



Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Estratégias de Gestão da Identidade de Adolescentes em Situação Bi-Cultural: Impacto no Bem – Estar e no Sucesso Escolar

Susana Pais

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária e Protecção de Menores

Orientadora:
Doutora Maria Benedicta Monteiro, Professora Catedrática,
ISCTE-IUL

Outubro, 2010

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos aqueles que de forma directa ou indirecta contribuíram para a composição desta Dissertação, com uma atenção especial:

À Doutora Maria Benedicta Monteiro, *pela discussão de ideias e sugestões relevantes e pela simpatia e cordialidade com que sempre me recebeu;*

Aos directores e professores das escolas *pelo interesse e facilitação na recolha dos dados;*

Aos alunos *pelas suas opiniões e boa disposição no preenchimento do questionário;*

À minha equipa, *pelo incentivo;*

À minha família, *pela força e compreensão com que sempre me presentearam,* em particular à Helena, ao Vítor, à Sandra, à Sara, ao Moisés e à Tita (Thanks!)

E acima de tudo,

Ao meus amores, Pedro e Diana,

Obrigada Pedro, *pela infinita paciência demonstrada, pelos dias que não passeámos, pelas férias que passámos juntos (eu, tu, a filhota e o meu computador!), pelo amor e carinho, por tudo.*

Obrigada nina, *pelos desenhos, beijos e recadinhos, não precisas de inventar mais nada para abrires a porta, amanhã vais ter a atenção “do tamanho do mundo”!*

Resumo

O universo multicultural das escolas portuguesas e os indicadores de (in) sucesso escolar dos descendentes de imigrantes tem conduzido à implementação de medidas em contexto escolar que procuram promover a igualdade de oportunidades de aprendizagem para todas as crianças e jovens. Estudos internacionais realizados sobre a aculturação admitem que a *Identidade Étnica* e a *Identidade Dupla* resultam numa melhor adaptação social, psicológica e num maior sucesso escolar. Evidências empíricas nacionais mencionam por outro lado a *Identidade Nacional* como a que confere maior sucesso escolar. Desconhece-se o impacto dos perfis identitários destes alunos no seu bem-estar escolar. Tendo como referencial teórico a Teoria da Identidade Social de Tajfel (1982), o objectivo desta pesquisa foi relacionar as orientações de aculturação de adolescentes de nacionalidade portuguesa e origem étnica em Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) com o seu bem-estar e sucesso escolar, esperando encontrar um efeito moderador dos seus posicionamentos identitários na relação encontrada. Para esse propósito foi aplicado um questionário de auto-relato numa amostra de 168 adolescentes bi-culturais a estudar no 3º Ciclo do Ensino Básico em quatro escolas públicas da Área Metropolitana de Lisboa. Os resultados confirmam que estes adolescentes apresentam diferentes perfis identitários, mostrando diferenças nos níveis de bem-estar e sucesso escolar. As orientações de aculturação por eles adoptadas mostram-se associadas ao bem-estar escolar mas não ao sucesso escolar, que se relaciona com a identidade social de cada adolescente. Sugere-se a importância de se considerar esta variável na investigação sobre o processo de adaptação à escola destes menores.

Palavras-chave: Identidade Social, Orientações de Aculturação, Sucesso Escolar, Bem-Estar

Códigos PsycINFO: 3000 Psicologia Social

Abstract

The multicultural universe of the Portuguese Schools and the indicators of school (in) success of immigrants' descendants has been leading to the application of measures in school context that aim at promoting equality of learning opportunities for all children and youngsters.

International research on acculturation acknowledge that *Ethnic Identity* and *Double Identity* result in a better social and psychological adaptation as well as in a higher school success. National empiric evidence conversely mention *National Identity* as the one that bestows higher school success. The impact of identity profiles of these students in their school well-being is unknown. Having the Social Identity Theory of Tajfel (1982) as theoretical referential, the goal of this research was to relate acculturation orientations of adolescents of Portuguese nationality and PALOP ethnical origins with their well-being and school success, hoping to find a moderating effect of their identity positioning in the relationship found. In order to accomplish that goal a self-account questionnaire was applied to a sample of 168 bi-cultural adolescents attending Basic Learning in four schools in Lisbon Metropolitan Area. The results confirm that these adolescents present different identity profiles, showing differences in the well-being and success levels. The acculturation orientations they adopted are connected to school well-being but not to school success, which relates itself with each student's social identity. We suggest the importance of considering this variant in the investigation on the school adaptation process of these youngsters.

Keywords: Social Identity, Acculturation Orientations, School Success, Well-being

PsycINFO Classification Categories: 3000 Social Psychology

Índice Geral

Agradecimentos.....	2
Resumo.....	3
Abstract	4
Índice Geral	5
Índice de Quadros.....	6
Índice de Figuras	7
1 - Introdução	1
Aculturação e Adaptação das Minorias ao Contexto Escolar.....	4
Identidade Social e Minorias Étnicas	8
Entre Dois Mundos: Identidade Social de Adolescentes em Situação Bi-Cultural.....	11
Estratégias de Gestão da Identidade e Sucesso Escolar	17
Estratégias de Gestão da Identidade e Bem-Estar	20
Objectivos do Estudo	22
2 - Método	24
Participantes	24
Instrumento.....	26
Procedimento.....	30
3 – Resultados	32
4 – Discussão.....	53
5 - Conclusão.....	61
6 – Referências	68
7 - Anexos.....	74
Anexo A – Características Sócio – Demográficas da Amostra	74
Anexo B – Representatividade de Minorias Étnicas de PALOP na Amostra, por Escola	75
Anexo C – Questionário	76
Anexo D – Retenções e Desempenho Escolar dos participantes a Português e	
Matemática, por ano escolar.....	83
Anexo E – Listagem das escolas que participaram na Pesquisa	84
Anexo F – Pedido de Autorização das Escolas para a Realização da Pesquisa	85
Anexo G – Pedido de Autorização para os Encarregados de Educação.....	88
Anexo H – Curriculum Vitae.....	89

Índice de Quadros

Quadro 1. Distribuição da Amostra por Escola.....	25
Quadro 2. Idade média por Ano Lectivo em função do Sexo	25
Quadro 3. Parâmetros de Sucesso Escolar, em idade, p/ ano de escolaridade (Maurício, 2001)	28
Quadro 4. Estrutura Factorial dos Conteúdos Identitários	33
Quadro 5. Distribuição da Amostra por Categoria Identitária.....	34
Quadro 6. Estrutura Factorial dos Estilos de Adaptação Cultural	35
Quadro 7. Médias, Desvios Padrão e Correlações entre os Estilos de Adaptação Cultural	36
Quadro 8. Sucesso Escolar dos participantes, em função do ano de escolaridade.....	37
Quadro 9. Médias, Desvios Padrão e Correlações entre os indicadores do Sucesso Escolar ..	38
Quadro 10. Estrutura Factorial dos indicadores de Bem-Estar Escolar	40
Quadro 11. Médias, Desvios Padrão e Correlações entre os factores de Bem-Estar Escolar ..	41
Quadro 12. Correlações entre Sucesso e factores de Bem-Estar Escolar.....	41
Quadro 13. Médias e Desvios Padrão dos Estilos de Adaptação Cultural, em função da Identidade Social	43
Quadro 14. Médias e Desvios Padrão dos Estilos de Adaptação Cultural, em função do Sexo	44
Quadro 15. Médias e Desvios Padrão do Sucesso Escolar, em função da Identidade Social ..	45
Quadro 16. Correlações entre os Estilos de Adaptação Cultural e o Sucesso Escolar	46
Quadro 17. Médias e Desvios Padrão do Bem-Estar Escolar, em função da Identidade Social	49
Quadro 18. Correlações entre os Estilos de Adaptação Cultural e o Bem-Estar Escolar.....	50
Quadro 19. Relação entre Estilos de Adaptação Cultural e Bem-Estar Escolar, em função do Perfil Identitário	51

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo da Identidade das Minorias Étnicas de Hutnik (1991)	13
Figura 2. Modelo de Investigação do Sucesso Escolar (Objectivo 2).....	23
Figura 3. Modelo de Investigação do Bem-Estar Escolar (Objectivo 3).....	23
Figura 4. Preferência de Estilo de Adaptação Cultural, em função do Grupo Identitário.....	43
Figura 5. Preferência dos Estilos de Adaptação Cultural, em função do Sexo	44
Figura 6. Sucesso escolar em função do Grupo Identitário.....	46
Figura 7. Bem-Estar Escolar, em função da Identidade Social	50

1 - Introdução

A incidência de imigrantes em Portugal, a crescente heterogeneidade da escola portuguesa nos últimos 20 anos e a informação estatística sobre o (in) sucesso escolar dos alunos pertencentes a minorias étnicas (SCOPREM, 1998)¹, tem conduzido a uma responsabilidade do estado português para com a recepção destes cidadãos e levado à criação de políticas de acolhimento reconhecidas pela Organização das Nações Unidas como facilitadoras do seu processo de integração. Exemplo disso é o Plano para a Integração dos Imigrantes (PII), iniciado em 2007 e concluído em 2009, com uma elevada taxa de execução (81%). Este plano contemplou 122 medidas que terão continuidade num segundo PII entre 2010 e 2013, com 90 medidas e intervenções previstas para 17 áreas, de entre as quais se destacam a diversidade, a interculturalidade, os idosos imigrantes e os imigrantes em situação de desemprego, com entrada em vigor a 17 de Setembro de 2010 (ACIDI, I. P., 2010a).

Em matéria de Educação, as medidas consideraram, entre outras, a formação dos docentes para a interculturalidade, o apetrechamento das escolas com materiais interculturais, a adequação das estratégias de acolhimento na escola às especificidades dos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes, o acesso a outros recursos formativos disponíveis em suportes comunicacionais e a realização de pesquisas para aprofundar o conhecimento científico sobre estes alunos. Na aplicação destas medidas será dada particular atenção a escolas situadas em contextos socioeconómicos mais vulneráveis, procedendo-se a um alargamento do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), do Ministério da Educação, a agrupamentos de escolas não contemplados até aí. O Programa TEIP2 (segunda fase), veio reforçar a importância do papel do professor no acolhimento e integração dos alunos descendentes de imigrantes bem como a figura do mediador sócio - cultural, destacando professores com atribuições específicas de acolhimento e mediadores para os agrupamentos TEIP. Adicionalmente o Programa introduziu exames finais específicos de Português como Língua Não Materna (PLNM) no 9º e no 12º ano de escolaridade e a presença em sala de aula, ao nível do 1º ciclo, de professores coadjuvantes em turmas com muitos alunos não nacionais

1 Segundo informações prestadas pelo ACIDI, até ao momento não têm conhecimento de estatísticas actualizadas relativamente ao aproveitamento escolar dos alunos portugueses em função da nacionalidade ou grupo cultural.

