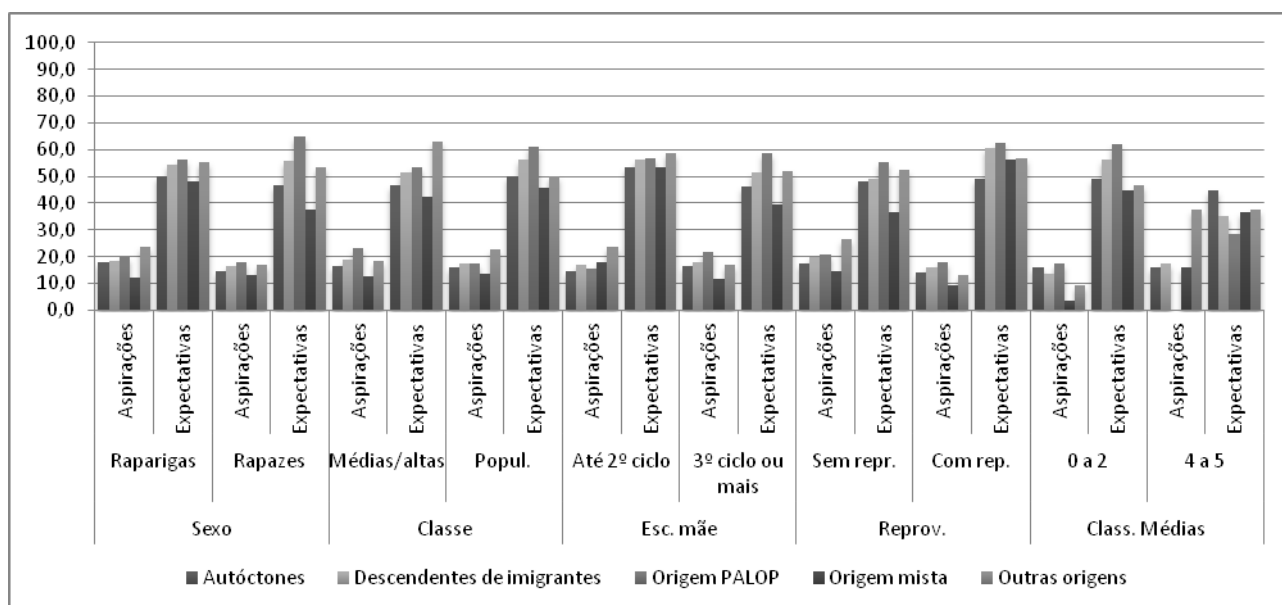
Figura 15. Aspirações profissionais segundo as propriedades sociais e escolares, por grupo de origem (%)



A mais alta percentagem de orientação para profissões de prestígio elevado encontra-se entre os alunos de origens mistas com classificações escolares de 4-5 (84%). As mais baixas, por seu turno, encontram-se entre os alunos autóctones e de outras origens com reprovações (16% e 20%), e de origem africana e outras origens com mães menos escolarizadas (14% e 17%).

A *décalage* entre a indefinição em termos de aspiração, e a indefinição nas expectativas, apesar de generalizada, também oscila segundo os atributos individuais, sociais e escolares (figura 16). A indefinição aumenta menos quando as classificações escolares são elevadas, parecendo estas constituir uma base de apoio para uma relação mais optimista e confiante com o futuro profissional. Nos alunos autóctones, a diferença é mais expressiva quando as mães têm menos qualificações escolares (aumenta 40%), e entre descendentes de imigrantes quando existem reprovações na trajetória (45%). Nos descendentes com origem nos PALOP as expectativas atingem um grau significativo de indefinição sobretudo nos rapazes (64%, mais 45% do que a manifestada nas aspirações), enquanto o mesmo valor é nas raparigas, de 56%. Nos alunos com origens mistas a indefinição nas expectativas cresce quando há reprovações na trajetória, e nos alunos com outras origens ela é mais evidente, paradoxalmente, nas classes médias/altas.

Figura 16. Aspirações e expectativas profissionais indefinidas, segundo as propriedades sociais e escolares, por grupo de origem (%)



Vejamos agora de que forma as tendências verificadas anteriormente foram expressas nas entrevistas realizadas aos alunos. As profissões escolhidas por estes são, genericamente, muito qualificadas e de elevado prestígio, mas incluem também orientações mais mediatizadas e utópicas e, claro, indefinição. Também aqui vamos encontrar médicos e biólogos, mas também jogadores de futebol e bailarinas. Os enunciados e as condições da sua formulação variam.

Entre os 24 entrevistados, 4 não definiram a sua aspiração profissional; 6 apontaram mais do que uma profissão como desejável (um segundo tipo de indefinição); e os restantes 14 identificaram mais claramente uma profissão desejável. No primeiro grupo, posicionam-se 3 alunos com reprovações na trajetória, classificações baixas e progenitores com escolaridades inferiores ao 2º ciclo. Há 2 alunos com aspirações escolares de prosseguimento de estudos superiores, e 1 deseja apenas terminar o 12º ano.

"Não sei... Eu ainda não sei qual é a profissão que quero ter, mas se for uma profissão que dê para ir para a faculdade eu vou. Já pensei em atriz mas não, não quero. Porque atriz é incerto, não sabes se vais ter trabalho ou não vais ter e eu não quero. Tenho que falar com a psicóloga que nos dá SPO e depois aí é que eu vou saber." (Maysa, 16 anos, chegou há 4 anos, ascendência cabo-verdiana).

Mas o grupo inclui ainda Celso, de origem mista, sem reprovações, com boas classificações escolares e progenitores com qualificações de nível superior, que se limita a expressar a área escolhida no ensino superior, "qualquer coisa relacionada com a engenharia", mas recusa indicar uma profissão. Trata-se de um perfil de indefinição mais próximo da exploração, de extensão do período formativo, do que da errância e ausência de informações e condições base no processo de decisão. Não é, no entanto, um perfil prevalecente.

No segundo tipo de indefinição encontramos referências a mais do que uma profissão. O grupo integra alunos com classificações médias e baixas, com e sem reprovação, e a escolaridade das mães também é diversificada. Na formulação destas orientações encontram-se características como poucos recursos de informação e domínio parco da estrutura de ofertas no sistema de ensino, com associação frequente, embora nem sempre coerente, a exemplos familiares mais ou menos próximos. Estes exemplos parecem providenciar um sentido de propriedade e conhecimento mais seguros e estáveis do que a própria experiência escolar.

"Não sei. Estou muito indecisa. (...) Tenho de me informar melhor. [Mas o que tu queres é o 12º ano?] Sim. [- E que profissão é que gostavas de ter no futuro?] Não sei. Advocacia, medicina... (...) A minha mãe também gosta que eu tire advocacia. Também tenho uma prima que está a tirar e diz que também gosta. Eu falo muito com ela. A minha prima vive no Luxemburgo. Vou sempre para lá nas férias. Acho que ela está no 2º ano. Diz que gosta. É bonito. (...) Defender causas. (...) [- E medicina porquê?] Eu digo medicina por dizer." (Janina, 15 anos, nasceu em Portugal, ascendência guineense).

"Talvez [consiga ser médica], talvez não, porque eu sou muito sentimental e estão a cortar uma pessoa, aí que impressão, aí se fosse a mim. E também não vou chorar para dentro do doente, não é? Talvez, talvez eu consiga. [- Sabes que há uma média exigente para entrar na faculdade?] Ouvi dizer que é 19. Eu faço os possíveis para conseguir, se não der, dá outra coisa, há muitas mais profissões no mundo." (Luana, 14 anos, chegou com 1 ano, ascendência santomense)

Encontramos também uma maior idealização das profissões a partir do contacto mediático, bem como tensões entre os projetos utópicos da infância e os interesses que emergem na experiência escolar ou que decorrem das tentativas de adequação entre o veredicto escolar e a antecipação no processo de entrada no mercado de trabalho.

"Se calhar, queria seguir medicina. Ou então, queria seguir psicossocial. Não sei. Acho que gosto assim de falar com as pessoas, querer saber mais. (...) Vi na televisão, que havia lá uma senhora que estava a ajudar as pessoas. E achei interessante. Foi numa série." (Nádia, 16 anos, nasceu em Portugal, ascendência guineense).

"Como todos os rapazes da minha idade, [quero] ser futebolista. Dizemos sempre isso mas alguns acabam por ser, outros não. Ou biólogo marinho porque gosto dos animais marinhos, das profundezas. Ou economista. (...) Interesse-me por contas e isso, gosto de fazer contas mentais. Ou descobrir novos aspectos sobre a vida marinha, das profundezas do oceano." (Carlos, 14 anos, chegou há 8 anos, ascendência angolana).

"Quero fazer o curso profissional de artes gráficas. (...) Eu só sei que sou bom a desenhar e sou bom a computadores, então olha, desenho no computador. (...) Eu gostava de ser jogador e quero ser jogador mas acho bom estudar para tirar algum curso porque se eu sou jogador e algum dia me lesiono e já não posso voltar a jogar, tenho um curso já feito e posso arranjar outro emprego." (Adilson, 16 anos, chegou com 1 ano, ascendência angolana).

Os restantes 14 alunos distribuem-se em três segmentos. Num primeiro, os alunos pretendem apenas estudar até ao 12º ano, optando pelo ensino profissional, e visando um ingresso rápido e favorável no mercado de trabalho. Estes adequam de forma coerente a profissão desejada à formação desejada, de modo que ambas se confundem. Elas parecem obedecer ao "gosto", ou à "vocação", mas, na realidade, traduzem a ação transfigurada de condições objetivas progressivamente interiorizadas (Bourdieu, 1966). Existem reprovações múltiplas na trajetória destes alunos, e níveis de escolaridade que não ultrapassam o 2º ciclo nas progenitoras. Trata-se de uma orientação estratégica, de evitamento das dificuldades de desempenho escolar e direcionamento para o mercado laboral.

"Técnico de desenhos animados. Eu gosto muito de desenhar e gosto muito de ver os desenhos animados na televisão, os pormenores todos, estou sempre atento. (...) E também quando tivemos SPO também me deu positivo, deu-me 90% artes. Eu vou para artes gráficas, é o que eu quero. [- Mas é um curso profissional?] Profissional, fogo! Passar mais três anos a estudar... Tem que ser profissional senão não me safo!" (Lívio, 18 anos, chegou com 1 ano, ascendência santomense).

"[Estou a pensar num] curso de ar condicionado de gás e isso. (...) Porque posso trabalhar numa empresa e também posso abrir uma empresa. O meu objetivo era tentar abrir uma empresa. Tenho um primo que também trabalha (...) noutra tipo de técnico, tipo de canalizações de água e isso. E eu pedi-lhe opinião e ele disse que é um bom emprego. Hoje em dia, também está difícil de arranjar empregos e ele disse que há muitas pessoas cá em Portugal que estão a precisar de canalizações, trabalhos desses." (Ravi, 16 anos, nasceu em Portugal, ascendência indiana).

Outro subconjunto de alunos formula uma aspiração profissional, mas não formula uma aspiração escolar, ou formula-a abaixo do necessário para alcançar a profissão. Têm classificações médias ou negativas, dois deles têm experiência de reprovação, e as mães têm escolaridades entre o 1º ciclo e o 3º ciclo. O projeto de mobilidade social centra-se na profissão (jornalismo, engenharia civil e gestão hoteleira), mas revela resistência ao processo de escolarização associado. As orientações profissionais são mais abstractas, parecem "flutuar", não obedecem a uma estratégia formal ou cumulativa, e são justificadas de forma evasiva.

"Ser economista. Vou fazer gestão de turismo. Gestão hoteleira e turismo. Porque eu gosto. (...) Porque acho uma profissão interessante. Gosto. Aprende-se muitas coisas. [- Conheces alguém com essa profissão?] A minha prima. Esse é o último ano do curso dela. Lá em São Vicente. Ela fazia muitas coisas interessantes, tipo, pôr a mesa, essas coisas assim. [- Sabes o que é que é necessário para teres essa profissão?] Não." (Elia, 17 anos, ascendência cabo-verdiana).

Por fim, constam os 6 alunos que elegem, de forma coerente, o ensino superior e uma profissão qualificada, muitas vezes reforçando-a nas expectativas: não só desejam mas esperam alcançar a mesma. Apenas uma das alunas tem reprovação na trajetória, e só duas mães têm escolaridades diferentes do ensino superior. São, então, um grupo mais privilegiado do ponto de vista das condições sociais e escolares. As narrativas estão próximas do que Dionísio (2009) denomina como motivação "genuína" ou "vocação" (sedimentada numa escolha preferencial), de realização subjectiva do "eu". Nos relatos assinala-se ainda a presença, nos quadros de interação dos jovens, de outros significativos que inspiram e ajudam à apropriação das orientações.

"Medicina, gosto de ajudar as pessoas, salvar, por assim dizer. E interessa-me o ser humano, ajudar, o esqueleto. Gosto disso. (...) Descobrir a cura para uma doença. (...) Digna do prémio Nobel. Isso é que era bom. Mas sem o prémio Nobel já era bom. Só mesmo descobrir, a cura para o cancro, para a sida, isso é que era bom. Ou algo desaparecido na cadeia evolutiva, os primatas, os australopitecos, isso é que era bom, isso era mesmo fixe." (João, 14 anos, nasceu em Portugal, ascendência santomense).

"Eu vou para biologia porque é aquilo que eu quero, tem mais a ver comigo. Porque se eu for a ver... Eu não vejo aquele que ganha mais, aquele que ganha menos, eu tenho que ver uma coisa que vou ser para o resto da minha vida. Não quero acordar cedo e dizer 'fogo agora tenho de ir para aquela porcaria de trabalho', só porque ganho bem. Eu quero ser uma coisa que acorde de manhã e diga 'que fixe vou agora para o meu trabalho', essas coisas assim que dê prazer. (...) Tem que ser uma coisa mesmo minha, tem que ter a ver comigo" (Laura, 14 anos, nasceu em Portugal, ascendência cabo-verdiana).

Inquiriram-se ainda as aspirações familiares, ou seja, as profissões desejadas pelos progenitores dos alunos, consideradas em muitos estudos como precursoras importantes dos processos de mobilidade social, como forma de capital social e como impulso para o sucesso escolar.

No quadro 38 podem observar-se as 5 profissões mais aspiradas pelas famílias, segundo a indicação dos seus descendentes. Há mais semelhanças que dissemelhanças entre os progenitores, ou seja, os sonhos acalentados pelas famílias não divergem muito em termos de prestígio e qualificação. A profissão de médico é aspirada transversalmente, embora com maior intensidade entre os pais de origem africana, seguida da profissão de advogado (igualmente mais expressiva no último segmento). Ter um filho futebolista é uma aspiração mais assinalada no caso dos pais de origem africana, enquanto entre os progenitores de origens mistas e outras origens se assinalam profissões mais diversificadas, onde cabem as profissões de dentista e contabilista no primeiro caso, e de cozinheiro no segundo.

Quadro 38. Cinco profissões mais aspiradas pelos progenitores, por grupo de origem (%)

Autóctones		Descendentes de imigrantes		Total		Descendentes			
						Origem PALOP		Origem mista	
Médico	19,5	Médico	32,7	Médico	24,0	Médico	36,7	Médico	24,6
Advogado	5,6	Advogado	8,1	Advogado	6,5	Advogado	8,9	Advogado	7,2
Arquiteto	3,6	Informático	3,2	Arquiteto	3,5	Informático	4,7	Contabilista	2,9
Informático	3,4	Arquiteto	3,2	Informático	3,3	Futebolista	3,6	Dentista	2,9
Engenheiro	2,7	Futebolista	2,8	Engenheiro	2,4	Arquiteto	2,4	Arquiteto	2,9
								Cozinheiro	2,2

Mesmo quando individualizamos as aspirações relativas aos alunos do sexo feminino (não mostrado), a profissão de médico e a de advogado permanecem no topo das profissões escolhidas por todos os progenitores, independentemente da origem. Na lista surgem, no entanto, algumas especificidades: desaparecem as profissões desportivas, a categoria engenheiro e informático perdem importância, e surgem outras profissões, como a de psicólogo, de veterinário ou de professor. Entre os alunos sem experiência de reprovação ou com classificações elevadas a lista das profissões mais escolhidas é mais granulada e diversificada, e as opções desportivas tendem a ser secundarizadas em prol das engenharias e das profissões técnicas e qualificadas, nomeadamente entre os descendentes de imigrantes dos PALOP.

Outra modalidade de observação das aspirações profissionais familiares passa pela observação do nível de prestígio e qualificação associado. No quadro 39 estão presentes as suas escolhas, tal como foram transmitidas pelos alunos. As aspirações familiares mapeadas

pelos alunos são elevadas: os progenitores elegem com menos intensidade as profissões de prestígio moderado e baixo do que eles próprios.

Nas famílias imigrantes as profissões mais qualificadas são ainda mais ambicionadas. Na distribuição por grupos profissionais, por exemplo, verifica-se que 43% aspiram a uma profissão intelectual e científica para o seu descendente, quando o mesmo valor assume nas famílias autóctones 32,8%. Cerca de um terço dos alunos não sabe ou não responde relativamente a este domínio, de forma equilibrada entre os diferentes grupos de origem. Relativamente às origens nacionais, o grau de indefinição quanto às aspirações profissionais dos progenitores é mais elevado entre alunos filhos de cabo-verdianos e indianos.

Quadro 39. Aspirações profissionais familiares, segundo o grau de prestígio e qualificação, por grupo de origem (%)

Aspirações profissionais familiares	Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
				Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Prestígio alto	36,4	47,4	40,1	48,3	49,5	41,2
Prestígio moderado	1,8	3,5	2,3	4,5	1,1	2,9
Prestígio baixo	0,6	0,2	0,5	0,4	0,0	0,0
Desconhecidas	29,9	29,9	29,9	30,2	27,4	32,4
Autonomia na decisão	31,3	19,0	27,1	16,5	22,1	23,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nas opções aparece ainda uma categoria relativamente ao grau de autonomia declarado pelos alunos para realizar uma escolha.¹⁵⁴ Esta categoria é muito mais expressiva entre os alunos autóctones (44%) do que entre os alunos descendentes de imigrantes (27%), e entre estes é menos expressa pelos alunos com raízes africanas. Os níveis de autonomia percebidos crescem entre raparigas, atingindo os 52% nas raparigas autóctones e aumentam também entre os alunos sem experiência de reprovação ou com classificações elevadas. Os desempenhos escolares favoráveis parecem, assim, abrir espaços de autonomia na experiência dos jovens.

8.2.1. Universos profissionais de referência

Tal como tal foi evidenciado nas entrevistas realizadas, estas orientações emergem no quadro de um universo de referências que pode ser mais amplo ou mais restrito, e que proporciona graus de familiaridade distintos com os conteúdos e práticas profissionais. A literatura neste

¹⁵⁴ A categoria "autonomia na decisão" emergiu nas respostas dadas à pergunta aberta "que profissão é que a tua família gostava que tivesses?"; e sintetiza respostas como "eles acham que eu é que tenho de escolher".

domínio destaca o seu carácter socialmente embebido: o jovem explora sobretudo as profissões sobre as quais tem conhecimento, mesmo que superficial, e uma atenção maior será dispensada às que são familiares, frequentes nas redes de pertença, ou acessíveis através dos média (Huteau, 1992). Mas vimos também como são qualificadas e de prestígio elevado as orientações formuladas pela generalidade dos jovens. Nas entrevistas foi possível atestar que, no grupo etário que estudamos, os jovens distinguem, de facto, as profissões presentes no seu contexto, e as hierarquizam numa escala de prestígio e qualificação, como demonstra o discurso do Jailson.

"Assim de vizinhos, eu não sei muito bem as profissões deles. Tenho um vizinho que é professor. Eu acho que professor é uma profissão muito *cool*. Tem de se estudar um bocadinho, mas é boa (...). [Na escola] tem outros pais que são desempregados, tem um ou outro que, por exemplo, é farmacêutico ou então, é contabilista, esse tipo de profissões, que só tem um ou outro. De resto, é tudo essas profissões, assim básicas, trabalhar em cafés, fábricas, esse tipo de situações." (Jailson, 14 anos, chegou com 1 ano, ascendência angolana).

Observemos então como se configuram estes universos entre os jovens inquiridos, a partir dos indicadores a) conhecer alguém com a profissão aspirada; b) profissões de prestígio elevado no contexto de referência; c) profissões de prestígio baixo nos contextos de referência (quadro 40). Cerca de 45% dos jovens inquiridos não conhece ninguém com a mesma profissão a que aspira, apesar de 15% a terem contactado através dos média. Outros 30% reconhecem-na no contexto mais alargado, fora do âmbito familiar.

Quadro 40. Universos profissionais de referência, segundo o grupo de origem (%)

Universos profissionais		Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
					Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Conhece alguém com profissão a que aspira	Não	29,0	32,2	30,1	32,6	31,0	32,7
	Não mas já viu na tv	14,7	17,3	15,6	18,7	17,9	11,5
	Sim, na família nuclear	5,4	5,1	5,3	3,6	7,2	7,6
	Sim, outros familiares	11,5	13,7	12,2	16,6	6,0	15,4
	Sim, outros	39,3	31,7	36,8	28,5	38,0	32,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Profissões de prestígio elevado no universo de referência	Mãe	27,2	17,3	24,0	9,0	29,8	25,9
	Pai	37,8	27,9	34,7	22,5	40,2	26,7
	Entre adultos conhecidos	68,6	69,0	68,7	70,5	65,6	69,0
	Pais dos colegas de escola	39,5	37,8	39,0	38,5	36,9	37,0
Profissões de prestígio baixo no universo de referência	Mãe	28,9	46,1	34,3	55,3	32,1	36,2
	Pai	35,9	59,7	43,3	69,9	35,4	63,3
	Entre adultos conhecidos	10,9	13,4	11,7	14,3	13,3	10,3
	Pais dos colegas de escola	23,6	29,2	25,3	31,3	27,4	23,9

A família directa e indirecta constitui uma fonte relativa de exemplo profissional: os jovens formulam orientações que extravasam o seu âmbito de conhecimento próximo. O nível de

desconhecimento é ligeiramente maior entre os alunos descendentes de imigrantes, e atinge os 50% naqueles com origem nos PALOP. O contacto através dos média é, para estes, mais significativo, tal como a rede familiar mais distante. A família nuclear e o contexto de vizinhança e amizade parecem menos inspiradores do que para os pares. Pelo contrário, nos alunos de origem mista as sociabilidades alargadas parecem ser de grande importância para o contacto com realidades profissionais consideradas mais atrativas e promissoras.

Quando analisamos as profissões de elevado prestígio que constam na família, na rede de adultos conhecidos, e entre os pais dos colegas de escola (procurando compreender de que forma as sociabilidades escolares podem contribuir para o enriquecimento dos universos profissionais dos alunos), constatamos que é entre as mães (anteriormente identificadas como figura de referência nas orientações escolares) que a proporção de profissões de elevado prestígio é mais baixa (24%), nomeadamente entre os alunos descendentes de imigrantes (17%), e ainda mais nos alunos de origem africana (9%). Nos alunos de origem mista, a percentagem de mães no universo mais qualificado é ligeiramente superior à dos pares autóctones. De resto, os seus contextos de referência são muito próximos. Apesar de proporcionalmente mais presentes nas profissões de prestígio, a mesma lógica é verificada entre os pais. Os exemplos profissionais de referência parecem assim estar presentes sobretudo na rede alargada de sociabilidades, de peso similar independentemente da origem, e através das sociabilidades escolares.

No universo que diz respeito às profissões de baixo prestígio, aquelas sustentadas pelos pais tendem a assumir um peso maior. Nas redes alargadas elas são identificadas de forma menos significativa. Os alunos descendentes enumeram uma maior presença destas profissões em todos os seus referentes, e em particular no caso das mães e dos pais, no que respeita aos alunos com origem nos PALOP (respectivamente 55% e 70%, mais 26 e 34% que os pares autóctones). O contacto com a realidade profissional mais qualificada, e ambicionada, faz-se assim, entre os descendentes de imigrantes, de forma mais indirecta e distanciada.

Os descendentes de imigrantes entrevistados, nomeadamente de origem africana mas também de outras origens, posicionam-se de forma muito crítica relativamente às profissões dos progenitores. Apesar de, na generalidade, reconhecerem o valor do trabalho, independentemente das condições em este se realiza (contrapondo o trabalhar com o estar desempregado), há também uma clara consciência de que o estatuto de migrante marca a sua inserção profissional, aumenta a exigência em termos de horas de trabalho, e constrange os

níveis remuneratórios. A dignidade das profissões desempenhadas, e da qualidade de vida que proporcionam, é questionada, tal como o seu lugar desqualificado nas hierarquias profissionais.

"Eu acho que é um bocadinho cansativo, que ela acorda muito cedo. Às vezes, dá-me pena. Eu sei que ela esforça-se para nos dar algum. Sim, eu acho que é um trabalho um bocadinho puxado, cansativo, ter de andar naquelas camionetas logo pela manhã. Mas é bom, em termos de horário, não é tão mau, porque sai cedo. Porque dá-nos mais atenção assim. Mas acho que podia, pelo trabalho que ela faz, eu acho que ela deveria ganhar mais. (...) O trabalho do meu pai também é um bocadinho cansativo, que ele tem de carregar caixas para entregar às pessoas, de trás para a frente, acorda muito cedo, chega de noite. Depois, ainda tem os fins-de-semana que trabalha. E ainda tem esse terceiro trabalho de seguros (...). Ele esforça-se muito, mesmo." (Jailson, 14 anos, chegou com 1 ano, ascendência angolana).

"A minha mãe, lá na Moldávia, era professora de 1º ciclo, mas aqui é empregada e o meu pai trabalha na obra. Ele, lá na Moldávia, era electricista. E eu e a minha irmã não queremos trabalhar assim, nós queremos ter uma vida melhor e queremos estudar. (...) Acho que [a minha vida] vai ser muito melhor, porque eu não gosto das profissões que eles têm. Porque é um trabalho muito difícil. O trabalho do meu pai é muito perigoso." (Natasha, 15 anos, recém-chegada, ascendência moldava).

A dissociação face à realidade profissional familiar é interpretada por alguns autores como uma atitude de resistência e procura de inserções profissionais consideradas mais "dignas". Mais do que resistência, encontramos nestes excertos uma visão crítica que incorpora o reconhecimento das dificuldades, do sacrifício e do esforço familiar.

8.3. Atitudes face ao futuro e mobilidade

A projecção no futuro passa ainda por outros domínios, como a condição desejada perante o trabalho, os valores e representações que sustentam a construção do futuro, as expectativas de qualidade de vida ou as perspectivas de mobilidade geográfica, expostos no quadro 41.

Em termos da condição desejada perante o trabalho, em alguns estudos também designada como indicador de empreendedorismo, verifica-se que a condição de patrão parece ser a mais ambicionada. Cerca de 37% dos inquiridos desejam ter a sua própria empresa, percentagem que sobe para os 45% entre os alunos descendentes de imigrantes (e mais ainda entre alunos com origem africana e de outras origens). Ser funcionário público parece mais plausível para os alunos autóctones, tal como parece mais atractivo trabalhar numa empresa ou por conta própria. Na condição de trabalho por conta própria destacam-se ligeiramente mais os alunos autóctones e de origens mistas.

No que diz respeito aos valores assumidos quanto à "produção" do futuro, observa-se que, tendencialmente, os alunos apresentam valores assentes no esforço individual (93%), na confiança (91%) e na capacidade de decisão (86%), ou seja, de carácter mais intrínseco do que extrínseco, imediatista ou determinado pelas circunstâncias. Ao contrário do preconizado nas perspectivas teóricas mais pós-modernas, não encontramos ausência de futuro nestas concepções, incapacidade face ao seu planeamento ou um excessivo centramento no tempo presente. Os valores parecem antes entrelaçar-se e coexistir.

Quadro 41. Condições, valores, atitudes e perspectivas de mobilidade no futuro, por grupo de origem (%)

Condições, valores e perspectivas sobre futuro		Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
					Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Condição desejada perante o trabalho	Trabalhar por conta própria	30,2	28,9	29,7	27,7	31,5	29,2
	Ter uma empresa	34,1	44,9	37,7	46,4	40,2	46,2
	Trabalhar numa empresa	13,7	10,8	12,7	11,6	9,8	9,2
	Trabalhar no estado	6,7	4,2	5,9	3,1	6,5	4,6
	Não sabe	15,3	11,3	14,0	11,2	12,0	10,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Valores*	É tudo uma questão de esforço	92,7	94,1	93,1	93,6	95,7	93,7
	Tenho confiança em mim próprio	89,7	93,9	91,1	92,7	97,8	91,8
	Sou eu quem decide o meu futuro	86,1	84,8	85,7	80,3	91,2	90,6
	Sei exactamente o que quero para o meu futuro e como consegui-lo	68,9	74,4	70,7	71,8	80,7	74,1
	É tudo uma questão de sorte	31,6	39,6	34,1	43,2	35,6	33,3
	É inútil pensar no futuro, o que conta é o presente	28,3	31,5	29,3	27,6	38,7	34,4
	É inútil fazer projetos, tenho de me adaptar ao que encontrar	26,9	32,5	28,7	31,3	35,2	32,8
Mobilidade social	Vou ter uma vida igual aos meus pais	28,4	15,8	24,2	12,7	26,4	11,5
	Vou ter uma vida pior que os meus pais	2,0	1,8	1,9	1,8	2,2	1,6
	Vou ter uma vida melhor que os meus pais	69,6	82,4	73,8	85,5	71,4	86,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Mobilidade geográfica	Gostaria de ir viver para outro país	46,3	73,4	55,3	79,3	63,8	65,6
	Não gostaria de ir viver para outro país	53,7	26,6	44,7	20,7	36,2	34,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*Percentagem de alunos que escolheram "concordo totalmente/em parte" na opção correspondente

Apenas 34% dos alunos conferem relevo à "sorte", 29% consideram ser inútil pensar no futuro e 29% concorda que não é possível fazer mais do que resignar-se às circunstâncias. Os alunos descendentes de imigrantes, apesar de concordarem em maior proporção do que os seus pares com a afirmação "tenho confiança em mim próprio", também escolhem em mais 8% a afirmação "é tudo uma questão de sorte", revelando um menor domínio dos cursos de ação e dos seus determinantes, tendência mais aguda entre os filhos de imigrantes africanos e de imigrantes de outras origens. O presente conta mais para os alunos de origens mistas do que para os seus pares, mas também são estes os alunos que mais afirmam "saber exactamente o querem e como consegui-lo".

A generalidade dos alunos acredita que o seu futuro depende, sobretudo, do seu esforço individual, e os alunos descendentes mais do que os seus pares autóctones. O optimismo, ou a tendência para ver o futuro como conforme aos desejos pessoais, é considerado um bom precursor da superação de obstáculos, um foco interno de controlo e de autoestima (Csikszentmihalyi e Schneider, 2000). Mas sabemos que são estes os alunos que se encontram em situação de maior insucesso escolar e de indefinição relativamente às orientações, nomeadamente as de curto prazo, como as escolhas escolares. Em termos de origens nacionais, os alunos santomenses e guineenses, em particular, concordam mais com o poder da "sorte", e são mais crentes na ação de forças extrínsecas.

Nas entrevistas estes valores surgem incorporados nas posições assumidas pelos jovens quando são convidados a imaginar a pessoa que serão num prazo de 10 anos. Carlos contém essa capacidade, numa fuga "protetora", numa posição singular face à generalidade dos entrevistados, onde a retórica do esforço individual é a mais desenvolvida. Jailson é, por seu turno, impressionista na sua descrição, onde menciona também o esforço a realizar para atingir a sua aspiração.

"Não sei. Quem sabe? Vamos esperar para ver. [- Mas como é que te imaginas?] Não gosto de me imaginar, eu gosto é de viver o presente" (Carlos, 14 anos, chegou há 8 anos, ascendência angolana).

"Daqui a 10 anos, vou ter 24 anos, imagino-me a terminar a minha faculdade. Imagino que já não devo estar cá, devo estar, naquelas coisas, não é bem pensões, o que é que é?... É para estudantes, na faculdade. Porque eu duvido que consiga entrar cá em Lisboa, porque é muito complicado. [- Numa residência universitária?] Sim. Imagino-me assim com os amigos, a ir naquelas festinhas bem fixes das universidades e a conseguir o objetivo que eu tracei e que vou lutar para sempre. (...) Eu acho que é uma pessoa ter força de vontade. Lutar pelas coisas que quer. Que a coisa mais importante é mesmo as pessoas lutarem até ao fim. Por mais que as pessoas digam, que muita gente diga que não tens capacidades, que não vais conseguir, uma pessoa tem sempre de lutar." (Jailson, 14 anos, chegou com 1 ano, ascendência angolana).

Na opinião dos alunos, o factor mais importante para o sucesso futuro é, a par com o esforço individual, o estudo. A educação surge na maioria dos discursos como central na estratégia de vida: através dela se realizam os sonhos e se conquistam lugares privilegiados no mercado de trabalho, independentemente das trajetórias que estes alunos estejam a fazer na actualidade.

"Porque estudando, tens um futuro. Pelo menos, tens uma base no teu dia-a-dia, tens um conhecimento do que é que se passa à tua volta, do que te rodeia. É importante." (Ana, 16 anos, chegou há 8 anos, ascendência cabo-verdiana).

"É a palavra-chave para o nosso destino. É importante para seguirmos uma profissão, porque sem estudar, não somos ninguém." (Nádia, 16 anos, nasceu em Portugal, ascendência guineense).

"Se não estudar, não vou a nenhum lado. Porque se não se fizer a escola não se pode fazer nada, trabalhar. Não posso exigir um bom emprego sem fazer antes para isso. Por isso acho que é importante estudar." (Laura, 14 anos, nasceu em Portugal, ascendência cabo-verdiana).

A importância do estudo entrelaça-se também, como vimos anteriormente, com concepções e relações de contingência, assentes na fé e na sorte, ou na falta das mesmas.

"Faz-nos ser uma pessoa melhor, faz-nos ter futuro. Há pessoas que não estudam e têm sorte na vida mas há aquelas que têm que estudar mesmo. Eu tenho que estudar! [Achas que tens pouca sorte?] Sim. Porque as coisas não acontecem como eu quero. [Gostaria] que tudo o que eu quisesse acontecesse e as coisas que... Tipo, as notas. Quando eu estudo, penso que vou conseguir mas não. Não tenho sorte." (Denise, 16 anos, chegou com 1 ano, ascendência santomense).

"Tendo fé em Deus, pode ser que as coisas corram melhor na minha vida. (...) [o mais importante para o meu sucesso é] fazer as coisas com dedicação e confiar em mim próprio." (Jorge, 15 anos, chegou com 1 ano, ascendência angolana).

Quando questionados sobre como será a sua vida futura, por comparação com a vida dos seus progenitores, os alunos apresentam um forte optimismo: cerca de 73% consideram que terá uma vida melhor do que os seus pais. São mais 13% os descendentes de imigrantes que afirmam este optimismo, por comparação com os alunos autóctones, nomeadamente os alunos de origem africana (mais 15%) e de outras origens (17%). Com pontos de partida distintos (nomeadamente dos seus pares de origem mista, que têm condições sociais mais favoráveis e são menos crentes na melhoria da sua qualidade de vida), estes alunos revelam uma profunda confiança no porvir.

Nas entrevistas realizadas aos alunos, aspectos como a melhoria das condições de vida articulam-se fortemente com a trajetória migratória dos pais: os jovens descrevem a mesma como "um grande passo", avaliam-na de forma positiva, não obstante as condições de vida menos privilegiadas que experimentam na actualidade, tal como personificam a vontade de prosseguir a estratégia de mobilidade social iniciada pelos pais.

"Eles antigamente não tinham assim tantas oportunidades como nós temos, e são excelentes pessoas, e eu agora tenho tantas oportunidades, não posso desperdiçar. Acho que tenho que pensar em mim e no que quero ser e espero ser melhor." (Lívio, 18 anos, chegou com 1 ano, ascendência santomense).

"Melhor. Porque vou ter mais hipóteses de vida, ter condições melhores. Hoje em dia tudo é... (...) Na escola, pelo menos já tenho. Ela [mãe] foi até à 4ª, eu estou no 9º." (Ana, 16 anos, chegou há 8 anos, ascendência cabo-verdiana).

A mobilidade geográfica também surge como uma possibilidade para alguns dos alunos inquiridos, sobretudo para os alunos descendentes de imigrantes. São cerca de 55% os alunos que consideram a hipótese de viver noutro país, percentagem que ascende aos 73% nos alunos de origem imigrante, e é ainda mais elevada nos alunos com origem nos PALOP. E este desejo não decorre necessariamente de, nem se confunde com, uma tentativa de regresso às origens, já que só uma percentagem residual de casos assinala querer residir no país de origem dos progenitores, tal como ilustra Jailson.

"Viver? Não sei. Eu acho que já me habituei ao estilo de vida daqui. A minha mãe diz-me que viver lá em Angola, eu ia ter uma grande desilusão. Porque eu estou habituado a ter tudo aqui e se estar lá, ia-me faltar algumas coisas. E que eu ia ter uma desilusão. Pelo que os meus amigos contam, se calhar, é diferente da ideia que a minha mãe tem. A minha mãe saiu quando Angola estava numa situação mesmo péssima. E agora como já está melhor, as condições já estão melhores. Mas acho que já me habituei. Eu podia viver lá 1 ano ou 2, mas ia sentir muitas saudades daqui. Acho que aqui já está a minha vida." (Jailson, 14 anos, chegou com 1 ano, ascendência angolana).

A grande maioria não tem uma ideia estabilizada sobre qual o país onde gostaria de residir, e os destinos prováveis assinalados são diversificados. Logo a seguir aos alunos autóctones, são os alunos de origem mista quem menos expressa vontade de viver noutro país. Nas entrevistas surgiu várias vezes a referência a uma mudança de país, quer porque alguns progenitores se encontram a trabalhar no estrangeiro, quer por iniciativa e vontade dos próprios jovens, nomeadamente tendo em vista destinos de diáspora, como é o caso da diáspora indiana no Reino Unido. Também foi entre os alunos de origem indiana entrevistados que encontramos referência às oportunidades de trabalho proporcionadas pela comunidade coétnica, mais profusamente estudadas internacionalmente, nomeadamente no âmbito da teoria da assimilação segmentada.

"Se tivesse uma loja, por exemplo, a loja dos meus pais... Eles dizem sempre, 'ah, essa loja vai ficar contigo', e eu, na brincadeira, digo, 'ah, mas eu vou mudar isto tudo e vou mudar isto para uma loja de desporto' (...). Essa loja não quero que seja a minha profissão. Quero ter uma profissão." (Kabir, 16 anos, nasceu em Portugal, ascendência indiana).

"Ele não gosta [das lojas]. Deixar um dia deixo... Mas ele não quer. Ainda agora, ele já tem 15 anos e eu às vezes digo-lhe: 'oh Kabir, as tuas irmãs quando tinham a tua idade vinham para aqui ajudar, e você nunca vem ajudar'. Mas ele não gosta da loja. Isso já tentei falar muitas vezes, mas ele não quer. Vem aqui, parece que vem de visita. (...) Se quer alguma coisa vem.

Não dá atenção a arrumar isto, arrumar aquilo, ou tirar isto, mudar ideias. (...) Eu falo muitas vezes: 'oh Kabir a mãe e o pai trabalham é só para ti', 'então mas eu não quero a loja, não vou ficar ali na loja'. 'Olha quantos rapazes da tua idade, indianos, ajudam os pais nas lojas, vão à feira, e você não ajuda os pais'." (J., mãe de Kabir, Índia, não terminou o 1º ciclo, comerciante)

As atitudes relativamente às oportunidades coétnicas observadas aproximam-se mais das apontadas por Kasinitz e outros (2008), que as descrevem como de baixa adesão, e mais sujeitas à ambivalência e à rejeição.

Sumariando os temas analisados no capítulo 9 e os seus principais resultados, pode afirmar-se que os jovens descendentes de imigrantes têm ambições tão elevadas quanto os jovens em geral, mas menos expectativas de realização das suas ambições, e graus de indefinição mais elevados comparativamente com os seus pares. Inserem-se em famílias onde as aspirações escolares são elevadas, mas onde o apoio na construção do projeto escolar nem sempre é exequível. Consideram, mais do que os seus pares, um percurso profissionalizante no ensino secundário. Nos seus processos de decisão são mais autónomos, contando com menos apoios.

O processo de orientação escolar e profissional analisado demonstrou desenvolver sobretudo uma função informativa, com uma ação limitada por constrangimentos físicos, materiais e humanos. Não consegue abranger todos os alunos em vias de transição para o ensino secundário, nem acompanhar de forma individualizada ou prolongada os mesmos, que o consideram, no entanto, bastante pertinente. São menos de metade os alunos que efetivamente participaram no mesmo, revelando lacunas no alcance dos seus impactos. Entre os alunos descendentes de imigrantes, os serviços de orientação parecem cumprir um papel importante, e em alguns casos insuficiente. Através das perspectivas dos múltiplos envolvidos, observámos que o processo de orientação se faz em condições difíceis, e é atravessado pela ação informal de professores que estão mais próximos dos alunos mas menos preparados para este tipo de apoio. Os serviços parecem ser pouco eficazes na expansão, e mais eficazes no refreamento, das aspirações dos alunos. A ligação entre estas e as ofertas escolares é muito apoiada nos resultados escolares, é constrangida pelo tempo (o tempo subjectivo e o tempo objetivo não são coincidentes), pelas representações dos agentes, pelo acesso difícil à informação, e pela articulação insuficiente com os progenitores.