(ACIDI, I. P., 2010a).

Os estudos empíricos desenvolvidos entre 2000 e 2008 na sociedade portuguesa sobre a escolarização destes grupos centraram a sua atenção na avaliação destas medidas em prol do sucesso académico, na auscultação dos actores escolares sobre vantagens e desvantagens da escola multicultural e nos factores que explicam as similitudes ou dissemelhanças no desempenho escolar entre imigrantes, descendentes de imigrantes e autóctones (Machado, Azevedo & Matias, 2009).

A emergência da discussão em torno da problemática do multiculturalismo na sociedade portuguesa reflecte-se numa análise do estado da arte em Portugal em matéria de políticas educativas públicas e de investigações produzidas a partir de meados da década de 90 a respeito do tratamento da diferença cultural nas escolas; esta análise terá resultado da necessidade de se resolver o problema do insucesso escolar de alunos imigrantes e descendentes de imigrantes, ou de de minorias étnicas oriundas de países em situação económica difícil, que pautaram a diversidade do universo escolar (Casa-Nova, 2005).

De acordo com o Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE) do Ministério da Educação, que apresenta as estatísticas dos alunos matriculados no Ensino Básico Regular por “grupos culturais/nacionalidade” para o ano lectivo 2003/04, os alunos oriundos de PALOP representavam 44% da totalidade dos alunos a frequentar este nível de ensino, verificando-se também a presença de muitos alunos oriundos da Índia/Paquistão, da União Europeia e do Brasil (GIASE, 2006). Embora as nacionalidades dos imigrantes em Portugal apresentem actualmente outro panorama, sendo o Brasil o país mais representado (25%) seguido da Ucrânia (12%), alguns países de PALOP continuam a ter bastante representatividade na sociedade portuguesa, como Cabo-Verde (11%), Angola (6%) e Guiné-bissau (5%) (SEF, 2010).

Não obstante as importantes contribuições teóricas desenvolvidas essencialmente a partir de projectos de investigação nas Universidades a respeito da escolarização das minorias, e das medidas adoptadas pelo estado português, que conduziram a escola nos princípios da Interculturalidade¹ (ACIDI, I. P., 2010b), ainda não foi conseguida a aplicação dos mesmos,

1 A Educação Intercultural designa “toda a formação sistemática que tem como objectivos desenvolver tanto nos grupos maioritários como nos grupos minoritários: a) uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas; b) uma maior capacidade de comunicar entre as pessoas de culturas diferentes; c) uma atitude mais adaptada ao contexto da diversidade cultural de uma sociedade; d) uma melhor capacidade de

porque não existe um currículo de raiz intercultural, mas sim adaptações pontuais dependentes do critério das escolas, que poderão contemplar ou não a questão da diversidade cultural (Casa-Nova, 2005). Os dados do relatório Eurydice, que pretendeu avaliar os estabelecimentos europeus do ensino obrigatório, mostrou a inexistência, em Portugal, da maioria das práticas educativas, já adoptadas por muitos países, que reflectem a adopção dos princípios da igualdade de oportunidades, para todos os alunos (adaptação do horário escolar, atenção a festas e feriados religiosos de cada grupo cultural, actividades pedagógicas específicas, códigos de vestuário, alimentação alternativa, intérpretes, etc.), (Eurydice, 2004).

Parece importante compreender o processo de integração das primeiras gerações de imigrantes que se estabeleceram em Portugal para conseguirem mais oportunidades de trabalho, e das gerações seguintes, que se fixaram nas comunidades de imigrantes já existentes, mas é igualmente importante perceber as minorias de “segunda geração”, e o modo como se processa a sua integração na vida portuguesa.

Oscilando entre as influências dos ascendentes imigrantes e os valores da sociedade onde nasceram, os menores descendentes de imigrantes, em condição bi-cultural (pertencem a duas culturas), reclamam particular atenção na literatura e pesquisas sobre o processo de adaptação à escola de grupos sociais estigmatizados (LaFromboise, Coleman & Gerton, 1993).

A investigação em Psicologia Social tem vindo a analisar este grupo emergente e a desenvolver trabalhos sobre a identificação grupal destes menores verificando que os mesmos apresentam diferentes níveis de identificação e avaliação de pertença a cada um dos grupos – o grupo cultural de origem e o grupo cultural do país onde nasceram e cresceram, país de acolhimento dos seus pais - e que este movimento de desconstrução e reconstrução da sua identidade cultural surte influência no seu processo de adaptação à escola (Casa-Nova, 2005).

A presente investigação pretendeu desta forma contribuir para o conhecimento que se tem vindo a produzir também em Portugal sobre um grupo específico de alunos – os alunos em situação bi-cultural, de nacionalidade portuguesa e origem em PALOP, por se tratar de um grupo minoritário com sinais de estigmatização (Tajfel, 1982).

A compreensão da sua integração exige a reflexão sobre os fenómenos da aculturação

participar na interacção social, criadora de identidades e de reconhecimentos da pertença comum à humanidade” (Ouellet, 1991, pp. 29-30).

e de pertença a grupos sociais. Neste sentido, a investigação por nós desenvolvida focou as questões da imigração, da aculturação e da adaptação mencionadas por Berry (1997), para contextualizar a função educativa da escola em relação a grupos minoritários que possuem diferentes repertórios comportamentais, modelados por contextos culturais distintos, assim como o processo adaptativo destes grupos em relação à cultura dominante. O enquadramento teórico de fundo foi, no entanto, a Teoria da Identidade Social de Tajfel (1982), que refere a importância da pertença do indivíduo a grupos sociais para a manutenção de um auto-conceito positivo, sendo que o indivíduo se vê como pertencente a alguns grupos em detrimento de outros, e recorre a estratégias de gestão da identidade (Mummendey, 1999) de modo utilizar essas pertenças nos seus contextos de vida.

A operacionalização deste princípio no estudo das relações interétnicas é conceptualizada por Hutnik (1991) sob a forma de quatro possíveis definições de identidade que adiante se desenvolverá. Os indivíduos adoptarão diferentes estilos de adaptação cultural para gerir a sua identidade social, consoante a importância dada a cada um dos grupos de forma a sentirem-se bem, interessando saber quais as estratégias que estes alunos privilegiam para se sentirem bem na escola e obterem o desejado sucesso escolar.

Aculturação e Adaptação das Minorias ao Contexto Escolar

A noção de que a cultura é um importante modelador do comportamento individual, e a ideia de que os indivíduos que se desenvolvem num contexto cultural vivem de diferentes formas a possibilidade de manter, mudar ou adaptar o seu repertório comportamental para se adaptarem a um novo contexto cultural, tem conduzido a uma variedade de pesquisas sobre o fenómeno da imigração, protagonizadas por várias ciências, em particular pela Psicologia da Aculturação (Berry, 1997).

As primeiras conceptualizações sobre a aculturação defendiam que a adaptação do indivíduo aculturado ao país de acolhimento deveria considerar um processo de assimilação, onde ocorreria uma mudança unidireccional contínua, em que o indivíduo perderia a sua identidade cultural de origem para se identificar com o grupo cultural dominante, sendo esta cultura vista pelo indivíduo como a mais desejável e a cultura de origem percebida pelo

mesmo como inferior (Bacallao & Smokowski, 2005). A investigação neste domínio veio questionar se o modelo da assimilação era de facto adaptativo, surgindo novas teorias para explicar a aculturação que consideraram que o indivíduo, para se adaptar, deveria manter a sua identidade cultural original, mas estabelecer em simultâneo uma relação positiva com a cultura dominante, sendo capaz de alternar os comportamentos esperados em ambas as culturas para corresponder às exigências dos contextos, emergindo desta forma a perspectiva do biculturalismo (LaFromboise, Coleman & Gerton, 1993).

Um retrato da escola actual nas sociedades plurais ilustra bem a variedade dos grupos culturais em presença nos países que acolhem os imigrantes. Como resultado da imigração voluntária (porque os imigrantes procuram por sua vontade melhores condições de vida em outro país), por razões involuntárias (como os refugiados e os povos indígenas), ou por razões temporárias (como os estudantes ou trabalhadores internacionais convidados), o contacto entre os grupos inclui, segundo Berry (1997) a existência de um grupo dominante, que acolhe, e um grupo não – dominante, que procura adaptar-se ao país de acolhimento. Este processo de Aculturação, conduz à ocorrência de mudanças culturais e psicológicas que resultam do contacto entre esses grupos, podendo ocorrer acomodações para ambos, contemplando a existência de crises entre partes e a adaptação de um ou dos vários grupos a esses conflitos. Tipicamente, o grupo não-dominante é pressionado a adoptar as normas, valores e comportamentos do grupo dominante e a intensidade com que o faz, a negatividade ou satisfação associadas a esse processo, e as estratégias que utiliza nas actividades do seu dia-a-dia para se adaptar ao país de acolhimento, estão muito dependentes da receptividade do grupo dominante, na forma como o acolhe ou o estigmatiza, razão pela qual nem todos os indivíduos submetidos à aculturação vivenciam esse processo da mesma forma (Berry, 1997).

O mesmo autor menciona duas questões fundamentais com que os indivíduos têm que lidar nos seus contactos diários uns com os outros e a que chamou dimensões da aculturação: 1) manter ou não manter a identidade cultural original e 2) ter ou não ter contacto com e participar na sociedade de acolhimento. As duas dimensões resultam em quatro estratégias de aculturação a que o indivíduo pode recorrer: *integração* (os indivíduos querem manter a sua cultura original, mas também procuram relações positivas intergrupais), *assimilação* (os indivíduos não estão interessados em manter a sua cultura original e procuram as relações intergrupais e a interiorização das normas da cultura do país de acolhimento), *separação* (os

indivíduos procuram a preservação da sua cultura original, evitando as relações intergrupais) e *marginalização* (os indivíduos não pretendem manter a sua identidade cultural original, nem desejam ter relações intergrupais, rejeitando ambas as culturas). O autor refere que as estratégias mais preferidas dos imigrantes são a assimilação e a integração que remetem para a relação com o grupo dominante, sendo a última considerada a que mais contribui para uma melhor adaptação (Berry, 1997).