Os descendentes aspiram a profissões similares aos seus pares autóctones, embora revelem um grau mais elevado de idealismo, expresso na intensidade com que escolhem

profissões como jogador de futebol ou actor. Apresentam uma maior indecisão, sobretudo em termos de expectativas. Nas suas famílias existem ambições mais elevadas do que nas famílias autóctones. Essas ambições parecem ser mais explicitadas e transferidas para os descendentes, já que estes declaram mais as profissões aspiradas pelos familiares e alegam menos frequentemente autonomia na eleição de uma profissão.

Os alunos de origem imigrante revelam-se um pouco mais empreendedores, mais optimistas relativamente à qualidade de vida no futuro, tal como se sentem bastante responsáveis pela construção do mesmo. Encaram, no entanto, mais do que os colegas autóctones, a ação de forças extrínsecas e do acaso. Assumem uma perspectiva crítica sobre a realidade profissional dos progenitores, mas valorizam o seu sacrifício e esforço. Consideram ainda concepções de mobilidade geográfica mais alargadas.

As escolhas escolares e profissionais estão também embebidas nas estruturas de diferenciação social e experiência social. As orientações escolares e profissionais atingem sempre os patamares mais elevados e prestigiantes, e graus inferiores de indefinição, quando os alunos têm classificações elevadas, tal como, de forma um pouco menos saliente, trajetórias sem reprovação. E são reforçadas pelas condições sociais, ou seja, ainda mais elevadas quando os jovens detêm mais recursos socioeconómicos e culturais; tal como quando são do sexo feminino. Os efeitos de classe e dos capitais escolares dos progenitores oscilam. O seu efeito parece ser mais indireto, através da forma como foram incorporados previamente no valor escolar do aluno. As escolhas constrangidas socialmente verificam-se sobretudo nas orientações escolares. No âmbito profissional, porque mais distante, as estruturas de desigualdade social verificam-se sobretudo nos graus de indefinição. Os primeiros são mais fortes nos alunos autóctones do que nos alunos descendentes de imigrantes. Os segundos, quando favoráveis, parecem ser mais "protetores" na emergência de aspirações. As escolhas escolares das raparigas apresentam-se mais ambiciosas, mas existem mais diferenças de género nas orientações profissionais.

A significância estatística destas e outras variações, e os perfis de relação entre as aspirações escolares e profissionais, segundo os grupos de origem, serão aprofundadas seguidamente.

9. Plano final: origens, posicionamentos, trajetórias e antecipações

"O tempo não é uma seta do passado para o futuro, o tempo tem muitas dimensões, tal como o espaço. Anda para a frente, anda para trás, mas também vai para os lados, da esquerda para a direita e da direita para a esquerda, e na vertical, de cima para baixo e de baixo para cima".¹⁵⁵

Analisámos, no último capítulo, os principais padrões de configuração das aspirações e expectativas escolares e profissionais, e o modo como estas variam segundo as origens, trajetórias e contextos dos alunos. Fizemo-lo individualizando cada uma das orientações: aspirações e expectativas, escolares e profissionais. Neste capítulo final, vamos procurar integrar esta análise, e compreender como as orientações se articulam entre si, e se conjugam com, e são determinadas pelas, propriedades sociais, migratórias e escolares. Pretendemos assim identificar as modalidades relevantes de orientação para o futuro, e aprofundar o conhecimento sobre a sua produção social. Em causa não está a "admissibilidade sociológica da concretização das projecções delineadas, no seu grau de 'realismo'", mas antes a sua significação e configuração social (Alves e outros, 2011: 89). A análise focar-se-á em particular nos alunos descendentes de imigrantes, segundo o seu grupo de origem.

Para tal teremos em conta características observadas nas orientações e previstas no modelo de análise, tais como: a coerência na relação entre orientações escolares e profissionais; o seu grau de concretude ou abstração; a amplitude das orientações (se as mesmas incluem ou excluem o ensino superior, o nível de prestígio da profissão ambicionada, ou o horizonte abrangido, de curto ou longo prazo); o dinamismo (se se posiciona em continuidade ou descontinuidade face ao contexto familiar e aos pares, se reproduz ou inova as condições de partida); e a sua variabilidade segundo as estruturas de diferenciação social e experiência escolar.

Vejamos, num primeiro momento, como as aspirações profissionais se articulam com as aspirações e expectativas escolares, e as escolhas relativas ao ensino secundário (quadro 42). Observámos no capítulo anterior que as aspirações profissionais são regra geral elevadas, ou indefinidas, pelo que as distribuições relativas às aspirações a profissões de prestígio moderado/baixo têm bases numericamente pouco expressivas. Aquelas que se configuram em

¹⁵⁵ Cruz, Afonso (2010), *A Boneca de Kokoschka*, Quetzal, p.237.

torno de profissões de prestígio associam-se mais fortemente, de forma coerente, a aspirações de prosseguimento de estudos superiores. Esta associação é mais forte entre autóctones e descendentes de origens mistas, em que atinge os 80%, e mais fraca nos alunos com origem nos PALOP (62%). Estes últimos, tal como os alunos de outras origens, expressam mais indefinição do que os pares nas aspirações escolares, quando ambicionam uma profissão prestigiada. Mais do que os pares autóctones, cerca de 36% dos descendentes com origem nos PALOP, e 43% daqueles com outras origens, não definem uma aspiração profissional e aspiram a completar apenas o ensino secundário ou menos. Em situação de indefinição de aspirações nos dois domínios, escolar e profissional, encontram-se proporcionalmente mais alunos autóctones do que descendentes de imigrantes (15%).

Quadro 42. Nível de prestígio das aspirações profissionais, segundo o grupo de origem, por aspirações escolares, expectativas escolares e modalidade de ensino secundário (% em linha)

Variáveis		Aspirações escolares			Expectativas escolares			Modalidade de ensino secundário**		
		Secund. ou menos	Superior	Indefinidas	Secund. ou menos	Superior	Indefinidas	Ensino geral	Ensino profissional	Indefinida
Autóctones	Prest. elevado	24,1	71,7	4,2	32,4	52,9	14,7	37,0	15,7	39,6
	Prest. médio/baixo	56,5	34,1	9,4	62,8	22,1	15,1	18,8	20,3	56,5
	Indefinição	29,9	55,1	15,0	36,2	44,1	19,7	20,2	12,6	65,5
Descendentes de imigrantes	Prest. elevado	24,4	67,6	8,0	37,2	43,8	19,1	26,3	17,9	50,4
	Prest. médio/baixo	50,0	47,7	2,3	65,9	22,7	11,4	5,0	40,0	55,0
	Indefinição	32,9	52,9	14,3	49,3	28,2	22,5	17,5	12,7	63,5
Total	Prest. elevado	24,2	70,3	5,5	34,0	49,5	16,2	33,5	16,5	43,1
	Prest. médio/baixo	54,3	38,8	6,9	63,8	22,3	13,8	13,8	27,5	56,0
	Indefinição	31,0	54,3	14,7	40,9	38,4	20,7	19,2	12,6	64,8
Origem PALOP	Prest. elevado	21,5	62,3	12,6	38,3	37,1	24,6	15,7	19,6	58,8
	Prest. médio/baixo	53,6	46,4	0,0	71,4	17,9	10,7	0,0	32,0	68,0
	Indefinição	36,4	50,0	13,6	51,1	20,0	28,9	20,5	7,7	66,7
Origem mista	Prest. elevado	18,7	80,0	1,3	32,0	57,3	10,7	46,6	15,1	32,9
	Prest. médio/baixo*	62,5	37,5	0,0	75,0	25,0	0,0	14,3	57,1	28,6
	Indefinição	8,3	83,3	8,3	25,0	58,3	16,7	8,3	16,7	58,3
Outras origens	Prest. elevado	31,1	66,7	2,2	41,3	45,7	13,0	30,6	16,7	50,0
	Prest. médio/baixo*	25,0	62,5	12,5	37,5	37,5	25,0	50,0	12,5	37,5
	Indefinição	42,9	35,7	21,4	64,3	28,6	7,1	16,7	25,0	58,3

Notas: *n<10; ** Total em linha não iguala 100% por exclusão do ensino tecnológico.

No âmbito das expectativas escolares, a associação entre ensino superior e profissões prestigiadas continua, em geral, a ser prevalecente, mas diminui: os alunos tendem a centrar-se no ensino secundário ou reforçam o grau de indefinição. No caso dos alunos com origem nos PALOP, a restrição ao ensino secundário iguala a aspiração de superior, e a indefinição é a mais elevada de todos os alunos. Quase 30% destes alunos não define uma aspiração profissional nem uma expectativa escolar. As distribuições são semelhantes entre alunos autóctones e descendentes, neste âmbito, mas os autóctones esperam mais prosseguir para superior e restringem-se menos ao ensino secundário. Os alunos com origem mista estão,

novamente, muito próximos dos pares autóctones, superando-os em termos de expetativas. Esta diferença acentuada entre as aspirações e expetativas, nomeadamente no âmbito profissional, expressas pelos alunos descendentes de imigrantes, foi também reportada noutros países (Brinbaum e Kieffer, 2005 e 2007; Brinbaum e Cebolla-Boado, 2007; Gualda, 2010a; Portes e outros, 2010).

Quando articulamos as aspirações profissionais com as escolhas relativas ao ensino secundário as proporções de indefinição aumentam, sobretudo entre os alunos descendentes de imigrantes com origem nos PALOP (quase 60% destes ambicionam uma profissão de prestígio, mas não sabe o que escolher no ensino secundário). Dentro deste segmento encontra-se a associação mais elevada entre aspirações profissionais baixas/moderadas e a opção pelo ensino profissional, revelando uma instrumentalidade forte, mas também o maior grau de indefinição: 68% destes alunos não sabem o que escolher. Os alunos de origem mista são, pelo contrário, os menos indecisos e os que mais articulam aspirações profissionais elevadas com a escolha do ensino geral.

Deste cruzamento constatamos uma coerência global na articulação de aspirações, expetativas e escolhas, ou seja, quer uma capacidade subjectiva, por parte dos alunos, para formular orientações de futuro e sustentá-las sistemicamente, quer, inversamente, a ligação entre a incapacidade de formulação e a incapacidade de sustentação sistémica, ou ainda, noutro sentido, o refreamento das opções nas expetativas. Esta coerência diminui relativamente às escolhas no ensino secundário, onde a indefinição é maior, espelhando dificuldades de "navegação" no sistema. Todo este exercício de projecção é facilitado ou constrangido por determinantes sociais, escolares e contextuais. Poderemos assim questionar-nos sobre quais são, do ponto de vista estatístico, as variáveis mediadoras na projecção no futuro.

9.1. As variáveis mediadoras na projecção no futuro

Pretendemos neste subcapítulo compreender quais são as variáveis mediadoras na formação das orientações prefigurativas, ou seja, que propriedades sociais, escolares e migratórias dos jovens têm mais impacto na produção das orientações. Interessa-nos também conhecer a importância da etnicidade nesta formação. A origem étnico-nacional condiciona as orientações? Esta variável tem um peso maior do que outras? Nas análises de tipo descritivo e exploratório realizadas anteriormente a origem dos alunos não revelou uma centralidade

inequívoca: as maiores variações encontradas nas aspirações e expetativas dos alunos pareceram decorrer de outras propriedades, como as sociais e escolares.

Procurou-se, através de uma análise de regressão logística, identificar as variáveis mediadoras na emergência e definição das aspirações e expetativas, escolares e profissionais, no universo inquirido. Para tal, selecionou-se um conjunto de variáveis, previamente identificadas na literatura como tendo um impacto significativo na emergência e configuração das orientações prefigurativas, e que, na análise de padrões realizada nos capítulos anteriores, revelaram variações expressivas. Falamos, no âmbito das condições sociais, do sexo, da classe social e da escolaridade da mãe; relativamente às propriedades migratórias, da origem étnica diferenciada, da naturalidade, da nacionalidade e do tempo de permanência; e do lado das condições escolares, da existência de reprovações e da classificação média no ano anterior. Estas variáveis foram testadas em modelos que procuraram compreender, através de análises multivariadas de regressão logística, quais têm carácter preditivo na relação com a: 1) formulação de aspirações e de expetativas escolares moderadas (12º ano) ou elevadas (ensino superior); 2) formulação de aspirações e de expetativas profissionais moderadas (profissões de prestígio baixo/moderado) ou elevadas (profissões de prestígio alto); 3) definição ou indefinição das aspirações e das expetativas, escolares e profissionais. Os resultados das regressões logísticas são apresentados no anexo 9. As associações encontradas estão sintetizadas no quadro 43, onde procurámos mostrar de forma mais simples e imediata onde existe relação, e qual o sentido dessa relação.¹⁵⁶

Nem todas as variáveis evidenciaram uma relação estatisticamente significativa com as orientações. No *universo total de alunos*, no caso das aspirações e expetativas escolares, as variáveis preditivas e estatisticamente significativas são o número de reprovações e as classificações médias no ano anterior. Quanto maior o número de reprovações maior a probabilidade de as aspirações e expetativas se restringirem ao 12º ano. Quanto mais elevadas as classificações médias, maior a probabilidade das aspirações e expetativas abrangerem o ensino superior. Em relação às aspirações escolares, também a variável sexo se apresenta determinante: as raparigas revelam maior probabilidade de aspirar ao ensino superior. A aplicação do modelo à definição e indefinição de aspirações e expetativas escolares apresentou apenas uma relação estatisticamente significativa, no caso das expetativas, com a

¹⁵⁶ Utilizando os sinais (+) e (-), colocando à esquerda o relativo à variável independente, à direita o efeito na variável dependente, e evidenciando o grau de significância com a colocação dos asteriscos.

variável classe social: os alunos pertencentes às classes sociais médias/altas apresentam uma maior probabilidade de definição de expetativas escolares.

Quadro 43. Variáveis mediadoras da amplitude e definição das orientações escolares e profissionais, segundo universo (regressão logística)

Universo	Modelos	Amplitude				Definição			
		Asp. escolares	Expet. escolares	Asp. prof.	Expet. prof.	Asp. escolares	Expet. escolares	Asp. prof.	Expet. prof.
Total de alunos	Sexo	(F +)***							
	Classe social						(+ +)*		
	Escolaridade da mãe								
	Origem étnico-nacional								
	Naturalidade								
	Nacionalidade								
	Tempo de permanência								
	Nº de reprovações	(+ -)**	(+ -)**						(+ -)*
	Classificações médias	(+ +)*	(+ +)**						
Descendentes de imigrantes	Sexo	(F +)***	(F +)*						
	Classe social						(+ +)*		
	Escolaridade da mãe								
	Naturalidade								
	Nacionalidade								
	Tempo de permanência							(+ +)*	
	Nº de reprovações	(+ -)**	(+ -)***			(+ -)*			
	Classificações médias		(+ +)**						
PALOP	Sexo	(F +)*							
	Classe social						(+ +)**		
	Escolaridade da mãe								
	Naturalidade								
	Nacionalidade								
	Tempo de permanência				(+ +)**				
	Nº de reprovações	(+ -)**	(+ -)**						
	Classificações médias					(+ -)*			
PALOP + outras origens	Sexo	(F +)***							
	Classe social						(+ +)*		
	Escolaridade da mãe								
	Naturalidade								
	Nacionalidade				(E +)*				
	Tempo de permanência				(+ +)*				
	Nº de reprovações	(+ -)**	(+ -)**						
	Classificações médias								

Legenda. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Variáveis independentes: sexo (0 – masculino; 1 – feminino); classe social (0 – médias/altas; 1 – populares); escolaridade da mãe (0 – 2º ciclo ou menos; 1 – 3º ciclo ou mais); origem (0 – autóctones; 1 – descendentes); naturalidade (0 – Portugal; 1 – estrangeiro); nacionalidade (0 – portuguesa; 1 – estrangeira); tempo de permanência (0 – até 3 anos; 1 – 4 anos ou mais).

Variáveis dependentes:

Amplitude - aspirações escolares (0 – 12º ano; 1 – ensino superior); expetativas escolares (0 – 12º ano; 1 – ensino superior);

aspirações profissionais (0 – profissões de prestígio baixo/moderado e 1 – profissões de prestígio alto);

Definição (0 – definidas; 1 – indefinidas)

(+) (-) Sentido da relação; (F) sexo feminino; (E) nacionalidade estrangeira

Os mesmos procedimentos foram desenvolvidos relativamente às aspirações e expetativas profissionais, e à sua definição e indefinição. No *universo total de alunos*, nenhuma associação estatisticamente significativa foi encontrada no que diz respeito à formulação de

aspirações profissionais. Apenas se verificam variáveis significativas sobre a definição/indefinição de expetativas profissionais, nomeadamente o número de reprovações. A análise indica que quanto mais reprovações existirem na trajetória escolar mais provável é a indefinição das expetativas profissionais.

As análises apresentadas evidenciam dois dados importantes: o impacto concreto das variáveis sociais, ou sobretudo escolares, na dimensão decisional; e a ausência de impacto da variável origem étnico-nacional. Esta não apresenta, em nenhuma das dimensões de configuração das orientações de futuro observadas, uma relação preditiva estatisticamente significativa. Isto quer dizer que o facto de se ter uma origem imigrante não constitui, no universo de alunos inquiridos, um factor de possibilitação ou constrangimento específico. As variáveis mais relevantes na configuração e definição das orientações de futuro são as escolares (número de reprovações e classificações médias), o sexo e a classe social.

Foram também realizadas análises multivariadas de regressão logística com a mesma metodologia e modelos (com exclusão da variável origem étnico-nacional) relativamente aos subgrupos de descendentes de imigrantes, tal como é visível no quadro 44. Resultaram dados estatisticamente significativos no que diz respeito ao total de alunos descendentes de imigrantes, aos alunos com origem nos PALOP, e a um universo que soma estes e os alunos com outras origens.

Relativamente aos alunos *descendentes de imigrantes* verifica-se uma semelhança nas variáveis preditivas. Na amplitude das aspirações escolares, confirma-se o peso do sexo (favorecendo as raparigas) e do número de reprovações (diminuindo as aspirações à medida que aumentam as reprovações). Mas não das classificações médias, que determinam as expetativas escolares, mas não as aspirações. Na definição das aspirações escolares surge o número de reprovações (quanto mais reprovações, mais indefinidas serão as aspirações escolares), tal como na definição das expetativas interfere a classe social (quanto mais elevada, mais definidas serão as expetativas).

Os resultados dos testes realizados aos segmentos *PALOP* e *PALOP + outras origens*, confirmam as tendências anteriores. No caso dos alunos com origem nos PALOP, as classificações médias estão relacionadas também com a definição das aspirações escolares: quanto mais elevadas as classificações, maior será a indefinição das aspirações (sugerindo, num sentido diferente, a abertura de espaços de exploração e incerteza). Estes grupos trazem ainda duas variáveis novas ao plano explicativo das expetativas profissionais: a nacionalidade e o tempo de permanência. Quanto maior é o tempo de permanência em Portugal, maior é,

também, a probabilidade de expectativas profissionais de elevado prestígio. No caso dos "PALOP + outras origens", a variável nacionalidade revela-se estatisticamente significativa – os estrangeiros revelam mais expectativas de aceder a profissões de elevado prestígio.

O sexo e a classe social exercem o mesmo efeito, independentemente das origens dos alunos, mas as propriedades escolares parecem exercer um peso mais forte na definição das aspirações e expectativas escolares dos alunos descendentes de imigrantes. A centralidade dos processos de escolarização na construção subjectiva e nas competências de participação e integração social é, desta forma, confirmada. Em termos de propriedades migratórias, o tempo de permanência e a nacionalidade revelam-se significativas sobretudo na projecção individual no mercado de trabalho. Se o primeiro parece sedimentar o sentido de possibilidade de construção de uma trajetória profissional de mobilidade ascendente face aos progenitores, a segunda reflete a "esperança" e o optimismo que a literatura tem associado sistematicamente a uma herança específica da migração.

Os resultados confirmam a associação forte das orientações, mais do que ao *background* familiar, a características individuais como o género e os resultados académicos, já identificadas por autores como Marjoribanks (2003) ou Nakhili (2005). Tal como no estudo de Qian e Blair (1999), também neste universo de inquiridos a performance escolar revela uma maior capacidade explicativa das aspirações dos alunos, descendentes de imigrantes e autóctones, do que outras variáveis.

9.2. Cartografia de projecção no futuro: tipologia

Por fim, procurámos desenhar uma tipologia de projetos de futuro que agregasse, de forma compreensiva, as diferentes componentes observadas nas orientações. Vimos que estas são constituídas por aspirações, expectativas, decisões escolares e graus variáveis de definição. E que emergem de um conjunto de condições objetivas (sociais, migratórias e escolares), quadros de interação e condições subjectivas. A convergência destas dimensões fez-se de forma indutiva, em três etapas prévias, observando de forma faseada a relação que pauta as diversas componentes das orientações, nomeadamente:

- 1) a coerência e configuração da dimensão decisional - a relação entre as aspirações escolares e profissionais (análise de coerência e grau de definição/dispersão);
- 2) a temporalidade, ou a relação reflexiva com o tempo futuro - a relação entre as aspirações escolares, as profissionais e as escolhas relativas ao ensino secundário (coerência entre as mesmas

e análise da perspectiva temporal, nas primeiras de longo prazo, na segunda, de definição de uma modalidade de ensino secundário, de curto prazo);

3) o dinamismo - a relação de dinamismo face ao universo profissional de origem (análise do nível de prestígio das aspirações profissionais dos alunos por relação com o nível de prestígio das profissões do pai e da mãe).¹⁵⁷

Os resultados destas análises, e a sua distribuição segundo os grupos de origem, encontram-se no quadro 44. Deram posteriormente origem à tipologia final. Mas antes vejamos as suas especificidades e a distribuição dos inquiridos nas mesmas.

Quadro 44. Coerência, temporalidade e dinamismo das aspirações escolares e profissionais, por grupo de origem

Coerência, temporalidade e dinamismo		Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Descendentes		
					Origem PALOP	Origem mista	Outras origens
Coerência (aspirações escolares e profissionais)	Coerência	57,7	53,3	56,2	49,2	68,4	47,1
	Incoerência	21,0	22,5	21,5	22,7	17,9	27,9
	Dispersão	18,6	21,2	19,5	24,8	12,6	20,6
	Indefinição	2,7	3,0	2,8	3,3	1,1	4,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Temporalidade (aspirações escolares, profissionais e ensino secundário)	Coerência a longo prazo e definição a curto prazo	34,3	27,7	32,1	21,5	47,4	22,1
	Coerência a longo prazo e indefinição a curto prazo	23,3	25,7	24,1	27,7	21,1	25,0
	Incoerência a longo prazo e definição a curto prazo	17,0	15,1	16,3	13,6	14,7	20,6
	Incoerência a longo prazo e indefinição a curto prazo	11,9	15,3	13,1	16,9	8,4	19,1
	Dispersão a longo prazo e indefinição a curto prazo	10,9	14,3	12,1	18,2	7,4	10,3
	Indefinição a longo e curto prazo	2,5	2,0	2,3	2,1	1,1	2,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Dinamismo (aspirações profissionais dos jovens e profissões dos progenitores)	Ascendente	45,1	54,6	48,2	59,5	46,7	49,3
	Sucessor (vantagem)	27,8	17,2	24,3	10,2	33,3	17,9
	Reprodutor (desvantagem)	8,6	8,6	8,6	9,8	5,6	9,0
	Descendente*	2,2	1,6	2,0	1,4	1,1	3,0
	Indefinido (vantagem)	6,0	3,2	5,1	3,3	4,4	1,5
	Indefinido (desvantagem)	10,3	14,8	11,8	15,8	8,9	19,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: *n<10.

Na análise de coerência, encontraram-se 4 variações. As aspirações escolares e profissionais podem ser: coerentes entre si ("coerência"), incoerentes entre si ("incoerência"), só parcialmente definidas ("dispersão") ou nenhuma delas definidas ("indefinição"). O perfil de relação dominante é o de coerência – 56% dos alunos formula aspirações escolares e profissões congruentes. O valor é ligeiramente mais baixo no total de descendentes de imigrantes, mas particularmente baixo entre aqueles com origem nos PALOP (49%) e de outras origens (47%). Os jovens de origens mistas, pelo contrário, apresentam o valor mais

¹⁵⁷ A análise da relação de dinamismo só abrange os alunos que indicaram profissão dos progenitores. Cerca de 55 não o fizeram.

alto de coerência (68%), e os valores mais baixos de incoerência e dispersão de todo o universo.

Cerca de 20% dos inquiridos não formulam aspirações escolares e profissionais compatíveis entre si (perfil "incoerência"). Neste vamos encontrar os jovens que aspiram a profissões que exigem níveis de qualificação escolar superiores ou inferiores aos ambicionados. Aqui os jovens de outras origens são proporcionalmente mais (27%). Há ainda um conjunto semelhante de jovens que define apenas uma das aspirações (perfil de "dispersão"), onde os alunos com origem nos PALOP estão um pouco mais presentes. Por fim, a "indefinição" de ambas as aspirações é residual (3%), confirmando a intenção e capacidade projetiva dos jovens, não obstante a complexidade das orientações que formulam.

A dimensão seguinte, "temporalidade", associa a relação anterior (relativa às orientações de longo prazo) à definição ou indefinição das decisões relativas ao ensino secundário (de curto prazo), ou seja, a uma certa capacidade de planificação, resultando em 6 variações. Já tínhamos observado anteriormente a dificuldade com que os alunos circunscrevem uma escolha escolar no ensino secundário, e o elevado grau de indefinição que rodeava esta escolha. Apenas um terço dos alunos formula, em simultâneo, orientações coerentes de longo prazo e orientações de curto prazo. Entre os descendentes de origem mista a percentagem ascende a quase 50%, mas entre os restantes descendentes é mais baixa, em torno dos 20%. Um quarto do total de alunos é coerente nas suas aspirações mas não consegue definir uma escolha de curto prazo. Isto acontece em particular com os filhos de imigrantes dos PALOP, que também apresentam mais incidência na dispersão de longo prazo e indefinição de curto prazo. Os jovens de outras origens revelam uma maior tendência de definição da opção no secundário quando as orientações de longo prazo são incoerentes (20%).

Por fim, observemos o que representam as orientações profissionais dos alunos relativamente ao seu contexto familiar de origem: que dinâmicas revelam? Observamos 6 tipos de dinâmicas. Quase metade dos alunos mostra um perfil ascendente nas suas orientações profissionais. Ou seja, as profissões a que aspiram são mais qualificadas do que as detidas pelos progenitores. Nos alunos descendentes de imigrantes esta tendência é mais forte, sobretudo entre filhos de imigrantes dos PALOP. Entre alunos autóctones e, em particular, de origens mistas, encontramos a maior proporção de perfis sucessores, ou de continuidade, relativamente aos progenitores. Estes são os casos em que os alunos reproduzem, nas suas ambições, contextos profissionais privilegiados já existentes no núcleo familiar. Mas há

também outra dinâmica de reprodução, em situação de desvantagem e relativa a profissões com níveis de prestígio moderados a baixos, neste caso equilibrada entre todos os segmentos de alunos inquiridos. Os casos de dinâmica descendente são residuais, mas existentes.

Em situação de indefinição das aspirações profissionais encontramos duas posições. Uma primeira, de incerteza como atitude exploratória, de acumulação de experiências e recursos, nos alunos que, provindo de contextos familiares onde existem profissões com elevado prestígio, não circunscrevem uma ambição profissional (5% dos alunos, e uma menor proporção entre descendentes de imigrantes). Outra, mais próxima da indefinição como desorientação, é resultado de lacunas socioeconómicas e da dificuldade em construir projetos, nos indecisos cujos contextos familiares profissionais são mais desqualificados (11%), e onde os descendentes de outras origens e com origem nos PALOP se destacam (respectivamente 19 e 15%).

A conjugação dos perfis anteriores permitiu chegar indutivamente a uma tipologia de 7 categorias de projetos de futuro que incorporam os atributos e tendências (quadro 45).

Quadro 45. Projetos de futuro, por grupo de origem

Projetos de futuro		Autóctones	Descendentes de imigrantes	Total	Origem PALOP	Descendentes Origem mista	Outras origens
Ascendente, coerente e planificado	n	140	66	206	36	20	10
	%	18,3	17,7	18,1	16,7	22,2	14,9
Ascendente, coerente e não planificado	n	81	69	150	48	9	12
	%	10,6	18,5	13,2	22,3	10,0	17,9
Sucessor, coerente e planificado	n	125	41	166	14	23	4
	%	16,3	11,0	14,6	6,5	25,6	6,0
Sucessor, coerente e não planificado	n	88	26	114	14	8	4
	%	11,5	7,0	10,0	6,5	8,9	6,0
Ascendente difuso	n	125	68	193	44	13	11
	%	16,3	18,3	16,9	20,5	14,4	16,4
Difuso em situação de vantagem	n	104	28	132	15	6	7
	%	13,6	7,5	11,6	7,0	6,7	10,4
Difuso em situação de desvantagem	n	104	74	178	44	11	19
	%	13,6	19,9	15,6	20,5	12,2	28,4
Total	n	767	372	1139	215	90	67
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A tipologia possibilita uma apreensão mais simplificada, organizada e acessível da complexidade de propriedades, características e configurações dos principais modos de projecção no futuro, e uma leitura mais acurada das variações objetivas, contextuais e subjectivas que comportam. Sintetiza a coerência entre aspirações escolares e profissionais, o grau de definição/indefinição das mesmas, o seu grau de planificação, através da definição/indefinição de curto prazo (modalidade de ensino secundário) e a relação de

dinamismo face ao universo profissional dos progenitores. A utilização do conceito de projeto de futuro decorre do seu carácter mais abrangente. Partindo da realidade encontrada, a tipologia não se submete em especial às particularidades dos descendentes de imigrantes, antes pretende constituir uma base compreensiva que possa colocar em evidência os padrões de convergência e divergência dos alunos, quaisquer que sejam as suas origens. Retomando os princípios centrais que nortearam esta investigação, pretendeu-se que a tipologia possibilitasse a comparação, retratasse a heterogeneidade de orientações e configurações, e facilitasse a complementaridade analítica, suscitando ligações com as teorias da educação, da juventude, da reflexividade, da integração e das "segundas gerações".

Em todas as modalidades encontramos alunos descendentes e autóctones, encontrando-se os primeiros mais ligados a projetos como o "ascendente, coerente e não planificado" e "difuso em situação de desvantagem". Mas vejamos mais a fundo a tipologia. Procedemos seguidamente à sua explicitação, procurando dar conta das condições objetivas, contextuais e subjectivas que caracterizam cada um dos perfis de projeto.¹⁵⁸ As distribuições aqui referidas podem ser consultadas no anexo 10.

a) Projeto de futuro ascendente, coerente e planificado

Os alunos com este projeto têm aspirações escolares e profissionais delimitadas e coerentes entre si, e definem a modalidade de ensino secundário que querem seguir. Aspiram a uma profissão de prestígio elevado, tendo mães e pais com profissões de nível baixo/moderado. É a categoria que reúne maior percentagem de alunos. Distribui-se de forma equilibrada entre autóctones e descendentes, sobretudo pelo peso que os alunos de origens mistas assumem – estes são os alunos com, proporcionalmente, mais projetos ascendentes, coerentes e planificados. Os alunos autóctones concentram-se mais neste perfil do que noutros.

Relativamente às propriedades sociais, é o projeto que abrange mais raparigas em todos os grupos de origem. Concentra a maior proporção de alunos mais novos, com 15 ou menos anos, sobretudo entre descendentes de imigrantes. Abrange mais os filhos de mães pouco escolarizadas, e uma proporção elevada de alunos de classes populares. Sobre as propriedades migratórias, é neste tipo de projeto que vamos encontrar a maior proporção de

¹⁵⁸ As tendências referidas seguidamente foram calculadas tendo por denominador as variáveis, e por numerador a tipologia. Ou seja, tendo como exemplo a variável género, observámos como o total de raparigas inquiridas se distribuem pelos diferentes projetos, assinalando os projetos em que a sua proporção é mais expressiva.

alunos com naturalidade e nacionalidade portuguesa e com um domínio mais elevado da língua. Mas também com um sentimento médio de identificação com o país de origem dos pais mais forte, relativamente aos restantes projetos. Entre as 4 origens com maior número de alunos inquiridos (angolana, cabo-verdiana, guineense e santomense), é nos alunos de origem guineense que este projeto é menos expressivo (apenas 6% deles o configuram).

Quanto aos trajetos escolares, este perfil de projecção tem a mais elevada proporção de trajetórias sem reprovações no total de alunos; e uma das mais elevadas de alunos com classificações médias de excelência (4 a 5). Os alunos abrangidos por este perfil de projeto apresentam a maior conformidade na relação com as normas escolares. Em termos de satisfação relativamente às condições escolares e pedagógicas, a proporção de alunos fortemente satisfeitos é prevacente, e mais forte do que noutros projetos. A satisfação é forte na relação com a maioria dos professores. As disposições relativamente ao conjunto das disciplinas curriculares são muito positivas, ou seja, uma proporção elevada dos alunos considerados nesta categoria de projeto gosta muito da maioria das áreas disciplinares.

Relativamente ao eixo familiar, salienta-se que, independentemente da origem étnico-nacional, estes alunos: a) apresentam níveis muito elevados de acompanhamento familiar, medidos na intensidade das práticas educativas; b) revelam práticas de diálogo familiar intensas; c) experimentam aspirações escolares muito elevadas por parte dos progenitores, e aspirações profissionais de elevado prestígio ou graus de autonomia elevados na definição destas. O grau de autonomia reportado pelos alunos descendentes de imigrantes é, no entanto, um pouco inferior. Nas redes de sociabilidade os alunos com este projeto contam com mais amigos, e "melhores amigos", a ambicionar trajetórias no ensino superior, nomeadamente quando são descendentes de imigrantes. Proporcionalmente, reportam mais intensamente conhecer alguém com a profissão a que aspiram e identificam profissões de prestígio elevado nos adultos conhecidos. Do ponto de vista subjectivo, tendem a concordar com valores relacionados com o esforço individual, e são quem mais intensamente concorda com a afirmação "sei exactamente o que quero para o meu futuro e como consegui-lo", ou quem mais firmemente crê vir a ter uma vida melhor do que os progenitores.

b) Projeto de futuro ascendente, coerente e não planificado

Este projeto é acalentado por alunos com aspirações escolares e profissionais delimitadas e coerentes entre si, mas indecisos em torno da modalidade de ensino secundário a seguir. Aspiram a uma profissão de prestígio elevado, tendo mães e pais com profissões de nível

baixo/moderado. Este é o tipo de projeto em que os alunos com origem nos PALOP estão mais representados, seguidos dos alunos de outras origens.

Em termos de propriedades sociais, reúne de forma significativa descendentes de imigrantes do sexo feminino, sobretudo com origem nos PALOP. Inclui em proporções semelhantes alunos mais novos (até 15 anos) e mais velhos (com 16 ou mais anos), estando os segundos ligeiramente mais representados. É neste tipo de projeto que se encontra a maior proporção de mães com escolaridades até ao segundo ciclo no grupo de alunos com origem africana. Relativamente às propriedades migratórias, encontramos neste projeto a maior proporção de alunos recém-chegados (chegados até 3 anos), e o nível médio de intensidade do contacto coétnico mais elevado. É o perfil onde se concentram mais alunos que reportam dificuldades de proficiência da língua portuguesa. Entre as origens com maior número de alunos inquiridos, destacam-se neste projeto os alunos de origem guineense e cabo-verdiana.

Relativamente às condições escolares, encontra-se nesta categoria a proporção mais próxima de alunos com e sem reprovação no total de inquiridos. No caso dos descendentes de imigrantes, porém, a proporção de reprovações é significativa. As classificações médias dos alunos são similares nas três categorias consideradas, ou seja, não se destaca especialmente um perfil de sucesso escolar. Os alunos abrangidos apresentam a proporção mais baixa de conformidade fraca na relação com as normas escolares. Quando individualizamos os descendentes de imigrantes, porém, evidencia-se bastante a forte conformidade, ou seja, este projeto reúne os descendentes de imigrantes com a mais forte conformidade às normas escolares (em conjunto, paradoxalmente, com o projeto difuso em situação de desvantagem). Em termos de satisfação relativamente às condições escolares e pedagógicas, a proporção de alunos fortemente satisfeitos é média. No entanto, entre os alunos descendentes de imigrantes, sobretudo com origem nos PALOP, a satisfação é mais forte do que nos restantes tipos de projetos. A satisfação é média na relação com a maioria dos professores, tal como são medianas as disposições relativamente ao conjunto das disciplinas curriculares.

Relativamente ao eixo familiar, salienta-se que, independentemente da origem étnico-nacional, estes alunos: a) apresentam níveis médios de acompanhamento familiar; b) revelam práticas de diálogo familiar médias; c) reportam uma baixa intensidade de práticas culturais familiares (sobretudo entre alunos com origem nos PALOP); d) sentem aspirações escolares e profissionais médias por parte dos progenitores. O grau de autonomia para a escolha da profissão reportado pelos alunos com origem nos PALOP é superior, tal como o seu nível de desconhecimento das aspirações profissionais dos pais.

c) Projeto de futuro sucessor, coerente e planificado

Os projetos sucessores, coerentes e planificados pertencem aos jovens que possuem aspirações escolares e profissionais delimitadas, coerentes e que indicam a modalidade de ensino secundário que tencionam escolher. Apresentam forte continuidade com as condições familiares: aspiram a uma profissão de prestígio moderado/baixo, se mães e pais possuem profissões de prestígio baixo/moderado, ou a uma profissão de prestígio elevado, se mães e pais têm profissões de prestígio moderado/alto. Neste projeto vamos encontrar a percentagem mais elevada de alunos de origem mista (que supera a dos autóctones), e uma das mais baixas de alunos de origem nos PALOP e outras origens.

Em termos de propriedades sociais, os rapazes estão proporcionalmente mais presentes do que as raparigas neste tipo de projeto. Inclui uma proporção um pouco maior de alunos mais novos (até aos 15 anos). Os alunos têm, mais do que nos outros projetos, mães com escolaridades elevadas e provêm exclusivamente das classes médias/altas. Nas propriedades migratórias, destaca-se neste perfil de projecção o maior sentimento de identificação com Portugal, e um dos mais baixos com o país de origem dos progenitores.

Quanto às características escolares, vamos encontrar alunos com e sem reprovação (mas os segundos são em maior proporção), a mais elevada proporção de classificações escolares de excelência (4-5) e a mais baixa de classificações médias negativas. Os níveis de satisfação com as condições estruturais e pedagógicas das escolas frequentadas são médios. A satisfação na relação com a maioria dos professores é relativamente baixa quando comparada com outros perfis de projeto. Mas as disposições relativamente ao conjunto das disciplinas curriculares são fortemente positivas.

Sobre as condições e relações familiares, evidenciam-se, no conjunto dos alunos, níveis elevados de acompanhamento, de diálogo e de práticas culturais desenvolvidas em família, mais moderadas entre descendentes de imigrantes com origem nos PALOP e de outras origens. As aspirações escolares e profissionais familiares são médias, com a excepção dos alunos de origem mista, em que são muito elevadas. As realizações escolares e profissionais parecem ser um assunto mais implícito que explícito, num contexto familiar que é, ao mesmo tempo, significativamente apoiado e estimulante. Nas redes de sociabilidade os alunos com este projeto contam com mais amigos a ambicionar trajetórias no ensino superior, nomeadamente amigos de eleição.

Reportam mais intensamente conhecer alguém com a profissão a que aspiram, e são quem mais identifica profissões de prestígio elevado no universo familiar, e entre os pais dos

colegas de escola. Do ponto de vista subjectivo, são dos alunos que mais intensamente concordam com a afirmação "sei exactamente o que quero para o meu futuro e como consegui-lo", mas também dos que mais acreditam poder vir a ter uma vida pior do que os progenitores.

d) Projeto de futuro sucessor, coerente e não planificado

Estes alunos partilham as caraterísticas do projeto anterior, mas revelam indefinição em torno da modalidade de ensino secundário a escolher. Abrange apenas 10% dos alunos inquiridos, e é mais expressivo entre os alunos autóctones (é o projeto com a proporção mais baixa de descendentes de imigrantes). Sobre as propriedades sociais, podemos afirmar que rapazes e raparigas desenvolvem-no de forma similar. Inclui em proporções semelhantes alunos mais novos (até 15 anos) e mais velhos (com 16 ou mais anos), estando os primeiros ligeiramente mais representados. Não se encontram caraterísticas migratórias distintivas. No que diz respeito às condições escolares, há proporções baixas de alunos com trajetórias de reprovação, nomeadamente múltipla, sobretudo alunos descendentes de imigrantes. As classificações médias dos alunos, neste perfil de projecção, situam-se sobretudo nas categorias médias (3) e elevadas (4 a 5). Na relação com as normas escolares a conformidade forte não é particularmente expressiva. Os níveis de satisfação com as condições estruturais e pedagógicas das escolas frequentadas são baixos, particularmente entre descendentes de imigrantes. A satisfação na relação com a maioria dos professores é relativamente baixa quando comparada com outros perfis de projeto. As disposições relativamente ao conjunto das disciplinas curriculares são fracas a médias, ou seja, os alunos com projetos sucessores, coerentes e não planificados não revelam um gosto subjectivo pela generalidade das áreas curriculares que desenvolvem nos processos de escolarização.