Considerando que muitas vezes o primeiro contacto que os filhos de imigrantes têm com a cultura dominante se joga na escola, e que é neste contexto que se irão experimentar as primeiras divergências de atitudes e de conduta na sua relação com os pares e com as normas institucionalizadas, a pesquisa desenvolvida a respeito da aculturação destes jovens à cultura do país de acolhimento reveste-se de extrema importância.

De facto, alguns comportamentos de saúde encontrados em vários países, apresentando os jovens de grupos minoritários mais comportamentos de risco que os outros jovens (e.g. uso de tabaco, consumo de álcool e drogas, violência e comportamentos sexuais de risco), o que levanta preocupações nacionais com a dinâmica da aculturação e alertando para a importância de se considerarem as variáveis culturais no desenho de intervenções ao nível da prevenção na saúde (Ward, 2005; Bacallao & Smokowski, 2005; Smokowski, David-Ferdon & Bacallao, 2009; Castro, Stein & Bentler, 2009; Unger, Ritt-Olson, Wagner, Soto & Baezconde-Garbanati, 2009).

Em Portugal foram encontrados resultados semelhantes num estudo de investigação e monitorização conduzido em 1996, em 1998, em 2002 e em 2006, através do Projecto Aventura Social & Saúde, em colaboração com o Programa Europeu “Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)” e a Organização Mundial de Saúde, que procurou conhecer, à semelhança do que fizeram outros países da Europa, os comportamentos e os estilos de vida dos adolescentes integrados no sistema educativo português. Os dados indicaram que os adolescentes imigrantes referiram consumir mais frequentemente álcool e experimentarem drogas, adoptarem mais vezes comportamentos violentos, e terem tido com mais frequência relações sexuais sob o efeito de substâncias psicoactivas sem terem usado preservativo do que os outros jovens inquiridos (Matos & Carvalhosa, 2006).

Algumas investigações sobre a aculturação destes jovens que procuram explicar a relação entre a aculturação e a adopção de comportamentos de risco para a saúde pelos

jovens, apoiam-se em duas hipóteses dominantes na literatura, a primeira que atribui o aumento dos consumos à exposição destes adolescentes às normas tradicionais da cultura dominante, à influência dos pares ou dos adultos significativos, podendo considerar-se os consumos como uma estratégia de coping, para se parecerem com os outros jovens, e a segunda que atribui esse aumento dos consumos ao stress associado com o processo de adaptação à cultura dominante (Fosados *et al.*, 2007).

As estratégias de aculturação protagonizadas por estes jovens desencadearam uma diversidade de opiniões relativas às consequências físicas, psicológicas e sociais para os mesmos, surgindo argumentos a favor de umas estratégias em detrimento de outras, como as mais adequadas à integração.

Segundo os dados de vários estudos referenciados por Bacallao & Smokowski (2005), a estratégia de assimilação foi, em geral, considerada um importante factor de risco para a adopção de comportamentos prejudiciais à saúde dos indivíduos aculturados, enquanto a estratégia integração foi considerada um factor protector que contribui para o sucesso escolar, a qualidade de vida e o funcionamento sócio – cognitivo. Estes resultados ajudaram à implementação de programas de prevenção que intentaram, em simultâneo, reduzir os riscos associados à assimilação e incrementar junto destes indivíduos competências bi-culturais.

Um destes programas – *Entre Dos Mundos* – apresenta como hipótese teórica a ideia de promover junto dos adolescentes e dos seus pais, através de estratégias diversificadas, quer as competências bi-culturais quer o sentido dos valores familiares, acreditando que esta intervenção levará ao decréscimo nos adolescentes dos níveis de ansiedade, da depressão e consumo de substâncias psicoactivas, bem como dos problemas de conduta associados ao conflito constatado entre pais e filhos (em várias pesquisas), pela desvalorização destes face aos valores culturais da família, e contribuindo assim para o seu envolvimento com a escola (Bacallao & Smokowski, 2005).

Fosados *et al.*(2007), num estudo com adolescentes nascidos nos Estados Unidos, descendentes de imigrantes latinos, verificou que, de entre as quatro estratégias de aculturação propostas pelo modelo de Berry (1997), a estratégia de marginalização apresentou como a mais associada a um maior consumo de álcool e drogas.

Mas a adopção de uma ou de outra estratégia de aculturação nem sempre se sujeita apenas à vontade do indivíduo, mas também à influência da cultura dominante: por exemplo, a integração em contexto escolar estará muito dependente das expectativas da escola face aos

comportamentos desejados para os alunos, em função de uma maior ou menor abertura e orientação desta instituição para a diversidade (Carvalho, L. R., Mouro, C., António, J. & Monteiro, M. B., 2002; Ferreira, 2008).

Surge então a dúvida se um indivíduo que utiliza um estilo de adaptação cultural ao grupo dominante que pode ser eficaz, quer ao nível da percepção dos outros, que o irão considerar como “adaptado”, com um comportamento ajustado, quer ao nível dos benefícios para o próprio, por ter de prescindir de determinadas ideias ou condutas para a obtenção de um valor (por exemplo, um emprego), poderá ir contra os seus sentimentos de pertença, os valores com que se identifica e segundo os quais gostaria de viver livremente, sem receio de qualquer preconceito ou discriminação.

A reflexão sobre esta questão, implica o olhar sobre o quadro teórico que nos serviu de referência para o nosso estudo – a Teoria da Identidade Social (TIS) de Tajfel (1982), considerada como uma das teorias mais relevantes em Psicologia Social sobre as relações intergrupais, e sobre o trabalho de Hutnik (1991) que operacionaliza os princípios da TIS ao estudo das relações interétnicas.

Identidade Social e Minorias Étnicas

Segundo a TIS (Tajfel, 1978a), no decorrer do processo de socialização o indivíduo aprende que as pessoas se agrupam em categorias ou grupos, ocorrendo um processo de *Categorização Social*, cognitivo, através do qual os indivíduos procuram organizar a realidade (e.g. as pessoas, os acontecimentos) e que resulta numa acentuação de diferenças entre indivíduos pertencentes a diferentes categorias e num reconhecimento de semelhanças entre outros indivíduos, a quem será atribuída a pertença a uma mesma categoria. A consciência por parte do indivíduo de que pertence a determinados grupos sociais em detrimento de outros grupos, e a valorização que faz dessa pertença define a sua *Identidade Social*. Por sua vez, por se identificar com um determinado grupo o indivíduo tem necessidade de diferenciá-lo positivamente dos outros grupos, para que possa manter uma identidade positiva através de um processo de *Comparação Social*. Esta comparação social é no sentido de o indivíduo

querer manter uma diferença reconhecível, assente em comparações em dimensões associadas a valores sociais, entre o seu grupo e a alguns grupos relevantes.

Se esta identidade social não se revela positiva e sim negativa, ou seja, se o indivíduo está consciente que pertence a um grupo que detém certas características que não são apreciadas pelos outros grupos, por razões várias (e.g. baixo estatuto sócio-económico, baixo nível escolar) e que gozam de pouca estima nas relações sociais, o indivíduo pretenderá gerir a sua identidade social, para a manter uma auto-estima positiva (Tajfel & Turner, 1979).

Para Tajfel & Turner (1979), o indivíduo pode reagir ao sentimento de pertença a um grupo ou categoria social que lhe confere uma identidade negativa recorrendo a estratégias de gestão da sua identidade que lhe permitam deixar o seu grupo actual e juntar-se a um grupo mais positivo (mobilidade social) ou ainda, tornar o seu grupo actual mais positivamente distinto, pela tentativa de superação dos outros grupos nas dimensões comparativas (mudança social), ou pela escolha da comparação com outros grupos ou ainda pela inversão de valores associados a características anteriormente vistas como negativas, passando a considerá-las como positivas (criatividade social).

Mummendey, Kessler, Klink & Mielke (1999), seguindo o modelo teórico da TIS, distinguiram seis estratégias possíveis ao indivíduo para lidar com o sentimento de pertença a um grupo que se encontra em desvantagem social, relacionadas com reacções comportamentais ou cognitivas do indivíduo: a *mobilidade individual* e a *recategorização com o grupo superior* (estratégias de comportamento individual), a *competição social* e a *competição realista* (estratégias de comportamento colectivo), a *comparação temporal* e a *reavaliação da dimensão material* (estratégias de comportamento criativo).

De acordo com a TIS, a opção estratégica do indivíduo depende da sua percepção quer das condições sociais que enfrenta quer das características das relações intergrupais, sendo influenciada pelo grau de identificação do indivíduo com o endogrupo (Tajfel, 1983). O reconhecimento dessas características inclui por parte do indivíduo a percepção de estabilidade ou instabilidade do estatuto inferior do seu grupo, a legitimidade ou ilegitimidade desse estatuto e a permeabilidade ou impermeabilidade das fronteiras que o separam dos membros de outros grupos, permitindo-lhe a emergência ou o reforço de afiliações com o seu grupo de origem ou os vínculos com o grupo dominante. Por outro lado, o modo como o indivíduo se identifica com o endogrupo pode predizer a sua opção por estratégias mais individuais, colectivas ou criativas (Mummendey, Kessler, Klink & Mielke, 1999).

Neste sentido, a preferência estratégica nem sempre é possível para todos os grupos que a sintam como necessária. Segundo Monteiro (2006), os grupos com pouco poder de controlo sobre a sua vida em geral (e.g. por motivo de limitação de recursos ou por apresentarem valores socialmente desvalorizados por um grupo maioritário ou ainda por apresentarem traços físicos e culturais que as diferenciam e não são apreciados) ficam facilmente sujeitos a uma rápida formação de estereótipos de cariz negativo colocando-os numa condição estigmatizante. Mesmo que os indivíduos tentem pertencer a outros grupos de forma a sentirem-se bem nem sempre isso será possível. A assimetria de poder entre os grupos condiciona muitas vezes um determinado grupo a uma categoria ou grupo de pertença da qual dificilmente os outros grupos o deixam sair.

As minorias étnicas são grupos que sofrem desta estigmatização por parte do grupo maioritário, vendo-se confrontadas com determinadas incapacidades sociais e com a atribuição de características por parte de outras pessoas que se encontram em maior *posição* social, tomemos como exemplo a comunidade cabo-verdiana em Portugal, onde muitos jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos são geralmente classificados pela sociedade portuguesa como “jovens de origem africana”, por terem uma cor de pele “negra”, e raramente são vistos como “portugueses” (Barbosa, 2008; Batalha, 2008).

Wagley & Harris (1958, citado por Tajfel, 1983), propõem o reconhecimento de um grupo social enquanto grupo minoritário, utilizando um critério psicológico em detrimento de um critério numérico, considerando que uma minoria se caracteriza não pelo facto de ser formada por um grupo minoritário de pessoas que partilham de características comuns, mas sim por ser constituída por pessoas que se identificam como semelhantes entre si e diferentes de outras pessoas, em relação às quais possuem desvantagens sociais em comum, independentemente de se encontrarem em maior ou menor número.

Para Tajfel (1983), a consciencialização e aceitação de pertença de uma pessoa a um grupo minoritário, traduzir-se-á em consequências psicológicas que diferem de indivíduo para indivíduo no grupo. Crocker & Luhtanen (1990, citados por Verkuyten, 1998), referem que o impacto da percepção de pertença a um grupo socialmente estigmatizado na auto-estima de uma pessoa deve obedecer a dois níveis de análise, ao nível da auto-estima pessoal e da auto-estima de grupo, considerando que o indivíduo apresenta diferentes níveis de auto-definição, apresentando uma identidade individual (reconhecendo-se como indivíduo que se distingue dos outros pelas suas características e qualidades) e uma identidade social (reconhecendo-se

como membro de um grupo). Desta forma, é possível encontrarem-se membros de um grupo étnico pouco estimado pelo grupo dominante, a identificarem-se como pertencentes a um grupo de baixo estatuto, apresentando uma baixa auto-estima de grupo, sem que apresentem necessariamente uma baixa auto-estima pessoal (Verkuyten, 1998).

O quadro teórico da TIS tem sido muito utilizado nas pesquisas sobre indivíduos pertencentes a minorias étnicas, sendo a população imigrante um dos grupos mais estudados do ponto de vista da sua integração social nas sociedades de acolhimento. Uma das questões foco de análise tem sido o modo como este grupo se identifica (qual a sua identidade social) e quais as estratégias a que recorre (estratégias de gestão da identidade) na sua relação com os outros grupos e que melhor contribuem para a sua adaptação social.

Algumas pesquisas referem que os indivíduos que utilizam a estratégia *Aculturação* exibem um alto grau de flexibilidade cognitiva, e os indivíduos que adoptam a estratégia *Marginalização* apresentam-se mais inseguros, sensíveis e com pena de si próprios, enquanto que a estratégia *Assimilação* é mais frequentemente associada com a baixa auto-estima e a *Dissociação* com altos níveis de autoritarismo (Taft, 1981; Berry & Annis, 1974; Mann, 1957; Lefley, 1974, citados por Hutnik, 1991).

No nosso estudo, pretendemos dar continuidade a várias pesquisas que se têm vindo a realizar sobre o fenómeno da identidade social de um grupo específico de minorias, os adolescentes em condição bi-cultural, descendentes de imigrantes oriundos de PALOP.

Entre Dois Mundos: Identidade Social de Adolescentes em Situação Bi-Cultural

Hutnik (1991) define a identidade de uma minoria étnica como “...being a member of a group that is subordinate, or relatively disadvantaged in society, but wish also has cultural mores and traditions that contribute to its maintenance”(p. 24).

A condição do indivíduo bi-cultural espelha-se na pertença simultânea a dois grupos culturais, o grupo étnico minoritário (grupo cultural de origem) e o grupo maioritário (grupo cultural dominante) podendo cada um destes grupos contribuir de igual forma ou de modo distinto para a manutenção de uma identidade positiva.

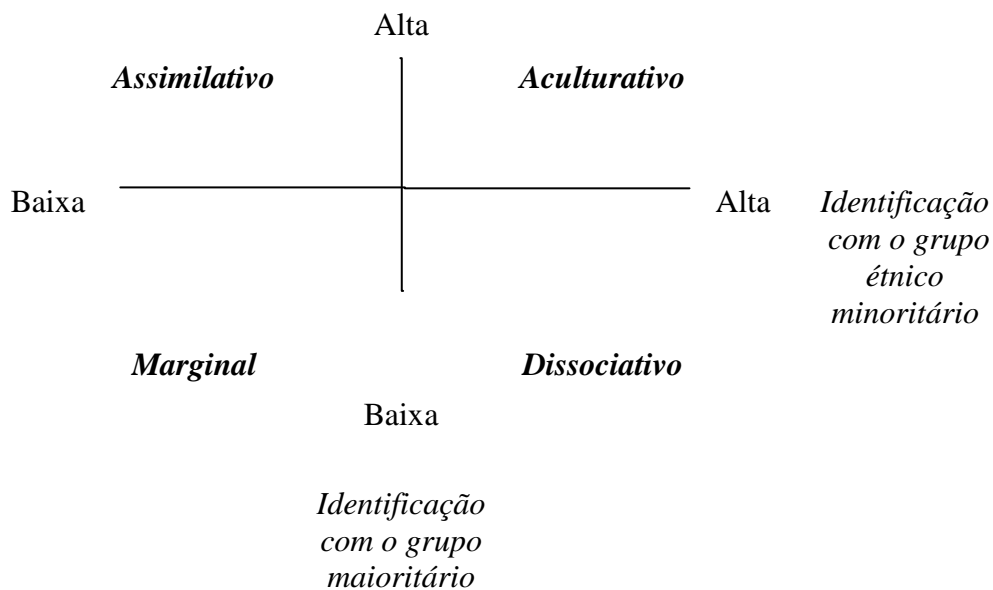
A identidade social das minorias étnicas foi inicialmente conceptualizada na literatura

como uma opção entre duas categorias de identificação, em que o indivíduo se podia identificar ou com o grupo cultural de origem ou com o grupo cultural dominante. Para avaliar esta diferença procurava-se medir o grau de identificação do indivíduo com o grupo étnico e o grau de assimilação com o grupo maioritário, partindo-se do pressuposto que uma alta identificação com o grupo étnico se opunha a uma alta identificação com o grupo maioritário (Masuda et al., 1973, citado por Hutnik, 1991).

Hutnik (1991) e Verkuyten (1992) verificaram que os indivíduos bi-culturais ao contrário de se posicionarem numa única categoria podiam auto-categorizar-se como pertencentes a uma ou mais categorias em simultâneo (ou grupos de pertença), mostrando que o modelo tradicional bi-polar da identidade das minorias étnicas compreendia apenas uma parte da realidade do processo de adaptação.

Segundo Hutnik (1991), os indivíduos bi-culturais podem recorrer a um de quatro *estilos de adaptação cultural* – ou estratégias de aculturação, segundo Berry (1997) – consoante a extensão da sua identificação com cada um dos grupos (alta ou baixa). A autora, baseando-se nos trabalhos que desenvolveu junto de indivíduos bi-culturais em Inglaterra propôs um modelo teórico bi-dimensional ortogonal para conceptualizar cada um desses estilos (Figura 1). De acordo com este modelo, que considera em simultâneo as duas dimensões de identificação (a identificação, alta ou baixa, com as normas e comportamentos da cultural original e a identificação, alta ou baixa, com a cultura da sociedade de acolhimento), os indivíduos podem optar por: a) um estilo *Assimilativo*, apresentando uma identificação alta com o grupo cultural maioritário e uma baixa identificação com o grupo étnico, b) um estilo *Aculturativo*, apresentando em simultâneo uma identificação alta com os dois grupos culturais (maioritário e étnico); c) um estilo *Dissociativo*, com uma forte identificação com o grupo étnico e uma baixa identificação com o grupo cultural maioritário e d) um estilo *Marginal*, que se traduz na negação das duas categorias, apresentando uma identificação baixa com ambos os grupos. Desta forma, é possível encontrar indivíduos que apresentam uma identidade simples e indivíduos que consistentemente manifestam uma identidade dupla.

Figura 1. Modelo da Identidade das Minorias Étnicas de Hutnik (1991)



A opção individual por um ou outro estilo de adaptação cultural no indivíduo é principalmente explicada pelo processo de comparação social focado por Tajfel (1978a) na TIS, e dependerá dos resultados da experiência que o mesmo irá ter com os outros indivíduos significantes, desenvolvendo representações internas quer do grupo étnico, quer do grupo cultural majoritário, que a serem positivas, provavelmente farão com que o indivíduo se identifique com características típicas de ambos os grupos, escolhendo neste caso o estilo *Aculturativo*. Se o indivíduo tiver uma má experiência com os dois grupos tenderá a rejeitar quer as características do grupo étnico, quer as do grupo majoritário, optando pelo estilo *Marginal*. O estilo *Assimilativo* irá então ser preferido quando as experiências com o grupo cultural dominante forem mais favoráveis do que as conseguidas com o grupo étnico e o estilo *Dissociativo* irá por sua vez ser uma opção quando as experiências com o grupo étnico forem mais compensatórias ao indivíduo, e as experiências com o grupo majoritário forem predominantemente negativas (Hutnik, 1991). Para esta autora, o balanço destas experiências individuais não se caracteriza pela simples relação entre o número de experiências positivas e negativas e sim pela intensidade de cada, podendo uma única experiência inverter o processo de auto-categorização. Por exemplo, se o indivíduo experienciar fortemente atitudes

preconceituosas e for alvo de discriminação por um dos grupos, procurará rejeitar as características desse grupo evitando a percepção de semelhança, distanciando-se assim do mesmo (Allport, 1954, citado por Hutnik, 1991).

Outro factor relevante para a compreensão dos descendentes de imigrantes, ponderado por Hutnik (1991), reporta-se à noção de que *os estilos de adaptação cultural* podem ser independentes das auto-categorizações de cada indivíduo, uma vez que o indivíduo pode manifestar um comportamento, contextual, que é associado ao repertório típico de uma determinada cultura, mas continuar a identificar-se e sentir-se como membro de outra cultura, podendo esta situação ser mais ou menos contributiva para o seu bem-estar psicológico e para uma adaptação positiva.