Relativamente ao eixo familiar, salienta-se que, independentemente da origem étnico-nacional, estes alunos apresentam níveis médios de acompanhamento familiar, de diálogo familiar e de práticas culturais. Sentem aspirações escolares e profissionais médias a elevadas por parte dos progenitores. O grau de autonomia para a escolha da profissão é menos elevado do que no projeto anterior, mas, tal como nesse projeto, também neste as realizações escolares e profissionais parecem ser um assunto mais implícito do que explícito.

e) Projeto de futuro ascendente difuso

Os jovens com este projeto têm aspirações escolares e profissionais que não são coerentes entre si, ou em que estão omissas as aspirações escolares, e não definem uma modalidade de ensino secundário. Aspiram a uma profissão de prestígio elevado, com mães e pais tendo profissões de nível baixo/moderado. É mais comum nos jovens de origem imigrante, sobretudo com herança africana, e menos comum nos jovens de origens mistas.

No que diz respeito às propriedades sociais, é o tipo de projeto que reúne mais rapazes no universo de inquiridos, e em particular com origem nos PALOP. Concentra a maior proporção de alunos no grupo etário superior, com 16 ou mais anos. Cerca de um quarto são filhos de mães com escolaridades até ao 2º ciclo. Abrange quase exclusivamente alunos de classes populares. Relativamente às propriedades migratórias, encontramos neste projeto a maior proporção de alunos com permanência longa em Portugal (4 anos ou mais), e o sentimento de identificação com Portugal mais baixo. Entre as origens com maior número de alunos inquiridos, destacam-se neste perfil os alunos de origem angolana e guineense. Relativamente às propriedades escolares, este projeto tem a proporção mais elevada de alunos com trajetórias de reprovação, nomeadamente de reprovação múltipla (2 ou mais vezes) quer entre descendentes, quer entre autóctones. Apresenta igualmente a mais elevada proporção de alunos com classificações escolares negativas (0 a 2) e a mais baixa de alunos com classificações de excelência. Os níveis de satisfação com as condições estruturais e pedagógicas das escolas frequentadas são médios. As disposições relativamente ao conjunto das disciplinas curriculares não são particularmente favoráveis.

Relativamente ao eixo familiar, estes alunos apresentam os níveis mais baixos de acompanhamento, de diálogo e de práticas culturais familiares por comparação com os restantes projetos; e que são ainda mais baixos entre descendentes de imigrantes, sobretudo com origem nos PALOP e de outras origens. Reportam aspirações escolares bastante mais baixas por parte dos progenitores, ou graus de desconhecimento maiores em relação às mesmas, sobretudo relativamente às aspirações profissionais. Com redes de sociabilidade muito diversificadas, os alunos com este projeto contam com menos amigos a ambicionar trajetórias no ensino superior, e muitos amigos, nomeadamente amigos de eleição, a desejar finalizar apenas o ensino secundário ou, até, o 9º ano de escolaridade. Reportam mais conhecer alguém com a profissão a que aspiram, mas identificam menos profissões de prestígio elevado no universo familiar.

Do ponto de vista subjectivo, tendem a concordar com valores relacionados com a determinação de forças extrínsecas, pouco controlo individual dos cursos de ação e o papel da sorte na configuração das situações. São os alunos que mais intensamente concordam com a afirmação "é inútil fazer projetos, tenho de me adaptar ao que encontrar", ou "é tudo uma questão de sorte". A percentagem de concordância com estas frases cresce ainda mais entre alunos originários dos PALOP.

f) Projeto de futuro difuso em situação de vantagem

Os alunos com projetos difusos não definem parte das aspirações escolares, profissionais e/ou das modalidades de ensino secundário a seguir, e/ou não as articulam de forma coerente; e são oriundos de contextos familiares em que os progenitores possuem profissões de prestígio moderado/alto. Com recursos socioeconómicos assegurados, os alunos (sobretudo autóctones) com este projeto revelam dificuldade em circunscrever e enraizar um trajeto de possibilidades.

No que diz respeito às propriedades sociais, abrange ligeiramente mais rapazes do que raparigas. Inclui em proporções semelhantes alunos mais novos (até 15 anos) e mais velhos (com 16 ou mais anos), e reúne exclusivamente alunos pertencentes às classes médias/altas. Nas propriedades migratórias, destaca-se neste perfil o mais baixo nível de identificação com o país de origem dos pais, apesar de um forte contacto coétnico, e a presença muito exígua de alunos de origem cabo-verdiana. Em termos escolares, a maioria dos alunos não tem experiência de reprovação. As classificações médias dos alunos abrangem um pouco mais as classificações médias e elevadas. Os níveis de satisfação com as condições estruturais e pedagógicas das escolas frequentadas são dos mais reduzidos, por comparação com os restantes perfis de projecção. A satisfação na relação com a maioria dos professores é também das mais baixas. As disposições relativamente ao conjunto das disciplinas curriculares são medianamente favoráveis.

Relativamente às relações familiares, os jovens com este projeto apresentam proporções relativamente elevadas de acompanhamento educativo e de práticas culturais familiares, mas inferiores de diálogo familiar, independentemente da origem étnico-nacional. Revelam ainda um forte desconhecimento relativamente às aspirações escolares e profissionais que os progenitores têm a seu respeito. Reportam de forma muito significativa a existência de profissões de prestígio elevado no universo familiar. São os alunos que mais acreditam poder vir a ter uma vida pior do que os progenitores.

g) Projeto de futuro difuso de desvantagem

Os alunos com projetos difusos de desvantagem não definem parte das aspirações escolares, profissionais e/ou das modalidades de ensino secundário, ou não as articulam de forma coerente. Têm mães e pais que possuem profissões de prestígio baixo/moderado. É o perfil de projeto mais vulnerável, e é particularmente expressivo nos alunos com outras origens, e com origem africana.

Em termos de propriedades sociais abrange, no total de alunos e nos autóctones, proporcionalmente um pouco mais as raparigas do que os rapazes. Assume uma grande proporção nas raparigas descendentes de outras origens. Inclui em proporções semelhantes alunos mais novos (até 15 anos) e mais velhos (com 16 ou mais anos). Uma percentagem muito elevada dos alunos tem mães com escolaridades que não ultrapassam o 2º ciclo do ensino básico. Abrange quase exclusivamente alunos de classes populares. Nas propriedades migratórias, destaca-se a presença da maior proporção de alunos com naturalidade e nacionalidade estrangeira, uma significativa percentagem de recém-chegados e, paradoxalmente, um dos sentimentos de identificação com o país de origem dos progenitores mais baixos. Os alunos de origem cabo-verdiana e santomense estão particularmente abrangidos por este perfil.

Quanto às condições escolares, a incidência de reprovações, nomeadamente múltiplas, não é particularmente elevada entre estes alunos (ela é bastante mais elevada no projeto ascendente difuso). A reprovação atinge uma proporção superior nos alunos descendentes de imigrantes do que nos alunos autóctones, mas os primeiros apresentam proporções semelhantes de reprovação e não reprovação. As classificações médias dos alunos distribuem-se equitativamente entre a categoria inferior (0 a 2) e a média (3), e apresenta uma menor proporção na categoria mais elevada (4 a 5). Entre descendentes de imigrantes, a proporção de alunos com notas médias é mais significativa. Os alunos abrangidos neste tipo de projeto surgem bipolarizados na relação estabelecida com as normas escolares: apresentam quer forte conformidade (ainda mais forte quando os alunos são descendentes de imigrantes), quer conformidade fraca. Os níveis de satisfação com as condições estruturais e pedagógicas das escolas frequentadas, e a satisfação na relação com a maioria dos professores, são médios, mas são particularmente elevados entre os alunos descendentes de imigrantes. As disposições relativamente ao conjunto das disciplinas curriculares não são particularmente favoráveis: o gosto subjectivo em relação às mesmas é baixo.

No que se refere ao eixo familiar, os jovens com este projeto apresentam proporções baixas de acompanhamento educativo e muitíssimo baixas de práticas culturais familiares. Entre alunos com origem nos PALOP, as duas dimensões anteriores, mas também a do diálogo, são ainda mais penalizantes. Revelam também um forte desconhecimento relativamente às aspirações escolares e profissionais que os progenitores têm a seu respeito e, no caso dos alunos de origem africana e de outras origens, a percentagem mais elevada de aspirações escolares familiares circunscritas à conclusão do ensino secundário. Com redes de sociabilidade muito diversificadas, contam com muitos amigos, nomeadamente amigos de eleição, a desejar finalizar apenas o ensino secundário e o 9º ano de escolaridade, sobretudo quando são descendentes de imigrantes. São quem menos declara conhecer alguém com a profissão a que aspira e que menos identifica profissões de prestígio no universo familiar. Mas quando são descendentes de imigrantes tendem a associar profissões de prestígio aos pais dos colegas de escola. Acreditam de forma significativa poder vir a ter uma vida melhor do que os progenitores (nomeadamente se forem descendentes de imigrantes), ou, em menor proporção, igual: nenhum dos alunos com este perfil de projeto coloca a hipótese de a sua vida poder vir a ser pior.

9.3.Orientações prefigurativas, processos de transição e integração

Foi possível, no ponto anterior, identificar e descrever as principais modalidades de projecção no futuro dos alunos inquiridos nesta pesquisa. Todas as modalidades abrangem alunos autóctones e descendentes de imigrantes, mas algumas delas são mais comuns em alguns subgrupos de descendentes de imigrantes. O que podemos então concluir sobre as orientações prefigurativas dos descendentes e o que nos dizem sobre os seus processos de transição e integração? Como se relacionam as orientações com as teorias percorridas anteriormente nesta dissertação?

As transições imaginadas pelos jovens filhos de imigrantes, tais como as projetadas pelos jovens em geral, mostraram-se condicionadas por constrangimentos e horizontes variáveis de oportunidades percebidas. São, *grosso modo*, similares, tal como previamente assinalado por Devadason (2006), Alba e Nee (2003) ou Stepick e Stepick (2010), entre outros. Como denominador comum poderemos identificar uma aspiração de mobilidade ascendente, sobretudo profissional, que é, neste sentido, um traço geracional.

As orientações dos jovens descendentes inquiridos tendem a polarizar-se entre modelos de previsibilidade (linearidade e objetivos claros de longo prazo), previamente identificados por Brannen e Nilsen (2002 e 2005), e modelos de dispersão. A relação com o futuro parece mais fluida do que a relação com o presente. As decisões de curto prazo (como as modalidades de ensino secundário a escolher) são mais difíceis para a generalidade dos alunos e são, nos alunos filhos de imigrantes, marcadas por uma dispersão e indefinição que não se confundem com exploração ou deferimento. Os alunos descendentes configuram ainda menos projetos de futuro despadronizados. Mørch e outros (2008) já tinham identificado esta dificuldade dupla no protagonismo de processos de transição destradicionalizados, atribuindo essa dificuldade à orientação mais tradicionalista familiar e à pressão dos pares. Nos nossos dados, no entanto, os projetos despadronizados mostraram-se associados sobretudo a condições de vantagem socioeconómica, que são menos frequentes neste segmento. Parece existir menos espaço e tempo de exploração, e mais pressão para desenhar e planificar percursos, mesmo que as bases sejam pouco sólidas do ponto de vista da informação e do conhecimento concreto sobre o que é um percurso de aprendizagem no ensino superior, ou como se organiza o mercado de trabalho. Mørch e outros (2008) afirmam ainda que o contexto de individualização da modernidade tardia pode ser um terreno propício quer para os fenómenos de etnicização, quer para a produção de novas formas culturais e práticas integradoras, mas que este último potencial agencial e integrador não é realizado facilmente nem frequentemente, com constrangimentos visíveis especialmente nos percursos escolares. De facto, a dispersão e a ausência de *locus* de decisão definidos apresentam-se mais fortemente associados a percursos escolares de insucesso, nos descendentes de imigrantes inquiridos.

Do ponto de vista dos processos de integração, há sinais de assimilação segmentada? De dificuldades específicas, ou de vantagem imigrante? O primeiro sinal será o de heterogeneidade do grupo de descendentes de imigrantes, ou seja, que não poderemos falar no plural. Confirmámos através das múltiplas dimensões e análises precedentes que os jovens descendentes de imigrantes de origem mista, por exemplo, se aproximavam dos alunos autóctones, e inclusivamente reuniam ou experienciavam condições mais favoráveis do que eles. Eles sobressaem nos projetos mais estruturados e de maior amplitude ("ascendente, coerente e planificado" e "sucessor, coerente e planificado"). Os padrões identificados nestes alunos evidenciam integração escolar, contextos familiares facilitadores dos processos de escolarização, quadros de interação privilegiados e forte agência individual. Estes jovens

personificam as vantagens de condições sociais mais favoráveis, mas também de "quadros de referência duais", facilitadores de processos de acomodação e negociação. São portadores de identidades híbridas e competências biculturais que misturam criativamente elementos culturais, desencadeando processos de projecção no futuro estruturados, coerentes e com amplos horizontes de possibilidades (Kasinitz e outros, 2008; Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001).

A distribuição dos restantes descendentes de imigrantes pela tipologia evidencia dois grandes padrões. Um de mobilidade ascendente, onde os descendentes de imigrantes com origem nos PALOP se destacam. Trata-se de orientações mais ou menos planificadas e concretizadas, fortemente suportadas em processos de escolarização regulares e de sucesso, na conformidade com as normas e em disposições positivas face à escolaridade, e na interação e afinidade com os pares (orientações "ascendentes, coerentes e planificadas" e "ascendentes, coerentes e não planificadas"). Não encontramos nestas orientações sinais de "declínio de segunda geração" (Gans, 1992). Não parecem estar em causa processos de adaptação cultural e linguística, ou de perda do legado étnico, apesar de sentimentos de identificação com o país de origem dos pais mais moderados. Os indícios são, nesta etapa do desenvolvimento e neste ponto de transição do sistema educativo, de progresso face às gerações precedentes. Mesmo num contexto de transformação económica e bifurcação do mercado de trabalho, estes jovens parecem ter desenvolvido formas reflexivas de imaginar e antecipar percursos, identificar oportunidades, conhecer os meios e desenvolver competências para uma mobilidade social ascendente. Este padrão não se confunde com a assimilação ascendente combinada com biculturalismo (associada às redes e valores comunitários de tipo étnico, em que acontece uma assimilação estrutural mas não cultural), anunciada por Portes e a sua equipa como meio preferencial para assegurar o sucesso nas "segundas gerações" (Portes e Rumbaut, 2001; Portes e Zhou, 1993). Talvez se aproxime mais dos padrões identificados por Waters e outros (2010) ou Kasinitz e outros (2008), de exploração e acionamento dos recursos disponíveis baseados numa perspectiva optimista e numa ética de sacrifício. Estes autores sustentam que os descendentes revelam, em muitos domínios, vantagens relativamente aos seus progenitores, e demonstram capacidade de integração no *mainstream* social e económico através de modelos inovadores e criativos de adaptação. Não podemos avaliar o quanto são criativos, mas podemos assinalar o seu optimismo.

A escola representa nestes projetos um papel central, demonstrando nas análises precedentes ter um importante papel no envolvimento projetivo com o futuro, não

necessariamente distanciado dos constrangimentos estruturais (Emirbayer e Mische, 1998). A escola e os resultados escolares parecem abrir zonas de descoincidência entre o espaço das posições e o espaço das disposições, momentos críticos de desconcerto e desfasamento, de transformação, desencontro e actualização dos habitus (Bourdieu, 1998), permitindo, no plano figurativo, superar prováveis "efeitos de destino".

Os nossos dados reforçam os argumentos decorrentes da teoria comparativa do contexto, que já tinha assinalado a forte tendência de mobilidade social dos descendentes de imigrantes na Europa, nomeadamente pela ação deste contexto institucional específico (Crul e Vermeulen, 2003; Crul e Schneider, 2012). Na relação com a escola constatamos um conjunto de dificuldades específicas associadas à origem migratória, como os obstáculos no acesso à informação, o desconhecimento do sistema de ensino e os limites ao apoio parental. Mas estas dificuldades decorrem também, e sobretudo, das diferenças socioeconómicas e de suporte familiar à escolaridade, que geram, num primeiro momento, desigualdades nos percursos escolares e, subsequentemente, nas orientações de futuro.

Estas dificuldades fazem-se sentir especialmente no segundo grande padrão encontrado, que abrange os alunos com origem nos PALOP, mas também, significativamente, os alunos de outras origens, parte deles recém-chegados (orientações "ascendente difusas" e "difusas em situação de desvantagem"). Em oposição ao padrão anterior, denota ausência de suporte familiar e dificuldades na relação com a escola, na navegação do sistema escolar, de dispersão e bloqueamento do próprio exercício imaginativo, não obstante as disposições positivas face à escolaridade, e o optimismo face ao futuro. Poderemos aqui falar de declínio, ou assimilação descendente? Justificar-se-á neste caso o tom pessimista, focado na desvantagem e no risco de mobilidade descendente, que atravessa parte significativa da literatura dedicada aos descendentes de imigrantes? Tratamos, neste trabalho, de representações e antecipações. A incapacidade de formulação das mesmas pode indiciar, de facto, um risco acrescido de assimilação descendente e incorporação nas subclasses de pobreza em que os seus progenitores imigrantes se incluem (Portes e Rumbaut, 2001; Portes e Zhou, 1993; Rumbaut e Portes, 2001). Podemos estar perante uma das etapas intermédias do carácter cumulativo que Portes e Rumbaut (2001) atribuem aos processos de adaptação, que se faz de bifurcação em bifurcação, numa trajetória de estreitamento progressivo do leque de oportunidades disponíveis, em percursos de mobilidade em que, como afirma Perlmann (2005), faltam muitas vezes os degraus do meio.

Mas, na realidade, estes jovens já realizaram percursos escolares mais longos do que os seus progenitores. Não encontramos nos indicadores analisados sinais claros da existência de uma "cultura adversarial" (Portes e Zhou, 1993) ou "cultura oposicional" (Ogbu, 2003 e 2008; Gibson e Ogbu, 1991). Mas encontramos processos de evitamento, eventuais biografias de risco, ou *breakdown biographies* (Beck, 2003). Vimos anteriormente como, em condições de vulnerabilidade extrema, a *colonização do futuro* pode passar pelo bloqueamento das possibilidades para preservação da integridade individual (Giddens, 2001). Não assistimos, neste caso, no plano figurativo, a um "sentido prático" que torna possível a construção de percursos sociais de tendência reprodutiva (Bourdieu, 1990). As esperanças e as aspirações estão, de facto, desigualmente distribuídas, mas a desvantagem, mais do que reduzir de forma automática ou inconsciente a ação ao provável, nesta fase da vida, parece bloquear a imaginação. Na prática, poderá restringir as escolhas, limitar os percursos, e reproduzir as posições de origem. Poderá também gerar fenómenos de etnicização. Mas, perante os progressos escolares realizados por comparação com a geração precedente, cremos que o risco será de mobilidade horizontal e estagnação, e não de mobilidade descendente.

É ainda observável na nossa análise que a desvantagem afecta, restringindo e sujeitando a rupturas, a perspectiva temporal (Reiter, 2003; Reynolds e outros, 2006) e os horizontes de ação (Ball, Maguire e Macrae, 2000). Ao contrário do sustentado pelas teorias mais individualistas, a biografia não se imagina nem se constrói, para a generalidade dos alunos, fora dos limites das instituições clássicas como a classe social, a família ou a escola (Beck e Beck-Gernsheim, 2003). Dentro destes limites, a biografia pode, simplesmente, não ser imaginada.

As orientações dos jovens descendentes de imigrantes inquiridos revelam assim quer dinâmicas de individualização e mobilidade social ascendente, quer uma forte dependência dos posicionamentos estruturais, aproximando-nos das teorias da "agência limitada" (Furlong e Cartmel, 1997; Roberts, 1997; Rudd e Evans, 1998; Evans e outros, 2001), uma agencialidade incorporada e delimitada por barreiras como o género, e a herança social ou educativa, mais do que a herança étnica.

10. Conclusões

"O discurso científico é um discurso de questionamento, de interrogação, de interpelação. Peça-se-lhe mais perguntas do que respostas, que as respostas são habitualmente novas perguntas" (Silva, 2008: 230).

O trabalho que agora se conclui centrou-se nos jovens descendentes de imigrantes, alunos do 9º ano de escolaridade, e no modo como estes projetam o seu futuro escolar e profissional. Estes modos de projecção precedem processos de decisão, e são objetos sociológicos na medida em que refletem a articulação entre as estruturas e a ação individual. Na actualidade, os contextos escolares e profissionais complexificaram-se e os modos de transição assumiram um carácter de crescente incerteza. Um claro indicador desta complexidade é o número de escolhas que os jovens fazem no seu trajeto escolar e profissional: é vasta a possibilidade de áreas e modalidades de ensino-aprendizagem, tal como existe um maior número de profissões, de perfis profissionais, e de carreiras pouco estabelecidas e consolidadas. A dimensão decisional é, na experiência juvenil contemporânea, inevitável.

A investigação desenvolvida compreendeu quer a consolidação de uma moldura teórica ampla, reunindo contributos de diversas sociologias especializadas, da Antropologia e da Psicologia Social, através da consulta de um extenso acervo de literatura científica, quer a análise de dados primários provenientes da inquirição de um universo de quase 1200 alunos e de dezenas de entrevistas realizadas a alunos, progenitores e agentes escolares. Procuraremos entrecruzá-los agora neste esboço conclusivo.

Os jovens descendentes de imigrantes como objeto

Num *primeiro nível analítico*, caracterizámos as condições objetivas e subjectivas de experiência dos jovens descendentes de imigrantes. Para podermos circunscrevê-los como objeto, partimos de uma revisão crítica dos conceitos de cultura, identidade e etnicidade, explicitando como, nas perspectivas mais contemporâneas, estes assumem formas mais flexíveis, contextualmente negociadas e adaptadas, tal como intrincadas com as estruturas e recursos sociais. Procurámos contribuir para uma *des-exotização* dos filhos de imigrantes (Vermeulen, 2001), mostrando como as suas filiações culturais não são homogéneas, se articulam em permanência com outras filiações sociais e não devem constituir a única base de

entendimento e explicação da experiência destes jovens, ultrapassando presumíveis reproduções mecânicas de heranças culturais e visões identitárias monolíticas. Elas são, pelo contrário, dinâmicas, múltiplas e adaptativas. Podem pois constituir-se como um resultado, mas não como um pressuposto de investigação.

Refletimos sobre as práticas de categorização social e institucional destes jovens, evidenciando as suas implicações e riscos, procurando trazer a esta investigação um cuidado acrescido na utilização das mesmas. Tentámos, a partir desta reflexão, *desetnicizar* os pressupostos e análises nesta investigação (Wimmer, 2004, 2009), evitando atribuições apriorísticas ou cristalizações. Realizámos por isso, no decurso de todo o trabalho, uma análise comparativa sistemática das características dos jovens com e sem origem imigrante. Identificámos divergências e convergências que ora salientaram, ora, mais frequentemente, atenuaram, a sua particularidade. Identificámos 3 grupos de origem com perfis distintos: a) *Origem PALOP*, associada a uma população migratória com características específicas relacionadas com a ligação histórica a Portugal, uma relativa continuidade cultural e linguística, e tempos de presença mais longos no contexto nacional; b) *Origem mista*, agrupando os alunos que têm um progenitor português e um outro progenitor de origem estrangeira, circunscrevendo pertenças mais complexas, repertórios alargados, posicionamentos mais fluidos; c) *Outras origens*, que reúnem os alunos dos movimentos migratórios mais recentes, com maior descontinuidade linguística, maior incidência de naturalidades e nacionalidades estrangeiras, e tempos de permanência mais curtos.

No plano das convergências, destacou-se o subsegmento de origem mista. Estes jovens reúnem legados africanos, europeus e outros na formação de núcleos familiares transnacionais com um progenitor português. Caracterizados pela complexidade de recursos identitários e culturais, socializados em ambos os referentes culturais – portugueses e estrangeiros, tendem a revelar experiências e resultados escolares mais favoráveis do que os obtidos pelos restantes descendentes de imigrantes, mais próximos dos pares autóctones, distantes face aos padrões mais directamente relacionados com as dinâmicas migratórias, como com as estatutárias e linguísticas. Esta distância parece desaconselhar o seu tratamento conjunto e indiferenciado na categoria "descendentes de imigrantes". Esta será uma das conclusões basilares deste trabalho: a grande diversidade interna do segmento "descendentes de imigrantes" compromete a validade de uma análise exclusivamente centrada no indicador homogéneo "ascendência estrangeira", e os filhos de famílias mistas que incluem um progenitor português não devem,

pela sua particularidade face aos restantes descendentes e proximidade relativamente aos seus pares autóctones, ser considerados no mesmo "todo".

Detivemo-nos também na sistematização das muitas categorias com que estes jovens são tratados na literatura disponível, científica e técnica. Não porque nos quiséssemos situar nesse mapa extenso, mas pelo que o mesmo revela em termos da diversidade de indicadores de distinção, desenvolvimento analítico e perspectivas sobre os jovens. Nele encontramos, por exemplo, a referência relativamente marginal à geração 2.5 que encaixa bem nos descendentes de origem mista acima mencionados. Com esta revisão clarificámos as dimensões a explorar nos procedimentos analíticos relativos aos dados primários que recolhemos, delimitando o universo de descendentes a partir da naturalidade dos familiares de primeiro e segundo nível (progenitores e avós), e observando a variabilidade da sua experiência a partir da nacionalidade, naturalidade e tempo de permanência em Portugal.

Revisitámos os principais desenvolvimentos teóricos que observam a experiência dos descendentes de imigrantes a partir dos conceitos de assimilação (no contexto norte-americano) e integração (no contexto europeu). A diversidade de perspectivas mostrou-se, de algum modo, complementar. A primeira alterna, com variáveis graus de pessimismo ou optimismo, argumentos culturalistas e estruturalistas na explicação das trajetórias das "segundas gerações" (Portes e Rumbaut, 2001; Portes e Zhou, 1993; Waters e outros, 2010; Kasinitz e outros, 2008). A segunda, beneficiando de um território alargado mais diverso em termos de arranjos institucionais e legais, presta particular atenção ao modo como os contextos institucionais condicionam os mesmos percursos (Crul e Vermeulen, 2003; Crul e Schneider, 2012). Em ambas as produções encontramos diagnósticos centrados no risco de mobilidade descendente (de persistência da pobreza, de risco de "revolta") assim como diagnósticos centrados na mobilidade ascendente (relativamente aos progenitores, ou mesmo aos seus pares).

Na generalidade, sobressaem a multidimensionalidade de factores determinantes das trajetórias de sucesso, o limite das explicações culturalistas, e a sua conjugação variável e contextualmente situada, bem como os limites à aplicação da teoria da assimilação segmentada no contexto europeu. Mas também a insuficiente atenção prestada até agora, na teoria comparativa de contexto, às dimensões sociais, subjectivas e agenciais. A leitura realizada dos resultados de investigação relativa aos lusodescendentes no contexto europeu e internacional confirma e ilustra bem a diversidade de percursos de integração dos jovens, neste caso de origem portuguesa, não dependentes apenas dos tempos de fixação dos

emigrantes portugueses nos seus destinos, mas também associados às características e percursos das populações migratórias, aos mercados de trabalho e aos modos de incorporação sociais e laborais.

A articulação com este mapa teórico está subentendida, mas pouco discutida, na produção nacional, marcada por algum isolamento relativamente aos grandes projetos de investigação europeus, em virtude da especificidade dos movimentos migratórios portugueses. Ela caracteriza-se pela quase inexistência de pesquisas multissituadas e por uma escassa inscrição nos paradigmas internacionais dominantes. Tem uma significativa afinidade com a sociologia da educação, mas um cruzamento insuficiente com as temáticas da juventude, integração no mercado de trabalho ou as relações sociais de género. Apesar disso desenha, acuradamente, um retrato de heterogeneidade de perfis e trajetos escolares e profissionais dos filhos de imigrantes, de complexidade identitária, de inscrição territorial e de desvantagem quando as condições sociais de existência são precárias, como pudemos confirmar na nossa pesquisa.

O universo "descendentes de imigrantes" inquirido revelou uma considerável diversidade de características e trajetos no seu interior. Apesar de a origem nacional predominante se centrar nos países africanos de expressão portuguesa, outras origens mostraram começar a marcar presença no final do ensino básico, nomeadamente o Brasil, a Ucrânia, Moldávia e Roménia. Cerca de metade destes alunos nasceu no estrangeiro. O seu tempo de residência em Portugal apresenta três padrões de distribuição relativamente equitativos (até 3 anos, 4 a 8 anos e 9 anos ou mais), marcando modalidades distintas de submersão no sistema de ensino português.

Eles são, internamente, um grupo bastante diversificado. Dos três subgrupos que evidenciámos na análise, dois deles apresentam sinais particularmente contrastantes: os alunos com origem nos PALOP, e os alunos de origens mistas. Os segundos estão, na generalidade, próximos ou até melhor posicionados em termos sociais do que os pares autóctones (agregados familiares mais reduzidos, mães e pais mais escolarizados, maioritariamente em situação de actividade, colocados nas posições mais elevadas da hierarquia de profissões e classes sociais). Os primeiros somam contrastes qualificacionais, sociais e familiares: perfil etário mais avançado, famílias mais complexas, perfis profissionais e de classe com maior incidência nas posições mais desqualificadas, subescolarização das mães e forte cobertura exercida pelos mecanismos de ação social escolar. No entanto, apresentam-se distribuídos pelo leque de categorias disponíveis em todos estes indicadores,

ou seja, eles estão presentes também nos setores socialmente mais privilegiados e qualificados.

Têm diferenciações internas, como pudemos ver. Os alunos de origem cabo-verdiana, por exemplo, revelam um grande dinamismo do fluxo migratório a si associado e os progenitores mais desqualificados do ponto de vista escolar. Com um perfil de caráter mais estabilizado, os alunos de origem angolana têm maioritariamente naturalidade e nacionalidade portuguesa e padrões de caracterização socioeconómica muito próximos daqueles detidos pelos colegas autóctones. Os alunos com ascendência guineense procedem de uniões fortemente endogâmicas, nasceram mais no estrangeiro, sentem-se menos portugueses e mais africanos, e declaram ter mais dificuldades na utilização da língua portuguesa, tal como os alunos de origem santomense, que têm percursos relativamente longos dentro do sistema de ensino português e também algumas dificuldades linguísticas. Estes são os dois grupos que expressam mais experiências de discriminação. Os alunos de origem moçambicana são muito poucos, quase na totalidade nascidos em Portugal, fortemente incorporados e com mais recursos escolares e socioeconómicos do que os colegas autóctones.

Entre os alunos de "outras origens imigrantes", os padrões encontram-se mais pulverizados, e os valores médios situam-se, geralmente, entre os dois segmentos acima referidos. Apresentam proporções mais significativas de grupos domésticos nucleares, progenitores com ensino superior e empregadores, e percentagens menos elevadas de pais profissionais científicos e técnicos. São mais marcados pelas dificuldades associadas a uma presença mais recente em Portugal.

Do ponto de vista identitário, os descendentes de imigrantes apresentaram uma multiplicidade de referências e sentimentos de pertença nacional, de caráter cumulativo, acionadas contextualmente e que tendem a variar de acordo com a nacionalidade. A sua amplitude é tanto maior quanto mais longo é o tempo de permanência em Portugal e os recursos detidos pela família. Naqueles com origem nos PALOP, os sentimentos de identificação e desidentificação são mais polarizados e circunscritos a Portugal e ao país de origem dos pais. Já nas origens mistas fomos encontrar um sentimento europeu e cosmopolita mais forte.

A pertença vive-se através da língua, da música, da gastronomia, da hetero-percepção, do grupo e contexto no qual os alunos se encontram. Existe ligação com os países de origem, uma visão simultaneamente crítica e afetiva sobre os mesmos, promovida e mantida no contexto familiar. Nos eventos coétnicos, de participação mais frequente por parte dos alunos

com origem nos PALOP e outras origens, identificam-se singularidades mas também continuidades face à vivência portuguesa. Os argumentos diferencialistas parecem esbater-se nos seus relatos, e as identidades, aditivas, sincréticas e ambivalentes, revelam "eus" de grande elasticidade (Kaufmann, 2003), próximos da figura de "navegador cultural" e das identidades plurais integradas propostas por Østberg (2003). Os alunos descendentes tendem ainda a privilegiar pares onde existem também experiências migratórias, não necessariamente do mesmo país de origem. Mais do que os pares autóctones, o traço dominante das suas sociabilidades é a diversidade. As sociabilidades restritas parecem ser mais apanágio dos primeiros, e não dos segundos.

Processos de transição e escolarização

Num *segundo nível analítico*, procurámos contemplar duas áreas de conhecimento sociológico específicas: a juventude e a educação, ampliando os campos de focagem. Ambas informam e contribuem para o entendimento do campo de possibilidades e constrangimentos a partir do qual os jovens constroem as suas orientações de futuro.

Na primeira pudemos compreender que as transições dos jovens descendentes de imigrantes estão, como as dos seus pares, sujeitas a uma dupla tensão de padronização a partir das condicionantes sociais e das lógicas institucionais, e de despadronização a partir da crescente incerteza contemporânea, da multiplicação das opções, da centralidade subjectiva e do enfraquecimento dos quadros de referência coletivos (Walther e outros, 2002). A sociologia da juventude tem de alguma forma "esquecido" os jovens descendentes, ou observado os mesmos a partir de filtros específicos, como os da desvantagem e da discriminação. A sua capacidade agencial é evidenciada sobretudo na investigação sobre subcampos culturais marginais, deixando de fora os contextos e esferas de ação *mainstream*.

No domínio da educação, relacionámos a forma como a escolaridade está intrinsecamente ligada à construção subjectiva e das competências de participação e integração social, e o modo como é condicionada e impulsionada por um caleidoscópio de factores e condições que afectam os alunos em geral, e os alunos descendentes de imigrantes em particular. Centrámos-nos ainda nas condições de selecção e alocação nas ofertas possibilitadas pelos sistemas de ensino, fortemente reguladoras dos processos de transição para a vida adulta e de fabricação individual. Situámos a escolha como um desígnio institucional, de arranjos variáveis, fortemente marcada pelas propriedades sociais e escolares.

As trajetórias e experiências escolares especificamente observadas nesta investigação mostraram que os alunos descendentes de imigrantes apresentam, no 9º ano de escolaridade, trajetórias mais acentuadas pelas reprovações (em ocorrência e frequência) do que os seus pares autóctones. As razões de reprovação incluem, muito embora não se limitem, às questões de integração num sistema de ensino diferente. As classificações médias são, na sua generalidade, mais baixas, sobretudo nas disciplinas científicas. É nas classificações extremas que se joga a desvantagem dos filhos de imigrantes.

Apresentam práticas de estudo equivalentes e beneficiam, mais do que os seus pares, do estudo acompanhado e das aulas de apoio. São menos assíduos, mas cometem menos infrações e têm relações de maior conformidade face às normas escolares. A relação que estabelecem com a escola é muito positiva, mais positiva do que a dos alunos autóctones. Não encontramos indícios da existência de uma "cultura oposicional" (Ogbu, 2003 e 2008), mas antes do "paradoxo atitude-realização" proposto por Mickelson (1990) para explicar o intervalo entre as orientações e os resultados objetivos dos alunos afro-americanos: orientações positivas não se traduzem necessariamente em resultados. O desempenho escolar destes alunos não varia segundo a sua ligação às "comunidades" de origem, nem existem sinais de assimilação "descendente", tal como defendido no paradigma da assimilação segmentada (Portes e Rumbaut, 2001): parte destes jovens, sobretudo os pertencentes aos grupos sociais mais vulneráveis, já se encontram num nível de escolaridade superior ao realizado pelos seus progenitores.

Apesar de o sentimento de discriminação não ser exclusivo destes jovens, é entre estes, na relação com os pares e funcionários, no espaço escolar, que a prática discriminatória parece ser mais sentida. As narrativas qualitativas revelam uma identidade étnica contingente, imposta de fora, uma heteroclassificação de difícil resposta. Os descendentes de imigrantes são profusamente remetidos para a origem dos pais nas interações e representações dominantes em ambiente escolar, onde as retóricas igualitaristas e diferencialistas, classistas e culturalistas tendem a acumular-se e alternar-se, e onde o "outrismo" homogeneizante se sobrepõe à possibilidade de uma pluralidade de reportórios identitários individuais.

O acompanhamento que os progenitores imigrantes fazem da escolarização dos seus filhos surgiu condicionado, sobretudo, pelo fraco nível de domínio da língua portuguesa e dos conteúdos escolares, que inibe a uma maior participação nas relações com a escola e no apoio prestado. As práticas culturais complementares aos processos formais de escolarização revelaram-se profundamente marcadas pelo nível socioeconómico.

Os jovens descendentes apresentam ainda padrões de experiência distintos de acordo com o grupo de origem: os seus enredos quotidianos são diferentes. Os alunos com origem nos PALOP sofrem mais a experiência de reprovação, têm as classificações médias mais baixas, e são quem mais beneficia de apoio escolar. Assinalam sentimentos de discriminação de forma moderada, mas gerem quotidianamente preconceitos relacionados com os seus traços fenotípicos. A sua presença "marca" os ambientes de escola e desvaloriza a posição das escolas nas hierarquias de prestígio. São situados pelos actores escolares dentro de uma "problemática africana", entendidos como em situação de défice acumulado. As famílias fazem um acompanhamento educativo muito marcado pelas suas condições sociais, significativamente mais distanciado e moderado quando em situação de desvantagem. Os alunos de "outras origens" apresentam menos reprovações do que os pares com origem nos PALOP. São os descendentes que mais assinalam experiências de discriminação. É neste núcleo que se encontram as "minorias modelo", de origem ucraniana, romena, moldava, enfaticamente diferenciados dos alunos de origem africana nas narrativas dos agentes escolares. Os alunos de "origens mistas" têm experiências próximas, ou mais positivas, do que os pares autóctones. Reprovam menos, e têm classificações escolares semelhantes ou mais elevadas, atitudes similares perante as normas escolares, bem como padrões de satisfação e apreciação contíguos. São "invisíveis" entre os actores escolares. Têm um acompanhamento educativo familiar mais intenso do que os alunos autóctones, bem como práticas culturais mais frequentes. É neste grupo que vamos encontrar sinais claros da "vantagem das segundas gerações" assinalada por Kasinitz e outros (2008): quadros de referência amplos e modelos criativos de adaptação.

Noutro plano, relativamente às estruturas de diferenciação social, as raparigas descendentes de imigrantes têm mais sucesso escolar – menos reprovações e classificações mais elevadas. Aquelas com origem nos PALOP distinguem-se particularmente dos rapazes. Padrões constatados na literatura internacional demonstram que os rapazes apresentam em geral um menor número de relações significativas com professores e actores escolares, e que às raparigas é imputada uma vantagem relacional nos diversos domínios familiar, escolar e de sociabilidade (Suárez-Orozco e Qin-Hilliard, 2004; Suárez-Orozco, Rhodes e Milburn, 2009). Mas também é sobre elas que existe maior pressão para a reprodução de orientações tradicionalistas, responsabilidades e obrigações familiares, que podem funcionar como factor protetor ou constrangedor da escolaridade (Reynolds e Burge, 2008; Waters, 1996). A classe social e a escolaridade da mãe marcam a experiência escolar dos alunos, mas fazem-no com

menos intensidade entre os descendentes de imigrantes do que entre os alunos autóctones. As condições sociais, mas sobretudo escolares, das famílias, distinguem não só o desempenho mas também o acompanhamento educativo e o diálogo no núcleo familiar, que se intensificam à medida que crescem os recursos.

Analisaram-se ainda os discursos de professores, dirigentes e funcionários de duas escolas sobre a diversidade de origens dos alunos e as problemáticas associadas, nomeadamente a construção de orientações de futuro. Esta análise permitiu recolher, de forma muitas vezes impressionista, o efeito de *espelhamento social* assinalado por Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2001), pouco evidenciado nas narrativas dos alunos, mas que se atravessam no seu quotidiano escolar. As representações dominantes dos agentes escolares homogeneízam os descendentes ou diferenciam-nos em torno de ideais estereotipados. A diversidade é, em alguns planos discursivos, um recurso, mas, na prática, sempre uma dificuldade. A presença de alunos etnicamente diferenciados marca a imagem e a identidade das escolas, sobretudo na comunidade envolvente.