Neste sentido, o facto de um indivíduo optar por um determinado estilo de adaptação cultural, não significa que tenha ocorrido um decréscimo da sua identificação com o grupo cultural de origem, tal como constatou Gordon (1964, citado por Hutnik, 1991) num estudo sobre a adaptação de imigrantes à cultura americana, onde os indivíduos de minorias étnicas escolhiam a estratégia de assimilação no seu dia-a-dia, adoptando comportamentos, a linguagem e atitudes típicas da cultura americana, mas mantinham o sentimento de pertença ao seu grupo cultural de origem em termos de identificação. Reciprocamente, outros autores observaram que a “quarta geração” de imigrantes vindos da Itália, Irlanda e Polónia para a América, não se identificava social ou psicologicamente com os seus grupos culturais de origem (Banks & Gay, 1978, citados por Hutnik, 1991) e auto-categorizavam-se como americanos. Em contraste, um estudo com adolescentes descendentes de irlandeses em Inglaterra, mostrou uma relação estreita entre a auto-categorização étnica e os índices de comportamento do grupo étnico, em termos de participação e orgulho étnico (Ullah, 1987, citado por Phinney, 1990).

Hutnik (1991) refere que a preferência por um ou outro estilo de adaptação cultural do indivíduo pode comportar uma experiência dolorosa para o indivíduo no sentido em que este poderá ter que negar uma parte significativa do self para se poder “encaixar”, como é o caso em que o indivíduo apresenta uma identificação alta com o grupo cultural maioritário e uma baixa identificação com o seu grupo étnico (estilo *Assimilativo*) e ocorre uma discrepância entre a sua percepção e a percepção dos outros sobre as características do próprio (por exemplo, os outros identificam-no como africano mas ele sente-se português) conduzindo-o a

alguma tensão psicológica, tal como a situação em que o indivíduo se identifica apenas com o seu grupo cultural de origem (estilo *Dissociativo*) e esse grupo sofre de baixo estatuto sócio-económico na hierarquia social (por exemplo, sente-se africano e tem consciência que os outros o associam a um grupo com características desvalorizadas socialmente), sendo que, esta escolha vai lutar contra a necessidade de distintividade positiva proposta pela TIS (Tajfel, 1978a) criando-lhe da mesma forma uma área de tensão psicológica. Neste sentido, os estilos *Aculturativo* e *Marginal* parecem ser os que providenciam uma maior flexibilidade ao indivíduo, o primeiro porque o indivíduo não necessita de adoptar uma atitude defensiva contra o “olhar” dos outros indivíduos (por exemplo, identificam-no como africano e ele sente-se africano, apesar de também se sentir português) e o segundo porque a forma como os outros o identificam lhe é indiferente (identificam-no como africano mas ele rejeita a comparação com qualquer um dos grupos não valorizando as características dos mesmos).

O modelo de Hutnik sobre a identidade das minorias étnicas, tal como refere a autora só terá aplicação no contexto de uma sociedade onde é possível ao indivíduo reconhecer características no grupo cultural dominante com as quais se queira identificar, podendo optar por exemplo por um dos estilos de adaptação cultural, e nunca em contextos de sociedades rigidamente estratificadas, onde seja privilegiada a assimilação das minorias e encorajado o separatismo, sendo difícil encontrar nesses casos um indivíduo de um grupo minoritário que queira valorizar a cultura do grupo que só lhe oferece experiências negativas de discriminação (Hutnik, 1991).

Neste sentido, o modelo de Hutnik (1991) pode ser aplicado a contextos como a sociedade portuguesa, que defende os princípios da interculturalidade no respeito pelas diferenças dos grupos culturais em presença, privilegiando a aculturação, e é neste sentido que optámos por utilizá-lo no nosso estudo. Partindo da premissa de que é possível na nossa sociedade o indivíduo de uma minoria étnica optar por uma identificação simples ou dupla (identificar-se com um dos grupos ou com os dois grupos em simultâneo), sendo-lhe permitidas experiências que se querem positivas com ambos os grupos, tivemos como orientação do nosso estudo a ideia de perceber, à semelhança de outros estudos realizados em Portugal, o modo como os adolescentes de nacionalidade portuguesa e origem étnica em PALOP se revêem entre dois “mundos”, o grupo dos portugueses e o seu grupo cultural de origem.

Barbosa (2008) refere que muitos descendentes de imigrantes cabo-verdianos apresentam um sentimento de pertença forte ao seu grupo cultural de origem, mencionando a importância e a influência do ambiente familiar e das associações culturais na consciência dessa pertença através das narrativas e da *sodade* de Cabo-Verde verbalizada pelas suas famílias, tal como pela estimulação das produções culturais como a música, a gastronomia e algumas práticas performativas, verificando-se que muitos destes jovens, que nunca saíram de Portugal, se definem como sendo “cabo-verdianos”.

Estudos nacionais precedentes conduzidos junto de adolescentes portugueses com a mesma origem cultural confirmaram a identificação de alguns adolescentes com o grupo dos cabo-verdianos mas encontraram outros perfis identitários diferindo estes em três situações: os adolescentes identificaram-se com os dois grupos culturais em simultâneo (sentindo-se tão portugueses quanto cabo-verdianos), apenas com o grupo dos portugueses (desvalorizando a sua pertença ao grupo dos cabo-verdianos), ou recusaram a sua pertença a qualquer um destes grupos, preferindo ser vistos como indivíduos e não como pertencentes a um grupo cultural em específico (Maurício, 2001; Mouro, 2003).

A “disponibilidade” do próprio adolescente para as relações inter-étnicas deve ser igualmente considerada na abordagem à questão da adaptação das minorias étnicas a um contexto social. Os resultados de um estudo com adolescentes indianas mostrou que as raparigas com um baixo nível de auto-aceitação apresentavam uma maior orientação e conformismo com os valores da família e as raparigas que tinham um alto nível de auto-aceitação, em particular numa fase de emancipação feminina, indicavam uma grande orientação para os valores dos pares, mostrando que a predisposição das adolescentes para se “entregarem” a experiências com os adolescentes de outros grupos culturais também estará associada ao nível de auto-aceitação (Burret and Hutnik, 1982, citados por Hutnik, 1991). E se na infância as primeiras experiências significativas lhe são proporcionadas pelos pais e professores, enquanto adolescente, essas experiências de contacto com diferentes valores culturais, dependentes da sua composição étnica, ser-lhe-ão trazidas pelo seu grupo de pares.

Perante esta diversidade de influências, predisposições e sentimentos de pertença, importa estudar de que forma as orientações de adaptação cultural destes menores são influenciadas pela sua identidade (simples ou dupla) e qual o efeito no seu bem-estar e sucesso escolar, enquanto indicadores do seu processo de adaptação à sociedade portuguesa.

Estratégias de Gestão da Identidade e Sucesso Escolar

A ideia de sucesso escolar pode ser entendida segundo Perrenoud (2003) em dois sentidos, associada ao desempenho dos alunos em avaliações correntes feitas pelos professores durante e no final do ano, referindo-se cada uma a um fragmento do currículo, ou relacionada com o resultado dos alunos obtido através de provas padronizadas, concebidas com base no currículo formal para avaliar as aprendizagens dos alunos no final dos cursos e monitorizar o sistema de ensino.

Não obstante a noção partilhada por muitos (professores, pais, alunos) de que o verdadeiro sucesso escolar não se esgota na definição formal do sistema educacional e de que as provas oficiais só reflectem em parte o valor intelectual das crianças e jovens, o sucesso ou o fracasso de um aluno na escola é mensurável e traduzido em notas, percentagens e taxas de retenção ou conclusão que resultam de um julgamento feito sobre a distância que o aluno apresenta em relação às normas de excelência escolares em vigor, culminando numa decisão que poderá atribuir ao mesmo a possibilidade de repetência, a orientação, o encaminhamento para aulas de apoio, entre outras medidas, ou a outorga do certificado de conclusão, obtendo êxito os alunos que cumprem essas normas de excelência e progridem nos estudos, atingido as metas no fim de cada ciclo de ensino dentro dos limites temporais estabelecidos (Perrenoud, 2003).

As estatísticas oficiais da educação, formação e aprendizagem em Portugal, realizadas pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), enquanto órgão delegado do Instituto Nacional de Estatística, que disponibilizam informação referente ao sistema educativo destinado a jovens, apresentam como principais indicadores estatísticos, a *taxa de retenção e desistência* dos alunos e a *taxa de transição ou conclusão* nos ensinos básico e secundário, em cada ano lectivo³ (GEPE, 2010).

3 De entre os conceitos utilizados nas estatísticas nacionais, em consonância com os conceitos utilizados internacionalmente, nomeadamente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o conceito de “taxa de retenção e desistência” refere-se à relação percentual entre o número total de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos matriculados nesse ano lectivo e o conceito de “taxa de transição ou conclusão” refere-se à relação percentual entre o número de alunos que, no final de um ano lectivo, têm aproveitamento (podendo transitar para o ano seguinte) e o número de alunos matriculados nesse ano lectivo, sendo o termo *conclusão* aplicado no fim do nível de ensino.

Para além das retenções e do abandono, dos resultados nos exames e do absentismo, são indicadores de insucesso escolar, ainda que difíceis de mensurar, tudo o que é revelador de mal-estar do aluno na escola, bem como as dificuldades de mobilização, finda a escolaridade obrigatória, dos conhecimentos adquiridos pelos mesmos para uma prossecução dos estudos ou para a sua inserção na vida activa.

Tomando a escola como uma instituição decisiva para a aquisição de saberes e para a definição de percursos de vida, o processo de integração dos descendentes de imigrantes numa sociedade também passa pela avaliação da sua relação com esta instituição, do seu trajecto escolar e da sua transição para a vida adulta.

Machado (2009) apresenta os resultados de um estudo sobre os filhos dos imigrantes africanos em Portugal, realizado entre 2003 e 2005, a residirem na região de Lisboa, que procurou analisar os seus trajectos escolares e a sua forma de participação no mercado de trabalho, enquanto indicadores de adaptação à sociedade portuguesa. Os dados evidenciaram um perfil escolar destes jovens semelhante ao dos seus pares autóctones, sendo que em ambos os grupos o nível médio de escolaridade ficava abaixo do nível registado em outros países da União Europeia, e mostrando que os filhos dos imigrantes se encontravam numa situação mais vantajosa do que os seus pais, quer nas classificações escolares obtidas quer na sua participação no mercado de trabalho, abraçando profissões com maiores qualificações. Contudo, os sentimentos de pertença a Portugal manifestados por estes jovens eram ainda fracos, e a força das suas pertenças simbólicas africanas apresentava-se forte, mesmo a dos jovens que nunca tinham estado em contacto com os países de origem dos seus pais.

Para Machado (2009), a integração dos descendentes de imigrantes africanos em Portugal deve ser assim analisada em duas dimensões, uma dimensão material, reflectida nas suas qualificações escolares e trajectos profissionais, e uma dimensão simbólica, que se reporta ao seu sentimento de pertença à sociedade portuguesa, admitindo que “é difícil haver integração social sem haver sentimento de pertença à sociedade onde se vive” (Machado, 2009, p. 55).

Seabra, Mateus & Rodrigues (2008), apresentaram os resultados de um projecto de investigação desenvolvido sobre as trajectórias, as aspirações e as expectativas escolares de alunos autóctones e descendentes de imigrantes, maioritariamente de PALOP, no final da escolaridade obrigatória, enquanto indicadores de inclusão social, verificando que a ascendência não surtia uma influência principal nos percursos escolares dos alunos

descendentes de imigrantes inquiridos, ao contrário das habilitações literárias dos seus pais e do sexo, afigurando-se estes como mais determinantes na modelação do seu desempenho escolar. Também as aspirações e os projectos escolares mais promissores dos adolescentes pareceram estar relacionados com as trajectórias escolares de sucesso. O estudo, verifica uma tendência nestes adolescentes para trajectórias escolares bem sucedidas e realça a importância de se considerarem igualmente as aspirações e as expectativas escolares destes alunos no conhecimento do seu processo de aculturação.

Estudos conduzidos em escolas portuguesas que analisaram o sucesso escolar dos descendentes de imigrantes de PALOP identificaram diferenças inter-sujeitos ao nível do êxito obtido em função do seu sentimento de pertença ao grupo dominante (portugueses) ou ao grupo cultural de origem: os adolescentes que apresentavam uma identificação alta com o grupo dos portugueses e uma baixa identificação com o grupo étnico (*Identidade Nacional*), mostravam maior sucesso escolar do que os adolescentes que exibiam outro perfil identitário (Maurício, 2001; António, 2004; Mouro, 2003).

Pesquisas realizadas em outros países sobre a relação entre as estratégias de aculturação e a adaptação social dos descendentes de imigrantes evidenciaram resultados diferentes dos obtidos nos estudos nacionais, mostrando que os adolescentes que se identificavam com o grupo cultural de origem (*Identidade Étnica*) ou com os dois grupos em simultâneo (*Identidade Dupla*), apresentavam melhores resultados em provas de raciocínio dedutivo do que os adolescentes com baixa identificação étnica (Chapell & Overton, 2002; Phinney, Chavira & Williamson, 1992, citados por Mouro, 2003), e os adolescentes que utilizavam uma estratégia de *Aculturação*, tentando manter a sua cultura de origem mas adoptando alguns comportamentos característicos do grupo dominante, apresentavam maior sucesso escolar e um melhor funcionamento sócio - cognitivo (Bacallao & Smokowski, 2005).

A discordância do impacto das orientações de aculturação e dos perfis identitários no sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes sugere-nos a replicação dos estudos nacionais, para ajudar à compreensão do seu processo de adaptação à escola portuguesa.

Estratégias de Gestão da Identidade e Bem-Estar

A compreensão do Bem-Estar Subjectivo de adolescentes em condição bi-cultural, descendentes de imigrantes de PALOP, proposta por esta pesquisa fundamenta-se na abordagem da Psicologia Positiva, que se preocupa com o estudo das condições e processos que contribuem para o funcionamento óptimo e adaptativo das pessoas, mesmo em situações difíceis, assumindo os sentimentos e as emoções um papel determinante no conhecimento do modo como as pessoas reagem às condições do meio (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Os princípios deste novo campo científico emergente na última década do século XX, encontraram novas perspectivas para a investigação e intervenção no campo da Psicologia, tendo como objecto de estudo os traços psicológicos positivos (e.g. sabedoria, coragem, criatividade), os estados de bem-estar subjectivo do indivíduo (e.g. satisfação com a vida, optimismo) e as instituições positivas que permitem a manifestação desses traços positivos (e.g. famílias saudáveis, ambientes de trabalho), direccionando o olhar para a promoção da qualidade de vida, centrando-se na prevenção, e procurando descobrir a influência das emoções agradáveis no equilíbrio interno e externo dos indivíduos.

No contexto da Psicologia Positiva surgem as investigações sobre a felicidade, o optimismo, os traços psicológicos positivos, entre outros constructos relacionados com os aspectos positivos presentes no indivíduo e de entre os quais se destaca o Bem-Estar Subjectivo, assumindo este constructo um interesse crescente para a comunidade científica e para a sociedade em geral que considera a Felicidade como algo extremamente importante para as suas vidas (Diener & Biswas - Diener, 2000, citados por Galinha & Ribeiro, 2005).

O Bem-Estar Subjectivo refere-se, segundo Diener (1984), à avaliação que as pessoas fazem das suas vidas, comportando uma dimensão cognitiva, em que a pessoa faz um julgamento avaliativo consciente sobre a vida como um todo ou sobre aspectos específicos (e.g. a escola, a família) e uma dimensão afectiva, em que a pessoa experimenta sentimentos e emoções agradáveis/desagradáveis (e.g. interesse, entusiasmo, tristeza, medo, orgulho, alegria) num período específico, ou está predisposta a essas emoções.

Em Portugal, os estudos sobre o Bem-Estar Subjectivo e as variáveis psicológicas associadas à qualidade de vida dos indivíduos ainda dão os seus primeiros passos (Ribeiro,

1994; Simões et al., 2000). Os princípios desta ciência *positiva* aplicados ao contexto escolar, sugerem a identificação das forças e virtudes das crianças e jovens, e de seus grupos de pertença, no sentido se potenciarem competências nos mesmos e diminuir comportamentos de risco de insucesso e de exclusão social, integrando-os na comunidade escolar e desenvolvendo o seu sentimento de pertença e reconhecimento da escola como veículo para a sua inclusão social. Acima de tudo, deseja-se o desenvolvimento de relações positivas entre os jovens e a escola.

No contexto escolar, investigações recentes relacionaram o bem-estar de alunos com variáveis circunstanciais como o ambiente escolar (Matos & Carvalhosa, 2006), relações de amizade e ocupação do tempo livre (Gaspar, 2008) ou o desempenho escolar (Salanova et al., 2005) e variáveis psicológicas como os projectos pessoais (Albuquerque & Lima, 2007).

A observação do bem-estar escolar dos alunos descendentes de imigrantes em Portugal ainda não foi observada, assim como as diferenças ao nível da satisfação destes alunos com a escola, em função dos seus perfis identitários.

Estudos internacionais que examinaram os sentimentos de pertença grupal de adolescentes descendentes de imigrantes admitiram diferenças inter-sujeitos ao nível do funcionamento psicológico. Numa revisão de literatura sobre o constructo da identidade étnica, Phinney (1990) menciona pesquisas com resultados contraditórios sobre a implicação da identidade étnica no ajustamento psicológico dos indivíduos. Enquanto que uns estudos sugerem efeitos positivos da identidade étnica na auto-estima destes (Paul & Fischer, 1980; Grossman et al., 1985; Tzuriel & Klein, 1977, citados por Phinney, 1990), algumas investigações não revelam a existência de relação entre os dois constructos (White & Burke, 1987; Houston, 1984; Zak, 1976; Rosenthal & Cichello, 1986, citados por Phinney, 1990).

A reflexão sobre os estilos de adaptação cultural associados a um maior bem-estar subjectivo dos alunos em situação bi-cultural, considerando o seu perfil identitário, constituiu-se como o principal contributo desta pesquisa, para além de tentar replicar resultados nacionais conhecidos sobre estratégias de gestão de identidade e o sucesso escolar de descendentes de imigrantes, pretendendo ajudar à compreensão da sua integração na escola.

O desconhecimento do impacto das pertenças grupais no bem-estar escolar de adolescentes descendentes de imigrantes de PALOP, conduziu-nos, no contexto da presente investigação, à auscultação da sua satisfação geral com a escola, em domínios específicos

identificados por vários estudos como promotores de bem-estar escolar, medida a partir da perspectiva dos próprios adolescentes, considerando o seu bem-estar como um importante indicador de adaptação.

Tendo presente o que foi apresentado na Introdução e partindo do pressuposto de que os indivíduos em condição bi-cultural podem apresentar um padrão de identidades simples ou múltiplas, que se traduzem em estilos de adaptação cultural distintos para conseguir uma identidade social positiva, que diferentes estilos de adaptação adoptados pelos adolescentes gozam de desigual impacto no sucesso escolar, e podem conduzi-los a maiores ou menores situações de tensão psicológica, e considerando ainda que pouco se conhece sobre a satisfação com a escola dos alunos portugueses descendentes de imigrantes de PALOP, a presente pesquisa, enquadrando-se no Mestrado em Psicologia Comunitária e Protecção de Menores, considerou os objectivos enunciados em seguida.

Objectivos do Estudo

Objectivo 1: Identificar os posicionamentos identitários de adolescentes de nacionalidade portuguesa e origem em PALOP, as suas orientações de aculturação e os seus níveis de sucesso académico e de bem-estar na escola;

Objectivo 2: Testar a hipótese de que as orientações de aculturação desses adolescentes são preditoras do seu sucesso escolar, sendo essa relação moderada pelos seus posicionamentos identitários;

Objectivo 3: Testar a hipótese de que as orientações de aculturação desses adolescentes são preditoras do seu bem-estar escolar, sendo essa relação moderada pelos seus posicionamentos identitários;

Desta forma apresenta-se no primeiro capítulo o enquadramento teórico dos conceitos utilizados no nosso estudo, a que se segue o desenho da pesquisa, no capítulo *Método*. No terceiro capítulo descrevem-se os resultados de acordo com as hipóteses e o modelo previsto (Figuras 2 e 3) e finalmente, no capítulo *Discussão*, expõe-se uma reflexão sobre os mesmos e analisa-se o impacto dos diferentes perfis identitários dos adolescentes portugueses com

origem étnica de PALOP, no seu bem-estar e sucesso escolar. Em jeito de conclusão, apresentam-se as limitações da pesquisa e as sugestões para estudos empíricos futuros no domínio da Psicologia Social Comunitária, no conhecimento de grupos sociais estigmatizados.