Neste âmbito, outra análise importante teve o processo de orientação escolar e profissional como objeto. A complexidade do sistema de ensino e a responsabilidade e autonomia acrescida dos jovens nos processos de decisão reforça a sua centralidade e importância. Contudo, na prática, a orientação revelou-se complexa, e tão próxima dos processos de escolarização que aliena parte dos alunos que mais poderiam beneficiar da mesma. Demonstrou sobretudo uma função informativa, com uma ação limitada por constrangimentos físicos, materiais e humanos, pouco articulado com os restantes actores escolares e as famílias. Este processo não consegue abranger todos os alunos em vias de transição para o ensino secundário, nem tão pouco acompanhar de forma individualizada ou prolongada os mesmos, que o consideram, no entanto, bastante pertinente. Menos de metade dos alunos inquiridos participaram no processo de orientação escolar, revelando lacunas na disseminação deste serviço assim como no alcance dos seus impactos. Independentemente da origem dos alunos, o trabalho de nivelamento das aspirações surge bastante evidenciado nas narrativas qualitativas dos agentes escolares, que na realidade condicionam o ajustamento das aspirações e agem no sentido das "chamadas à ordem" preconizadas por Bourdieu (1998).

Imaginar o futuro

Num *terceiro nível analítico*, aprofundámos o conhecimento sobre a produção social das orientações prefigurativas juvenis, compreendendo a sua emergência, morfologia e

significação. Configuradas socialmente, elas espelham as transformações sociais associadas à modernidade tardia, nomeadamente a centralidade do sujeito, reflectem as estruturas sociais externas e incorporadas, os quadros de interação, bem como os espaços de resposta agencial, de amplitude variável, que atravessam a relação com o tempo e a experiência social. Entre as várias orientações prefigurativas, realçámos o projeto, as aspirações e as expetativas, cuja delimitação permite observar graus diferenciados de constrangimento e possibilitação, como ainda de autonomia e dependência.

Identificámos, na produção científica disponível, sobretudo internacional, os principais mecanismos de geração das orientações e alguns dos seus efeitos, sinalizando dimensões como as origens sociais, as qualificações escolares dos progenitores, as aspirações e os perfis relacionais familiares, o género, as trajetórias e desempenhos escolares, as configurações dos sistemas de ensino e os ambientes de escola, e a influência de "outros significativos". No que diz respeito aos descendentes de imigrantes, salientaram-se tendências como a existência de elevadas aspirações e expetativas, mas também de um intervalo pronunciado entre as mesmas; e a variação segundo os grupos de origem, recursos coétnicos, estatutos geracionais e práticas linguísticas foi também sinalizada.

As escolhas escolares e profissionais examinadas entre os alunos inquiridos confirmaram em grande medida as tendências encontradas na literatura internacional. Desde logo a existência de elevadas aspirações na generalidade dos jovens – dado consolidado na literatura sociológica, e atribuído às mudanças na estrutura social e na estrutura laboral, ao aumento das qualificações de acesso ao mercado de trabalho, à melhoria das condições de vida, à expansão do sistema escolar, ou ainda ao prolongamento da condição jovem (Baird, Burge e Reynolds, 2008; Croll, 2008; Furlong, 2005).

Os jovens descendentes de imigrantes têm ambições tão elevadas (não mais elevadas, pelo menos neste nível de ensino e nesta idade) quanto os jovens em geral, mas mais baixas expetativas de realização das suas ambições, e graus de indefinição mais elevados comparativamente com os seus pares. Inserem-se em famílias em que as aspirações escolares são elevadas, mas onde nem sempre existem recursos para o apoio da construção do projeto escolar e profissional. Consideram, mais do que os seus pares, um percurso profissionalizante no ensino secundário. Aspiram a profissões similares, embora revelem um grau mais elevado de idealismo. Do ponto de vista profissional, o espaço dos prováveis mostra-se ora altamente qualificado, ora muito indefinido e incerto, não parecendo existir cedências relativamente a posicionamentos profissionais de prestígio moderado ou baixo. Os "pequenos cinemas"

reflexivos (Kaufmann, 2003) que reflectem são mais idealizados do que experienciais, distanciados do mercado de trabalho e das pessoas que, neste, ocupam os lugares mais desejados. Apresentam uma maior indecisão, sobretudo em termos de expectativas. Confirmámos o intervalo significativo e de sentido descendente entre as suas aspirações e expectativas, escolares e profissionais. Revelam-se um pouco mais empreendedores, mais optimistas relativamente à qualidade de vida que poderão ter no futuro, tal como bastante responsáveis pela construção desse mesmo futuro. Consideram no entanto, mais do que os seus colegas autóctones, a ação de forças extrínsecas e do acaso. Apresentam ainda concepções de mobilidade geográfica mais alargadas.

Os jovens de origem africana denotam uma maior dificuldade em definir aspirações escolares mesmo quando as suas mães são mais escolarizadas e não existem reprovações no seu percurso escolar. Em condições sociais mais desfavoráveis são mais optimistas e ambiciosos do que os pares. Os jovens de origem mista apresentam orientações caracterizadas pela ambição, nos planos escolares (vocacionados para o ensino superior, através de percursos ligados às ciências no ensino secundário) e profissional. Os rapazes com esta origem apresentam uma singularidade: são mais ambiciosos em termos escolares do que todos os pares. Os jovens de outras origens apresentam-se mais pragmáticos nas escolhas e aspirações escolares, de carácter mais moderado. Quando observadas as propriedades migratórias, a nacionalidade e naturalidade portuguesas parecem sustentar mais fortemente aspirações escolares e profissionais mais positivas, mas entre os alunos recém-chegados, o optimismo revela-se mais acentuado, confirmando as teses do "optimismo imigrante" já identificadas nos percursos de escolarização.

As escolhas escolares e profissionais estão também embebidas nas estruturas de diferenciação social e na experiência escolar. Os desempenhos escolares mostraram-se fortemente condicionadores das orientações prefigurativas, confirmando a relação íntima e simbiótica entre as mesmas e os processos de escolarização. As escolhas escolares das raparigas apresentam-se mais ambiciosas e, à semelhança do padrão identificado por Andres e outros (2007), registam-se ainda mais diferenças de género nas orientações profissionais. Estas diferenças atribuem-se a constrangimentos estruturais e outros como a prevalência de estereótipos de género (Sikora e Saha, 2011).

A produção social das orientações de futuro

Procurando compreender as variáveis mediadoras na formação das orientações prefigurativas e a posição da etnicidade nas mesmas, testou-se a significância estatística das principais dimensões observadas internacionalmente e confirmadas na nossa análise, na amplitude e na definição das aspirações e expectativas. As análises evidenciaram dois resultados importantes: o impacto concreto das variáveis escolares e sociais na dimensão decisional, e a ausência de impacto da origem étnico-nacional. Esta não apresenta, em nenhuma das dimensões de configuração das orientações de futuro observadas, uma relação preditiva estatisticamente significativa. O facto de se ter uma origem imigrante não constitui, no universo de alunos inquiridos, um factor de possibilitação ou constrangimento específico.

As variáveis mais relevantes na configuração e definição das orientações de futuro são as escolares (número de reprovações e classificações médias), o sexo e a classe social. As propriedades escolares parecem exercer um peso mais forte na definição das aspirações e expectativas escolares dos alunos descendentes de imigrantes. A centralidade dos processos de escolarização na construção subjectiva e nas competências de participação e integração social foi, desta forma, confirmada. Em termos de propriedades migratórias, o tempo de permanência e a nacionalidade revelaram-se significativos sobretudo na projecção individual no mercado de trabalho: o primeiro sedimenta o sentido de possibilidade de construção de uma trajetória profissional de mobilidade ascendente face aos progenitores; o segundo reflete a "esperança" e o optimismo que a literatura tem associado sistematicamente a uma herança específica da migração. Os resultados confirmam a associação forte das orientações, mais do que ao *background* familiar, a características individuais como o género e aos resultados académicos, já identificados por autores como Marjoribanks (2003), Nakhili (2005) ou Qian e Blair (1999). Atestam ainda o papel da realidade educativa na produção e reprodução dos percursos individuais.

O exercício de análise das orientações de futuro culminou na construção de uma tipologia de projetos de futuro que sintetizou e integrou a coerência entre aspirações escolares e profissionais, o grau de definição das mesmas, bem como do seu grau de planificação, através da definição de curto prazo (modalidade de ensino secundário), e a relação de dinamismo face ao universo profissional dos progenitores. A análise tipológica possibilitou a compreensão da diversidade de modos de projecção no futuro, e a identificação das constelações específicas de condições sociais, escolares, migratórias e subjectivas associadas.

Do lado das projecções mais estruturadas, articuladas e apoiadas na família e na escola, encontramos os projetos *ascendente, coerente e planificado e sucessor, coerente e planificado*. O primeiro é desenvolvido por descendentes e autóctones de forma similar, sendo que o segundo é mais saliente nos autóctones. Em ambos os projetos, os jovens com origem mista assumem uma posição de destaque, confirmando a posição favorável evidenciada. A meio caminho, numa posição intermédia mas não inteiramente estruturada institucionalmente, encontramos os alunos com projetos *ascendentes, coerentes e não planificados*, onde os descendentes de imigrantes, nomeadamente com origem nos PALOP, se destacam. Do lado mais pós-moderno dos processos de transição, numa situação de exploração aberta, mas apoiada, dos futuros possíveis, encontram-se os perfis *sucessor, coerente e não planificado e difuso em situação de vantagem*. São configurações de adiamento, despadronizadas, que abrangem sobretudo alunos autóctones, onde os descendentes de imigrantes estão em menor proporção. No extremo oposto, aquele em que as condições sociais desiguais assinalam um risco acrescido, e em que a indefinição se confunde com a desorientação, estão os perfis *ascendente difuso e difuso em situação de desvantagem*. No primeiro a capacidade de imaginar não é acompanhada da capacidade de planear, ou navegar de modo mais concreto o sistema educativo e laboral. No segundo, o próprio exercício de imaginação é bloqueado, não se desenvolvendo em continuidade, nem em descontinuidade, face às condições sociais e escolares de base. Os alunos com origem nos PALOP e de outras origens encontram-se mais profusamente nestes perfis, e sobretudo no último. No entanto, eles também incluem jovens autóctones.

Estes projetos mostram que, para fugir ao nivelamento das orientações e à sujeição a uma posição subjugada na hierarquia escolar e social, os alunos bloqueiam a capacidade projetiva. Bourdieu ensinou-nos há muito que se desenha um limite na existência de oportunidades objetivas abaixo do qual as disposições de futuro não podem constituir-se. Há um conjunto de garantias mínimas imprescindível para providenciar aos agentes as disposições necessárias para alimentar uma relação activa com o futuro (Bourdieu, 1998). Em perspectivas mais recentes, como a de Archer, também se evoca que os graus de liberdade possuídos para determinar os cursos de ação podem variar. Não decisões são, nesta acepção, também cursos de ação, ou seja, não construir uma orientação prefigurativa é também uma resposta agencial (Archer, 2000). O risco pode ser acrescido para os descendentes de imigrantes, mas a problemática não é particular, ou explicada de modo culturalista, e a reflexão e intervenção na mesma também não deverão sê-lo. Convém não perder de vista que

mais de metade destes alunos se distribuem em perfis de mobilidade ascendente (70% no caso dos que têm origem africana, 49% nos oriundos de outras origens) evidenciando capital aspiracional e possibilidade de mobilidade social.

O que nos dizem as orientações prefigurativas dos alunos descendentes de imigrantes sobre os seus processos de integração na sociedade portuguesa foi também objeto de reflexão no capítulo final. Não há sinais de etnicização das identidades ou cultura oposicional nesta faixa etária. Mas identificamos risco de estagnação associado, mostrado quer nos alunos com projetos *ascendentes difusos*, quer nos alunos com projetos *difusos em situação de desvantagem*. Este risco poderia ser diminuído se acaso os dispositivos escolares de recuperação e orientação fossem mais profundos, mais eficazes e mais incisivos na delimitação dos alunos mais vulneráveis. Os alunos descendentes de imigrantes já são, como vimos, especiais beneficiários dos dispositivos existentes. Mas o seu impacto não é o suficiente.

Contribuições, limites e proposições

Como contribuições desta investigação para os campos científicos em que nos posicionámos, destacaríamos, no plano metodológico, a reflexão sobre as práticas de categorização dos jovens descendentes, atenta a implicações e riscos, evitando atribuições apriorísticas ou cristalizações, que permitiu uma partição singular do seu universo e a identificação de padrões e tendências que podem inclusivamente questionar a inclusão de alguns jovens neste universo, como aconteceu com os alunos de origem mista. Mas também a importância de diversificar os contextos de recolha de dados quando se estudam filhos de imigrantes, validada pela diversidade de perfis alcançada pela variação dos distritos de residência abrangidos. Há uma diferenciação geográfica do perfil de alunos de origem imigrante à qual é necessário atender.

No plano analítico, relativamente à produção das orientações de futuro, destacamos os resultados alcançados na compreensão da produção social das orientações, nomeadamente a forma como as mesmas, tal como as decisões escolares individuais, são o produto não de um, mas de vários mecanismos, que operam em predominância ou em sobreposição no momento crítico da trajetória escolar que é a transição para o ensino secundário. Salientamos ainda a centralidade da instituição escolar neste processo. Ela é, de facto, uma estrutura figuracional (Mouzelis, 2008), ou quadro de interação (Costa, 1999), que constitui um sistema de disposições, normas, percursos, e práticas em ação interdependente e recíproca com os

indivíduos que a utilizam, accionando e actualizando as aspirações face aos contextos de origem, nomeadamente nos descendentes de imigrantes. As orientações de futuro estão profundamente associadas à experiência escolar anterior. Revelam, na generalidade, um pronunciado progresso real, e virtual, relativamente às condições escolares e socioeconómicas dos progenitores.

Evidenciamos ainda o papel do género, que confirmámos condicionar as orientações de futuro dos jovens em geral, e dos descendentes de imigrantes em particular, comprovando na realidade nacional dinâmicas identificadas na literatura internacional (Crul e Schneider, 2009 e 2012; Mahaffy e Ward, 2002; Sikora e Saha, 2011, entre outros).

São vários os limites que revestem esta investigação. O universo inquirido não é representativo da realidade. A opção pela utilização de tipologias (de grupos de origem, de projetos de futuro, entre outras) acarreta riscos. Como afirma Lahire, "não há nada estatisticamente mais frequente que a singularidade individual" (2006: 119). Sabemos que a análise tipológica induz uma coerência excessiva em relação à realidade, e poderá simplificar as análises e conclusões. cremos, no entanto, que os ganhos em inteligibilidade conseguidos com as mesmas superam as hipotéticas perdas.

A realização das entrevistas permitiu, num período posterior ao inquérito, notar a impermanência das orientações. Nestas, os processos de reflexão surgiram mais ambivalentes, nalguns casos mais enraizados na realidade, noutros em planos projetivos mais oscilantes. No entanto, sendo o nosso objeto a capacidade de aspiração e o modo como esta se relaciona com o contexto, não consideramos que esta impermanência coloque em causa a validade do estudo. Ela reflete a própria vivência reflexiva dos sujeitos e as temporalidades dilatadas em que esta se desenvolve. Avaliámos imaginação e não estabilidade. Estas últimas são qualidades que podem ou não, em graus variáveis, acompanhar as orientações. Fica ainda por realizar uma pergunta importante: o que é que os alunos *não* querem ser? Ou, igualmente, abranger outras dimensões do futuro destes jovens, como as concepções de família.

A investigação permite-nos apontar algumas recomendações no âmbito quer da produção das orientações, quer da integração dos descendentes de imigrantes. Em primeiro lugar, julgamos necessário um maior reconhecimento social das aspirações como uma forma de capital educacional que pode ser incrementado, consolidado e surtir impactos positivos nas trajetórias educativas e laborais. A capacidade de formular aspirações pode "amortecer" o impacto da desvantagem social nas trajetórias, e ser potenciado em ambiente escolar. Alguns países têm mesmo, do ponto de vista político, procurado fomentar este capital, como notámos

na introdução deste trabalho. Iniciativas da sociedade civil em contexto nacional, como a "Academia Ubuntu", agem neste âmbito, ao reconhecerem este potencial e dando o seu contributo para o reforço das capacidades de intervenção e liderança dos jovens descendentes de imigrantes.

Consideramos que os resultados descritos permitem também reforçar a importância da existência e do acesso a modalidades educativas alternativas e de segunda oportunidade. Mesmo promovendo percursos diferenciados, é incontornável o valor social da certificação que providenciam, da estruturação que podem imprimir aos percursos e da importância que têm nos percursos laborais e de participação social alargada. Fica clara também a necessidade do reforço dos sistemas de orientação escolar, no sentido de uma maior centralidade da individualidade dos alunos e das suas necessidades específicas, e do envolvimento das famílias. Por último, à semelhança de outros estudos realizados dentro e fora do contexto nacional, consideramos que as respostas a erigir no apoio aos processos de escolarização e aspiração devem ser de carácter universal, ou focadas em problemas de adaptação concretos como o acesso à informação ou o aprofundamento da proficiência linguística, mas não centradas em diferenciações cristalizadas de tipo culturalista. Parte desta intervenção deveria beneficiar as famílias e contribuir para o incremento dos seus níveis de qualificação, mais do que dos próprios estudantes.

Esta investigação beneficiaria ainda do desenvolvimento do conhecimento relativo a temáticas como as famílias imigrantes, nomeadamente as transnacionais, que evidenciaram singularidades que seria importante conhecer mais detalhadamente. No domínio da integração dos descendentes de imigrantes sabemos ainda pouco sobre as trajetórias efetivas no ensino secundário e no ensino superior. Não aprofundámos o conhecimento existente sobre a integração destes jovens no mercado de trabalho, dada a faixa etária em observação. Sabemos que há variações nos países da OCDE, que a "visibilidade" da origem étnica acentua os fenómenos de discriminação no acesso ao mercado de trabalho, e que as condições de desvantagem sociais e escolares se repercutem no mesmo. A literatura nacional é ainda escassa, mas tenderá a aumentar à medida que os descendentes progridam mais expressivamente para esse setor. Por último, não encontramos, no contexto nacional, estudos diacrónicos que permitam acompanhar as trajetórias dos descendentes ao longo do tempo, reveladoras dos eixos centrais de transição e das suas especificidades. Os jovens inquiridos nesta pesquisa terão, no momento, em média, 21 anos. Não podemos deixar de nos questionar sobre qual terá sido a sua trajetória efetiva.

Enquanto assistimos a esforços políticos europeus no sentido da internacionalização dos jovens e da transnacionalização das suas competências, consideramos insuficientemente o potencial dos jovens que já as incorporaram na sua socialização familiar e no seu legado. Insistimos a vê-los por aquilo que não têm, pelas lentes da desvantagem e da exclusão. Para além destas, que marcam apenas uma parte dos contextos de partida, os jovens descendentes de imigrantes são agentes de negociação, de transformação e criatividade. A capacidade de operar em múltiplos códigos culturais, ou as competências de ajustamento e participação em múltiplos contextos que evidenciam, são consideradas *chave* nas economias contemporâneas. Eles antecipam dinâmicas que tenderão a generalizar-se nas sociedades necessariamente diversas do futuro.

Bibliografia

- AA.VV. (2005), *Caminhos para a Integração. Condições de Vida, Aspirações e Identidades de Jovens Descendentes de Famílias Imigrantes na Europa*, Lisboa, 90 Graus Editora.
- AA.VV. (2007), *Descendentes de Imigrantes: Um Lugar na Sociedade Portuguesa*, Lisboa, ACIDI.
- Aboim, Sofia (2003), "Evolução das estruturas domésticas", *Sociologia, Problemas e Práticas*, CIES-IUL/Editora Mundos Sociais, 43, pp. 13-30.
- Abrantes, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta.
- Abrantes, Pedro (2008), *Os Muros da Escola: Distâncias e Transições entre Ciclos de Ensino*, Tese de Doutoramento, Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Abreu, Guida de, Tony Cline e Hannah Lambert (orgs.) (2003), *The Education of Portuguese Children in Britain. Insights from Research and Practice in England and Overseas*, Luton, Departamento de Psicologia, Universidade de Luton.
- Adam, Barbara (1990), *Time and Social Theory*, Cambridge, Polity Press.
- Adam, Barbara (2004), *Towards a New Sociology of the Future*, <<http://www.cardiff.ac.uk/socsci/futures/>> (3 de dezembro de 2005).
- AEEAC (2010), *Diferenças de Género nos Resultados Escolares: Estudo sobre as Medidas Tomadas e a Situação Actual na Europa*, Lisboa, GEPE - Ministério da Educação.
- Alba, Richard (1990), *Ethnic Identity: The Transformation of White America*, New Haven, Yale University Press.
- Alba, Richard (2005), "Bright vs. blurred boundaries: second-generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States", *Ethnic and Racial Studies*, 28 (1), pp. 20-49.
- Alba, Richard e Victor Nee (1997), "Rethinking assimilation theory for a new era of immigration", *International Migration Review*, 31(4), pp. 826-874.
- Alba, Richard e Victor Nee (2003), *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*, Cambridge, Harvard University Press.
- Alba, Richard, Philip Kasinitz e Mary Waters (2011), "The kids are (mostly) alright: second-generation assimilation. Comments on Haller, Portes and Lynch", *Social Forces*, 89 (3), pp. 763-774.
- Albuquerque, Rosana (2010), "Participação cívica e trajectórias associativas de descendentes de imigrantes em Portugal", *Revista Migrações*, 6, pp. 103-117.
- Alexander, Jeffrey C. (2003), *The Meanings of Social Life: a Cultural Sociology*, Nova Iorque, Oxford University Press.
- Alieva, Aigul (2009), "Children of labour immigrants and their schooling in Luxembourg and Switzerland: similarities and differences between Portuguese-, Italian-, and ex-Yugoslavian-origin students", comunicação apresentada na *Conferência IMPALLA-ESPANET "The European Social Model in a Global Perspective"*, em <http://soc.kuleuven.be/ceso/impalla/ESPANET/docs/Alieva_paper.pdf> (1 de março de 2011).
- Almeida, Ana Nunes e Maria Manuel Vieira (2006), *A Escola em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

- Almeida, João Ferreira (1993), "Integração Social e exclusão social: algumas questões", *Análise Social*, XXVIII (123-124), pp. 829-834.
- Almeida, João Ferreira de (coord.), José Machado Pais, Anália Cardoso Torres, Fernando Luís Machado, Paulo Antunes Ferreira e João Sedas Nunes (1996), *Jovens de Hoje e de Aqui: Resultado de um Inquérito à Juventude do Concelho de Loures*, Loures, Câmara Municipal, Departamento Sócio-Cultural.
- Almeida, João Ferreira de, Fernando Luís Machado, e António Firmino da Costa (2007), "Classes sociais e valores em contexto europeu", em Jorge Vala e Anália Torres (orgs.), *Contextos e Atitudes Sociais na Europa*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 69-96.
- Almeida, Onésimo Teotónio (2010), *O Peso do Hífen: Ensaio sobre a Experiência Luso-Americana*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Almeida, Sidalina e Cristina Rocha (2010), "O sistema de aprendizagem e as transições de jovens da escola ao mundo do trabalho. A relação com o saber: formas e temporalidades identitárias", *Educação, Sociedade & Culturas*, 31, pp. 83-103.
- Alves, José Matias (1999), "Evolução da sociedade, da economia e da cultura e os desafios lançados ao ensino e à formação de nível secundário", em CNE, *O Ensino Secundário em Portugal*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, pp. 59-84.
- Alves, Mariana Gaio (2007), *A Inserção Profissional de Diplomados de Ensino Superior numa Perspectiva Educativa: o Caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Alves, Natália (1998), "Escola e trabalho: atitudes, projetos e trajetórias", em Manuel Villaverde Cabral e José Machado Pais (orgs.), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras, Celta, pp.53-133.
- Alves, Natália (2006), *Socialização Escolar e Profissional dos Jovens: Projectos, Estratégias e Representações*, Cadernos Sísifo 1, Lisboa, Educa/UI&DCE.
- Alves, Natália (2007), "E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdades?", *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 59-68.
- Alves, Natália (2008), *Juventudes e Inserção Profissional*, Lisboa, EDUCA/UI&DCE.
- Alves, Natália e Rui Canário (2004), "Escola e exclusão social: das promessas às incertezas", *Análise Social*, vol. XXXVIII (169), pp. 981-1010.
- Alves, Nuno de Almeida, Frederico Cantante, Inês Baptista e Renato Miguel do Carmo (2011), *Jovens em Transições Precárias. Trabalho, Quotidiano e Futuro*, Lisboa, Mundos Sociais.
- Anderson, Michael, Frank Bechhofer, Lynn Jamieson, David McCrone, Yaojun Li e Robert Stewart (2005), "Timespans and plans among young adults", *Sociology*, 39 (1), pp. 139-55.
- Andres, Leslie, Maria Adamuti-Trache, Ee-Seul Soon, Michelle Pidgeon e Jens-Peter Thomsen (2007), "Educational expectations, parental social class, gender, and post-secondary attainment: A ten year perspective", *Youth & Society*, 39 (2), pp.135-63.
- Angeja, Maria Olinda (2000), *Inserção de Jovens de Origem Africana na Escola*, Mem Martins, Associação dos Professores de Sintra.
- Aníbal, Alexandra, Cristina Ferreira e Rui Pedro Borges (1995), *Estudo Sobre a Integração das Crianças de Minorias Étnicas nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, Pelouro da Educação e da Juventude da Câmara Municipal de Lisboa.
- Anthias, Floya (2001), "New hybridities, old concepts: the limits of 'culture'", *Ethnic and Racial Studies*, 24 (4), pp. 619-641.

- Antunes, Fátima (2001), "Os locais das escolas profissionais: Novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas", em Stephen R. Stoer, Luíza Cortesão e José A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à 'Educação' da Crise*, Afrontamento, pp. 163-208.
- Antunes, Marina (2003), "'O grupo é a minha alma': amizade e pertença entre jovens" em Graça Índias Cordeiro, Luís Vicente Baptista, António Firmino da Costa (org.), *Etnografias Urbanas*, Oeiras, Celta Editora, pp. 143-155.
- Anwar, Muhammad (1998), *Between Cultures: Continuity and Change in the Lives of Young Asians*, Londres, Routledge.
- Aparício, Rosa (2007), "The integration of the second and 1.5 generations of Moroccan, Dominican and Peruvian origin in Madrid and Barcelona", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(7), pp.1169-1193.
- Appadurai, Arjun (1996), *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Appadurai, Arjun (2004), "The capacity to aspire: culture and the terms of recognition", em Vijayendra Rao e Michael Walton, (eds.), *Culture and Public Action*, Palo Alto, Califórnia, Stanford University Press, pp. 59-84.
- Archer, Margaret S. (1988), *Culture and Agency: The Place of Culture in Social Theory*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Archer, Margaret S. (2003), *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Archer, Margaret S. (2007), *Making Our Way through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Archer, Margaret S. (2010), *Reflexivity*, em <sociopedia.isa www.isa-sociology.org/publ/sociopedia_isa.htm> (24 de janeiro de 2012).
- Asher, Nina (2002), "Class acts. Indian American high school students negotiate professional and ethnic identities", *Urban Education*, 37 (2), pp.267-295.
- Aspinall, Peter J. (2002), "Collective terminology to describe the minority ethnic population: the persistence of confusion and ambiguity in usage", *Sociology*, 36 (4), pp. 803-816.
- Aspinall, Peter J. (2009), "The future of ethnicity classifications", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35 (9), pp. 1417-1435.
- Ávila, Patrícia (2008), *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, Celta.
- Axinn, William G., e Lisa D. Pearce (2006), *Mixed Method Data Collection Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Azevedo, Joaquim (1990), "Expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9º ano", *Inovação*, 3 (3), pp. 81-105.
- Azevedo, Joaquim (1991), *A Educação Tecnológica nos Anos 90*, Porto, Edições ASA.
- Azevedo, Joaquim (2000), *O Ensino Secundário na Europa. O Neoprofissionalismo e o Sistema Educativo Mundial*, Porto, Edições ASA.
- Baert, Patrick e Filipe Carreira da Silva (2010), *Social Theory in the Twentieth Century and Beyond*, Cambridge, Polity Press.

- Baganha, Maria Ioannis e Pedro Góis (1998/1999), "Migrações internacionais de e para Portugal: o que sabemos e para onde vamos?", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52/53, pp. 229-280.
- Baganha, Maria Ioannis, João Ferrão e Jorge Macaísta Malheiros (1999), "Os imigrantes e o mercado de trabalho: o caso português", *Análise Social*, 150, pp. 147-173.
- Baird, Chardie L., Stephanie W. Burge e John R. Reynolds (2008), "Absurdly ambitious? Teenagers' expectations for the future and the realities of social structure", *Sociology Compass*, 2/3, pp. 944-962.
- Ball, Stephen J., Jackie Davies, Miriam David e Diane Reay (2002), "'Classification' and 'judgement': social class and the 'cognitive structures' of choice of Higher Education", *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), pp.51-72.
- Ball, Stephen J., Meg Maguire e Sheila Macrae (2000), *Choice, Pathways and Transitions Post-16: New Youth, New Economies in the Global City*, London, Routledge.
- Ball, Stephen J., Sheila Macrae e Meg Maguire (1999), "Young lives, diverse choices and imagined futures in an education and training market", *International Journal of Inclusive Education*, 3 (3), pp. 195-224.
- Bankston, Carl L. e Min Zhou (1995), "Effects of minority-language literacy on the academic achievement of Vietnamese youths in New Orleans", *Sociology of Education*, 68, pp.1-17.
- Banton, Michael (2000), "Ethnic Conflict", *Sociology*, 34 (3), pp.481-498.
- Barbosa, Carlos Elias e Max Ruben Ramos (2008), "Vozes e movimentos de afirmação: os filhos de cabo-verdianos em Portugal", em Pedro Góis (org.), *Comunidade(s) Cabo-Verdiana(s): as Múltiplas Faces da Imigração Cabo-Verdiana*, Lisboa, ACIDI, pp.173 - 191.
- Barrère, Anne e Danilo Martuccelli (2000), "La fabrication des individus à l'école", em Agnès Van Zanten (org.), *L'École - l'État des Savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 254-264.
- Barrère, Anne e Danilo Martuccelli (1997), "L'école à l'épreuve de l'ethnicité", *Annales de la Recherche Urbaine*, 75, pp.51-58.
- Barroso, João (1999), "Organização e gestão das escolas secundárias", em CNE, *O Ensino Secundário em Portugal*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, pp. 117-156.
- Barth, Frederic (1969), "Introduction", em Frederic Barth (ed.), *Ethnic Groups and Boundaries*, Boston, Little Brown and Company, pp. 9-38.
- Bastos, José Gabriel Pereira e Susana Pereira Bastos (1999), *Portugal Multicultural*, Lisboa, Fim de Século.
- Bastos, Susana Pereira (2009), "Mobilização religiosa e participação cívica: novas perspectivas sobre a cidadania entre descendentes de imigrantes", *Revista Migrações*, 4, pp. 59-80.
- Bauman, Zygmunt (1996), "From pilgrim to tourist – or a short story of identity", em Stuart Hall e Paul Du Gay (ed.), *Questions of Cultural Identity*, Londres, Thousand Oaks e Nova Deli, Sage Publications, pp.18-36.
- Bauman, Zygmunt (1999), *Culture as Praxis*, Londres, Thousand Oaks e Nova Deli, Sage Publications.
- Bauman, Zygmunt (2000), *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press.
- Bauman, Zygmunt (2001), *The Individualised Society*, Cambridge, Polity Press.
- Baumann, Gerd (1996), *Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-ethnic London*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Beauchemin, Cris, Christelle Hamelle e Patrick Simon (2010), *Trajectories and Origins: Survey on Population Diversity in France*, Paris, INED.
- Beck, Ulrich (2003 [1986]), *La Société du Risque. Sur la Voie d'une Autre Modernité*, Paris, Flammarion.
- Beck, Ulrich e Elisabeth Beck-Gernsheim (2003), *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, Londres, Thousand Oaks e Nova Deli, Sage Publications.
- Beck, Ulrich, Anthony Giddens e Scott Lash (2000 [1994]), *Modernização reflexiva: Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna*, Oeiras, Celta Editora.
- Benavente, Ana, Jean Campiche, Teresa Seabra e João Sebastião (1994), *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*, Lisboa, Fim de Século.
- Berger, Peter L. e Thomas Luckmann (1998 [1966]), *A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*, Petrópolis, Editora Vozes.
- Bernstein, Basil (1964), "Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences", *American Anthropologist*, 66, pp. 55-69.
- Bernstein, Basil (1990), *Poder, Educación y Conciencia - Sociologia de la Transmisión Cultural*, Barcelona, El Roure Editorial.
- Berthelot, Jean-Michel (1993), *École, Orientation, Société*, Paris, Puf.
- Bhabha, Homi K. (1994), *The Location of Culture*, Londres, Routledge.
- Bhabha, Homi K. (1996), "Culture's in-between", em Stuart Hall e Paul Du Gay (ed.), *Questions of Cultural Identity*, Londres, Thousand Oaks e Nova Deli, Sage Publications, pp.53-60.
- Biggart, Andy e Andreas Walther (2006), "Coping with yo-yo-transitions. Young adults' struggle for support, between family and state in comparative perspective", em Carmen Leccardi e Elisabetta Ruspini (Eds.), *A New Youth? Young People, Generations and Family Life*, Ashgate, Aldershot, pp. 41-62.
- Blau, Peter M., e Otis Dudley Duncan (1967), *The American Occupational Structure*, New York, John Wiley and Sons.
- Bohon, Stephanie, Monica K. Johnson e Bridget K. Gorman (2006), "College aspirations and expectations among Latino adolescents in the United States", *Social Problems*, 53 (2), pp. 207-225.
- Bois-Reymond, Manuela du (1998), "'I don't want to commit myself yet': young people's life concepts", *Journal of Youth Studies*, 1 (1), pp. 63-79.
- Borjas, George J., (1993), "The intergenerational mobility of immigrants", *Journal of Labor Economics*, 11 (1), pp.113-135.
- Boudon, Raymond (1979), *La Logique du Social*, Paris, Hachette.
- Boudon, Raymond (1981 [1973]), *A Desigualdade das Oportunidades: a Mobilidade Social nas Sociedades Industriais*, Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- Boudon, Raymond (1990), "Les causes de l'inégalité des chances scolaires", *Commentaire*, 51, pp. 533-542.
- Boudon, Raymond (2003), *Raison, Bonnes Raisons*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Boudon, Raymond, Nathalie Bulle e Mohamed Cherkaoui (2001), *École et Société. Les Paradoxes de la Démocratie*, Paris, PUF.

- Bourdieu, Pierre (1966), "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture", *Revue Française de Sociologie*, 7-3, pp.325-347.
- Bourdieu, Pierre (1986), "The forms of capital", em John G. Richardson (org.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Westport, Greenwood, pp. 241-58.
- Bourdieu, Pierre (1990), *The Logic of Practice*, Cambridge, Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1997 [1994]), *Razões Práticas: sobre a Teoria da Acção*, Oeiras, Celta.
- Bourdieu, Pierre (1998), *Meditações Pascalianas*, Oeiras, Celta.
- Bourdieu, Pierre (2002 [1972]), *Esboço de uma Teoria da Prática: Precedido de Três Estudos de Etnologia Cabila*, Oeiras, Celta.
- Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1964), *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1970), *La Reproduction. Éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre e Patrick Champagne (1992), "Les exclus de l'intérieur", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, Éditions du Seil, pp. 71-75.
- Bourdieu, Pierre e Roger Chartier (2010), *Le Sociologue et l'Historien*, Marselha, Agone & Raisons d'Agir.
- Boutinet, Jean-Pierre (1990), *Antropologia do Projecto*, Lisboa, Ed. Instituto Piaget.
- Braga da Cruz, Manuel, José Manuel Seruya, Luísa Braula Reis e Luísa Schmidt (1984), "A condição social da juventude portuguesa", *Análise Social*, vol. 20 (81-82), pp.285-307.
- Brannen, Julia (ed.) (1992), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*, Aldershot (UK), Ashgate.
- Brannen, Julia (2005), "Mixing methods: the entry of qualitative and quantitative approaches into the research process", *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8, 3, pp. 173-185.
- Brannen, Julia e Ann Nilsen (2002), "Young people's time perspectives: from youth to adulthood", *Sociology*, 36 (3), pp. 513-537.
- Brannen, Julia e Ann Nilsen (2005), "Individualization, choice and structure: a discussion of current trends in sociological analysis", *Sociological Review*, 53, pp.412-429.
- Brannen, Julia e Ann Nilsen (2007), "Young people, time horizons and planning: a response to Anderson et al.", *Sociology*, 41 (1), pp. 153-160.
- Breviglieri, Marc (2007), "Ouvrir le monde en personne: une anthropologie des adolescences", em M. B. V. Cicchelli (org.), *Adolescences Méditerranéennes. L'Espace Public à Petits Pas*, Paris, L'Harmattan, pp. 19-59.
- Breviglieri, Marc e Joan Stavo-Debaugé (2004), "Les identités fragiles. La 'jeunesse' et l'immigration" em Catherine Pugeault-Cicchelli, Vincenzo Cicchelli e Tariq Ragi, *Ce que Nous Savons des Jeunes*, Paris, PUF, pp.159-176.
- Brinbaum, Yaël e Annick Kieffer (2005), "D'une génération à l'autre; les aspirations éducatives des familles immigrées: ambition et persévérance", *Education et Formations*, 72, pp. 53-75.
- Brinbaum, Yaël e Annick Kieffer (2008), "Les scolarités des enfants d'immigrés dans le secondaire: des aspirations aux orientations", *Ville-Ecole-Intégration Diversité*, 154, pp. 141-145.
- Brinbaum, Yaël e Annick Kieffer (2009), "Trajectories of immigrants' children in secondary education in France: differentiation and polarization", *Population-E*, 64 (3), pp. 507-554.

- Brinbaum, Yaël e Hector Cebolla-Boado (2007), "The school careers of ethnic minority youth in France: success or disillusion?", *Ethnicities*, 7 (3), pp.445-474.
- Brooks, Rachel (2002), "Transitional friends? Young people's strategies to manage and maintain their friendships during a period of repositioning", *Journal of Youth Studies*, 5(4), pp. 449–467.
- Brooks, Rachel (2003), "Young people's higher education choices: the role of family and friends", *British Journal of Sociology of Education*, 24 (3), pp.283-297.
- Brubaker, Rogers (2002), "Ethnicity without groups", *Archives Européennes de Sociologie*, XLIII.2, pp. 163-189.
- Brubaker, Rogers (2009), "Ethnicity, race and nationalism", *The Annual Review of Sociology*, 35, pp. 21-42.
- Brubaker, Rogers, Mara Loveman e Peter Stamatov (2004), "Ethnicity as cognition", *Theory and Society*, 33(1), pp. 31-64.
- Bruto da Costa, Alfredo (2002), *Exclusões Sociais*, Lisboa, Fundação Mário Soares/Gradiva.
- Bryman, Alan (1992), "Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration" em Júlia Brannen (ed.), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*, Aldershot (UK), Ashgate, pp. 57-78.
- Bryman, Alan (2007), "Barriers to integrating quantitative and qualitative research", *Journal of Mixed Methods Research*, 1, pp. 8-22.
- Buchmann, Claudia e Ben Dalton (2002), "Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: the importance of institutional context", *Sociology of Education*, 75 (2), pp. 99-122.
- Buchmann, Claudia e Hyunjoon Park (2009), "Stratification and the formation of expectations in highly-differentiated educational systems", *Research in Social Stratification and Mobility*, 27 (4), pp. 245-267.
- Bulle, Nathalie (1996), "Simulation des choix de filière scolaire", *Revue Française de Sociologie*, XXXVII, pp. 567-604.
- Cabral, Manuel Villaverde e José Machado Pais (coord.) (1998), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras, Celta.
- Caetano, Ana (2011), "Para uma análise sociológica da reflexividade individual", *Sociologia, Problemas e Práticas*, CIES-IUL/Editora Mundos Sociais, 66, pp. 157-174.
- Caille, Jean-Paul (2005), "Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde", *Les Dossier d' Educations & Formations*, 72, pp. 77-112.
- Campos, Joana (2000), *Vivências da Multiculturalidade numa Escola Urbana: Representações Sociais dos Alunos - um Estudo Etnográfico*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Lisboa, Universidade Católica.
- Campos, Joana, e Sandra Mateus (2001), "A nossa escola e o meu bairro", em Magda Pinheiro, Luís V. Baptista e Maria João Vaz, *Cidade e Metrópole: Centralidades e Marginalidades*, Oeiras, Celta Editora, pp. 253-259.
- Canário, Rui, Natália Alves e Clara Rolo (2001), *Escola e Exclusão Social*, Lisboa, Educa.
- Cardoso, Carlos Manuel (1996), *Educação Multicultural. Percursos para Práticas Reflexivas*, Lisboa, Texto Editora.
- Carrilho, Maria José e Lurdes Patrício (2008), "A situação demográfica recente em Portugal", *Revista de Estudos Demográficos*, 42, pp. 109-155.

- Carvalho, Francisco (2007), "Segunda geração e crise de identidade. Breve discussão de conceitos", *Revista de Estudos Caboverdeanos*, 1, pp. 167-175.
- Carvalho, Maria João Leote de (2005), "Jovens, espaços e trajetórias e delinquências", *Sociologia Problemas e Práticas*, CIES-IUL/Editora Mundos Sociais, 49, pp. 71-93.
- Casa-Nova, Maria José (2005), "(I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas", *Revista Ensaio*, 13(47), pp. 181-216.
- Casimiro, Elsa (2008), *Percursos Escolares de Descendentes de Imigrantes de Origem Cabo-Verdiana em Lisboa e Roterdão*, Lisboa, ACIDI.
- Cassen, Robert e Geeta Kingdon (2007), *Tackling Low Educational Achievement*, York, Joseph Rowntree Foundation.
- Castro, Celso, Lucia Lippi Oliveira e Marieta de Moraes Ferreira (2001), "Entrevista com Gilberto Velho", *Estudos Históricos*, 28 (2), em <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/316.pdf>> (7 de junho de 2011).
- César, Filipa (1996), "O que queres ser quando fores grande? Valores, representações e aspirações das crianças relativamente ao trabalho e às profissões", *Cadernos de Ciências Sociais*, 15-16, pp. 157-187.
- Charlot, Bernard (2001), *Le Rapport au Savoir en Milieu Populaire: une Recherche Dans les Lycées Professionnels de Banlieue*, Paris, Anthropos.
- Cheng, Simon e Brian Starks (2002), "Racial differences in the effects of significant others on students' educational aspirations", *Sociology of Education*, 75 (4), pp. 306-27.
- Child, Irvin (1943), *Italian or American? The Second Generation in Conflict*, New Haven, Yale University Press.
- Chisholm, Lynne e Manuela du Bois-Reymond (1993), "Youth transitions, gender and social change", *Sociology*, 27, pp. 259-279.
- Cidra, Rui (2002), "'Ser real': o rap na construção de identidades na Área Metropolitana de Lisboa", *Ethnologia*, 12-14, pp.189-222.
- CNE (2011), *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- Coleman, James S. (1986), "Social theory, social research, and a theory of action", *The American Journal of Sociology*, 91 (6), pp. 1309-1335.
- Coleman, James S. (1988), "Social capital in the creation of human capital", *American Journal of Sociology*, 94 (supl.), pp.S95-S121.
- Coleman, James S. (1990), *Foundations of Social Theory*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Colombo, Enzo (2010), "Crossing differences: how young children of immigrants keep everyday multiculturalism alive", *Journal of Intercultural Studies*, 31 (5), pp.455-470.
- Colombo, Enzo, Luisa Leonini e Paola Rebughini (2009), "Different but not stranger: everyday collective identifications among adolescent children of immigrants in Italy", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35 (1), pp. 37-59.
- Contador, António Concorde (2001), *Cultura Juvenil Negra em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.
- Cortesão, Luiza e Stephen Stoer (1996), "A interculturalidade e a educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas", *Inovação*, 9, pp. 35-51.

- Costa, António Firmino da (1998), "Classificações sociais", *Leituras. Revista da Biblioteca Nacional*, 3, n.2, pp.65-75.
- Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Oeiras, Celta Editora.
- Costa, António Firmino da (2002), "Identidades culturais urbanas em época de globalização", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 17 (48), pp. 15-30.
- Costa, António Firmino da, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, Fernando Luís Machado e João Ferreira de Almeida (2000), "Classes sociais na Europa", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 34, pp. 9-45.
- Costa, António Firmino e João Teixeira Lopes (Coord.) (2008), *Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas*, CIES-ISCTE, IS-FLUP.
- Croll, Paul (2008), "Occupational choice, socio-economic status and educational attainment: a study of the occupational choices and destinations of young people in the British Household Panel Survey", *Research Papers in Education*, 23 (3), pp. 243-268.
- Crul, Maurice e Hans Vermeulen (2003), "The second generation in Europe. Introduction to the special issue", *International Migration Review*, 37 (4), pp. 965-986.
- Crul, Maurice e Jennifer Holdaway (2009), "Children of immigrants in schools in New York and Amsterdam: the factors shaping attainment", *Teachers College Records*, 111(6), pp. 1476-1507.
- Crul, Maurice e Jens Schneider (2009), *The Second Generation in Europe: Education and the Transition to the Labour Market*, Londres, OSI.
- Crul, Maurice e Jens Schneider (2010), "Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities", *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), pp. 1249-1268.
- Crul, Maurice e Jens Schneider (2012), "Conclusions and implications: the integration context matters", em Maurice Crul, Jens Schneider e Frans Lelie (eds.), *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?*, Amesterdão, Amsterdam University Press, pp.375-403.
- Crul, Maurice e Liesbeth Heering (eds.) (2008), *The Position of the Turkish and Moroccan Second Generation in Amsterdam and Rotterdam. The TIES Study in the Netherlands*, Amesterdão, Amsterdam University Press.
- Crul, Maurice, Jens Schneider e Frans Lelie (eds.) (2012), *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?*, Amesterdão, Amsterdam University Press.
- Csikszentmihalyi, Mihaly e Barbara Schneider (2000), *Becoming Adult. How Teenagers Prepare for the World of Work*, Nova Iorque, Basic Books.
- Daoud, Adel e Goran Puaca (2011), "An organic view of students' want formation: pragmatic rationality, habitus and reflexivity", *British Journal of Sociology of Education*, 32 (4), pp. 603-622.
- De Rudder, Véronique (1998), "Identité, origine et étiquetage", *Journal des Anthropologues*, 72-73, pp. 1-7.
- DEB (2003), *Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua Não Materna*, Departamento da Educação Básica <http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/caracterizacao_nacional_2002_lp2.pdf> (15 de março de 2005).
- Demie, Feyisa e Kirstin Lewis (2008), *Raising the Achievement of Portuguese Pupils: Good Practice in Lambeth Schools*, London, Lambeth Council.

- Devadason, Ranji (2006), "Class, ethnicity and individualisation: young adult narratives of transition in two European cities", *Journal of Education and Work*, 9 (2), pp.153-169.
- Devadason, Ranji (2008), "To plan or not to plan? Young adult future orientations in two European cities", *Sociology*, 42 (6), pp. 1127-1145.
- DGIDC/IESE (2005), *Análise do Inquérito no Âmbito do Conhecimento da Situação dos Alunos cuja Língua Materna não é o Português – Relatório Final*, DGIDC, Ministério da Educação, em <<http://www.dgdc.min-edu.pt/plnmaterna/RelatorioFinal.pdf>> (12 de abril 2006).
- Dias, Manuel (1988), "Interculturalité et nouvelle citoyenneté: l'exemple portugais", em Catherine Wihtol de Wenden (ed), *La Citoyenneté*, Paris, Edilig, pp. 251-56.
- Dinovitzer, Ronit, John Hagan e Patricia Parker (2003), "Choice and circumstance: social capital and planful competence in the attainments of immigrant youth", *Canadian Journal of Sociology*, 28 (4), pp. 463-488.
- Diogo, Ana Matias (2008), *Investimento das Famílias na Escola. Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*, Oeiras, Celta Editora.
- Dionísio, Bruno (2009), *A Orientação no Plural: Promessas e Limites do Serviço Público de Orientação Escolar*, Dissertação de Doutoramento em Sociologia, FCSH-UNL.
- Duarte, Maria Isabel (coord.), Cristina Roldão, David Nóvoas, Susana Fernandes e Teresa Duarte (2008), *Estudantes à Entrada do Secundário*, Lisboa, GEPE-ME/ISCTE.
- Dubar, Claude (1991), *La Socialisation: Construction des Identités Sociales et Professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Dubar, Claude (1998), "Trajectórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos", *Educação & Sociedade*, 19 (62), pp. 13-30.
- Dubar, Claude (2000), *La Crise des Identités. L'Interprétation d'une Mutation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Dubet, François (1973), "Pour une définition des modes d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet", *Revue Française de Sociologie*, XIV, p. 221-241.
- Dubet, François (1989), "Immigrations: qu'en savon-nous?", *Notes et Études Documentaires*, 4887, Paris, La Documentation Française.
- Dubet, François e Danilo Martuccelli (1996), *A L'école. Sociologie de l'Expérience Scolaire*, Paris, Éditions du Seuil.
- Dubet, François e Marie Duru-Bellat (2000), *L'Hypocrisie Scolaire: Pour un Collège enfin Démocratique*, Paris, Seuil.
- Dumora, Bernadette (2004), "La formation des intentions d'avenir à l'adolescence", *Psychologie du Travail et des Organisations*, 10, pp. 249-262.
- Dupriez, Vincent, Xavier Dumay e Anne Vause (2008), "How do school systems manage pupils' heterogeneity ? A reanalysis of PISA 2003", *Comparative Education Review*, 52 (2), pp. 245-273.
- Duru-Bellat, Marie (2002), *Les Inégalités Sociales à l'École? Genèse et Mites*, Paris, PUF.
- Duru-Bellat, Marie (2003), "Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32 (4), pp. 571-594.
- Duru-Bellat, Marie e Agnès Van Zanten (1999), *Sociologie de L'École*, Paris, Armand Colin.
- Duru-Bellat, Marie e Alain Mingat (1987), "Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires", *Revue Française de Sociologie*, XXVIII, pp.3-16.

- EGRIS (2001), "Misleading trajectories: transition dilemmas of young adults in Europe, *Journal of Youth Studies*, 4 (1), pp. 101-118.
- Elder-Vass, Dave (2010), *The Causal Power of Social Structures: Emergence, Structure and Agency*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Emídio, Tavares (1981), *Ensino Secundário. Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Emirbayer, Mustafa e Ann Mische (1998), "What is agency?", *American Journal of Sociology*, 103 (4), pp. 962-1023.
- Erzberger, Christian e Gerald Prein (1997), "Triangulation: validity and empirically-based hypothesis construction", *Quality and Quantity*, Vol.31, N.º 2, pp. 141-154.
- EUMC (2006), *The Annual Report on the Situation Regarding Racism and Xenophobia in the Member States of the EU*, Vienna, European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia.
- European Commission (2011), *Progress towards the Common European Objectives in Education and Training (2010/2011) - Indicators and Benchmarks*, Directorate-General for Education and Culture.
- Eurostat (2011), *Migrants in Europe 2011 Edition. A Statistical Portrait of the First and Second Generation*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2004), *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, European Commission, Directorate – General for Education and Culture.
- Evans, Karen (2002), "Taking control of their lives? Agency in young adult transitions in England and the New Germany", *Journal of Youth Studies*, 5 (3), pp. 245-269.
- Evans, Karen e Andy Furlong (2000), "Niches, transitions, trajectoires. De quelques théories et représentations des passages de la jeunesse", *Lien Social et Politiques*, 43, pp. 41-48.
- Evans, Karen, Peter Rudd, Martina Behrens, Jens Kaluza e Claire Woolley (2001), "Reconstructing fate as choice? Initial findings from the comparative study 'Taking Control?': personal agency and social structures in young adult transitions in England and the new Germany", *Young*, 9 (3), pp. 2-28.
- Faria, Susana (2006), "O envolvimento familiar no processo de decisão dos jovens à saída do 9º ano", *Interacções*, 2(2), pp. 113-140.
- Featherstone, Mike (1990), "Global culture: an introduction", em Mike Featherstone (ed.), *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*, Londres, Sage, pp. 1-14.
- Featherstone, Mike (1995), *Undoing Culture: Globalization, Postmodernism and Identity*, London, Sage.
- Feixa, Carles (2006), *De Jóvenes, Bandas y Tribus*, Barcelona, Ariel.
- Feliciano, Cynthia (2006), "Beyond the family: the influence of premigration group status on the educational expectations of immigrants' children", *Sociology of Education*, 79, pp. 281-303.
- Feliciano, Cynthia e Rubén Rumbaut (2005), "Gendered paths: educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants", *Ethnic and Racial Studies*, 28 (6), pp.1087-1118.
- Fernandes, António Teixeira (2008), "Identidades reflexivas e acção social", em Anália Torres e Luís Baptista (orgs.), *Sociedades Contemporâneas. Reflexividade e Acção*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 207-215.

- Fernandez-Kelly, Patricia (2008), "The back pocket map: social class and cultural capital as transferable assets in the advancement of second generation immigrants", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620, pp.116–37.
- Fernandez-Kelly, Patricia e Richard Schaufli (1996), "Divided fates: immigrant children and the new assimilation", em Alejandro Portes (ed.), *The New Second Generation*, Nova Iorque, Russel Sage Foundation, pp. 30-53.
- Ferrão, João e Fernando Honório (orgs.) (2000), *Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em Termos de Emprego e Formação*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Ferreira, Lígia Évora (2008), "O direito ao sucesso: jovens cabo-verdianos no contexto educativo português", em Pedro Góis (org.), *Comunidade(s) Cabo-Verdiana(s): as Múltiplas Faces da Imigração Cabo-Verdiana*, Lisboa, ACIDI, pp. 137-154.
- Ferreira, Paulo Antunes (1993), *Valores dos Jovens Portugueses dos anos 80*, Cadernos do ICS, 3, Lisboa, ICS/Imprensa Nacional.
- Ferreira, Pedro Moura (1989), "Os jovens e o futuro. Expectativas e ambições", em *A Juventude Portuguesa: Situações, Problemas, Aspirações*, Vol.4, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.
- Ferreira, Vítor Sérgio (2003), "Transições entre a escola e o trabalho", em Jorge Vala (org.), Vítor Sérgio Ferreira, Marcus Eugêneo Lima e Diniz Lopes (2003), *Simetrias e Identidades: Jovens Negros em Portugal*, Oeiras, Celta/IPJ, pp.101-142.
- Ferreira, Vítor Sérgio (2008), *Marcas que Demarcam: Tatuagem, Body Piercing e Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Ferreira, Vítor Sérgio e Axel Pohl (2012), "Ethnicized youth subcultures and 'informal learning' in transitions to work", em Zvi Bekerman e Thomas Geisen (Eds.), *International Handbook of Migration, Minorities and Education - Understanding Cultural and Social Differences in Processes of Learning*, Dordrecht, Springer, pp. 695-728.
- Ferreira, Vítor Sérgio e Cátia Nunes (2010), "Transições para a idade adulta", em José Machado Pais e Vítor Sérgio Ferreira (org.), *Tempos e Transições de vida: Portugal ao Espelho da Europa*, Lisboa, ICS, pp. 39-67.
- Fibbi, Rosita, Mathias Lerch e Philippe Wanner (2007), "Naturalisation and socio-economic characteristics of youth of immigrant descent in Switzerland", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33 (7), pp.1121-1144.
- Figueiredo, Alexandra Lemos, Catarina Lorga da Silva e Vítor Sérgio Ferreira (1999), *Jovens em Portugal. Análise Longitudinal de Fontes Estatísticas: 1960 - 1996/97*, Oeiras, Celta.
- Filho, João Lopes (2002), "Entre duas culturas: os filhos dos imigrantes caboverdianos", *Ethnologia*, 12-14, pp. 163-188.
- Fonseca, Maria Lucinda (coord.) (2005), *Reunificação Familiar e Imigração em Portugal*, Lisboa, ACIME.
- Fordham, Signithia e John U. Ogbu (1986), "Black students' school success: coping with the burden of 'acting White'", *The Urban Review*, 18, 176–206.
- Foskett, Nicholas e Jane Hemsley-Brown (2001), *Choosing Futures*, London, Routledge/Falmer.
- Fradique, Teresa (2003), *Fixar o Movimento. Representações da Música Rap em Portugal*, Lisboa, D. Quixote.

- Francis, Becky e Louise Archer (2005), "British-Chinese pupils' and parents' constructions of the value of education", *British Educational Research Journal*, 31 (1), pp. 89-108.
- Frost, Michelle Bellessa (2007), "Texas students' college expectations: does high school racial composition matter?", *Sociology of Education*, 80, pp. 43-65.
- Fuligni, Andrew J. (1997), "The academic achievement of adolescents from immigrant families: the roles of family background, attitudes and behaviour", *Child Development*, 68 (2), pp.351-363.
- Furlong, Andy (2005), "Cultural dimensions of decisions about educational participation among 14- to 19- year olds: the parts that Tomlinson doesn't reach", *Journal of Educational Policy*, 20 (3), pp. 379-389.
- Furlong, Andy (2009), "Revisiting transitional metaphors: reproducing social inequalities under the conditions of late modernity", *Journal of Education and Work*, 22 (5), pp. 343-353.
- Furlong, Andy e Fred Cartmel (1997), *Young People and Social Change: Individualization and Risk in Late Modernity*, Buckingham, Open University Press.
- Furlong, Andy, Fred Cartmel e Andy Biggart (2006), "Choice biographies and transitional linearity: re-conceptualising modern youth transitions", *Papers*, 79, pp. 225-239.
- Fürstenau, Sara (2005), "Migrants' resources: multilingualism and transnational mobility. A study on learning paths and school to job transition of young Portuguese migrants", *European Educational Research Journal*, 4(4), pp. 369-381.
- Galland, Olivier (1985), *Les Jeunes*, Paris, La Découverte.
- Gambetta, Diego (1987), *Were They Pushed or Did They Jump?: Individual Decision Mechanisms in Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gans, Herbert J. (1979), "Symbolic ethnicity: the future of ethnic groups and cultures in America", *Ethnic and Racial Studies*, 2 (1), pp. 1-20.
- Gans, Herbert J. (1992), "Second generation decline: scenarios for the economic and ethnic futures of post-1965 American immigrants", *Ethnic and Racial Studies*, pp.173-192.
- Gans, Herbert J. (2007), "Acculturation, assimilation and mobility", *Ethnic and Racial Studies*, 30 (1), pp. 152-164.
- Gans, Herbert J. (2009), "First generation decline: downward mobility among refugees and immigrants", *Ethnic and Racial Studies*, 32 (9), pp. 1658-1670.
- Garcia, José Luís (coord.) (2000), *Estranhos. Juventude e Dinâmicas de Exclusão Social em Lisboa, Oeiras, Celta*.
- Garcia, Luís, José Castro e Orlando Garcia (1994), "Disposições 'tramadas'. Para a inovação das redes de suporte social de 'menores em risco'", em AA.VV., *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local. Actas do Encontro de Vila do Conde*, Lisboa, APS, pp.255-266.
- Geertz, Clifford (1987 [1973]), *Interpretazione di Culture*, Bologna, Il Mulino.
- GEPE (2010), *Perfil do Aluno 2007/2008*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- GEPE (2011), *Perfil do Aluno 2009/2010*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Gibson, Margaret A. (1988), *Accommodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School*, Ithaca e Londres, Cornell University Press.
- Gibson, Margaret A. (1995), "Additive acculturation as a strategy for school improvement", em Rúben G. Rumbaut e Wayne A. Cornelius (eds), *California's Immigrant Children: Theory, Research, and Implications for Educational Policy*, San Diego, University of California, pp. 77-105.

- Gibson, Margaret A. e John Ogbu (Eds.) (1991), *Minority Status and Schooling: a Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, New York, Garland.
- Gibson, Margaret A., Patrícia Gándara e Jill Peterson Koyama (Eds.) (2004), *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*, Nova Iorque e Londres, Teachers College Press.
- Giddens, Anthony (1984), *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*, Cambridge, Polity.
- Giddens, Anthony (1990), *The Consequences of Modernity*, Cambridge, Polity Press.
- Giddens, Anthony (2000a [1979]), *Dualidade da Estrutura: Agência e Estrutura*, Oeiras, Celta Editora.
- Giddens, Anthony (2000b [1994]), "Viver numa sociedade pós-tradicional", em Ulrich Beck, Anthony Giddens e Scott Lash, *Modernização reflexiva: Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna*, Oeiras, Celta Editora, pp. 53-104.
- Giddens, Anthony (2001 [1991]), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras, Celta Editora.
- Gillborn, David (1997), "Ethnicity and educational performance in the United Kingdom: racism, ethnicity, and variability in achievement", *Anthropology and Education Quarterly*, 28 (3), pp. 375-393.
- Gilroy, Paul (2004), *After Empire: Melancholia or Convivial Culture?*, London, New York, Routledge.
- Giovannini, Graziella e Luca Queirolo Palmas (org.) (2002), *Una Scuola in Comune. Esperienze Scolastiche in Contesti Multietnici Italiani*, Torino, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli.
- Glick, Jennifer E. e Michael J. White (2004), "Post-secondary school participation of immigrant and native youth: the role of familial resources and educational expectations", *Social Science Research*, 33, pp. 272-299.
- Goffman, Erving (1991 [1974]), *Les Cadres de l' Experience*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Goffman, Erving (1993 [1959]), *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*, Lisboa, Relógio D'Água.
- Goldenberg, Claude, Ronald Gallimore, Leslie Reese e Helen Garnier (2001), "Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents aspirations and expectations and their childrens school performance", *American Educational Research Journal*, 38 (3), pp. 547-582.
- Goldsmith, Pat António (2004), "Schools' racial mix, students' optimism, and the black-white and latino-white achievement gaps", *Sociology of Education*, 77 (2), pp.121-147.
- Goldthorpe, John H. (1998), "Rational action theory for sociology", *British Journal of Sociology*, 49 (2), pp.167-192.
- Goodwin, John e Henrietta O'Connor (2005), "Exploring complex transitions: looking back at the 'golden age' of from school to work", *Sociology*, 39 (2), pp. 201-220.
- Gordon, Milton M. (1964), *Assimilation in American life: The Role of Race, Religion, and National Origins*, Nova Iorque, Oxford University Press.
- Goyette, Kimberly (2008), "College for some to college for all: social background, occupational expectations, and educational expectations over time", *Social Science Research*, 37 (2), pp. 461-484.
- Goyette, Kimberly e Yu Xie (1999), "Educational expectations of Asian American youths: determinants and ethnic differences", *Sociology of Education*, 72, pp. 22-36.

- Grácio, Sérgio (1986), *Política Educativa como Tecnologia Social. As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Grácio, Sérgio (1990), "Crise juvenil e invenção da juventude. Notas para um programa de pesquisa", em Stephen Stoer (ed.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma Abordagem Pluridisciplinar*, Porto, Afrontamento, pp.33-57.
- Grácio, Sérgio (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, EDUCA.
- Granovetter, Mark S. (1973), "The strength of weak ties", *American Journal of Sociology*, 78 (6), pp.1360-1380.
- Grassi, Marzia (2008), "Identidades plurais na Europa contemporânea: auto-percepções e representações nos jovens de origem africana em Portugal", em Pedro Góis (org.), *Comunidade(s) Cabo-Verdiana(s): as Múltiplas Faces da Imigração Cabo-Verdiana*, Lisboa, ACIDI, pp. 155-172.
- Grassi, Marzia (2009), *Capital Social e Jovens Originários dos PALOP em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Green, Nancy L. (1997), "The comparative method and poststructural structuralism: new perspectives for migration studies", em Jan Lucassen e Leo Lucassen (eds.), *Migration, Migration History, History: Old Perspectives and New Paradigms*, Berna, Peter Lang, pp. 57-72.
- Greene, A. L. e Susan M. Wheatley (1992), "'I've got a lot to do and I don't think I'll have the time': Gender differences in late adolescents' narratives of the future", *Journal of Youth and Adolescence*, 21 (6), pp. 667-686.
- Greene, Jennifer C. (2008), "Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology?", *Journal of Mixed Methods Research*, 2 (7), pp.7-22.
- Gualda Caballero, Estrella (2010a), "Aspiraciones y expectativas educativas e laborales de adolescentes y jóvenes inmigrantes e hijos de inmigrantes escolarizados", em Estrella Gualda (ed.), *La Segunda Generación de Inmigrantes en Huelva. Estudio HIJAI*, Valencia, Ed. Diálogos-Red, pp. 81-92.
- Gualda Caballero, Estrella (ed.) (2010b), *La Segunda Generación de Inmigrantes en Huelva. Estudio HIJAI*, Valencia, Ed. Diálogos-Red.
- Guerreiro, Maria das Dores e Pedro Abrantes (2004), *Transições Incertas. Os Jovens Perante o Trabalho e a Família*, Lisboa, CITE.
- Guerreiro, Maria das Dores, Elsa Pegado (coords.), Sandra Mateus, Inês Pereira, Pedro Abrantes, Maria Abranches, Ana Rita Coelho e Maria João Canhoto (2006), *Os Jovens e o Mercado de Trabalho, Caracterização, Estrangulamentos à Integração Efetiva na Vida Activa e a Eficácia das Políticas*, Lisboa, DGEEP/MTSS.
- Guerreiro, Maria das Dores, Frederico Cantante e Margarida Barroso (2009), *Trajectórias Escolares e Profissionais de Jovens com Baixas Qualificações*, Lisboa, GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento do Ministério da Educação).
- Guichard, Jean (1993), *L'École et les Représentations d'Avenir des Adolescents*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Gusmão, Neusa Maria Mendes de (2004), *Os Filhos de África em Portugal: Antropologia, Multiculturalidade e Educação*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, Instituto de Ciências Sociais.

- Hall, Stuart (1990), "Cultural identity and diaspora", em Jonathan Rutherford (ed.), *Identity: Community, Culture, Difference*, London, Lawrence & Wishart, pp. 222-237.
- Hall, Stuart (1996), "Introduction. Who needs 'identity'?", em Stuart Hall e Paul Du Gay (ed.), *Questions of Cultural Identity*, London, Thousand Oaks e New Delhi, Sage Publications, pp.1-17.
- Haller, Archibald O. e Alejandro Portes (1973), "Status attainment processes", *Sociology of Education*, 46, pp.51-91.
- Haller, William, Alejandro Portes e Scott M. Lynch (2011a), "Dreams fulfilled, dreams shattered: determinants of segmented assimilation in the second generation", *Social Forces*, 89 (3), pp. 733-762.
- Haller, William, Alejandro Portes e Scott M. Lynch (2011b), "On the dangers of a rosy lenses: reply to Alba, Kasinitz and Waters", *Social Forces*, 89 (3), 775-781.
- Hannerz, Ulf (1990), "Cosmopolitans and locals in world culture", em Mike Featherstone (ed.), *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*, Londres, California e Nova Deli, Sage, pp.237-251.
- Hansen, Marcus (1938), *The Problem of Third Generation Immigrant*, Rock Island, Illinois, Augustana Historical Society em < <http://hdl.handle.net/2027/inu.30000118510415>> (1 de março de 2011).
- Hanushek, Eric A. e Ludger Woßmann (2006), "Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries", *Economic Journal*, 116, pp. C63-C76.
- Hao, Lingxin e Melissa Bonstead-Bruns (1998), "Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students", *Sociology of Education*, 71 (3), pp. 175-198.
- Harris, Anita (2009), "Shifting the boundaries of cultural spaces: young people and everyday multiculturalism", *Social Identities*, 15 (2), pp. 187-205.
- Hauser, Robert M. e Douglas K. Anderson (1991), "Post-high school plans and aspirations of black and white high school seniors: 1976–1986", *Sociology of Education*, 64 (4), pp. 263–77.
- Healy, Claire (2011), *Cidadania Portuguesa: A Nova Lei da Nacionalidade de 2006*, Lisboa, ACIDI.
- Heath, Anthony F., Catherine Rethon e Elina Kilpi (2008), "The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment", *Annual Review of Sociology*, 34, pp. 211-235.
- Heckmann, Friedrich, Harald W. Lederer e Susanne Worbs (2001), *Effectiveness of National Integration Strategies towards Second Generation Migrant Youth in a Comparative European Perspective. Final Report to the European Commission*, Bamberg, efms, em <<http://www.efms.uni-bamberg.de/pdf/finalreportk.pdf>> (14 de dezembro de 2010).
- Hirschman, Charles, Jennifer Lee e Amon Emeka (2004), "Explaining race and ethnic disparities in educational ambitions", em *Annual Meetings of the Population Association of America*, Boston, University of Washington Press, <https://depts.washington.edu/uwbhs/docs/Hirschman_Lee_Emeka_Ed_Ambitions.pdf> (8 de janeiro de 2013).
- Hodkinson, Phil e Andrew C. Sparkes (1997), "Careership: a sociological theory of career decision making", *British Journal of Sociology of Education*, 18 (1), pp. 29-44.
- Holdaway, Jennifer, Maurice Crul e Catrin Roberts (2009), "Cross-national comparison and outcomes for education of the second generation", *Teachers College Records*, 111 (3), pp. 1381-1403.

- Holland, Janet e Rachel Thomson (2009), "Gaining perspective on choice and fate", *European Societies*, 11 (3), pp. 451-469.
- Honneth, Axel (2004), "Organized self-realization. Some paradoxes of individualization", *European Journal of Social Theory*, 7(4), pp. 463-478.
- Hortas, Maria João (2008), "Territories of integration: the children of immigrants in the schools of the Metropolitan Area of Lisbon", *Intercultural Education*, 19 (5), pp. 421-433.
- Húsen, Torsten (1990), *Education and the Global Concern*, Oxford, Pergamon Press.
- Huteau, Michel (1992), "Les projets d'orientation des jeunes. Approche psychologique", em, Dominique Desjeux (Dir.), *Le Project. Un Défi Nécessaire Face à une Société Sans Project*, Paris, Ed. L'Harmattan, pp.33-48.
- INE (2012), *A População Estrangeira em Portugal – 2011*, Destaque, Informação à Comunicação Social.
- Inglis, David, Andrew Blaikie e Robin Wagner-Pacifici (2007), "Editorial: sociology, culture and the 21st century", *Cultural Sociology*, 1 (1), pp.5-22.
- Inoue, Yukiko (1999), *The Educational and Occupational Attainment Process. The Role of Adolescent Status Aspirations*, Maryland e Oxford, University Press of America.
- Järvinen, Tero (1998), "The family, culture and educational choices", *Young*, 6 (2), pp. 2-14.
- Jenkins, Richard (1999), "Ethnicity etcetera: social anthropological points of view", em Martin Bulmer e John Solomos (eds.) (1999), *Ethnic and Racial Studies Today*, Londres, Routledge, pp. 85-97.
- Jensen, Leif (2001), "The demographic diversity of immigrants and their children", em Rubén Rumbaut e Alejandro Portes (ed.), *Ethnicities: Children of Immigrants in America*, Berkeley, University of California Press, pp. 21–56.
- Jiménez, Tomás (2010), "Affiliative ethnic identity: a more elastic link between ethnic ancestry and culture", *Ethnic and Racial Studies*, 33 (10), pp. 1756-1775.
- Justino, David, Margarida Marques, Tiago Ralha, Susana Palácio e Hugo de Seabra (1998), "Children of immigrants: a situation in flux between tension and integration", em *Metropolis International Workshop Proceedings*, Lisboa, Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, pp.273-304.
- Kao, Grace (1995), "Asian Americans as model minorities? A look at their academic performance" *American Journal of Education*, 103, pp.121-59.
- Kao, Grace (2000), "Group images and possible selves among adolescents: linking stereotypes to expectations by race and ethnicity", *Sociological Forum*, 15, 407-430.
- Kao, Grace (2002), "Ethnic differences in parents' educational aspirations", *Research in Sociology of Education: Schooling and Social Capital in Diverse Cultures*, 13, pp.85-103.
- Kao, Grace e Jennifer Thompson (2003), "Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment", *Annual Review of Sociology*, 29, pp. 417-442.
- Kao, Grace e Marta Tienda (1995), "Optimism and achievement: the educational performance of immigrant youth", *Social Science Quarterly*, 76, pp. 1-21.
- Kao, Grace e Marta Tienda (1998), "Educational aspirations among minority youth", *American Journal of Education*, 106, pp. 349-384.
- Kasinitz, Philip, John H. Mollenkopf, Mary C. Waters e Jennifer Holdaway (2008), *Inheriting the City: The Children of Immigrants Come of Age*, Cambridge, Massachusetts e Londres, Russell Sage Foundation and Harvard University Press.
- Kaufmann, Jean Claude (2003), *Ego, para uma Sociologia do Indivíduo*, Lisboa, Instituto Piaget.

- Kaufmann, Jean-Claude (2004), *L'Invention de Soi*, Paris, Armand Colin.
- Kerckhoff, Alan C. e Richard T. Campbell (1977), "Race and social status differences in the explanation of educational ambition", *Social Forces*, 55 (3), pp. 701-714.
- Kim, Rebecca Y. (2002), "Ethnic differences in academic achievement between Vietnamese and Cambodian Children", *The Sociological Quarterly*, 43 (2), pp. 213-235.
- Kingdon, Geeta e Robert Cassen (2010), "Ethnicity and low achievement in English schools", *British Educational Research Journal*, 36 (3), pp.403-431.
- Kirszbaum, Thomas, Yaël Brinbaum e Patrick Simon (2009), "The children of immigrants in France: the Emergence of a second generation", *Innocenti Working Paper*, 13, Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.
- Krahn, Harvey e Alison Taylor (2005), "Resilient teenagers: explaining the high educational aspirations of visible minority immigrant youth in Canada", *Journal of International Migration and Integration*, 6 (3), pp. 405-434.
- Kristen, Cornelia e Nadia Granato (2007), "The educational attainment of the second generation in Germany. Social origins and ethnic inequality", *Ethnicities*, 7 (3), pp. 343-366.
- Lahire, Bernard (2002), *Portraits Sociologiques. Dispositions et Variations Individuelles*, Paris, Nathan.
- Lahire, Bernard (2003), *O Homem Plural. As Molas da Acção*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Lahire, Bernard (2006), *A Cultura dos Indivíduos*, Porto Alegre, Artmed.
- Lahire, Bernard (2008), *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as Razões do Improvável*, São Paulo, Ática.
- Lambert, Stuart Paul e Emmanuel Poignard (2002), "Ambitions et réussites scolaires et professionnelles comparées des enfants d'immigrés", *Revue Française de Pédagogie*, 140 (1), pp. 75-88.
- Leccardi, Carmen (2005a), "Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo", *Tempo Social*, 2, pp. 35-57.
- Leccardi, Carmen (2005b), "Facing uncertainty: temporality and biographies in the new century", *Young*, 13 (2), pp. 123-46.
- Leite, Carlinda Maria Faustino (2002), *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Levitt, Peggy (2009), "Roots and routes: understanding the lives of the second generation transnationally", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35 (7), pp.1225-1242.
- Levitt, Peggy e Mary C. Waters (ed.) (2002), *The Changing Face of Home: the Transnational Lives of the Second Generation*, New York, Russel Sage Foundation.
- Libertucci, Amelia (2011), *Schooling in Little Portugal: The Portuguese Experience*, Tese de Mestrado em Artes, Department of Theory and Policy Studies, University of Toronto em <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/29478/11/Libertucci_Amelia_20116_MA_thesis.pdf> (2 de outubro de 2012).
- Lima, Licínio C. e Almerindo Janela Afonso (2002), *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, Porto, Afrontamento.
- Lindgren, Joakim (2010), "Diaspora biographies balancing ideology and utopia: on future orientations of immigrant youth in a segregated Sweden", *Young*, 18 (2), pp. 177-195.

- Lindo, Flip (1995), "Ethnic myth or ethnic might? On the divergence in educational attainment between Portuguese and Turkish youth in the Netherlands", em Gerd Baumann e Thijl Sunier (eds.), *Post-Migration Ethnicity. De-Essentializing Cohesion, Commitments and Comparison*, Amsterdão, Het Spinhuis, pp.144-164.
- Lindo, Flip (2000b), "The silent success: the social advancement of Southern European labour migrants in the Netherlands", em Hans Vermeulen e Rinus Penninx (eds.), *Immigration Integration: the Dutch Case*, Amsterdão, Het Spinhuis, pp. 132-152.
- Lopes, João Teixeira (1996), *Tristes Escolas: Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*, Porto, Afrontamento.
- Lopes, João Teixeira (1998), "Sociabilidade e consumos culturais: contributos para uma sociologia da fruição cultural", *Sociologia*, 8, pp.179-188.
- Lopes, João Teixeira (2000), "Itinerário teórico em torno da produção dos fenómenos simbólicos", *Revista de Sociologia*, 10, pp. 27-78.
- Lorcerie, Françoise (2005), *Cités Cosmopolites. Sur les Identités Sociales des Lycéens Marseillais: Rapport*, Aix-en-Provence, FASILD, IREMAM.
- MacDonald, Robert, Tracy Shildrick, Colin Webster e Donald Simpson (2005), "Growing up in poor neighbourhoods: the significance of class and place in the extended transitions of 'socially excluded' young adults", *Sociology*, 39 (5), pp.873- 891.
- Machado, Carmo Miranda (2007), *Entre Dois Mundos, Entre Duas Línguas. Escola e Linguagem em Três Histórias de Vida Luso-Africanas*, Lisboa, Colibri.
- Machado, Fernando Luís (1994), "Luso-africanos em Portugal - nas margens da etnicidade", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 16, pp. 111-134.
- Machado, Fernando Luís (2002), *Contrastes e Continuidades: Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.
- Machado, Fernando Luís (2007), "Jovens como os outros? Processos e cenários de integração dos filhos de imigrantes africanos em Portugal", em António Vitorino (coord.), *Imigração: Oportunidade ou Ameaça*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.169-197.
- Machado, Fernando Luís (2008), "Filhos de imigrantes africanos no mercado de trabalho: acessos, perfis e trajectos", *Revista Migrações*, 2, pp. 121-158.
- Machado, Fernando Luís (2009), "Quarenta anos de imigração africana: um balanço", *Ler História: Emigração e Imigração* (número especial), 53, pp. 135-165.
- Machado, Fernando Luís (coord.), David Nóvoas, Susana Fernandes e Tiago Pereira (2011a), *Estudantes à Entrada do Secundário – 2010/2011*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Machado, Fernando Luís (coord.), David Nóvoas, Susana Fernandes e Tiago Pereira (2011b), *Jovens no Pós Secundário 2011*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Machado, Fernando Luís e Alexandre Silva (2009), *Quantos Caminhos há no Mundo? Transições para a Vida Adulta num Bairro Social*, Parede, Príncipe Editora.
- Machado, Fernando Luís e Ana Raquel Matias (2006), "Descendentes de Imigrantes nas Sociedades de Acolhimento: Linhas de Identificação Sociológica", *CIES e-Working Paper* (13/2006).
- Machado, Fernando Luís e Joana Azevedo (2009), "A investigação sobre imigração e etnicidade em Portugal: tendências, vazios e propostas", *Revista Migrações*, 4, pp. 7-31.