Figura 2. Modelo de Investigação do Sucesso Escolar (Objectivo 2)

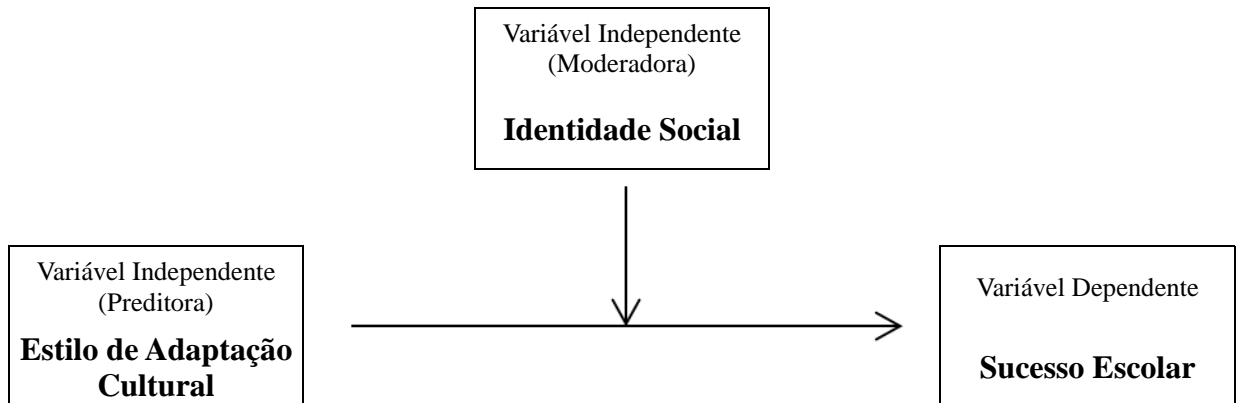
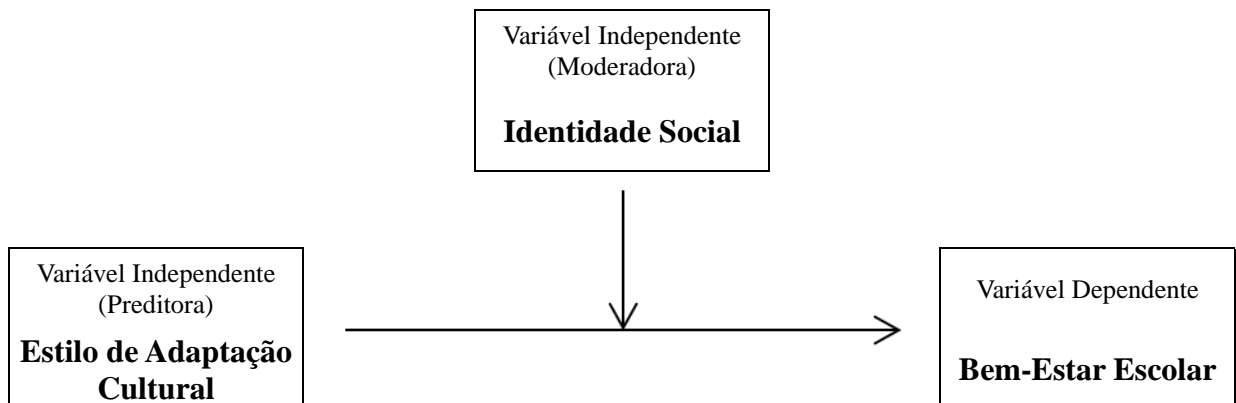


Figura 3. Modelo de Investigação do Bem-Estar Escolar (Objectivo 3)



2 - Método

Participantes

A pesquisa incluiu 168 adolescentes (86 raparigas e 82 rapazes), com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos ($M=13,93$; $DP=1,30$), de nacionalidade portuguesa e origem étnica de PALOP (situação bi-cultural), tendo quatro adolescentes dupla nacionalidade (portuguesa e PALOP). A maioria dos participantes era nascida em Portugal (88,1%) e alguns participantes eram naturais de PALOP(10,1%) ou de outro país (1,8%). A origem dos pais comportava o casal homogéneo, sendo ambos os pais de PALOP (47,6%), ou o casal misto, sendo um dos progenitores nascido em PALOP e o outro em Portugal (42,9%), ou um dos pais nascido em PALOP e o seu cônjuge nascido em outro país (9,5%). O perfil profissional dos pais caracterizava-se maioritariamente por trabalhos não qualificados e na área dos serviços e vendas, correspondendo aos grupos 5 e 9 de acordo com a Classificação Nacional das Profissões (IEFP, 2010).

Quanto ao número de irmãos, a maioria dos participantes tinha entre um e dois irmãos (54,8%), seguindo-se os adolescentes com três ou mais irmãos (31%) e os adolescentes filhos - únicos (12,5%).

Os participantes, de condição sócio-económica média-baixa encontravam-se a frequentar o 3º Ciclo do Ensino Básico em quatro escolas da Área Metropolitana de Lisboa (Quadro 1), com um universo escolar contendo representatividade de minorias étnicas de PALOP (Anexo B) e estavam distribuídos pelo 7º ano de escolaridade ($n=55$), 8º ano ($n=63$) e o 9º ano ($n=50$) respectivamente, estando cada um dos anos lectivos representado na amostra por ambos os sexos sem diferenças significativas (Quadro 2). A maioria dos adolescentes manifestou vontade de prosseguir os estudos até à conclusão do Ensino Secundário (50,6%) seguindo-se a intenção dos mesmos de concluir o Ensino Superior (43,1%), e uma minoria dos adolescentes (6,3%) referiu a vontade de completar apenas o 3º Ciclo do Ensino Básico. (Anexo A). Quanto ao motivo de continuação dos estudos, as razões mais apontadas pelos participantes relacionam-se com a possibilidade de poderem vir a ter um emprego melhor, de terem uma boa vida no futuro, para serem “alguém” na vida ou para poderem prosseguir para o Ensino Superior. Já as expectativas de vida para daqui a dez anos, a maioria dos participantes apresenta uma visão positiva para o seu futuro - ser feliz, acabar o curso e arranjar emprego, ter uma família, ter saúde, ter dinheiro, ter sucesso e fazer o que gosta.

Quadro 1. Distribuição da Amostra por Escola

<i>Concelho</i>	<i>Escola Básica 2-3</i>	<i>Turmas Abrangidas^a</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Amadora</i>	PO	9 (9)	51	30,4
<i>Vila Franca de Xira</i>	VL	21 (27)	80	47,6
<i>Lisboa</i>	OL	6 (16)	18	10,7
<i>Lisboa</i>	FP	6 (11)	19	11,3
Total		42 (63)	168	100

Nota: ^a O primeiro número de cada célula é o número de turmas abrangidas, o segundo número entre parênteses é o número total de turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico de cada escola.

Quadro 2. Idade média por Ano Lectivo em função do Sexo

<i>Ano de Escolaridade</i>	<i>Sexo</i>		<i>Total</i>
	<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>	
	<i>n=82</i>	<i>n=86</i>	<i>n=168</i>
7º ano <i>n=55</i>	13,12 (0,95)	12,97 (1,01)	13,04 (0,98)
8º ano <i>n=63</i>	13,74 (0,77)	13,81 (0,93)	13,78 (0,85)
9º ano <i>n=50</i>	15,28 (1,37)	14,96 (1,02)	15,12 (1,20)
Total <i>n=168</i>	14,01 (1,35)	13,86 (1,25)	13,93 (1,30)

Nota: O primeiro número de cada célula é a média, o segundo número entre parênteses é o desvio padrão.

Instrumento

A presente investigação consistiu num estudo correlacional causal, que pretendeu utilizar uma abordagem quantitativa do fenómeno através da aplicação a uma amostra de conveniência de um questionário adaptado que mediu as principais variáveis consideradas no estudo: Estilo de Adaptação Cultural (variável independente), Bem-Estar Escolar (variável dependente) e Sucesso Escolar (variável dependente).

O questionário inclui para além das variáveis supra citadas, a medida de Identidade Social, informações sócio – demográficas (sexo, idade, ano de escolaridade e escola do participante, número de retenções e notas a português e matemática, naturalidade e nacionalidade do adolescente, número de irmãos, naturalidade, profissão e habilitações dos progenitores), que permitiram caracterizar a amostra e inclui questões abertas, sobre as expectativas dos adolescentes em relação ao seu futuro escolar, profissional e em relação à sua vida para daqui a dez anos, para auferir as suas aspirações futuras de qualificação e integração no mercado de trabalho, assim como as expectativas de vida, enquanto indicadores de integração sócio-económica e de bem-estar geral.

O questionário abrangeu ainda uma folha de rosto, onde para além dos objectivos do estudo foram mencionadas questões de ética ao nível da utilização dos dados dos respondentes (Anexo D).

Identidade Social

Para avaliar a dimensão Identidade Social dos participantes escolheram-se itens que foram adaptados de um instrumento desenvolvido por Vala, Lima & Monteiro (1991), e testado em adolescentes por Maurício (2001), António (2004) e Mouro (2003), verificando-se em ambas as pesquisas um elevado grau de confiança nesta medida. Foram assim contemplados 10 itens que medem o nível de percepção e avaliação de pertença dos sujeitos a dois grupos: o grupo dos africanos (grupo cultural de origem), com cinco itens (e.g. Item 3 – *peessoas orgulhosas de serem africanas*), e o grupo dos portugueses (grupo cultural maioritário), também com cinco itens (e.g. item 9 - *peessoas que gostam de ser portuguesas*). A operacionalização da Teoria da Identidade Social (Tajfel, 1982) foi neste sentido orientada por duas características: a) os adolescentes dispunham de grupos de pertença em relação aos quais se deveriam posicionar; b) o seu posicionamento em relação a cada grupo continha uma componente de avaliação dessa pertença. A medida obedeceu a uma escala de quatro pontos

(1=não sou deste grupo; 2=sou deste grupo mas isso não é importante para mim, 3= sou deste grupo e isso é importante para mim; 4= sou deste grupo e isso é muito importante para mim). A medida permitiu verificar se os participantes apresentavam um padrão de identificação simples (identificavam-se apenas com um dos grupos), múltipla (identificavam-se com os dois grupos) ou se preferiam a negação destas duas categorias (apresentando uma identificação baixa com ambos os grupos) bem como a importância dada a essa pertença (Hutnik, 1991).