- Machado, Fernando Luís, Ana Raquel Matias e Sofia Fontes Leal (2005), "Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos", *Análise Social* (176), pp. 695-714.
- Malheiros, Jorge Macaísta e Manuela Mendes (coords.) (2007), *Espaços e Expressões de Conflito e Tensão entre Autóctones, Minorias Migrantes e Não Migrantes na Área Metropolitana de Lisboa*, Lisboa, ACIME.
- Marjoribanks, Kevin (2003), "Family background, individual and environmental influences, aspirations and young adults' educational attainment: a follow-up study", *Educational Studies*, 29 (2/3), pp. 233-243.
- Marques, Margarida M., Joana Lopes Martins, José Gabriel Pereira Bastos e Isabel Barreiros (2005), *Jovens, Migrantes e a Sociedade da Informação e do Conhecimento. A Escola perante a Diversidade*, Lisboa, ACIME.
- Marques, Margarida M., Maria João Valente Rosa e Joana Lopes Martins (2007), "School and diversity in a weak state: the Portuguese case", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33 (7), pp.1145-1168.
- Martins, António Maria, Luís António Pardo e Carlos Dias (2005), "Ensino técnico e profissional: natureza da oferta e da procura", *Interações*, 1, pp.77-97.
- Martins, Filipe (2006), "Para uma revisão crítica da cultura nas sociedades multiculturais. Revisão bibliográfica do conceito de cultura na antropologia contemporânea", *Cadernos d'Inducar*, em <<http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/paraUmaVisaoCriticaDaCulturaNasSociedadesMulticulturais.pdf>> (4 de julho de 2012).
- Martins, Susana da Cruz (2005), "Portugal, um lugar de fronteira na Europa: uma leitura de indicadores socioeducacionais", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, pp. 141-161.
- Martins, Susana da Cruz (2012), *Escola e Estudantes da Europa: Estruturas, Recursos e Políticas de Educação*, Lisboa, Editora Mundos Sociais/CIES-IUL.
- Martucelli, Danilo (2006), *Forgé par l'Épreuve. L'Individu dans la France Contemporaine*, Paris, Armand Colin.
- Matějů, Petr, Petr Soukup, Josef Basl e Michael L. Smith (2007), "Educational aspirations in comparative perspective: the role of individual, contextual and structural factors", *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 43 (6), pp. 1121-1148.
- Mateos, Pablo, Alex Singleton e Paul Longley (2009), "Uncertainty in the analysis of ethnicity classifications: some issues of extent and aggregation of ethnic groups", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35 (9), pp.1437-1460.
- Mateus, Sandra (2002), "Futuros Prováveis: um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9º ano", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, pp. 117-149.
- Matias, Ana Raquel Monteiro (2013), *Self-Reported Bilingual Outcomes and Language Acculturation among Descendants of Turkish Immigrants in France, Germany and the Netherlands*, Dissertação de Doutoramento em Sociologia, ISCTE-IUL.
- Mauritti, Rosário e Nuno Nunes (2013), "Processos de recomposição social: continuidades e mudanças", em Renato Miguel do Carmo (org.), *Portugal uma Sociedade de Classes: Polarização Social e Vulnerabilidade*, Lisboa, Edições 70/Monde Diplomatique, pp. 29-48.
- Mauritti, Rosário e Susana da Cruz Martins (2007), "Estudantes do ensino superior: contextos e origens sociais", em António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (org.),

- Portugal no Contexto Europeu, vol.2. Sociedade e Conhecimento*, Lisboa, CIES-ISCTE, Celta Editora, pp. 85-101.
- Mead, George Herbert (1972), *Espiritu, Persona y Sociedad: desde el Punto de Vista del Conductismo Social*, Buenos Aires, Paidós.
- Melo, Maria Benedita Portugal e (2011), "Escolhas escolares e opções profissionais – entre a família, a escola e os amigos, que papel desempenham os media?", *Sociologia da Educação, Revista Luso-Brasileira*, 2 (4), pp. 24-53.
- Merle, Pierre (2000), "Les transformations de l'enseignement secondaire français", em Agnès Van Zanten (org.) (2000), *L'École - l'État des Savoirs*, Paris, La Découverte, pp.35-43.
- Mertens, Donna M. (1998), *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*, London, Sage.
- Mickelson, Roslyn A. (1990), "The attitude-achievement paradox among black adolescents", *Sociology of Education*, 63 (1), pp. 44-61.
- Milagre, Cristina e Florbela Trigo-Santos (2001), "A escola multicultural: o olhar de professoras do 1º ciclo", *Revista de Educação*, 10 (1), pp. 21-30.
- Minello, Alessandra e Nicola Barban (2012), "The educational expectations of children of immigrants in Italy", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 643 (1), pp. 78-103.
- Mische, Ann (2009), "Projects and possibilities: researching futures in action", *Sociological Forum*, 24 (3), pp.694–704.
- Mische, Ann (2012), "Bourdieu in contention and deliberation: response to Lamont and Lizardo", *Sociological Forum*, 27 (1), pp. 245-250.
- Modood, Tariq (2004), "Capitals, ethnic identity and educational qualifications", *Cultural Trends*, 13 (2), pp.87-105.
- Mora, Nidia G. (2010), "Proyecto ocupacional y de vida de adolescentes y jóvenes inmigrantes", em Estrella Gualda (ed.), *La Segunda Generación de Inmigrantes en Huelva. Estudio HIJAI*, Valencia, Ed. Diálogos-Red, pp. 67-79.
- Mørch, Sven, Torben Bechmann Jensen, Marlene Stokholm, Brian Hansen e Axel Pohl (Eds.) (2008), *Transitions to Work of Young People with an Ethnic Minority or Migrant Background. Thematic Report*, em <http://www.up2youth.org/downloads/task.doc_view/gid,72/> (7 dezembro de 2012).
- Morgan, Stephen L. (1998), "Adolescent educational expectations: rationalized, fantasized, or both?", *Rationality and Society*, 10 (2), pp.131-62.
- Morgan, Stephen L. (2006), "Expectations and aspirations", em George Ritzer (Ed.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, pp. 1528-1531.
- Morning, Ann (2008), "Ethnic classification in global perspective: a cross-national survey of the 2000 Census round", *Population Research and Policy Review*, 27 (2), pp.239–272.
- Mortimer, Jeylan T., Melanie J. Zimmer-Gembeck, Mikki Holmes e Michael J. Shanahan (2002), "The process of occupational decision making: patterns during the transition to adulthood", *Journal of Vocational Behavior*, 61, pp. 439-465.
- Mouzelis, Nicos (1999), "Exploring post-traditional orders: individual reflexivity, 'pure relations' and duality of structure", em Martin O'Brien, Sue Penna e Colin Hay (eds). *Theorising Modernity, Reflexivity, Environment and Identity in Giddens' Social Theory*, London, Longman.
- Mouzelis, Nicos (2008), *Modern and Postmodern Social Theorizing. Bridging the Divide*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Mythen, Gabe (2005), "Employment, individualization and insecurity: rethinking the risk society perspective", *Sociological Review*, 53 (1), pp.129-149.
- Nachi, Mohamed (2007), "Arrangement au présent, compromis au futur. Les 'cadres de l'expérience' d'un groupe de jeunes garçons dans le contexte tunisien", em M. B. V. Cicchelli (org.), *Adolescences Méditerranéennes. L'Espace Public à Petits Pas*, Paris, L'Harmattan, pp. 315-338.
- Nakhili, Nadia (2005), "Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminaux", *Education et Formation*, 72, pp.155-167.
- Nico, Magda (2011), *Transição Biográfica Inacabada. Transições para a Vida Adulta em Portugal e na Europa na Perspetiva do Curso de Vida*, Tese de Doutoramento, Departamento de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa.
- Nilsen, Ann (1999), "Where is the future? Time and space as categories in analyses of young people's images of the future", *Innovation*, 12 (2), pp.175-194.
- Nowotny, Helga (2005), *Time: The Modern and Postmodern Experience*, London, Polity Press.
- OECD (2006), *Where Immigrant Students Succeed - a Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, Paris, OECD Publishing.
- OECD (2008), *Jobs for Immigrants volume 2: Labour Market Integration in Belgium, France, the Netherlands and Portugal*, OECD Publishing.
- OECD (2010a), *Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance*, OECD Reviews of Migrant Education, Paris, OECD Publishing.
- OECD (2010b), *PISA 2009 at a Glance*, OECD Publishing.
- OECD (2012a), *Education at a Glance 2012. OECD Indicators*, OECD Publishing.
- OECD (2012b), *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*, OECD Publishing.
- OECD (2012c), *Closing the Gender Gap: Act Now*, OECD Publishing.
- Ogbu, John (ed.) (2008), *Minority Status, Oppositional Culture, and Schooling*, New York e Oxon, Routledge.
- Ogbu, John U. (2003), *Black American Students in an Affluent Suburb: a Study of Academic Disengagement*, Mahwah, Nova Jersey e Londres, Lawrence Erlbaum Associates.
- Oliveira, Ana e Carla Galego (2005), *A Mediação Sócio-Cultural: Um Puzzle em Construção*, Lisboa, ACIDI.
- Oliveira, Catarina (2008), "Determinantes das estratégias empresariais de imigrantes em Portugal", *Revista Migrações*, 3, pp 109-138.
- Oliveira, Manuel Armando e Carlos Teixeira (2004), *Jovens Portugueses e Luso-descendentes no Canadá*, Oeiras, Celta.
- Oliveira, Nuno (2011), "Entre Cila e Caríbdis: o realismo social de Margaret Archer", *Sociologia, Problemas e Práticas*, CIES-IUL/Editora Mundos Sociais, 65, pp. 119-139.
- Ornstein, Michael (2000), *Ethno-Racial Inequality in the City of Toronto: an Analysis of the 1996 Census*, Toronto, Access and Equity Unit, City of Toronto.
- Østberg, Sissel (2003), "Norwegian-Pakistani adolescents. Negotiating religion, gender, ethnicity and social boundaries", *Young*, 11 (2), pp. 161-81.
- Padilla, Beatriz (2011), "Recriando identidades juvenis entre jovens de descendência africana na Área Metropolitana de Lisboa", em José Machado Pais, René Bendit, e Vítor Sérgio Ferreira (orgs), *Jovens e Rumos*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 159-180.

- Paes, Isabel Sasseti (1993), "Crianças de imigrantes. Que oportunidades?" Comunicação apresentada em *Estruturas Sociais e Desenvolvimento. Actas do 2º Congresso Português de Sociologia*, Lisboa, Editorial Fragmentos e Associação Portuguesa de Sociologia.
- Pais, José Machado (1990), "A construção sociológica da juventude – alguns contributos", *Análise Social*, vol. XXV, 105-106, pp. 139-165.
- Pais, José Machado (1993), *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Pais, José Machado (1996), "A geração yô-yô", em AA.VV., *III Congresso Luso-Afro-Brasileiro*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, pp. 111-125.
- Pais, José Machado (2001), *Ganchos, Tachos e Biscates – Jovens, Trabalho e Futuro*, Porto, Âmbar.
- Pais, José Machado (2002), *Sociologia da Vida Quotidiana*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Pais, José Machado (2003), "The multiple faces of the future in the labyrinth of life", *Journal of Youth Studies*, 6 (2), pp. 115-126.
- Pais, José Machado (2008), "Quotidiano e reflexividade", em Anália Torres e Luís Baptista (orgs.), *Sociedades Contemporâneas. Reflexividade e Acção*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 241-259.
- Pais, José Machado (2009), "Artes de musicar e de improvisar na cultura popular", *Cadernos de Pesquisa*, 39 (138), pp. 747-773.
- Pais, José Machado (2011), "A arte da pirueta", *P3*, 22/09/2011, em <<http://p3.publico.pt/node/763>> (28 de outubro de 2011).
- Pais, José Machado e Manuel Villaverde Cabral (coord.) (2003), *Condutas de Risco, Práticas Culturais e Atitudes Perante o Corpo. Inquérito aos Jovens Portugueses*, Oeiras, Celta.
- Pais, José Machado e Vítor Sérgio Ferreira (orgs) (2010), *Tempos e Transições de Vida: Portugal ao Espelho da Europa*, Lisboa, ICS.
- Pais, José Machado, David Cairns, Lia Pappámikail (2005), "Jovens Europeus: um Retrato da Diversidade", *Tempo Social*, 17 (2), pp.109-140.
- Pais, José Machado, René Bendit e Vítor Sérgio Ferreira (orgs) (2011), *Jovens e Rumos*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Pappámikail, Lia (2009), *Juventude, Família e Autonomia. Entre a Norma Social e os Processos de Individuação*, Lisboa, Universidade de Lisboa, Dissertação de Doutoramento.
- Park, Robert E. (1928), "Human migration and the marginal man", *American Journal of Sociology*, 33 (6), pp. 881-893.
- Park, Robert E. e Ernest W. Burgess (1969 [1921]), *Introduction to the Science of Sociology*, Chicago, University of Chicago Press.
- Pásztor, Adél (2010), "Go, go on and go higher an' higher'. Second-generation Turks' understanding of the role of education and their struggle through the Dutch school system", *British Journal of Sociology of Education*, 31 (1), pp. 59-70.
- Patterson, Lesley e Katherine Forbes (2012), "Doing gender in the imagined futures of young New Zealanders", *Young*, 20 (2), pp. 119-136.
- Penn, Roger D. e Paul S. Lambert (2009), *Children of International Migrants in Europe: Comparative Perspectives*, Basingstoke, Palgrave MacMillan.
- Pereira, Inês (2002), "Identidades em rede. Construção identitária e movimento associativo", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 40, pp.107-121.
- Pereira, Pedro Telhado e Lara Patrício Tavares (2000), "Is schooling of migrants' children more like that of their parents, their cousins, or their neighbours?", *JIMI/RIMI*, 1 (4), pp. 443-459.

- Pérez, Lizandro (2001), "Growing up in Cuban Miami: immigration, the enclave, and the new generations", em Rubén G. Rumbaut e Alejandro Portes (ed.), *Ethnicities: Children of Immigrants in America*, Berkeley, University of California Press and Russell Sage Foundation, pp. 91-125.
- Perlmann, Joel (2005), *Italians Then, Mexicans Now: Immigrant Origins and Second-Generation Progress, 1890-2000*, New York, Russell Sage.
- Perlmann, Joel e Roger Waldinger (1997), "Second generation decline? Children of immigrants, past and present - a reconsideration", *International Migration Review*, 31 (4), pp. 893-922.
- Pinto, José Madureira (1991a), "E escolarização, relação com o trabalho e práticas sociais", em S. Stoer, (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: Uma Abordagem Pluridisciplinar*, Porto, Afrontamento, pp. 15-32.
- Pinto, José Madureira (1991b), "Considerações sobre a produção social da identidade", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32, pp. 217-231.
- Pinto, José Madureira (2008), "Sociologia e sociedade: reflexividade e acção", em Anália Torres e Luís Baptista (orgs.), *Sociedades Contemporâneas. Reflexividade e Acção*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 195-206.
- Pinto, José Madureira e Maria Cidália Queirós (1990), "Lugares de classe e contextos de aprendizagem social", *Cadernos de Ciências Sociais*, n. 8/9, pp.131-143.
- Pires, Rui Pena (2003), *Migrações e Integração: Teoria e Aplicações à Sociedade Portuguesa*, Oeiras, Celta.
- Pires, Rui Pena (2007), "Árvores conceptuais: uma reconstrução multidimensional dos conceitos de acção e de estrutura", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 53, 11-50.
- Pires, Rui Pena (coord.), Fernando Luís Machado, João Peixoto e Maria João Vaz (2010), *Portugal: Atlas das Migrações Internacionais*, Editora Tinta da China.
- Pires, Sónia (2009), *A Segunda Geração de Imigrantes em Portugal e a Diferenciação do Percorso Escolar: Jovens de Origem Cabo-verdiana versus Jovens de Origem Hindu-indiana*, Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Portes, Alejandro (1999), *Migrações Internacionais – Origens, Tipos e Modos de Incorporação*, Oeiras, Celta.
- Portes, Alejandro (2000), "The two meanings of social capital", *Sociological Forum*, 15, pp.1-12.
- Portes, Alejandro (ed.) (1996), *The New Second Generation*, Nova Iorque, Russell Sage Foundation.
- Portes, Alejandro e Dag MacLeod (1999), "Educating the second generation: determinants of academic achievement among children of immigrants in the United States", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 25, pp.373-96.
- Portes, Alejandro e Lingxin Hao (2002), "The price of uniformity: language, family and personality adjustment in the immigrant second generation", *Ethnic and Racial Studies*, 25 (6), pp. 889-912.
- Portes, Alejandro e Min Zhou (1993), "The new second generation: segmented assimilation and its variants", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, pp. 74-96.
- Portes, Alejandro e Richard Schauffler (1996), "Language and the second generation: bilingualism yesterday and today", em Alejandro Portes (ed.) (1996), *The New Second Generation*, Nova Iorque, Russel Sage Foundation, pp. 8-29.
- Portes, Alejandro e Rubén G. Rumbaut (2001), *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, Berkeley, CA, University of California Press and Russell Sage Foundation.

- Portes, Alejandro e Rubén G. Rumbaut (2005), "Introduction: the second generation and the children of immigrants longitudinal study", *Ethnic and Racial Studies*, 28 (6), pp.983-999.
- Portes, Alejandro, Luis E. Guarnizo e Patricia Landolt (1999), "The study of transnationalism: pitfalls and promise of an emergent research field", *Ethnic and Racial Studies*, 22 (2), pp. 217-37.
- Portes, Alejandro, Patricia Fernández-Kelly e William Haller (2005), "Segmented assimilation on the ground: the new second generation in early adulthood", *Ethnic and Racial Studies*, 28 (6), pp.1000-1040.
- Portes, Alejandro, Rosa Aparicio, William Haller e Erik Vickstrom (2010), "Moving ahead in Madrid: aspirations and expectations in the Spanish second generation", *International Migration Review*, 44, pp.767-801.
- Portes, Alejandro, William Haller e Patricia Fernández-Kelly (2008), "Filhos de imigrantes nos Estados Unidos", *Tempo Social*, 20 (1), pp.13-50.
- Possidónio, Dora (2006), *Descendentes de Angolanos e de Luso-Angolanos na Área Metropolitana de Lisboa: Inserção Geográfica e Social*, Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).
- Poutignat, Philippe e Jocelyne Streiff-Fenart (1995), *Théories de L'Éthnicité*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Pratas, Maria Helena (2010), "Interculturality and intercultural education in Portugal: recente developments", *Intercultural Education*, 21 (4), pp. 317-327.
- Putnam, Robert D. (1993), *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton University Press.
- Qian, Zhenchao e Sampson Lee Blair (1999), "Racial differences in educational aspirations of high school seniors", *Sociological Perspectives*, 42 (4), pp. 605-625.
- Quaresma, Maria Luísa (2012), *Entre o Herdado, o Vivido e o Projetado. Estudo de Caso sobre o Sucesso Educativo em Dois Colégios Privados Frequentados pelas Classes Dominantes*, Tese de Doutoramento, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Quaresma, Maria Luísa, Pedro Abrantes e João Teixeira Lopes (2012), "Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes", *Sociologia, Problemas e Práticas*, CIES-IUL/Editora Mundos Sociais, 70, pp. 25-43.
- Ragin, Charles (1994), *Constructing Social Research: The Unity and Diversity of Method*, Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Ramakrishnan, Karthick S. (2004), "Second-generation immigrants? The '2.5 generation' in the United States", *Social Science Quarterly*, 85 (2), pp.380-399.
- Raposo, Otávio (2010), "'Tu és rapper, representa Arrentela, és red eyes gang': sociabilidades e estilos de vida de jovens do subúrbio de Lisboa", *Sociologia, Problemas e Práticas*, CIES-IUL/Editora Mundos Sociais, 64, pp. 127-147.
- Reay, Diane (1998), "'Always knowing' and 'never being sure': familial and institutional habituses and higher education choice", *Journal of Education Policy*, 13 (4), pp. 519-529.
- Reay, Diane, Miriam David e Stephen Ball (2001), "Making a difference? Institutional habituses and higher education choice", *Sociological Research Online*, 5 (4), <<http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html>> (8 de julho de 2011).
- Reiter, Herwig (2003), "Past, present, future: biographical time structuring of disadvantaged young people", *Young*, 11 (3), pp. 253-79.

- Relvas, Maria Teresa (2006), *Dinâmicas Envolvidas nos Processos de Integração Escolar dos Alunos Oriundos da Europa de Leste*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Resende, José e Maria Manuel Vieira (1999), "As encruzilhadas da escolarização secundária no limiar do séc. XXI", *Colóquio/Educação*, 5, pp.187-218.
- Reynolds, John e Stephanie Woodham Burge (2008), "Educational expectations and the rise of women's post-secondary attainments", *Social Science Research*, 37, pp.485-499.
- Reynolds, John, Michael Stewart, Ryan Macdonald e Lacey Sisco (2006), "Have adolescents become too ambitious? High school seniors' educational and occupational plans, 1976 to 2000", *Social Problems*, 53 (2), pp. 186-206.
- Rita, José Palma e Paula Lopes Rita (2004), "A escola no caminho da fixação dos imigrantes de Leste no interior do país. Constrangimentos e desafios", *Sociedade e Trabalho*, 19/20, pp. 45-60.
- Roberts, Ken (1997), "Structure and agency: the new youth research agenda", em John Bynner, Lynne Chisholm e Andy Furlong (eds), *Youth, Citizenship and Social Change in a European Context*, Aldershot, Ashgate, pp. 56–65.
- Rocha-Trindade, M. Beatriz (1986), "Longitudinalmente diferente ou o discurso polémico dos luso-descendentes", *Análise Social*, XXII (92-93), pp. 609-618.
- Rocha-Trindade, M. Beatriz (coord.) (1995), *Sociologia das Migrações*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2010), *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*, Coimbra, Almedina.
- Rodrigues, Nuno (coord.), Cristina Roldão, David Nóvoas, Susana Fernandes, Teresa Duarte (2009), *Estudantes à Saída do Secundário 2008/2009*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Rodrigues, Nuno (coord.), Cristina Roldão, David Nóvoas, Susana Fernandes, Teresa Duarte (2010), *Estudantes à Saída do Secundário 2009/2010*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Rosales, Marta Vilar, Vanessa Cantinho de Jesus e Susana Parra (2009), *Crescer Fora de Água? Expressividades, Posicionamentos e Negociações de Jovens de Origem Africana na Região Metropolitana de Lisboa*, Lisboa, ACIDI.
- Rothon, Catherine (2006), "The importance of social class in explaining the educational attainments of minority ethnic pupils in Britain: evidence from the Youth Cohort Study", *Oxford University Sociology Working Papers*, 2006–02.
- Rudd, Peter e Karen Evans (1998), "Structure and agency in youth transitions: student experiences of vocational further education", *Journal of Youth Studies*, 1 (1), pp. 39–62.
- Rumbaut, Rúben G. (1990), *Immigrant Students in California Public Schools: A Summary of Current Knowledge*, John Hopkins University – Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- Rumbaut, Rúben G. (1996), "The crucible within: ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants", em Alejandro Portes (ed.), *The New Second Generation*, New York, Russell Sage Foundation, pp. 119-170.
- Rumbaut, Rúben G. (1997), "Ties that bind: immigration and immigrant families in the United States", em Alan Booth, Ann C. Crouter e Nancy Landale (Eds.), *Immigration and the Family: Research and Policy on U. S. Immigrants*, Mahwah e Nova Jersey, Lawrence Erlbaum Press Inc, pp. 3-46.

- Rumbaut, Rubén G. (2004), "Ages, life stages, and generational cohorts: decomposing the immigrant first and second generations in the United States", *International Migration Review*, 38 (3), pp. 1160-1205.
- Rumbaut, Rubén G. e Alejandro Portes (ed.) (2001), *Ethnicities: Children of Immigrants in America*, Berkeley, University of California Press and Russell Sage Foundation.
- Rumbaut, Rúben G. e Kenji Ima (1988), *The Adaptations of Southeast Asian Refugee Youth: A Comparative Study, final report*, Washington, DC, U.S. Department of Human Services, Family Support Administration, Office of Refugee Settlement, <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED299372.pdf>> (1 de setembro de 2010).
- Saboga, Ana Rute (2008), "Um olhar sobre a Aprendizagem nível III em Portugal - notas sobre um estudo caso", *Revista Europeia de Formação Profissional*, 45, pp.132-156.
- Saha, Lawrence J. (1997), "Aspirations and expectations of students", em Lawrence J. Saha (ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, Oxford, Pergamon, pp. 512-517.
- Saha, Lawrence J. e Joanna Sikora (2008), "The career aspirations and expectations of school students: from individual to global effects", *Education and Society*, 26 (2), pp.5-22.
- Salomon, Gabriel (1991), "Transcending the qualitative-quantitative debate: the analytic and systemic approaches to educational research", *Educational Researcher*, 20 (6), pp. 10-18.
- Santelli, Emmanuelle (2001), *La Mobilité Sociale dans l'Immigration. Itinéraires de Réussite des Enfants d'Origine Algérienne*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Santos, Irene (2004), *Quem Habita os Alunos? A Socialização de Crianças de Origem Africana*, Lisboa, Educa.
- Saúde, Sandra (2010), "A escola e o mercado de trabalho", em Pedro Abrantes (org.), *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 103-132.
- Schnapper, Dominique (2007), *Qu'est-ce que L'intégration?*, Paris, Éditions Gallimard.
- Schneider, Barbara e David Stevenson (1999), *The Ambitious Generation: America's Teenagers, Motivated but Directionless*, New Haven e Londres, Yale University Press.
- Schneider, Jens e Maurice Crul (2010), "New insights into assimilation and integration theory: introduction to the special issue", *Ethnic and Racial Studies*, 33 (7), pp. 1143-1148.
- Schoon, Ingrid e Samantha Parsons (2002), "Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes", *Journal of Vocational Behavior*, 60, pp. 263-288.
- Schutz, Alfred (1979), *Fenomenologia e Relações Sociais*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Seabra, Hugo Martinez de (2005), *Delinquência a Preto e Branco: Estudo de Jovens em Reinserção*, Lisboa, ACIME.
- Seabra, Teresa (1999), *Educação nas Famílias: Etnicidade e Classes Sociais*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Seabra, Teresa (2009), "Desigualdades escolares e desigualdades sociais", *Sociologia Problemas e Práticas*, 59, 75-106.
- Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade - O Desempenho Escolar dos Alunos de Origem Indiana e Cabo-Verdiana no Ensino Básico*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Seabra, Teresa e Sandra Mateus (2007), "Imigração e escolaridade: trajetórias, quotidiano e aspirações", em M. Dores Guerreiro, Anália Torres e Luís Capucha (orgs.), *Quotidiano e Qualidade de Vida (Portugal no Contexto Europeu, Vol. III)*, CIES-ISCTE e Celta, pp. 207-246.

- Seabra, Teresa e Sandra Mateus (2010), "Trajetórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais: descendentes de imigrantes no ensino básico português", *Sociologia*, Vol.XX, pp.411-424.
- Seabra, Teresa e Sandra Mateus (2011), "School achievement, social profile and ethnicity: immigrants' children at basic school in Portugal", *Portuguese Journal of Social Science*, 10 (1), pp. 73-86.
- Seabra, Teresa, Sandra Mateus, Elisabete Rodrigues e Magda Nico (2011), *Trajeto e Projetos de Jovens Descendentes de Imigrantes à Saída da Escolaridade Básica*, Lisboa, Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP.
- Sebastião, João (1998), "Os dilemas da escolaridade", em José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (orgs), *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora, pp. 311-327.
- Sebastião, João (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares*, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sewell, William H., Archibald O. Haller e George W. Ohlendorf (1970), "The educational and early occupational attainment process: replications and revisions", *American Sociological Review*, 35, pp. 1014-1027.
- Sewell, William H., Archibald O. Haller, e Alejandro Portes (1969), "The educational and early occupational attainment process", *American Sociological Review*, 34, pp. 82-92.
- Sewell, William H., e Robert M. Hauser (1975), *Education, Occupation, and Earnings: Achievement in the Early Career*, New York, Academic Press.
- Shildrick, Tracey e MacDonald, Ronald (2007), "Biographies of exclusion: poor work and poor transitions", *International Journal of Lifelong Education*, 26 (5), pp. 589-604.
- Sikora, Joanna e Lawrence J. Saha (2007), "Corrosive inequality? Structural determinants of educational and occupational expectations in comparative perspective", *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 8 (3), pp. 57-78.
- Sikora, Joanna e Lawrence J. Saha (2009), "Gender and professional career plans of high school students in comparative perspective", *Educational Research and Evaluation*, 15 (4), pp.385-403.
- Sikora, Joanna e Lawrence J. Saha (2011), *Lost Talent? The Occupational Ambitions and Attainments of Young Australians*, National Centre for Vocational Education Research (NCVER), Australian Government, em <<http://www.ncver.edu.au/publications/2313.html>> (11 de outubro de 2011).
- Silberman, Roxane e Irène Fournier (2006), "Les secondes générations sur le marché du travail en France: une pénalité ethnique ancrée dans le temps", *Revue Française de Sociologie*, 47 (2), pp. 243-292.
- Silberman, Roxane, Richard Alba e Irène Fournier (2007), "Segmented assimilation in France? Discrimination in the labour market against the second generation", *Ethnic and Racial Studies*, 30 (1), pp. 1-27.
- Silva, Augusto Santos (1994), *Tempos Cruzados, um Estudo Interpretativo da Cultura Popular*, Porto, Edições Afrontamento.
- Silva, Augusto Santos (1996), "Identidades sociais: continuidade e mudança", em *Dinâmicas multiculturais, Novas faces, Outros olhares: Actas das sessões Plenárias do II Congresso Luso-Afro-Brasileiro*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, vol. 1, pp.25-29.

- Silva, Augusto Santos (2008), "Conhecimento sociológico e acção social", em Anália Torres e Luís Baptista (orgs.), *Sociedades Contemporâneas. Reflexividade e Acção*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 217-231.
- Silva, Cristina Gomes da (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta Editora.
- Silva, Maria do Carmo Vieira da, e Carolina Gonçalves (2011), *Diversidade Linguística no Sistema Educativo Português: Necessidades e Práticas Pedagógicas nos Ensinos Básico e Secundário*, Lisboa, ACIDI.
- Silva, Pedro (2003), *Escola-Família, uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder*, Porto, Afrontamento.
- Simões, Cristina, Frank-Ulrich Seiler, José Almeida, José Canas, Rui Gomes e Wolfgang Lind (org.) (1992), *Documentos do Encontro 'A Comunidade Africana em Portugal'*, Lisboa, Colibri.
- Simon, Patrick (2003), "France and the unknown second generation: preliminary results on social mobility", *International Migration Review*, 37 (4), pp. 1091-1119.
- Simon, Patrick (2007), *"Ethnic" Statistics and Data Protection in the Council of Europe Countries. Study Report*, Strasbourg, Council of Europe.
- Simon, Patrick (2008), "Second generation in Europe: why and how studying the descendants of immigrants", *Atti della XLIV Riunione Scientifica*, Società Italiana di Statistica, Università della Calabria, pp. 89-95, em <http://www.sis-statistica.it/files/pdf/atti/Atti%20pubblicati%20da%20Cleup_89-95.pdf> (8 de outubro de 2009).
- Simon, Patrick (2011), "Collecting ethnic statistics in Europe: a review", *Ethnic and Racial Studies*, Volume 0, Issue 0, pp. 1-26 (publicação antecipada).
- St. Clair, Ralf e Amanda Benjamin (2011), "Performing desires: the dilemma of aspirations and educational attainment", *British Educational Research Journal*, 37 (3), pp. 501-517.
- Staff, Jeremy, Angel Harris, Ricardo Sabates e Laine Briddell (2010), "Uncertainty in early occupational aspirations: role exploration or aimlessness?", *Social Forces*, 89 (2), pp. 659-684.
- Stanton-Salazar, Ricardo (2004), "Social capital among working-class minority students", em Margaret A. Gibson, Patrícia Gándara e Jill Peterson Koyama (Eds.), *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*, Nova Iorque e Londres, Teachers College Press, pp. 18-38.
- Stepick, Alex e Carol Dutton Stepick (2010), "The complexities and confusions of segmented assimilation", *Ethnic and Racial Studies*, 33 (7), pp. 1149-1167.
- St-Hilaire, Aonghas (2002), "The social adaptation of children of Mexican immigrants: educational aspirations beyond lower secondary school", *Social Science Quarterly*, 83 (4), pp. 1026-1043.
- Støren, Liv Anne (2011), "Pursuing educational ambitions? Higher education enrolment and the choice of study programmes among immigrant and non-immigrant youth in Norway", *Irish Educational Studies*, 30 (2), pp.159-177.
- Strand, Steve e Joe Winston (2008), "Educational aspirations in inner city schools", *Educational Studies*, 34 (4), pp.249-267.
- Suárez-Orozco, Carola e Desirée B. Qin-Hilliard (2004), "The cultural psychology of academic engagement: immigrant boys' experiences in U.S. schools", em Niobe Way e Judy Y. Chu, *Adolescent Boys: Exploring Diverse Cultures of Boyhood*, Nova Iorque, New York University Press, pp. 317-337.

- Suárez-Orozco, Carola e Marcelo Suárez-Orozco (2001), *Children of Immigration*, Cambridge, Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, Carola e Marcelo Suárez-Orozco (2009), "Globalization, immigration, and schooling", em James A. Banks (org.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, Nova Iorque e Londres, Taylor & Francis Group, pp.62-76.
- Suárez-Orozco, Carola, Jean Rhodes e Michael Milburn (2009), "Unraveling the immigrant paradox: academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth", *Youth & Society*, 41, pp. 151-185.
- Suárez-Orozco, Carola, Marcelo Suárez-Orozco e Irina Torodova (2008), *Learning a New Land: Immigrant Students in American Society*, Cambridge, Harvard University Press.
- Szalacha, Laura, Amy K. Marks, Meaghan LaMarre, e Cynthia G. Coll (2005), "Academic pathways and children of immigrant families", *Research in Human Development*, 2 (4), pp. 179–211.
- Tashakkori, Abbas e Charles Teddlie (1998), *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*, Thousand Oaks, Sage.
- Tavares, Manuel Viegas (1998), *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal. Uma Abordagem Antropológica da Educação*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Thomas, William I. e Florian Znaniecki (1984), *The Polish Peasant in Europe and America*, Chicago, Illinois Press.
- Thomson, Mark e Maurice Crul (2007), "The second generation in Europe and the United States: how is the transatlantic debate relevant for further research on the European second generation?", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33 (7), pp. 1025-1041.
- Thomson, Rachel e Janet Holland (2002), "Imagined adulthood: resources, plans and contradictions", *Gender & Education*, 14 (4), pp. 337–50.
- Thrupp, Martin (1997), "The school mix effect: how the social class composition of school intakes shapes school processes and student achievement", paper apresentado no *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 24 a 28 de março, Chicago.
- Tribalat, Michele (1995), *Faire France: Enquête sur les Populations d'Origine Étrangère en France*, Paris, Éditions La Découverte.
- Turner, Bryan (2007), "Towards a sociology of immobility", *European Journal of Social Theory*, 10 (2), pp. 287-303.
- UNECE (2006), *Conference of European Statisticians Recommendations for the 2010 Censuses of Population and Housing*, Genebra, United Nations.
- Vala, Jorge (org.), Vítor Sérgio Ferreira, Marcus Eugêneo Lima e Diniz Lopes (2003), *Simetrias e Identidades: Jovens Negros em Portugal*, Oeiras, Celta/IPJ.
- Vala, Jorge e Sheila Khan (1999), "Traços negros (aculturação e identidades dos jovens de origem africana)", em José Machado Pais (ed.), *Traços e Riscos de Vida*, Porto, Âmbar, pp. 146-169.
- Vala, Jorge, Diniz Lopes e Rodrigo Brito (1999), "A construção social da diferença. Racialização e etnicização das minorias", em Jorge Vala (org.), *Novos Racismos: Perspectivas Comparadas*, Oeiras, Celta, pp. 145-167.
- Vallet, Louis-André (1996), "L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation: un examen sur données françaises", *Revue Française de Pédagogie*, 117, pp. 7-27.

- Vallet, Louis-André e Jean-Paul Caille (1996), "Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble", *Les Dossiers d'Éducation et Formations*, 67, pp.1-153.
- Van de Werfhorst, Herman (2002), "A detailed examination of the role of education in intergenerational social-class mobility", *Social Science Information*, 41 (3), pp. 407-438.
- Van de Werfhorst, Herman G. e Frank Van Tubergen (2007), "Ethnicity, schooling and merit in the Netherlands", *Ethnicities*, 7 (3), pp. 416-444.
- Van Houtte, Mieke e Peter A. J. Stevens (2010), "School ethnic composition and aspirations of immigrant students in Belgium", *British Educational Research Journal*, 36 (2), pp.209-237.
- Van Zanten, Agnès (org.) (2000), *L'École - l'État des Savoirs*, Paris, La Découverte.
- Vaz, Cláudia (2006), *Afinal Quem Sou Eu? A Identidade de Crianças de Origem Cabo-verdiana em Espaço Escolar*, Lisboa, ISCSP/UTL.
- Velho, Gilberto (1987), *Individualismo e Cultura: Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Velho, Gilberto (1994), *Projeto e Metamorfose*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Vermeulen, Hans (2001), *Imigração, Integração e a Dimensão Política da Cultura*, Lisboa, Colibri.
- Vermeulen, Hans (2010), "Segmented assimilation and cross-national comparative research on the integration of immigrants and their children", *Ethnic and Racial Studies*, 33 (7), pp. 1214-1230.
- Vermeulen, Hans e Joel Perlmann (eds.) (2000), *Immigrants, Schooling and Social Mobility: Does Culture Make a Difference?*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Vertovec, Steven (2007), "Super-diversity and its implications", *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024-1054.
- Vieira, Maria Manuel (1996), "Ensino básico e secundário e trajetórias escolares: uma breve incursão", *Revista de Educação*, 2, pp. 9-32.
- Vieira, Maria Manuel (2005), "O lugar do trabalho escolar – entre o trabalho e o lazer", *Análise Social*, vol. XI (176), pp. 519-545.
- Vieira, Maria Manuel (2007), "Recém-chegados à universidade: entre constrangimentos sociais e projectos individuais", em Maria Manuel Vieira (Eds.), *Escola, Jovens e Media*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, pp. 137-162.
- Vieira, Maria Manuel (2010), "Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica", *Sociologia*, 20, pp. 265-280.
- Vieira, Maria Manuel, Lia Pappámikail e Cátia Nunes (2012), "Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: percursos e temporalidades", *Sociologia, Problemas e Práticas*, CIES-IUL/Editora Mundos Sociais, 70, pp. 45-70.
- Vieira, Ricardo (1995), "Mentalidades, escola e pedagogia intercultural", *Educação, Sociedade e Culturas*, 4, pp. 127-147.
- Villanova, Roselyne de (1983), "Segunda geração: potencial ou handicap", *Análise Social*, 77-78-79, pp. 987-993.
- Waldinger, Roger e David Fitzgerald (2004), "Transnationalism in question", *American Journal of Sociology*, 109 (5), pp. 1177-1195.
- Waldinger, Roger e Joel Perlmann (1998), "Second generations: Past, present, future", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 24 (1), pp. 5-24.
- Wall, Karin (org.) (2005), *Famílias em Portugal*, Lisboa, ICS/Imprensa de Ciências Sociais.

- Wall, Karin, e José São José (2004), "Managing work and care: a difficult challenge for immigrant families", *Social Policy & Administration*, 38 (6), pp.591-621.
- Walther, Andreas (2006), "Regimes of youth transitions: choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts", *Young*, 14, 119-139.
- Walther, Andreas, Barbara Stauber, Andy Biggart, Manuela du Bois-Reymond, Andy Furlong, Andreu López Blasco, Sven Morch e José Machado Pais (ed.) (2002), *Misleading Trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?*, Opladen, Leste+Budrich.
- Warner, William Loyd e Leo Srole (1945), *The Social Systems of American Ethnic Groups*, New Haven, Yale University Press.
- Waters, Mary C. (1990), *Ethnic Options: Choosing Identities in America*, Berkeley, CA, University of California Press.
- Waters, Mary C. (1996), "Ethnic and racial identities of second-generation black immigrants", em Alejandro Portes (ed.) (1996), *The New Second Generation*, New York, Russell Sage Foundation, pp. 171-196.
- Waters, Mary C. (1999), *Black Identities: West Indian Immigrant Dreams and American Realities*, Nova Iorque, Russell Sage Foundation.
- Waters, Mary C., Van C. Tran, Philip Kasinitz e John H. Mollenkopf (2010), "Segmented assimilation revisited: types of acculturation and socioeconomic mobility in young adulthood", *Ethnic and Racial Studies*, 33 (7), pp. 1168-1193.
- Weber, Max (1978 [1920]), *Economy and Society: an Outline of Interpretive Sociology*, Berkeley, University of California Press.
- Wells, Ryan (2010), "Children of immigrants and educational expectations: the roles of school composition", *Teachers College Record*, 112 (6), p.1679-1704.
- Westin, Charles (2010), "Identity and inter-ethnic relations", em Charles Westin, José Bastos, Janine Dahinden e Pedro Góis (eds.), *Identity Processes and Dynamics in Multi-Ethnic Europe*, Amsterdam, Amsterdam University Press.
- Wieviorka, Michel (2002), *A Diferença*, Lisboa, Fenda Edições.
- Wimmer, Andreas (2004), "Does ethnicity matter? Social categories and personal networks in three Swiss immigrant neighborhoods", *Ethnic and Racial Studies*, 27(1), pp.1-36.
- Wimmer, Andreas (2009), "Herder's heritage and the boundary-making approach. Studying ethnicity in immigrant societies", *Sociological Theory*, 27 (3), pp. 244-270.
- Winterton, Mandy Teresa e Sarah Irwin (2012), "Teenage expectations of going to university: the ebb and flow of influences from 14 to 18", *Journal of Youth Studies*, 15 (7), pp.858-874.
- Winterton, Mandy, Graham Crow e Bethany Morgan-Brett (ed.) (2010), "Young lives and imagined futures: insights from archived data", *Timescapes Working Paper Series*, 6, <http://www.timescapes.leeds.ac.uk/assets/files/secondary_analysis/working%20papers/WP6-final10Oct.pdf> (1 de novembro de 2011).
- Wirth, Louis (1980 [1925]), *Le Ghetto*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Woodman, Dan (2009), "The mysterious case of the pervasive choice biography: Ulrich Beck, structure/agency, and the middling state of theory in the sociology of youth", *Journal of Youth Studies*, 12 (3), pp. 243-256.
- Woodman, Dan (2011), "Young people and the future: multiple temporal orientations shaped in interaction with significant others", *Young*, 19 (2), pp.111-128.

- Wright, Cecile, Penny Standen e Tina Patel (2010), *Black Youth Matters: Transitions from School to Success*, Nova Iorque e Londres, Routledge.
- Yiu, Jessica (2011), "Chinese un-exceptionalism? The case of Chinese youths in Spain and their low educational ambitions", *Working Paper 11-02d*, Center for Migration and Development, Princeton University, em <<http://cmd.princeton.edu>> (3 de novembro de 2011).
- Zhou, Min (1997), "Growing up American: the challenge confronting immigrant children and children of immigrants", *Annual Review of Sociology*, 23, pp. 63-95.

Anexos

Anexo 1 – Inquérito

Trajectórias escolares e orientações profissionais no finalizar da escolaridade obrigatória

No questionário

☐ ☐ ☐ ☐

1. Escola

☐ ☐ ☐ ☐

2. Turma

☐ ☐ ☐ ☐

3. ☐ Rapaz ☐ Rapariga

4. Idade anos

☐ ☐ ☐ ☐

5. Em que país nasceste?

Sobre a tua mãe:

12. Em que país nasceu a tua mãe?

☐ ☐ ☐ ☐

13. A tua mãe vive em Portugal?

☐ Sim. Há quantos anos? anos

☐ Não

14. Em que país nasceu o teu avô materno?

☐ ☐ ☐ ☐

15. Em que país nasceu a tua avó materna?

☐ ☐ ☐ ☐

Sobre as disciplinas que tens no 9º ano, diz-nos:

16. De que modo gostas de cada uma delas?

	Gosto muito	Gosto	Gosto pouco	Não gosto
Matemática	☐	☐	☐	☐
Língua Estrangeira I	☐	☐	☐	☐
Língua Estrangeira II	☐	☐	☐	☐
Língua Portuguesa	☐	☐	☐	☐
História	☐	☐	☐	☐
Geografia	☐	☐	☐	☐
Físico-Química	☐	☐	☐	☐
Ciências Naturais	☐	☐	☐	☐
Educação Física	☐	☐	☐	☐
Educação Tecnológica/Educação Visual	☐	☐	☐	☐
Tecnologias da Inf. e da Comunicação	☐	☐	☐	☐
Área de Projecto	☐	☐	☐	☐
Estudo Acompanhado	☐	☐	☐	☐
Formação Cívica	☐	☐	☐	☐

Sobre o teu pai:

8. Em que país nasceu o teu pai?

☐ ☐ ☐ ☐

9. O teu pai vive em Portugal?

☐ Sim. Há quantos anos? anos

☐ Não

10. Em que país nasceu o teu avô paterno?

☐ ☐ ☐ ☐

11. Em que país nasceu a tua avó paterna?

☐ ☐ ☐ ☐

17. No fim do ano lectivo anterior que notas tiveste a cada uma delas?
(responde apenas às disciplinas que tiveste no ano lectivo anterior)

Matemática	☐
Língua Estrangeira I	☐
Língua Estrangeira II	☐
Língua Portuguesa	☐
História	☐
Geografia	☐
Físico-Química	☐
Ciências Naturais	☐
Educação Física	☐
Educação Tecnológica	☐
Educação Visual	☐
Tecnologias da Inf. e da Comunicação	☐

18. Já reprovaste alguma vez?

☐ Sim. Quantas vezes? ☐

☐ Não -> **Passa para a pergunta n.º 21**

19. Em que anos reprovaste e quantas vezes em cada um deles?
(responde para os anos em que reprovaste)

	1. vez	Mais do que 1. vez
1º ciclo	☐	☐
5º ano	☐	☐
6º ano	☐	☐
7º ano	☐	☐
8º ano	☐	☐
9º ano	☐	☐

20. Na tua opinião, qual o principal motivo por que reprovaste?
(escolhe apenas 1 opção)

- ☐ As matérias eram muito difíceis
☐ Faltava muito às aulas
☐ A avaliação foi injusta
☐ Falta de capacidade minha
☐ Má influência da turma
☐ Não gostava de estudar
☐ Outro motivo. Qual? _____

21. Costumas faltar às aulas? (escolhe apenas 1 opção)

- ☐ Não, só falto quando estou doente ou vou ao médico
☐ Sim, já tenho faltado por vários motivos. Quais? _____

22. Relativamente ao teu comportamento já tiveste:
(escolhe todos os que já tiveste)

- ☐ Recados na caderneta por infracção
☐ Participação oral
☐ Participação escrita
☐ Falta disciplinar
☐ Processo disciplinar
☐ Nenhum

23. Com que frequência estudas? (escolhe apenas 1 opção)

- ☐ Estudo diariamente
☐ Estudo apenas ao fim-de-semana
☐ Só estudo nas vésperas dos testes
☐ Nunca estudo

24. Recebes algum tipo de apoio económico dos serviços de acção social escolar?

☐ Sim ☐ Não

25. Já alguma vez tiveste aulas de apoio?

☐ Sim. A que disciplinas?

☐ Não

não responder

não responder

não responder

não responder

26. Alguma vez tiveste explicações fora da escola?

☐ Sim ☐ Não

27. Indica o teu grau de satisfação em relação aos seguintes aspectos da tua escola.

	Muito satisfeito	Satisfeito	Pouco satisfeito	Nada satisfeito	Não sei
Actividades extra-lectivas (clubes, visitas de estudo...)	☐	☐	☐	☐	☐
Auxiliares de acção educativa	☐	☐	☐	☐	☐
Instalações escolares (salas, cantina/bar, pátios...)	☐	☐	☐	☐	☐
Equipamentos (computadores, biblioteca, mobiliário...)	☐	☐	☐	☐	☐
Professores	☐	☐	☐	☐	☐
Preparação para a vida profissional	☐	☐	☐	☐	☐
Sistema de avaliação	☐	☐	☐	☐	☐
Condições de segurança	☐	☐	☐	☐	☐
Convívio com os colegas	☐	☐	☐	☐	☐

28. O que achas dos teus professores?

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhum	Não sei
Explicam-me bem as matérias	☐	☐	☐	☐	☐
São meus amigos	☐	☐	☐	☐	☐
Querem que eu participe	☐	☐	☐	☐	☐
Respeitam-me	☐	☐	☐	☐	☐
Preocupam-se comigo	☐	☐	☐	☐	☐
Querem que eu venha a ter uma boa profissão	☐	☐	☐	☐	☐
Quando erro, ajudam-me a encontrar a resposta certa	☐	☐	☐	☐	☐

29. Já alguma vez te sentiste discriminado?

	Muitas vezes	Algunhas vezes	Poucas vezes	Nunca	Não sei
Pelos colegas	☐	☐	☐	☐	☐
Pelos professores	☐	☐	☐	☐	☐
Pelos funcionários	☐	☐	☐	☐	☐

30. Se respondeste muitas vezes, algumas vezes ou poucas vezes em alguma das opções da pergunta anterior, indica o principal motivo pelo qual te sentiste discriminado.

Pelos colegas	não responder
Pelos professores	não responder
Pelos funcionários	não responder

Sobre os Serviços de Psicologia e Orientação, diz-nos:

31. Já alguma vez tiveste sessões de aconselhamento escolar e profissional com o(a) psicólogo(a) da escola?

☐ Sim ☐ Não

32. Já alguma vez tiveste sessões de aconselhamento escolar e profissional fora da escola, em psicólogos privados?

☐ Sim ☐ Não

43. E o teu pai, como é que:

Fala o português?	Muito bem	Com dificuldades	Mal
Escreve o português?	☐	☐	☐
	☐	☐	☐

44. Em relação ao trabalho, diz-nos se os teus pais: (escolhe só 1 resposta para o teu pai e 1 resposta para a tua mãe)

Tem um emprego/trabalho	Pai	Mãe
Está desempregado(a)	☐	☐
Está reformado(a)	☐	☐
É doméstico(a)	☐	☐
Não sei	☐	☐

45. Que profissão tem a tua mãe? (ou teve, no caso de estar desempregada ou reformada)

nao preencha

46. E que profissão tem o teu pai? (ou teve, no caso de estar desempregado ou reformado)

nao preencha

47. Relativamente à profissão que têm ou tiveram, diz se o teu pai e a tua mãe... (escolhe só 1 resposta para o teu pai e 1 resposta para a tua mãe)

É/era empregado(a) numa empresa ou serviço	Pai	Mãe
Tem/teve uma empresa, com empregados	☐	☐
Trabalha/trabalhou por conta própria	☐	☐
Não sei	☐	☐

nao preencha

nao preencha

nao preencha

48. A tua mãe e/ou o teu pai têm uma religião?

☐ Sim. Qual? _____

☐ Não

☐ Não sei

49. Diz-nos com que frequência, na tua família:

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Controlam as tuas faltas	☐	☐	☐	☐
Ajudam-te a fazer os trabalhos de casa	☐	☐	☐	☐
Sabem as tuas notas	☐	☐	☐	☐
Sabem quando vais ter testes	☐	☐	☐	☐
Vêem os teus testes corrigidos	☐	☐	☐	☐
Vão às reuniões da escola	☐	☐	☐	☐

50. Com a tua família, com que frequência costumam falar sobre:

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Os teus sentimentos	☐	☐	☐	☐
O teu comportamento na escola	☐	☐	☐	☐
Os teus amigos	☐	☐	☐	☐
As tuas notas	☐	☐	☐	☐
Os teus professores	☐	☐	☐	☐
O que gostas mais e menos na escola	☐	☐	☐	☐
O que queres ser no futuro	☐	☐	☐	☐

51. Assinala com que frequência, na tua família:

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Lêem livros	☐	☐	☐	☐
Lêem jornais	☐	☐	☐	☐
Compram livros (não escolares) para ti	☐	☐	☐	☐
Vão contigo a museus/exposições	☐	☐	☐	☐
Vão contigo ao cinema	☐	☐	☐	☐
Fazem viagens contigo	☐	☐	☐	☐

52. Até quando é que a tua família gostava que estudasses?
(escolhe apenas 1 opção)

- ☐ 9º ano
☐ 12º ano
☐ Licenciatura
☐ Mestrado/Doutoramento
☐ Não sei
☐ Outra. Qual? _____

não responder

53. Que profissão é que a tua família gostava que tivesses? _____

não responder

54. Indica se, na tua família, entre os teus colegas de escola, amigos e vizinhos, existem pessoas com as seguintes origens:

	Família	Colegas de escola	Amigos	Vizinhos
Angolanos	☐	☐	☐	☐
Brasileiros	☐	☐	☐	☐
Cabo-verdianos	☐	☐	☐	☐
Guineenses	☐	☐	☐	☐
Moçambicanos	☐	☐	☐	☐
Portugueses	☐	☐	☐	☐
Santomenses	☐	☐	☐	☐
Ucranianos	☐	☐	☐	☐
Outros. Quais? _____	☐	☐	☐	☐

não responder

55. Entre os teus amigos, quantos:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhum	Não sei
Querer ir trabalhar quando acabarem o 12º ano	☐	☐	☐	☐	☐
Querer ir trabalhar quando acabarem o 9º ano	☐	☐	☐	☐	☐
Deixaram a escola sem acabar o 9º ano	☐	☐	☐	☐	☐
Querer ir para a Universidade	☐	☐	☐	☐	☐



56. Pensa nos teus 2 maiores amigos e diz-nos:

Amigo 1

- 56.1. É da tua escola? ☐ Sim ☐ Não
56.2. É do teu bairro de residência? ☐ Sim ☐ Não
56.3. Ele ainda estuda? ☐ Sim ☐ Não

não responder

56.4. Até que ano ele estudou ou gostaria de estudar? _____

não responder

56.5. Ele já trabalha? ☐ Sim ☐ Não

não responder

56.6. Que profissão é que ele tem ou gostaria de ter no futuro? _____

não responder

não responder

56.7. A família do teu (tua) amigo(a) veio de um país estrangeiro?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

Se sim, diz o país. _____

não responder

Se sim, que língua falas com ele (a)? _____

não responder

Sobre o teu futuro, diz-nos:

57. Até quando é que tu gostarias de estudar?
(escolhe apenas 1 opção)

- ☐ 9º ano
☐ 12º ano
☐ Licenciatura
☐ Mestrado/Doutoramento
☐ Não sei
☐ Outra. Qual? _____

não responder

58. E, na realidade, até quando é que tu achas que vais conseguir estudar? (escolhe apenas 1 opção)

- ☐ 9º ano
☐ 12º ano
☐ Licenciatura
☐ Mestrado/Doutoramento
☐ Não sei
☐ Outra. Qual? _____



59. Se pretendes deixar de estudar quando terminares o 9º ano, indica o principal motivo: (escolhe apenas 1 opção)
[Se pretendes seguir, pelo menos, o ensino secundário -> Passa para a pergunta 60]

- ☐ Tenho dificuldades em aprender
☐ Não gosto de estudar
☐ Não acho que seja importante
☐ A família não me apoia
☐ Quero ganhar dinheiro
☐ O que aprendo na escola não serve para nada
☐ Quero ajudar a minha família
☐ Tenho oportunidade de começar a trabalhar com familiares/amigos
☐ Não sei
☐ Outro motivo. Qual? _____



-> Passa para a pergunta 63

60. No ensino secundário, que opção vais escolher? (escolhe apenas 1 opção)

- ☐ Ensino geral. Qual? _____
☐ Ensino tecnológico. Qual? _____
☐ Curso profissional. Qual? _____
☐ Outro tipo de ensino. Qual? _____



26630

☐ Não sei o que escolher -> Se não sabes o que escolher passa para a pergunta 63

61 Dos seguintes aspectos indica os que foram mais importantes na escolha da opção anterior. (escolhe, no máximo, 2 opções)

- ☐ Vai ser mais útil para encontrar emprego
☐ Os meus resultados escolares não me permitem escolher outra opção
☐ É a opção mais adequada para o curso superior que quero tirar
☐ Não conheço outras opções
☐ Parece-me interessante
☐ Foi-me aconselhado pelo psicólogo da escola
☐ Alguns dos meus amigos também fizeram essa opção
☐ Fico numa escola perto de casa
☐ Para poder continuar na mesma escola
☐ Foi-me aconselhado por familiares e/ou amigos
☐ Não me ocorreu outra opção
☐ Para poder mudar para uma escola melhor

62. Das seguintes pessoas indica qual foi a mais importante para te ajudar a escolher essa opção? (escolhe, no máximo, 2 opções)

- ☐ Mãe
☐ Pai
☐ Irmãos
☐ Outro(s) familiar(es)
☐ Vizinhos
☐ Amigo(s)
☐ Professor(es)
☐ Explicador(es)
☐ Psicólogo(a)
☐ Ninguém
☐ Outra. Qual? _____



63. Que profissão é que tu gostarias de ter?

não preencher

64. Conheces alguém com essa profissão?
(escolhe apenas 1 opção)

- ☐ Não, não conheço ninguém.
- ☐ Não conheço ninguém mas já vi na televisão
- ☐ Sim, o meu pai / a minha mãe
- ☐ Sim, o(a) meu (minha) irmão (irmã)
- ☐ Sim, outro familiar
- ☐ Sim, um(a) amigo(a)
- ☐ Sim, conheço várias pessoas
- ☐ Sim, outro. Quem? _____

não preencher

65. E, na realidade, que profissão achas que vais ter?

não preencher

66. Indica duas profissões de pais dos teus colegas de turma.

não preencher

não preencher

67. Se pudessem escolher, no futuro, gostavas mais de:
(escolhe apenas 1 opção)

- ☐ Trabalhar por conta própria
- ☐ Ter uma empresa
- ☐ Trabalhar numa empresa
- ☐ Trabalhar no Estado
- ☐ Não sei



2630

68. Em que medida concordas com as seguintes frases em relação ao teu futuro?

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem em parte	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não sei
Sou exactamente o que quero para o meu futuro e como consegui-lo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
É tudo uma questão de sorte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sou eu que decido o meu futuro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
É inútil pensar no futuro, o que conta é o presente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
É tudo uma questão de esforço.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
É inútil fazer projectos, tenho de me adaptar ao trabalho que encontrar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tenho confiança em mim próprio.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

69. O que consideras que vai ser mais provável no teu futuro?
(escolhe apenas 1 opção)

- ☐ Vou ter uma vida igual aos meus pais
- ☐ Vou ter uma vida pior do que os meus pais
- ☐ Vou ter uma vida melhor do que os meus pais

70. Gostarias de ir viver para outro país?

☐ Sim. Qual? _____

☐ Não

não preencher

não preencher

71. Em que medida te sentes:

	Muito	Algo	Pouco	Nada
Europeu	☐	☐	☐	☐
Português	☐	☐	☐	☐
Angolano	☐	☐	☐	☐
Brasileiro	☐	☐	☐	☐
Cabo-verdiano	☐	☐	☐	☐
Guineense	☐	☐	☐	☐
Ucraniano	☐	☐	☐	☐
Cidadão do mundo	☐	☐	☐	☐
Africano	☐	☐	☐	☐
Do(s) país(es) de origem dos teus pais	☐	☐	☐	☐
Outro. Qual? _____	☐	☐	☐	☐

72. Diz-nos como:

	Muito bem	Bem	Com dificuldades	Mal
Falas o português?	☐	☐	☐	☐
Escreves o português?	☐	☐	☐	☐
Entendes o português?	☐	☐	☐	☐

[Se tu e toda a tua família (os teus pais e os teus avós) nasceram em Portugal -> Passa para a pergunta 78]

73. Em tua casa, em que língua ou línguas costumavas falar?

☐ Português. Com quem? _____	☐	☐	☐
☐ Crioulo cabo-verdeano. Com quem? _____	☐	☐	☐
☐ Ucraniano. Com quem? _____	☐	☐	☐
☐ Outra. Qual? _____	☐	☐	☐
Com quem? _____	☐	☐	☐

74. Indica se já conheces e gostarias de conhecer o(s) país(es) onde os teus familiares nasceram. (escolhe apenas 1 opção)

☐ Conheço e gostei de conhecer

☐ Conheço mas não gostei de conhecer

☐ Não conheço e não gostava de conhecer

☐ Não conheço mas gostava de conhecer

75. Para ti é importante manteres o contacto com as pessoas do(s) país(es) de origem da tua família?

☐ Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco importante ☐ Nada importante

76. E para a tua família, é importante que tu mantenhas esse contacto?

☐ Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco importante ☐ Nada importante

77. Costumas participar em festas e convívios organizados por pessoas do mesmo país de origem dos teus pais?

☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

Sobre as coisas que gostas de fazer,

78. Fazes parte de alguma das seguintes associações, clubes ou grupos? Se sim, indica quais. (podes escolher mais do que 1 opção)

☐ Nenhuma	☐ Grupo de escuteiros
☐ Associação recreativa	☐ Associação de estudantes
☐ Grupo musical	☐ Equipa desportiva
☐ Grupo teatro	☐ Associação cívica
☐ Organização ou grupo religioso	☐ Outros. Quais? _____

79. Indica com que frequência te dedicas às seguintes actividades:

	Diariamente	Semanalmente	Raramente	Nunca
Ver televisão	☐	☐	☐	☐
Ouvir música	☐	☐	☐	☐
Jogar no computador	☐	☐	☐	☐
Pesquisar na internet	☐	☐	☐	☐
Passear	☐	☐	☐	☐
Fazer desporto	☐	☐	☐	☐
Ir ao cinema	☐	☐	☐	☐
Dançar	☐	☐	☐	☐
Ler	☐	☐	☐	☐
Ir a bares/ discotecas	☐	☐	☐	☐
Ir a cafés/ pastelarias	☐	☐	☐	☐

80. Indica os 3 estilos de música que mais gostas.

81. Indica os 3 pratos que mais gostas de comer.

82. Da lista que se segue indica que equipamentos tens. (podes escolher mais do que 1 opção)

☐ Impressora	☐ Televisão
☐ Leitor de música Mp3	☐ Telemóvel
☐ Consola	☐ Leitor de CD
☐ Microondas	☐ Leitor de DVD
☐ Máquina de lavar roupa	☐ Computador
☐ Máquina de lavar loiça	☐ Ligação à Internet

83. Onde, e com que frequência, costumam utilizar o computador?

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Em casa	☐	☐	☐	☐
Na escola	☐	☐	☐	☐
Em casa de amigos ou familiares	☐	☐	☐	☐
Associação	☐	☐	☐	☐
Na junta de freguesia	☐	☐	☐	☐
Na biblioteca	☐	☐	☐	☐
Casa da Juventude	☐	☐	☐	☐
Outro local. Qual?	☐	☐	☐	☐

26630

Sobre a tua experiência de trabalho, diz-nos:

84. Já alguma vez tiveste algum trabalho pago? (se já tiveste mais do que um trabalho pago, responde sobre o último que tiveste)

Page 10 of 10

☐ Sim. Qual?

520

**[Se respondeste que não, já terminaste o questionário!
Obrigado pela tua colaboração!]**

85. Quem te ajudou a arranjar o emprego? (escolhe apenas 1 opção)

☐ Pais
☐ Irmãos
☐ Outros familiares
☐ Amigos
☐ Amigos de familiares
☐ Outros. Quem?

86. Quando foi? (podes escolher mais do que 1 opção)

☐ Fins-de-semana
☐ Férias
☐ Tempo de aulas
☐ Outro. Qual? _____

87. Como utilizaste o dinheiro que ganhaste? (podes escolher mais do que 1 opção)

☐ Comprei roupa

☐ Ajudei os meus pais

☐ Viajei

☐ Sai com os meus amigos

☐ Comprei um computador

☐ Comprei jogos

☐ Comprei um telemóvel

☐ Guardei-o

Outro: Qual? _____

2663

OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO!

Anexo 2 - Guião de entrevista aos alunos

Propriedades Sociais/Trajectoria migratória da família

Vamos começar por falar um pouco de ti:

1. Onde nasceste? Qual é a tua nacionalidade?
2. E os teus pais, onde nasceram? E a sua nacionalidade, qual é? Há quanto tempo é que os teus pais estão em Portugal? Conheceram-se cá ou no estrangeiro? Como foi a vinda deles para Portugal? Porque vieram? Achas que foi uma experiência boa? Achas que foi fácil? Já tinham familiares ou amigos em Portugal?
3. Com quem vives? Descreve a tua família (com quantas pessoas vives, que relação de parentesco tens com elas)?
4. Onde moras? Descreve o teu bairro. Há quanto tempo aí moras? Em que outros sítios viveste? Onde gostaste mais e menos de morar? Porquê?
5. Qual é a melhor coisa do teu bairro? E a pior?
6. Se pudesses, o que mudavas no teu bairro?

Experiência escolar

Agora sobre a escola:

[Caso não tenha nascido em Portugal]

7. Em que ano entraste para a escola, em Portugal? Como foi? O que foi mais fácil e mais difícil na tua adaptação?
8. Como era a escola no teu país de origem, ainda te lembras? Era muito diferente? O que gostavas mais e menos?

[Para todos]

9. Gostas de estudar? Como te descreverias como aluno?
10. Na tua opinião, o que é ser bom aluno? O que é necessário para ser bom aluno?
11. Qual é a disciplina de que gostas mais e aquela de que gostas menos? Porquê?
12. Tiveste alguma nota negativa este ano letivo? A que disciplinas?
13. Este ano letivo, vais passar? Se não, porquê?
14. Como te costumavas comportar nas aulas?
15. Como é, em geral, a tua relação com os professores? Que tipo de apoio te têm dado? Ajudam-te a resolver os teus problemas? Falas ou gostas de algum em especial? Porquê?
16. Como é, em geral, a tua relação com os colegas de turma? E gostas da tua turma? Porquê?
17. Como é, em geral, a tua relação com as funcionárias?
18. Estudar é importante? Para quê?
19. Gostas da tua escola? O que é que gostas mais e menos na tua escola?? Se pudesses, o que mudarias na tua escola? Porquê?

Aspirações e Expectativas escolares e profissionais

Agora vamos falar sobre o teu futuro:

20. Até quando é que tu gostarias de estudar? Porquê? E até quando é que achas que vais conseguir estudar? Porquê?

[se optar por continuar para o ensino secundário]

21. Que opção vais escolher no ensino secundário? Porquê? Quem te ajudou a escolher essa opção?
22. Já falaste com alguém sobre essa opção? Conheces alguém que esteja a frequentar essa opção?
23. Para que escola vais? Porquê? Existem mais colegas teus que vão para a mesma escola?

[Para todos]

24. Que profissão gostarias de ter no futuro? Porquê? Achas que vais conseguir? Porquê?
25. Conheces alguém com essa profissão? Quem?
26. Sabes o que é que é necessário fazer (estudar, onde ir, etc) para ter essa profissão?

27. Já alguma vez falaste com alguém sobre a profissão que gostarias de ter? Quem?

Experiência nos serviços de Psicologia e Orientação

28. Sabes o que é o serviço de psicologia e orientação da escola? A tua escola tem?

[Se não tem SPO]

29. Já alguma vez na escola ouviste falar nas opções no ensino secundário, e nas escolas em que elas existem? Como? [explorar se alguma escola secundária fez alguma apresentação, se algum professor dedicou uma aula ao assunto, como é que a informação sobre cursos e escolas está a passar – ou não – para o aluno]

[Se tem SPO]

30. Já tiveste alguma sessão de orientação escolar e profissional com o psicólogo da escola? (Se não, porquê?) Sozinho ou com toda a turma? Com hora marcada, numa sala própria, ou durante uma aula?

31. O que fizeste nas sessões?

32. Do que é que gostaste mais e menos no acompanhamento feito pelo psicólogo da escola?

33. Ainda vais ter mais sessões? Se sim, apetece-te ir, ou não? Porquê?

34. Os teus pais sabem que vais/foste? O que disseram eles?

[Se tem SPO, e se o entrevistado completou o processo]

35. Até agora, quais foram os resultados? O que achaste dos mesmos? Concordas com eles? E os teus pais o que acharam? Vais seguir os conselhos dados pelo(a) psicólogo(a)? Porquê?

[Para todos]

36. Fora da escola, já alguma vez foste a um serviço de psicologia e orientação? De quem foi a iniciativa? O que fizeste nas sessões?

35.1 Do que é que gostaste mais e menos no acompanhamento feito pelo psicólogo?

35.2 Quais foram os resultados? O que achaste dos mesmos? Vais seguir os conselhos dados pelo(a) psicólogo(a)? Porquê?

37. Na tua opinião, os serviços de orientação escolar e profissional são úteis? Porquê?

38. E os professores, já alguma vez te perguntaram o que é que gostavas de ser?

39. Gostarias que na escola se falasse mais das profissões e das opções no secundário que podes vir a escolher no futuro? Porquê? Como é que achas que se deveria falar desse assunto: nas aulas ou fora das aulas? E de que modo (visita a empresas, debates, conversas informais, exposições...)?

Experiência profissional

40. Já alguma vez desempenhaste alguma tarefa paga? Qual? Por quanto tempo? Porquê? E o que é que fizeste com o dinheiro que ganhaste?

41. Gostaste (de todas, quando há mais do que uma)? O que gostaste mais e menos (em cada uma, quando há mais do que uma)?

42. O que pensam os teus pais sobre essa(s) experiência(s)?

Universos profissionais de referência

43. Até quando estudou a tua mãe e o teu pai? E que profissões têm? E os teus avós?

44. O que achas sobre as profissões que eles têm? O que é que gostas mais e menos nas profissões que eles têm?

45. E os teus irmãos, até quando estudaram/estudam? E que profissão têm/querem ter? O que achas sobre as profissões que eles têm? O que é que gostas mais e menos nas profissões que eles têm?

46. Os adultos que conheces, amigos dos teus pais, ou teus vizinhos, que profissões têm?

47. Agora pensa nos teus colegas de turma. Sabes que profissões têm alguns dos seus pais?

Práticas culturais e de sociabilidade

Sobre o teu dia-a-dia:

48. Descreve o teu dia-a-dia – o que costumavas fazer? E ao fim de semana? Depois da escola, o que é que costumavas fazer? Costumavas ficar com os teus amigos ou vais logo para casa? E em casa, ficas sozinho?
49. Tens obrigações em casa? Quais são? [Se existirem irmãos] As obrigações dos teus irmãos são muito diferentes das tuas? Porquê? (género, idade, personalidade...)
50. O que mais gostas de fazer nos tempos livres? E o que menos gostas de fazer?
51. Que actividades costumavas fazer fora da escola? Pertences a alguma associação ou grupo? De que tipo? Há quanto tempo? Porquê [iniciativa dos pais ou própria]?
52. Descreve os teus melhores amigos (rapazes/raparigas?). São da escola ou do bairro onde moras? Também têm pais estrangeiros, como tu, ou não? O que é que costumam fazer juntos?
53. Já alguma vez falaste com os teus amigos sobre o futuro? O que é que eles querem ser no futuro? Até quando querem estudar? Que profissões querem ter?
54. A tua família deixa-te escolher os amigos que queres? Se não, porquê?

Filiações identitárias

Disseste-me que nasceste em [naturalidade], que os teus pais vieram de [país de origem], e que a tua nacionalidade é [nacionalidade]

55. Com que país te identificas mais? A que país(es) sentes que pertences?
56. Em que medida te sentes português? O que é “ser português”? O que é melhor e pior no “ser português”?
57. E do [país de origem do próprio ou dos pais]? O que é ser [país de origem do próprio ou dos pais]? O que é melhor e pior de ser [país de origem do próprio ou dos pais]?
58. E em que situações te sentes mais uma coisa ou outra?

[para os que têm nacionalidade portuguesa]

59. É importante para ti ter nacionalidade portuguesa? Porquê? O que é melhor e pior de ter nacionalidade portuguesa? Que oportunidades ganhas por ter nacionalidade portuguesa? Perdes alguma coisa por teres nacionalidade portuguesa?
60. Gostarias de ter nacionalidade [nacionalidade do país de origem dos pais]? Seria importante para ti? Que ganharias por ser considerado [nacionalidade do país de origem dos pais]? E o que perderias?

[para os que têm nacionalidade estrangeira]

61. É importante para ti seres [nacionalidade]? Porquê? O que é melhor e pior de ter [nacionalidade]? O que ganhas por ter a nacionalidade [nacionalidade]? Perdes alguma coisa por teres a nacionalidade [nacionalidade]?
62. Gostarias de ter nacionalidade portuguesa? Era importante para ti? Porquê? Que ganharias por ter nacionalidade portuguesa? E o que perderias?

[para todos]

63. Costumas contactar com outras pessoas que tenham vindo de [país de origem do próprio ou dos pais]? Em que medida são essas pessoas diferentes dos portugueses que sempre viveram em Portugal?
64. Costumas ir a festas ou encontros do [país de origem do próprio ou dos pais]? Onde? Como são?
65. Conheces o país de origem dos teus pais/teu país de origem? Como o descreverias? Se não conheces, gostavas de conhecer? Gostarias de viver lá?
66. Achas que és diferente dos outros alunos que não têm pais estrangeiros? Porquê? Essas diferenças são boas ou más? Porquê?

Língua

Agora sobre as línguas que falamos

67. Que línguas entendes? E quais consegues falar? E escrever? Onde as aprendeste?
68. Em casa, que língua costumavas falar? E na escola? E no bairro? E com os teus amigos?

69. A tua mãe sabe ler português? E escrever? E o teu pai? Em que medida o fazem bem? Já alguma vez os tiveste de ajudar a comunicar ou escrever? Como foi?
70. Há alguma ocasião em que os teus pais falem contigo em português ou em língua estrangeira? Por exemplo, quando se chateiam contigo, em que língua te falam?

Modelo familiar e estratégias educativas

Sobre a tua família

71. Como é a tua relação com a tua família? O que costumam fazer juntos?
72. Qual é a melhor coisa que tem a tua família? E a pior? Se pudesses, o que mudavas na tua família?
73. Em relação aos trabalhos de casa, a tua família costuma perguntar se já os fizeste? Quando tens dificuldades nos trabalhos de casa, costumavas pedir ajuda a quem?
74. Alguém da tua família costuma ir às reuniões da escola? Com que frequência?
75. A tua família preocupa-se com as tuas notas? Costumam castigar-te se não tens boas notas? E recompensar-te se tens boas notas? Os castigos e as recompensas são diferentes entre ti e os teus irmãos? Porquê? (género, idade, personalidade...)
76. Que profissão é que a tua família gostaria que tivesses? Que profissão é que os teus pais não gostariam que tivesses por ser rapariga (rapaz)?

Heranças e práticas religiosas

Ainda sobre a tua família

77. Alguém da tua família tem uma religião? Qual? E tu, tens alguma religião? Costumas ir à missa ou a outro local de culto?
78. Para ti é importante ter uma religião? Porquê? O que é que a religião te ensina sobre a tua vida e de que modo influencia os teus planos de futuro? Quais são as principais diferenças entre a tua religião e as outras que conheces?

Processos de estigmatização e discriminação

Agora sobre uma coisa completamente diferente:

79. Achas que existe discriminação em Portugal? Porquê?
80. Alguma vez viste alguém ser vítima de discriminação? Como foi?
81. E tu, alguma vez foste vítima de discriminação? Como foi? E já alguma vez discriminaste alguém? Como foi?

Para acabar:

82. Na tua vida, até agora, quais foram os acontecimentos mais importantes, que mais te marcaram? De que forma (positiva ou negativa)? E à tua família?
83. Como é que te imaginas daqui a 10 anos? Como vai ser a tua vida? Onde vais viver (em Portugal, no mesmo bairro onde vives agora, no estrangeiro), e com quem? Vais estar casado? Vais ter filhos?
84. Achas que vais ter uma vida melhor ou pior que os teus pais? Porquê?
85. Em que é que gostarias de ter uma vida diferente da tua mãe (do teu pai)?
86. O que achas que é mais importante para teres sucesso no futuro?

Identificação do entrevistado:

Nome _____

Número de questionário _____

Sexo M___ F___

Idade _____

Turma _____

Escola _____

Data da entrevista _____

Local da entrevista _____

Anexo 3 - Guião de entrevista aos progenitores

Educação e escolaridade

1. Escolaridade do aluno(a)

- Como tem corrido a escola (geral)

(Problemas de aproveitamento: transição com negativas, reprovações; problemas de comportamento: indisciplina; problemas de relacionamento com colegas; problemas de relacionamento com professores: exemplos e tentativas de resolução)

- Situação actual

- Reconstituição do percurso escolar

Hábitos de leitura antes de deitar, se ensinou as letras, os números?

Situação antes de ir para a escola (com quem ficou, onde, porquê)

Preparação para a entrada na escola (houve alguma preparação especial)?

Recordações do 1º dia de escola

O que se passou ciclo a ciclo (escola, nº professores, frequência de ATL, no geral: a transição de ciclo, problemas, apoios)

- Relação actual do(a) aluno(a) com a escola: (com os professores, com os colegas, com os funcionários)

(relação positiva ou negativa: fruto de quê, segundo os pais? – pai e mãe -, dar exemplos de situações concretas vividas)

- Acompanhamento/apoio da escolaridade (evolução no tempo)

(TPC: quem ajuda, em que casos; trabalhos nas férias grandes - cadernos de exercícios; as conversas sobre a escola; explicadores, centro de estudos, cursos de apoio)

- Idas à escola: frequência, razões, resultado; vale a pena ir às reuniões/ troca de experiência com os outros pais?

- Como reagem ao mau comportamento ou às más notas?

Sistema de castigos. Como reagem ao bom comportamento ou às boas notas? Sistema de recompensas. - Na sua opinião, qual o sistema que melhor funciona?

- Comparação com a escolaridade dos irmãos (diferente? Em que aspectos?)

2. Relação com a Escola e o saber

- O que pensa da escola actual

(tem melhorado, piorado desde o seu tempo; o mais positivo/mais negativo; para que serve; prepara para a vida? O que acontece a um aluno que termine apenas com o 9º ano? Será grave?)

- Concorda ou discorda destas frases:

“O saber não ocupa lugar.”

“Se arranjarmos um bom emprego sem ser preciso estudar... melhor”

3. Estratégia educativa da família

- O que o(a) preocupa mais na educação dos filhos?

- Quais os motivos de maior orgulho do filho?

- Que qualidades/defeitos gostaria que ele(a) tive/não tivesse em adulto?

- Que hábitos, regras, princípios orientam a educação?

(Horários, restrições, TV, computador, saídas à noite, restrições com companhias...)

- Para além da escola, que outros espaços educativos (cursos, saídas, ocupação de tempos livres,...)

- Como costumam passar o fim de semana? Fazem questão que os filhos os passem convosco? Atividades em conjunto.

- Que principais diferenças entre a maneira de educar do pai e da mãe (estão de acordo no essencial e atuam no mesmo sentido ou não?)

Expectativas face ao futuro

- Até quando gostaria que ele(a) estudasse? Acha que se realizará? Até quando o seu filho quer estudar?
- E se ele(a) quiser desistir da escola antes? O que fará/dirá?
- Que profissão gostaria que tivesse o seu filho? E que profissões não gostaria que tivesse? O que acharia se o(a) seu (sua) filho(a) viesse a ter a mesma profissão que a mãe ou o pai?
- Que profissão quer o seu filho ter?
- Tem orientação na escola? De quem foi a iniciativa?
- Como funciona? Tem vantagens? O filho gosta? Já há resultados? Concorde com os resultados? Sugestões para melhorar?
- Costumam falar sobre o futuro do seu filho? De quem é a iniciativa? Quem toma a decisão final nas escolhas a fazer? O filho tem autonomia de decisão?
- Como imagina o seu filho daqui a 10 anos? (profissão, família, estudos, país de residência/ Portugal/ outro país/país de origem dos pais). Como gostaria que estivesse a vida dele daqui a 10 anos?

Condição migrante

- Naturalidade
- País(es) onde viveu
- Trajeto migratório de ambos os pais
- Em que ano vieram para Portugal/ idade com que vieram
- Razões da emigração. A educação e o futuro dos seus filhos foram uma das razões para a emigração? Como é o contexto educativo no país de origem (como se organiza, quais os seus principais problemas e virtudes)?
- A chegada: dificuldades, apoios, as principais diferenças entre os países.
- Principais mudanças ocorridas desde que estão cá: residência, emprego
- Balanço da estadia
 - Problemas, sucessos, sentimentos predominantes
 - Experiências pessoais de racismo (ou de outras pessoas que conheça)
- Relações com portugueses (laços familiares ou amizade)
 - os adultos da família / os amigos dos filhos: até que ponto podem escolher, quem são os maiores amigos: onde se conheceram, da mesma ascendência ou não
- Uso(s) da língua(s), em casa/com amigos, falada (quais, com quem, mudanças no tempo; eventual papel da escola dos filhos)
- Domínio da Língua Portuguesa escrita (quem preenche papelada, leitura de revistas, jornais...)
- Contactos com o país de origem (viagens, telefonemas, cartas, ...)
- Incentivos ao conhecimento da cultura dos ascendentes? (culinária, rituais, música....)
- Relação /reacção dos filhos a essa cultura?
- Identidades ou pertenças: indiano, português, hindu, cabo-verdiano, africano, moçambicano...
- Colocada a hipótese de regresso? Razões.

Anexo 4 - Guião de entrevista aos Presidentes dos Conselhos Executivos

Perfil profissional

1. Formação académica (motivações)
2. N° de anos de serviço (nesta escola/funções)
3. N° de anos como P.C.E.
4. Situação profissional
5. Se pudesse mudava de escola? (o que é uma escola melhor/boa)
6. Processo de eleição e motivação para o cargo (no CE quem é responsável pela área dos alunos)

Caraterização da escola

7. Como carateriza a escola (qualidades e defeitos, exemplos de problemas e sucessos vividos);
8. O que mudava na escola
9. Principais mudanças ao longo do tempo (ciclos de ensino oferecidos pela escola)
10. Identidade/imagem (como a escola é vista no exterior)
11. Relação com as escolas da área? Que escolas? Seletividade na mudança?

Apreciação da comunidade escolar

12. Famílias (caraterização, tipo de famílias, desafios associados às famílias de imigrantes)
13. Alunos (caraterização, diferenças de comportamento, diferenças de resultados escolares, como se explicam, relação entre comportamento e comportamento)
14. Que tipo de alunos tem a escola (desafios colocados pela diversidade cultural, social dos alunos e desafios colocados pelos alunos descendentes de imigrantes, respostas)
15. Como define o bom aluno e o mau aluno
16. Funcionários (caraterização, estão na escola há muito tempo, desempenham bem a sua função, ajudam na resolução de conflitos, relação com os docentes, relação com os alunos)
17. Corpo docente (caraterização, coesão, cooperação)

Orientação

18. Avaliação da orientação em curso (como funciona, problemas que têm surgido, mudanças, funciona bem, aspectos positivos/negativos, o que mudaria) (porque a psicóloga não foi substituída?)
19. Representação da orientação ideal
20. O SPO é avaliado?

Formação turmas/turnos

21. Processo de formação turmas/turnos. (5º ano) Quem decide? As turmas e turnos são aceites/discutidos no Conselho Pedagógico?
22. Problemas relacionados com a formação de turmas. Mudanças no processo/critérios (resultados?).
23. Turmas de currículos alternativos/Cursos de Educação Formação (CEF's): quando começaram, quais e porquê?

Projeto educativo / Regulamento interno/outros projectos

24. O projeto educativo (como foi elaborado, por quem, resultado de inquérito, divulgação, quem o conhece)
25. Regulamento interno (como foi elaborado, por quem, resultado de inquérito, quem o conhece)
26. Outros projectos existentes (ou que existiram) na escola centrados na diversidade cultural ou na educação intercultural.
27. Balanço das aulas de substituição/ Os professores planeiam as faltas/organizam material para a aula de substituição/ Professores faltam mais?

Anexo 5 - Guião de entrevista aos Presidentes dos Conselhos Pedagógicos

Perfil profissional

1. Formação académica (motivações)
2. N° de anos de serviço (nesta escola/funções)
3. N° de anos como P.C.P.
4. Situação profissional
5. Se pudesse mudava de escola? (o que é uma escola melhor/boa)
6. Processo de eleição e motivação para o cargo (no CE quem é responsável pela área dos alunos)

Caraterização da escola

7. Como carateriza a escola (qualidades e defeitos, exemplos de problemas e sucessos vividos);
8. O que mudava na escola
9. Principais mudanças ao longo do tempo
10. Identidade/imagem (como a escola é vista no exterior)

Apreciação da comunidade escolar

11. Famílias (caraterização, tipo de famílias, desafios associados às famílias de imigrantes)
12. Alunos (caraterização, diferenças de comportamento, diferenças de resultados escolares, como se explicam, relação entre comportamento e comportamento)
13. Que tipo de alunos tem a escola (desafios colocados pela diversidade cultural, social dos alunos e desafios colocados pelos alunos descendentes de imigrantes, respostas)
14. Como define o bom aluno e o mau aluno
15. Funcionários (caraterização, estão na escola há muito tempo, desempenham bem a sua função, ajudam na resolução de conflitos, relação com os docentes, relação com os alunos)
16. Corpo docente (caraterização, coesão, cooperação)

Orientação Pedagógica

17. Que tipos de problemas a nível pedagógico têm sido discutidos no Conselho Pedagógico. Soluções encontradas.

Orientação

18. A orientação é discutida, problematizada no C.P.? Quem levanta a questão? (Associação de pais, psicóloga, DT...)
Que questões? Planos de alteração?
19. Avaliação da orientação em curso (funciona bem, aspectos positivos/negativos, o que mudaria)
20. Representação da orientação ideal

Formação turmas/turnos

21. Processo de formação turmas/turnos. Quem decide? As turmas e turnos são aceites/discutidos no Conselho Pedagógico?
22. Problemas relacionados com a formação de turmas. Mudanças no processo/critérios (resultados?).

Projeto educativo / Regulamento interno/outros projetos

23. O projecto educativo (como foi elaborado, por quem, resultado de inquérito, divulgação, quem o conhece)
24. Regulamento interno (como foi elaborado, por quem, resultado de inquérito, quem o conhece)
25. Outros projectos existentes (ou que existiram) na escola centrados na diversidade cultural ou na educação intercultural.

Anexo 6 - Guião de entrevista a Diretores de Turma

Perfil profissional

1. Formação académica (motivações)
2. N° de anos de serviço (nesta escola)
3. N° de anos como DT na escola
4. Situação profissional
5. Se pudesse mudava de escola? (o que é uma escola melhor/boa)

Orientação (escolar e profissional) dos alunos

6. Necessidades específicas dos alunos e das famílias a nível de orientação
7. Práticas de orientação (como funciona, quando começa, SPO, como são selecionados os alunos)
8. Papel do diretor de turma na orientação (articulação com o SPO, formal/informal, aconselhamento aos alunos/alguns alunos)
9. Papel das famílias na orientação
10. Papel das instituições locais na orientação
11. Mudanças ao longo do tempo
12. Avaliação da orientação em curso (funciona bem, aspectos positivos/negativos, o que mudaria)
13. Representação da orientação ideal

Caraterização da escola

14. Como carateriza a escola (qualidades e defeitos, exemplos de problemas e sucessos vividos)
15. O que mudava na escola
16. Principais mudanças ao longo do tempo
17. O projeto educativo (como foi elaborado, por quem, resultado de inquérito, divulgação, quem o conhece)
18. Regulamento interno (como foi elaborado, por quem, resultado de inquérito, quem o conhece)
19. Formação das turmas e turnos (critérios, problemas – alunos/pais pedir mudança de turma, soluções)
20. Identidade/imagem (como a escola é vista no exterior)

Apreciação da comunidade escolar

21. Alunos (caraterização, diferenças de comportamento, diferenças de resultados escolares, como se explicam, relação entre comportamento e comportamento)
22. Que tipo de alunos tem a escola (desafios colocados pela diversidade cultural, social dos alunos e desafios colocados pelos alunos descendentes de imigrantes, respostas)
23. Como define o bom aluno e o mau aluno
24. Funcionários (caraterização, estão na escola há muito tempo, desempenham bem a sua função, ajudam na resolução de conflitos, relação com os docentes, relação com os alunos)
25. Corpo docente (caraterização, coesão, cooperação)

Relações com o contexto extraescolar

1. Famílias (caraterização, tipo de famílias, desafios associados às famílias de imigrantes)
2. Contacto com as famílias (DT ou escola)
3. Associação de pais (caraterização, relação com DT)
4. Instituições locais (relação escola/instituições, projetos de cooperação/concorrência – relação com a secundária da Portela, caraterização da população escolar, porquê das diferenças)

Anexo 7 - Guião de entrevista a representante dos auxiliares de acção educativa

Perfil profissional

1. N° de anos de serviço (na escola)
2. Situação profissional
3. Experiências profissionais anteriores
4. Qualificações escolares
5. Se pudesse mudava de escola? (o que é uma escola melhor/boa)
6. E de emprego?

Caraterização da escola

7. Como caracteriza a escola (qualidades e defeitos, exemplos de problemas e sucessos vividos)
8. O que mudava na escola
9. Principais mudanças ao longo do tempo
10. Reconhecimento da diversidade cultural existente entre os alunos; Perspetiva sobre a mesma

Apreciação da comunidade escolar

11. As famílias (diferenciação encontradas nas famílias; existência de desafios específicos levantados pelas famílias imigrantes)
12. Os alunos (nomeadamente, que desafios levantam os descendentes de imigrantes)
13. Como define o bom aluno e o mau aluno
14. Que diferenças comportamentos (rapazes/raparigas; mais velhos/mais novos; descendentes/não descendentes)? Como se explicam?
15. Que diferenças nas trajetórias e performances? Como se explicam?
16. Os funcionários
17. O corpo docente
18. O território envolvente
19. A perspectiva que o território envolvente tem da escola (identidade e imagem da escola)
20. Sabe se há orientação escolar e profissional na escola: o que é? Onde acontece? Como acontece?

Papel dos auxiliares

21. Funções dos auxiliares na comunidade educativa
22. Principais problemas e vantagens nas suas funções
23. Relação com o conselho executivo, com os DT e professores, com a comunidade escolar em geral

Anexo 8 - Guião de entrevista responsável SPO

Serviços de Psicologia e Orientação

1. Papel dos SPO e do Psicólogo na escola
2. A orientação escolar e profissional na escola
Objetivos; Descrição do processo; Natureza do processo: voluntário ou obrigatório
Atividades; Atividades individuais e colectivas; internas ou externas à escola
Articulação com outras escolas (ensino geral, profissional, formação profissional, empresas)
Impactos e constrangimentos
Definição de sucesso e o insucesso na orientação escolar
Representações da orientação escolar e profissional ideal
Que estratégias desenvolvem as escolas quando o serviço não existe

Relação dos SPO com os alunos

3. Os alunos perante a orientação
Necessidades, motivações e expectativas
Projetos que apresentam de partida, transformações ao longo do processo de orientação; Reação aos resultados
Relação dos resultados com o sucesso escolar
Relação dos resultados com a classe social/família
Relação dos resultados com a comunidade envolvente
Processos de não inscrição e processos de desistência: causas e efeitos
Existência de desafios específicos de orientação levantados pelos alunos descendentes de imigrantes
Relação com os serviços de SPO privados: principais diferenças; incidência de casos; vantagens e desvantagens

Articulação com professores e familiares

4. Articulação com os professores
Que papel têm os professores no processo; que papel deveriam ter.
5. Articulação com as famílias
Modalidades
Diferenciação encontrada nas famílias
Existência de pressão familiar para escolher certas áreas
Existência de desafios específicos levantados pelas famílias imigrantes

Caraterização da escola

6. Caraterização da escola
Aspetos da organização escolar
Principais virtudes e problemas; Mudanças ao longo do tempo
Reconhecimento da diversidade cultural existente
7. Apreciação da comunidade escolar
Os alunos e as famílias
Que diferenças nas trajetórias e performances? Como se explicam?
Os funcionários; o corpo docente
O território envolvente; a perspectiva que o território envolvente tem da escola (identidade e imagem da escola)

Anexo 9 – Regressões logísticas

a) Aspirações escolares

Universo	Aspirações escolares	12º ano vs. ensino superior		Definidas vs. indefinidas	
		B	Wald	B	Wald
Total de alunos	Sexo	1,45	11,12***	-	-
	Classe social	-	-	-	-
	Escolaridade da mãe	-	-	-	-
	Origem	-	-	-	-
	Naturalidade	-	-	-	-
	Nacionalidade	-	-	-	-
	Tempo de permanência	-	-	-	-
	Número de reprovações	-0,80	7,59**	-	-
	Classificações médias no ano anterior	0,80	3,55*	-	-
	Nagelkerke R^2	0,31		-	
Descendentes de imigrantes	Sexo	1,62	12,03***	-	-
	Classe social	-	-	-	-
	Escolaridade da mãe	-	-	-	-
	Naturalidade	-	-	-	-
	Nacionalidade	-	-	-	-
	Tempo de permanência	-	-	-	-
	Número de reprovações	-0,67	6,19**	-	-
	Classificações médias no ano anterior	-	-	-1,06	3,96*
	Nagelkerke R^2	0,31		0,10	
PALOP	Sexo	1,25	4,80*	-	-
	Classe social	-	-	-	-
	Escolaridade da mãe	-	-	-	-
	Naturalidade	-	-	-	-
	Nacionalidade	-	-	-	-
	Tempo de permanência	-	-	-	-
	Número de reprovações	-0,98	7,61**	-	-
	Classificações médias no ano anterior	-	-	-1,47	4,07*
	Nagelkerke R^2	0,32		0,15	
PALOP + Outras origens	Sexo	1,63	11,34***	-	-
	Classe social	-	-	-	-
	Escolaridade da mãe	-	-	-	-
	Naturalidade	-	-	-	-
	Nacionalidade	-	-	-	-
	Tempo de permanência	-	-	-	-
	Número de reprovações	-0,84	8,27**	-	-
	Classificações médias no ano anterior	-	-	-	-
	Nagelkerke R^2	0,33		-	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Nota: Sexo (0 – masculino; 1 – feminino); classe social (0 – médias/altas; 1 – populares); escolaridade da mãe (0 – 2º ciclo ou menos; 1 – 3º ciclo ou mais); origem (0 – autóctones; 1 – descendentes); naturalidade (0 – Portugal; 1 – estrangeiro); nacionalidade (0 – portuguesa; 1 – estrangeira); tempo de permanência (0 – até 3 anos; 1 – 4 anos ou mais); aspirações escolares (0 – 12º ano; 1 – ensino superior)

b) Expectativas escolares

Expectativas escolares		12º ano vs. ensino superior		Definidas vs. indefinidas	
		B	Wald	B	Wald
Total de alunos	Sexo	-	-	-	-
	Classe social	-	-	1,00	4,21*
	Escolaridade da mãe	-	-	-	-
	Origem	-	-	-	-
	Naturalidade	-	-	-	-
	Nacionalidade	-	-	-	-
	Tempo de permanência	-	-	-	-
	Número de reprovações	-0,88	9,25**	-	-
	Classificações médias no ano anterior	1,01	5,52**	-	-
Nagelkerke R^2		0,34		0,07	
Descendentes de imigrantes	Sexo	0,91	3,72*	-	-
	Classe social	-	-	1,08	3,93*
	Escolaridade da mãe	-	-	-	-
	Naturalidade	-	-	-	-
	Nacionalidade	-	-	-	-
	Tempo de permanência	-	-	-	-
	Número de reprovações	-0,85	7,82**	-	-
	Classificações médias no ano anterior	1,24	0,54**	-	-
Nagelkerke R^2		0,33		0,08	
PALOP	Sexo	-	-	-	-
	Classe social	-	-	1,80	5,98**
	Escolaridade da mãe	-	-	-	-
	Naturalidade	-	-	-	-
	Nacionalidade	-	-	-	-
	Tempo de permanência	-	-	-	-
	Número de reprovações	-1,37	10,06**	-	-
	Classificações médias no ano anterior	-	-	-	-
Nagelkerke R^2		0,37		0,17	
PALOP + Outras origens	Sexo	-	-	-	-
	Classe social	-	-	1,30	4,83*
	Escolaridade da mãe	-	-	-	-
	Naturalidade	-	-	-	-
	Nacionalidade	-	-	-	-
	Tempo de permanência	-	-	-	-
	Número de reprovações	-1,08	9,84**	-	-
	Classificações médias no ano anterior	-	-	-	-
Nagelkerke R^2		0,34		0,09	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Nota: Sexo (0 – masculino; 1 – feminino); classe social (0 – médias/altas; 1 – populares); escolaridade da mãe (0 – 2º ciclo ou menos; 1 – 3º ciclo ou mais); naturalidade (0 – Portugal; 1 – estrangeiro); nacionalidade (0 – portuguesa; 1 – estrangeira); tempo de permanência (0 – até 3 anos; 1 – 4 anos ou mais); expectativas escolares (0 – 12º ano; 1 – ensino superior)

c) Aspirações profissionais

Aspirações profissionais		Prestígio moderado/baixo vs. alto		Definidas vs. Indefinidas	
		B	Wald	B	Wald
Total de alunos	Sexo	-	-	-	-
	Classe social	-	-	-	-
	Escolaridade da mãe	-	-	-	-
	Origem	-	-	-	-
	Naturalidade	-	-	-	-
	Nacionalidade	-	-	-	-
	Tempo de permanência	-	-	-	-
	Número de reprovações	-	-	-	-
	Classificações médias no ano anterior	-	-	-	-
	Nagelkerke R^2				
Descendentes de imigrantes	Sexo	-	-	-	-
	Classe social	-	-	-	-
	Escolaridade da mãe	-	-	-	-
	Naturalidade	-	-	-	-
	Nacionalidade	-	-	-	-
	Tempo de permanência	-	-	-0,12	4,44*
	Número de reprovações	-	-	-	-
	Classificações médias no ano anterior	-	-	-	-
	Nagelkerke R^2	-	-	0,06	
PALOP	Sexo	-	-	-	-
	Classe social	-	-	-	-
	Escolaridade da mãe	-	-	-	-
	Naturalidade	-	-	-	-
	Nacionalidade	-	-	-	-
	Tempo de permanência	-	-	-	-
	Número de reprovações	-	-	-	-
	Classificações médias no ano anterior	-	-	-	-
	Nagelkerke R^2				
PALOP + Outras origens	Sexo	-	-	-	-
	Classe social	-	-	-	-
	Escolaridade da mãe	-	-	-	-
	Naturalidade	-	-	-	-
	Nacionalidade	-	-	-	-
	Tempo de permanência	-	-	-	-
	Número de reprovações	-	-	-	-
	Classificações médias no ano anterior	-	-	-	-
	Nagelkerke R^2				

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Nota: Sexo (0 – masculino; 1 – feminino); classe social (0 – médias/altas; 1 – populares); escolaridade da mãe (0 – 2º ciclo ou menos; 1 – 3º ciclo ou mais); naturalidade (0 – Portugal; 1 – estrangeiro); nacionalidade (0 – portuguesa; 1 – estrangeira); tempo de permanência (0 – até 3 anos; 1 – 4 anos ou mais); aspirações profissionais (0 – profissões de prestígio baixo/moderado; 1 – profissões de prestígio alto).

d) Expectativas profissionais

Expectativas profissionais		Prestígio moderado/baixo vs. alto		Definidas vs. Indefinidas	
		B	Wald	B	Wald
Total de alunos	Sexo	-	-	-	-
	Classe social	-	-	-	-
	Escolaridade da mãe	-	-	-	-
	Origem	-	-	-	-
	Naturalidade	-	-	-	-
	Nacionalidade	-	-	-	-
	Tempo de permanência	-	-	-	-
	Número de reprovações	-	-	0,41	3,97*
	Classificações médias no ano anterior	-	-	-	-
Nagelkerke R^2				0,08	
Descendentes de imigrantes	Sexo	-	-	-	-
	Classe social	-	-	-	-
	Escolaridade da mãe	-	-	-	-
	Naturalidade	-	-	-	-
	Nacionalidade	-	-	-	-
	Tempo de permanência	-	-	-	-
	Número de reprovações	-	-	-	-
	Classificações médias no ano anterior	-	-	-	-
Nagelkerke R^2					
PALOP	Sexo	-	-	-	-
	Classe social	-	-	-	-
	Escolaridade da mãe	-	-	-	-
	Naturalidade	-	-	-	-
	Nacionalidade	-	-	-	-
	Tempo de permanência	0,28	5,74**	-	-
	Número de reprovações	-	-	-	-
	Classificações médias no ano anterior	-	-	-	-
Nagelkerke R^2		0,31		-	
PALOP + Outras origens	Sexo	-	-	-	-
	Classe social	-	-	-	-
	Escolaridade da mãe	-	-	-	-
	Naturalidade	-	-	-	-
	Nacionalidade	2,37	4,66*	-	-
	Tempo de permanência	0,19	4,17*	-	-
	Número de reprovações	-	-	-	-
	Classificações médias no ano anterior	-	-	-	-
Nagelkerke R^2		0,21		-	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Nota: Sexo (0 – masculino; 1 – feminino); classe social (0 – médias/altas; 1 – populares); escolaridade da mãe (0 – 2º ciclo ou menos; 1 – 3º ciclo ou mais); naturalidade (0 – Portugal; 1 – estrangeiro); nacionalidade (0 – portuguesa; 1 – estrangeira); tempo de permanência (0 – até 3 anos; 1 – 4 anos ou mais); expectativas profissionais (0 – profissões de prestígio baixo/moderado; 1 – profissões de prestígio alto).

Anexo 10 – Tipologia (distribuições)

Quadro A.1. Perfis de projecção no futuro segundo condições sociais (sexo, grupo etário, qualificação escolar da mãe e classe social)

Perfis de projecção no futuro			Ascendente, coerente e planificado	Ascendente, coerente e não planificado	Sucessor, coerente e planificado	Sucessor, coerente e não planificado	Ascendente difuso	Difuso em situação de vantagem	Difuso em situação de desvantagem	Total
Sexo	Total de alunos	Rapazes	13,6	12,2	16,4	10,3	20,7	12,8	14,0	100,0
		Raparigas	21,5	13,9	13,2	9,8	14,1	10,7	16,9	100,0
	Autóctones	Rapazes	14,0	10,8	17,4	11,9	20,1	14,5	11,3	100,0
		Raparigas	21,7	10,4	15,4	11,1	13,2	12,8	15,4	100,0
	Descendentes de imigrantes	Rapazes	12,8	15,4	14,1	6,7	22,1	8,7	20,1	100,0
		Raparigas	21,1	20,6	9,0	7,2	15,7	6,7	19,7	100,0
Grupo etário	Total de alunos	15 anos ou menos	20,2	12,4	16,6	10,8	12,9	12,1	15,0	100,0
		16 anos ou mais	11,5	15,5	8,3	7,6	29,5	10,1	17,6	100,0
	Autóctones	15 anos ou menos	19,1	10,8	17,8	11,9	13,3	13,7	13,3	100,0
		16 anos ou mais	13,9	9,7	9,7	9,7	29,2	13,2	14,6	100,0
	Descendentes de imigrantes	15 anos ou menos	22,9	16,5	13,1	8,1	11,9	8,1	19,5	100,0
		16 anos ou mais	9,0	21,6	6,7	5,2	29,9	6,7	20,9	100,0
Qualificação escolar da mãe	Total de alunos	Até ao 2º ciclo	20,2	17,0	5,4	6,4	26,2	5,4	19,3	100,0
		3º ciclo ou mais	17,5	10,5	20,4	11,8	12,1	14,5	13,2	100,0
	Autóctones	Até ao 2º ciclo	21,9	13,8	6,2	8,5	26,5	5,8	17,3	100,0
		3º ciclo ou mais	16,7	8,2	22,6	13,1	11,2	16,7	11,4	100,0
	Descendentes de imigrantes	Até 2º ciclo	17,2	22,8	4,1*	2,8*	25,5	4,8*	22,8	100,0
		3º ciclo ou +	19,2	15,8	15,3	8,9	14,3	9,4	17,2	100,0
Classe social	Total de alunos	Média/alta	9,2	6,8	27,9	17,0	6,2	24,7	8,1	100,0
		Popular	25,8	18,7	3,0	3,9	26,3	0,2*	22,1	100,0
	Autóctones	Média/alta	9,8	6,0	28,2	17,9	5,5	25,9	6,5	100,0
		Popular	27,3	15,4	3,5	4,6	27,8	0,3*	21,1	100,0
	Descendentes de imigrantes	Média/alta	7,5	9,0	27,1	14,3	8,3	21,1	12,8	100,0
		Popular	23,4	23,8	2,1*	2,9*	23,8	0,0	23,8	100,0

Nota: *n<10.

Quadro A2. Perfis de projecção no futuro segundo propriedades migratórias (grupo de origem, naturalidade, nacionalidade, domínio da língua, identidade e transnacionalidade)

Perfis de projecção no futuro			Ascendente, coerente e planificado	Ascendente, coerente e não planificado	Sucessor, coerente e planificado	Sucessor, coerente e não planificado	Ascendente difuso	Difuso em situação de vantagem	Difuso em situação de desvantagem	Total
Principais origens étnico-nacionais dos descendentes	Angola (n=52)		15,4	21,2	1,9	3,8	23,1	15,4	19,2	100,0
	Cabo Verde (n=75)		18,7	25,3	4,0	5,3	21,3	1,3	24,0	100,0
	Guiné-Bissau (n=32)		6,3	28,1	9,4	9,4	21,9	9,4	15,6	100,0
	São Tomé e P. (n=25)		16,0	12,0	8,0	12,0	16,0	8,0	28,0	100,0
Propriedades migratórias	Naturalidade	Portugal	21,9	13,7	16,9	7,1	16,9	6,0	17,5	100,0
		País estrangeiro	13,8	23,4	4,8	6,9	19,7	9,0	22,3	100,0
	Nacionalidade	Portugal	22,5	15,4	15,9	7,7	15,4	6,0	17,0	100,0
		País estrangeiro	11,0	23,8	6,1	6,1	20,1	8,5	24,4	100,0
	Tempo de permanência	Até 3 anos	10,3	31,0	5,2	10,3	13,8	5,2	24,1	100,0
		4 anos ou mais	15,0	20,5	4,7	5,5	22,8	11,0	20,5	100,0
Língua	Domínio da língua portuguesa	Com dificuldades*	11,1	33,3	16,7	11,1	16,7	5,6	5,6	100,0
		Bem	14,2	25,2	8,4	5,2*	21,3	3,9*	21,9	100,0
		Muito bem	22,0	12,4	12,9	8,6	15,1	10,2	18,8	100,0
Identidade	Portugal	Muito	20,1	16,7	16,1	6,9	16,7	9,8	13,8	100,0
		Algo/pouco	17,9	18,6	6,4	7,9	16,4	5,7	27,1	100,0
		Nada	20,8	25,0	8,3	8,3	16,7	4,2	16,7	100,0
	País de origem dos pais	Muito	21,8	22,7	8,2	5,5	18,2	7,3	16,4	100,0
		Algo/pouco	25,9	14,1	9,4	11,8	14,1	5,9	18,8	100,0
		Nada	9,1	15,2	30,3	3,0	15,2	3,0	24,2	100,0
Transnacionalidade	Intensidade do contacto coétnico (média)		3,19	3,42	2,94	3,00	3,26	3,34	3,26	3,24

Nota: *n<10.

Quadro A3: Perfis de projecção no futuro segundo condições escolares I (nº de reprovações, classificações médias, relação normativa)

Perfis de projecção no futuro			Ascendente, coerente e planificado	Ascendente, coerente e não planificado	Sucessor, coerente e planificado	Sucessor, coerente e não planificado	Ascendente difuso	Difuso em situação de vantagem	Difuso em situação de desvantagem	Total
Nº de reprovações	Total de alunos	Sem reprovações	21,1	13,8	17,3	11,4	8,7	12,8	14,9	100,0
		1 reprovação	13,9	12,8	11,3	7,7	16,6	10,6	17,2	100,0
		2 ou mais reprovações	14,0	11,4	9,3	8,3	32,1	8,8	16,1	100,0
	Autóctones	Sem reprovações	19,9	12,2	18,7	12,4	9,0	14,9	13,0	100,0
		1 reprovação	16,1	8,0	12,6	9,2	27,6	10,9	15,5	100,0
		2 ou mais reprovações	15,3	7,2*	11,7	10,8	30,6	11,7	12,6	100,0
	Descendentes de imigrantes	Sem reprovações	23,9	18,1	13,8	9,0	8,0	7,4	19,7	100,0
		1 reprovação	10,0	21,0	9*	5*	25,0	10,0	20,0	100,0
		2 ou mais reprovações	12,2	17,1	6,1*	4,9*	34,1	4,9*	20,7	100,0
Classificações médias	Total de alunos	0 a 2	12,5	13,3	9,0	10,0	27,1	10,8	17,3	100,0
		3	20,2	13,7	14,7	8,8	14,4	11,6	16,6	100,0
		4 a 5	24,1	11,1	27,8	14,2	1,2*	13,6	8,0	100,0
	Autóctones	0 a 2	11,5	8,7	9,9	12,7	27,0	12,3	17,9	100,0
		3	21,4	11,0	16,4	9,9	14,4	14,1	12,8	100,0
		4 a 5	22,0	12,9	28,0	13,6	1,5*	14,4	7,6	100,0
	Descendentes de imigrantes	0 a 2	14,3	21,1	7,5	5,4*	27,2	8,2	16,3	100,0
		3	17,9	19,0	11,3	6,7	14,4	6,7	24,1	100,0
		4 a 5	33,3	3,3	26,7	16,7	0,0	10,0	10,0	100,0
Relação normativa	Total de alunos	Forte	19,0	13,1	15,1	9,8	15,4	10,9	16,6	100,0
		Moderada	16,1	14,6	13,6	8,6	20,7	13,6	12,9	100,0
		Fraca	14,1	7,8	14,1	15,6	18,8	12,5	17,2	100,0
	Autóctones	Forte	19,8	9,5	17,0	11,6	14,3	13,2	14,5	100,0
		Moderada	14,8	13,7	15,9	9,3	21,4	14,8	9,9	100,0
		Fraca	12*	10*	14*	18*	16*	14*	16*	100,0
	Descendentes de imigrantes	Forte	17,4	20,6	11,1	5,9	17,8	6,3	20,9	100,0
		Moderada	18,4	16,3	9,2*	7,1*	19,4	11,2	18,4	100,0
		Fraca	21,4*	0,0	14,3*	7,1*	28,6*	7,1*	21,4*	100,0

Nota: *n<10.

Quadro A4: Perfis de projecção no futuro segundo condições escolares II (satisfação escolar, satisfação na relação com professores e gosto pelas disciplinas)

Perfis de projecção no futuro			Ascendente, coerente e planificado	Ascendente, coerente e não planificado	Sucessor, coerente e planificado	Sucessor, coerente e não planificado	Ascendente difuso	Difuso em situação de vantagem	Difuso em situação de desvantagem	Total
Disposições favoráveis: satisfação escolar	Total de alunos	Fraca	13,8	13,8	8,6	12,1	19,0	19,0	13,8	100,0
		Média	18,5	12,4	14,2	10,3	16,4	12,1	16,1	100,0
		Forte	18,2	14,4	16,3	9,2	17,7	9,5	14,7	100,0
	Autóctones	Fraca	16,3	11,6	11,6	16,3	18,6	18,6	7,0	100,0
		Média	17,8	10,9	15,8	11,3	15,0	14,3	15,0	100,0
		Forte	19,7	9,4	18,4	11,1	18,8	11,1	11,5	100,0
	Descendentes de imigrantes	Fraca	6,7	20,0	0,0	0,0	20,0	20,0	33,3	100,0
		Média	19,9	15,8	10,9	8,1	19,5	7,2	18,6	100,0
		Forte	15,7	23,1	12,7	6,0	15,7	6,7	20,1	100,0
Disposições favoráveis: satisfação na relação com professores	Total de alunos	Fraca	16,0	12,3	13,6	12,3	11,1	21,0	13,6	100,0
		Média	16,3	13,4	16,0	9,6	19,0	11,1	14,6	100,0
		Forte	21,3	13,0	12,5	10,3	14,9	10,5	17,6	100,0
	Autóctones	Fraca	18,3	11,7	15,0	11,7	10,0	21,7	11,7	100,0
		Média	16,1	10,8	18,6	11,0	18,3	13,3	11,9	100,0
		Forte	21,8	10,0	12,9	12,2	14,4	12,2	16,6	100,0
	Descendentes de imigrantes	Fraca	9,5	14,3	9,5	14,3	14,3	19,0	19,0	100,0
		Média	16,9	18,8	10,8	6,6	20,2	6,6	20,2	100,0
		Forte	20,3	18,8	11,6	6,5	15,9	7,2	19,6	100,0
Disposições favoráveis: gosto pelas disciplinas	Total de alunos	Fraca	11,2	9,1	14,2	12,7	18,3	14,7	19,8	100,0
		Média	19,4	14,0	14,1	9,6	16,8	11,1	15,0	100,0
		Forte	24,1	13,8	31,0	3,4	13,8	6,9	6,9	100,0
	Autóctones	Fraca	9,9	9,9	15,1	13,8	18,4	15,8	17,1	100,0
		Média	20,2	10,9	16,1	11,2	15,9	13,0	12,7	100,0
		Forte	23,5	5,9	35,3	0,0	11,8	11,8	11,8	100,0
	Descendentes de imigrantes	Fraca	15,6	6,7	11,1	8,9	17,8	11,1	28,9	100,0
		Média	17,8	20,0	10,5	6,7	18,4	7,3	19,4	100,0
		Forte	25,0	25,0	25,0	8,3	16,7	0,0	0,0	100,0

Nota: *n<10.

Quadro A5: Perfis de projecção no futuro segundo práticas e aspirações familiares

Perfis de projecção no futuro			Ascendente, coerente e planificado	Ascendente, coerente e não planificado	Sucessor, coerente e planificado	Sucessor, coerente e não planificado	Ascendente difuso	Difuso em situação de vantagem	Difuso em situação de desvantage m	Total
Práticas educativas, de diálogo e culturais	Total de alunos	Intensidade das práticas educativas	3,29	3,07	3,37	3,19	2,93	3,25	3,01	3,15
		Intensidade do diálogo familiar	3,15	2,83	3,17	2,92	2,79	2,88	2,81	2,93
		Intensidade das práticas culturais	2,74	2,48	3,08	2,73	2,48	2,79	2,56	2,68
	Autóctones	Intensidade das práticas educativas	3,31	3,12	3,41	3,23	3,02	3,30	3,07	3,21
		Intensidade do diálogo familiar	3,16	2,82	3,23	2,98	2,85	2,88	2,92	2,99
		Intensidade das práticas culturais	2,78	2,54	3,11	2,72	2,55	2,82	2,66	2,74
	Descendentes de imigrantes	Intensidade das práticas educativas	3,24	3,00	3,24	3,04	2,78	3,08	2,91	3,02
		Intensidade do diálogo familiar	3,13	2,86	3,01	2,75	2,68	2,86	2,66	2,82
		Intensidade das práticas culturais	2,67	2,41	2,98	2,75	2,35	2,69	2,42	2,54
Aspirações escolares familiares	Total de alunos	Desconhecidas	4,1*	12,8	4,7*	8,1	27,0	19,6	23,6	100,0
		Secundário ou menos	3,3*	1,4*	6,2	11,4	46,4	14,7	16,6	100,0
		Superior	25,0	16,4	19,0	10,1	7,0	9,1	13,4	100,0
	Autóctones	Desconhecidas	4,3*	8,7*	4,3*	8,7*	23,9	25,0	25,0	100,0
		Secundário ou menos	4,6*	2,0*	6,6	12,6	45,0	15,9	13,2	100,0
		Superior	24,8	13,4	21,5	11,8	6,6	10,7	11,2	100,0
	Descendentes de imigrantes	Desconhecidas	3,6*	19,6	5,4*	7,1*	32,1	10,7*	21,4	100,0
		Secundário ou menos	0,0	0,0	5,0*	8,3*	50,0	11,7*	25,0	100,0
		Superior	25,3	22,5	13,8	6,7	7,9	5,9	17,8	100,0
Aspirações profissionais familiares	Total de alunos	Prestígio elevado	21,8	14,8	17,9	10,5	15,9	8,1	11,1	100,0
		Autonomia	23,0	12,9	16,0	9,1	15,1	12,9	11,0	100,0
		Desconhecidas	9,0	11,7	8,1	10,2	19,9	16,3	24,7	100,0
	Autóctones	Elevadas	20,6	12,5	21,4	12,8	14,2	10,0	8,5	100,0
		Autonomia	24,0	10,7	15,7	9,1	16,1	14,0	10,3	100,0
		Desconhecidas	10,2	8,8	9,7	11,9	18,1	18,6	22,6	100,0
	Descendentes de imigrantes	Elevadas	23,6	18,5	12,4	6,7	18,5	5,1*	15,2	100,0
		Autonomia	19,7	19,7	17,1	9,2*	11,8*	9,2*	13,2	100,0
		Desconhecidas	6,6*	17,9	4,7*	6,6*	23,6	11,3	29,2	100,0

Nota: *n<10.

Quadro A6: Perfis de projecção no futuro segundo aspirações na rede de sociabilidade e universos de referência

Perfis de projecção no futuro			Ascendente, coerente e planificado	Ascendente, coerente e não planificado	Sucessor, coerente e planificado	Sucessor, coerente e não planificado	Ascendente difuso	Difuso em situação de vantagem	Difuso em situação de desvantagem	Total
Aspirações escolares nas redes de sociabilidade	Total de alunos	Alguns/muitos amigos aspirar universidade	21,1	14,3	18,0	10,3	11,9	11,8	12,6	100,0
		Alguns/muitos amigos aspirar ens. sec.	18,7	11,9	16,2	9,6	18,7	10,7	14,2	100,0
		Alguns/muitos amigos aspirar 9º ano	16,2	11,9	13,4	9,3	21,3	10,9	17,0	100,0
	Autóctones	Alguns/muitos amigos aspirar universidade	19,9	12,1	18,9	12,5	12,3	12,9	11,5	100,0
		Alguns/muitos amigos aspirar ens. sec.	19,0	8,9	17,4	11,1	18,4	12,6	12,6	100,0
		Alguns/muitos amigos aspirar 9º ano	19,0	7,5	16,1	11,5	19,0	13,1	13,8	100,0
	Descendentes de imigrantes	Alguns/muitos amigos aspirar universidade	23,9	19,6	15,8	5,3	11,0	9,1	15,3	100,0
		Alguns/muitos amigos aspirar ens. sec.	18,1	17,7	13,8	6,7	19,3	7,1	17,3	100,0
		Alguns/muitos amigos aspirar 9º ano	11,6	19,0	9,0	5,8	24,9	7,4	22,2	100,0
Aspirações escolares do melhor amigo	Total de alunos	9º ano	16,4	11,2	5,2*	12,9	25,9	12,9	15,5	100,0
		12º ano	14,0	10,1	15,9	9,8	26,2	9,8	14,3	100,0
		Ensino superior	27,6	14,2	22,7	9,5	7,0	8,5	10,6	100,0
	Autóctones	9º ano	14,9	6,0*	4,5*	14,9	29,9	16,4	13,4*	100,0
		12º ano	16,1	6,5	17,8	10,4	25,7	12,6	10,9	100,0
		Ensino superior	25,9	11,5	25,5	10,4	5,4	10,1	11,2	100,0
	Descendentes de imigrantes	9º ano	18,4*	18,4*	6,1*	10,2*	20,4*	8,2*	18,4*	100,0
		12º ano	9,2*	18,4	11,2	8,2*	27,6	3,1*	22,4	100,0
		Ensino superior	31,8	20,9	15,5	7,3*	10,9	4,5*	9,1	100,0
Universos profissionais de referência	Total de alunos	Conhece alguém com profissão	21,3	12,8	19,9	13,4	19,1	8,3	5,1	100,0
		Prof. de prestígio elevado - mãe	4,8	3,6	34,0	18,8	2,8	33,2	2,8	100,0
		Prof. de prestígio elevado - pai	4,0	2,5	37,9	19,5	2,8	30,8	2,5	100,0
		Prof. prestígio elevado - adultos conhecidos	19,6	13,5	16,5	9,9	15,7	12,4	12,4	100,0
		Prof. de prestígio elevado - pais colegas	16,7	11,2	21,4	11,2	13,3	12,5	12,5	100,0
	Autóctones	Conhece alguém com profissão	20,1	10,7	21,2	15,8	18,9	9,0	4,2	100,0
		Prof. de prestígio elevado - mãe	6,2	3,6	33,7	17,1	2,1	36,3	1,0	100,0
		Prof. de prestígio elevado - pai	3,0	1,9	38,3	21,1	2,6	30,5	2,6	100,0
		Prof. prestígio elevado - adultos conhecidos	19,3	11,2	18,4	11,2	14,9	14,1	10,8	100,0
		Prof. de prestígio elevado - pais colegas	18,1	8,5	22,6	12,2	13,7	14,4	10,4	100,0
	Descendentes de imigrantes	Conhece alguém com profissão	24,2	17,6	17,0	7,8	19,6	6,5	7,2	100,0
		Prof. de prestígio elevado - mãe	0,0	3,5*	35,1	24,6	5,3*	22,8	8,8*	100,0
		Prof. de prestígio elevado - pai	6,8*	4,5*	36,4	14,8	3,4*	31,8	2,3*	100,0
		Prof. prestígio elevado - adultos conhecidos	20,2	18,5	12,4	6,9	17,6	8,6	15,9	100,0
		Prof. de prestígio elevado - pais colegas	13,3	17,7	18,6	8,8	12,4	8*	21,2	100,0

Nota: *n<10.

Quadro A7: Perfis de projecção no futuro segundo valores e perspectivas de mobilidade social

Perfis de projecção no futuro			Ascendente, coerente e planificado	Ascendente, coerente e não planificado	Sucessor, coerente e planificado	Sucessor, coerente e não planificado	Ascendente difuso	Difuso em situação de vantagem	Difuso em situação de desvantagem	Total
Valores	Total de alunos	É tudo uma questão de esforço	19,0	12,9	15,0	10,0	17,0	11,4	14,7	100,0
		Tenho confiança em mim próprio	18,9	12,8	15,3	9,9	16,6	11,7	14,9	100,0
		Sou eu quem decide o meu futuro	18,9	13,4	14,9	9,9	16,0	11,7	15,3	100,0
		Sei exactamente o que quero para o meu futuro e como consegui-lo	23,9	12,7	17,6	11,0	16,0	8,5	10,3	100,0
		É tudo uma questão de sorte	17,1	12,9	9,6	12,1	23,1	12,7	12,4	100,0
		É inútil pensar no futuro, o que conta é o presente	16,8	13,7	12,4	12,7	17,8	11,1	15,6	100,0
		É inútil fazer projectos, tenho de me adaptar ao que encontrar	14,5	12,2	12,8	11,2	23,0	12,2	14,1	100,0
	Autóctones	É tudo uma questão de esforço	18,9	10,2	16,4	11,2	16,6	13,2	13,5	100,0
		Tenho confiança em mim próprio	18,8	10,1	16,9	11,5	15,7	13,7	13,3	100,0
		Sou eu quem decide o meu futuro	18,6	10,6	16,6	10,9	16,4	13,9	13,0	100,0
		Sei exactamente o que quero para o meu futuro e como consegui-lo	24,0	10,1	20,1	12,0	16,1	9,1	8,5	100,0
		É tudo uma questão de sorte	19,6	6,5	11,7	13,9	23,9	14,8	9,6	100,0
		É inútil pensar no futuro, o que conta é o presente	16,8	11,5	14,9	14,4	18,3	12,0	12,0	100,0
		É inútil fazer projectos, tenho de me adaptar ao que encontrar	16,9	8,7	13,3	13,8	21,5	14,4	11,3	100,0
	Descendentes de imigrantes	É tudo uma questão de esforço	19,2	18,6	11,9	7,6	18,0	7,6	17,1	100,0
		Tenho confiança em mim próprio	19,1	18,2	12,0	6,8	18,5	7,4	18,2	100,0
		Sou eu quem decide o meu futuro	19,5	19,5	11,3	7,5	15,0	6,8	20,5	100,0
		Sei exactamente o que quero para o meu futuro e como consegui-lo	23,8	17,6	12,7	9,0	15,6	7,4	13,9	100,0
		É tudo uma questão de sorte	12,8	24,1	6,0	9,0	21,8	9,0	17,3	100,0
		É inútil pensar no futuro, o que conta é o presente	16,8	17,8	7,5	9,3	16,8	9,3	22,4	100,0
		É inútil fazer projectos, tenho de me adaptar ao que encontrar	10,1	18,3	11,9	6,4	25,7	8,3	19,3	100,0
Perspectivas de mobilidade	Total de alunos	Vou ter uma vida igual aos meus pais	12,4	9,0	19,2	10,5	20,3	15,4	13,2	100,0
		Vou ter uma vida pior que os meus pais	5,0	0,0	20,0	15,0	20,0	40,0	0,0	100,0
		Vou ter uma vida melhor que os meus pais	21,0	15,0	13,1	10,0	15,9	9,0	15,9	100,0
	Autóctones	Vou ter uma vida igual aos meus pais	13,7	6,6	19,4	10,4	18,5	16,6	14,7	100,0
		Vou ter uma vida pior que os meus pais	7,1	0,0	7,1	14,3	21,4	50,0	0,0	100,0
		Vou ter uma vida melhor que os meus pais	21,0	12,3	15,4	11,9	15,6	10,8	13,1	100,0
	Descendentes de imigrantes	Vou ter uma vida igual aos meus pais	7,3*	18,2	18,2	10,9*	27,3	10,9*	7,3*	100,0
		Vou ter uma vida pior que os meus pais	0,0	0,0	50*	16,7*	16,7*	16,7*	0,0	100,0
		Vou ter uma vida melhor que os meus pais	21,1	19,7	9,0	6,6	16,6	5,9	21,1	100,0

Nota: *n<10.