Estilos de Adaptação Cultural

A avaliação da dimensão Estilos de Adaptação Cultural contemplou a integração de itens apropriados de um instrumento de Blanz et al. (1998), adaptado por Mouro (2003), apresentando elevado grau de confiança na medida. Foram considerados 16 itens que medem o nível de avaliação de preferência dos sujeitos em relação a quatro Estilos de Adaptação Cultural: *Dissociativo*, com quatro itens (e.g. Item 4 – *os africanos costumam preparar festas mais animadas que os portugueses*), *Assimilativo*, com quatro itens (e.g. Item 7 – *os filhos dos imigrantes vivem melhor em Portugal se fizerem as coisas à maneira portuguesa*), *Aculturativo*, também com quatro itens (e.g. Item 8 – *para os filhos de imigrantes estarem bem em Portugal devem falar tão bem o português como a sua língua materna*), e *Marginal*, com quatro itens (e.g. Item 5 – *pode-se viver bem em Portugal sem pensar em ser imigrante ou português*). A operacionalização dos quatro estilos propostos por Hutnik (1991) foi aqui orientada por uma característica: os adolescentes posicionaram-se em relação a cada estilo, contendo uma componente de avaliação de concordância/não concordância com o mesmo. A medida utilizou uma escala tipo Likert de cinco pontos em que para cada item, a cotação podia variar entre os valores 1 (*discordo totalmente*) e 5 (*concordo totalmente*). A medida permitiu verificar se a preferência dos participantes por um dos estilos de adaptação cultural se caracterizava mais por um padrão individual, de mobilidade social, ou por um padrão mais colectivo, de mudança social ou criatividade social ou ainda se apresentava um quadro de comparação mais interpessoal, com opção por um estilo mais próximo da necessidade de individualização (Tajfel & Turner, 1979).

Sucesso Escolar

A dimensão Sucesso Escolar foi estimada a partir da leitura dos dados sócio – demográficos (idade, ano de escolaridade e notas do 1º e 2º períodos nas disciplinas de português e matemática e número de retenções). Segundo Maurício (2001), a indicação de que o aluno experimenta sucesso escolar, apresenta um sucesso intermédio ou tem insucesso será obtida na relação entre a idade cronológica do aluno e a idade média de frequência em cada ano de escolaridade que o mesmo frequenta. Assim, por exemplo, um aluno com 16 anos a frequentar o 8º ano de escolaridade estará a fazer um percurso irregular, apresentando insucesso escolar, uma vez que a idade média considerada para a frequência desse ano é de 14 anos (Quadro 3).

Quadro 3. Parâmetros de Sucesso Escolar, em idade, p/ ano de escolaridade (Maurício, 2001)

<i>Ano de Escolaridade</i>			
<i>Sucesso Escolar</i>	<i>7º Ano</i>	<i>8º Ano</i>	<i>9º Ano</i>
Sucesso	≤ 13 anos	≤ 14 anos	≤ 15 anos
Intermédio	= 14 anos	= 15 anos	= 16 anos
Insucesso	≥ 15 anos	≥ 16 anos	≥ 17 anos

Também foram incluídos itens relativos ao número de vezes que os participantes reprovaram ao longo do seu percurso escolar, bem como as notas obtidas no 1º e 2º períodos do ano lectivo que se encontravam a frequentar, nas disciplinas nucleares de português e matemática, como indicadores de irregularidades ao nível do desempenho escolar.

A opção por uma metodologia quantitativa vai ao encontro dos objectivos propostos para o estudo, procurando utilizar os conceitos desenvolvidos no enquadramento teórico e operacionalizando-os na construção do instrumento de pesquisa, sendo este adaptado de instrumentos utilizados em estudos similares nacionais sobre a identidade social de descendentes de imigrantes e as suas estratégias de aculturação no seu processo de adaptação à escola.

Bem-Estar Escolar

A dimensão Bem-Estar Escolar foi avaliada através da adaptação de dois instrumentos: a *Escala de Satisfação com a Vida* (SWLS; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985), para medir a componente cognitiva do Bem-Estar Subjectivo ao nível da *Satisfação Geral com a Vida*, com três itens (e.g. item 1 – *a minha vida parece-se em quase tudo com o que eu desejaria que ela fosse*), e alguns itens do *KIDSCREEN-52* (Gaspar & Matos, 2008) resultando em 13 itens que mediram a componente cognitiva em três domínios específicos: *Aulas e Aprendizagem*, com cinco itens (e.g. item 7 – *tenho-me sentido feliz nas aulas*), *Amizades na Escola*, com quatro itens (e.g. item 4 – *tenho sentido que dificilmente posso confiar nos amigos que tenho na escola*) e *Suporte Social*, com quatro itens (e.g. item 20 – *gostaria de ter mais apoio na escola para os meus problemas*). O primeiro instrumento foi aferido para a população portuguesa por Simões (SWLS; 1992) e o segundo foi igualmente aferido para Portugal pela equipa portuguesa do Projecto ‘Aventura Social’ (Gaspar & Matos, 2008) sendo ambos considerados com boas propriedades psicométricas.

A dimensão *Satisfação Geral com a Vida* avalia o bem-estar subjectivo dos participantes, indicando as opiniões dos mesmos sobre a satisfação com sua vida em geral até ao momento. A dimensão *Aulas e Aprendizagem* avalia a percepção que os participantes têm do seu desempenho escolar, a sua satisfação com as aulas, a relação com os professores e os sentimentos que nutrem pela escola. A dimensão *Amizades na Escola* avalia a percepção dos participantes sobre o suporte, aceitação e confiança no grupo de pares. A dimensão *Suporte Social* explora a ideia que os participantes têm do apoio da família e dos professores para os seus problemas.

Foram incluídos ainda itens respeitantes às actividades de Educação Não-Formal e/ou de Educação Intercultural com a dimensão *Actividades Escolares*, com quatro itens (e.g. item 3 – *na escola gosto de participar em clubes, projectos, teatro, desportos, etc.*) que pretenderam tratar aspectos relacionados com a opinião dos participantes sobre as actividades na escola que focam as diferenças culturais ou promovem o contacto entre os alunos de diferentes origens, assim como a avaliação dos mesmos sobre actividades lúdico - pedagógicas promovidas na escola.

A medida de bem-estar nas dimensões referenciadas utilizou também uma escala tipo

Likert de cinco pontos. Para cada item, a cotação variou entre os valores 1 (*discordo totalmente*) e 5 (*concordo totalmente*). A medida permitiu perceber diferentes aspectos do bem-estar dos participantes relacionados com a sua vida escolar em domínios específicos bem como a percepção dos mesmos sobre as suas aprendizagens, auferindo ainda a sua satisfação com a vida em geral (Diener, 1984, citado por Galinha, 2008).

Procedimento

Inicialmente, o questionário foi aplicado individualmente a seis adolescentes de nacionalidade portuguesa e origem étnica de PALOP, numa instituição de carácter social com formação profissional e escolar de adolescentes⁴, e com representatividade de minorias étnicas de PALOP, para ajustar o conteúdo dos itens à compreensão verbal dos respondentes e para considerar aspectos como a gestão do tempo das instruções, facilidade de aplicação do instrumento e esclarecimento de dúvidas, considerando a nossa opção de o questionário ser respondido pelo próprio adolescente. Desta aplicação, apenas foi necessário ajustar para a versão final do instrumento alguns itens relativos aos dados sócio - demográficos não sendo necessária a reformulação de mais itens ou explicações adicionais ao nível do preenchimento.

A selecção das escolas para o estudo realizou-se a partir de uma listagem de escolas da Área Metropolitana de Lisboa contempladas pelo segundo Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2), relançado através do Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro e/ou pertencentes a agrupamentos de escolas que colaboraram com o Centro de Investigação e de Intervenção Social (CIS) do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) no âmbito do projecto de investigação *Harmonia* desenvolvido em colaboração com o Departamento de Psicologia Social e das Organizações do ISCTE-IUL., com projectos educativos envolvendo medidas de promoção da qualidade do percurso escolar dos alunos e de avaliação da diversidade social na escola. Dessa listagem, foram escolhidas oito escolas aleatoriamente, às quais foram explicados num primeiro contacto telefónico os objectivos do estudo, sendo que seis escolas acederam a receber a investigadora para perceber de forma mais detalhada os objectivos e os procedimentos da investigação. Uma vez obtida a autorização das respectivas direcções para a aplicação do instrumento, e facultados todos os documentos solicitados para a operacionalização da pesquisa (Anexos B e C), foram acordados os horários para a aplicação do instrumento em quatro escolas.

4 Dados recolhidos no Centro Multicultural de Formação da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

A administração do questionário realizou-se ao longo de seis semanas, entre os meses de Abril e Maio de 2010, no início do 3º período do ano lectivo, e decorreu em contexto de sala de aula, maioritariamente nas aulas de Formação Cívica para cada grupo (turma), sendo possível em algumas escolas a aplicação do questionário nas aulas de outras disciplinas, sem prejuízo da funcionalidade das mesmas. O número de grupos abrangidos foi também acordado com a direcção de cada escola em função das possibilidades de horário para a aplicação do questionário, tentando a investigadora abranger o maior número possível de turmas do 3º Ciclo de cada escola, sendo conseguida a aplicação do questionário em 42 de 63 turmas existentes no total das quatro escolas, distribuídas pelos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade (Quadro 1).

O questionário foi aplicado a todos os alunos de cada turma que puderam e quiseram participar mas só foram analisados os dados dos alunos que obedeceram aos critérios supra mencionados. Oito adolescentes foram excluídos da amostra, por não terem preenchido os itens relativos à medida de Identidade Social, integrando o estudo 168 participantes.

Os alunos foram informados num primeiro momento do objectivo do estudo e da importância da sua colaboração, bem como sobre as questões de confidencialidade dos dados, a que se seguiu, uma vez obtida a sua concordância em participar, a distribuição dos questionários pelos alunos. O questionário, de auto-relato, teve uma duração aproximada de aplicação de 20 minutos.

Concluído o preenchimento, procedeu-se à recolha dos questionários e aos devidos agradecimentos aos alunos, professores e direcção de cada escola pela atenção dispensada.

Os dados foram tratados com recurso ao programa estatístico – Statistical Program for Social Sciences (SPSS), na versão 17.0 para Windows, procedendo-se a análises factoriais, confirmatórias e exploratórias, análises de variância (univariadas e multivariadas), com designs inter-sujeitos e intra-sujeitos, tendo sido realizadas análises de consistência interna (alfa de Cronbach), para validar as escalas. Foram ainda utilizadas análises de regressão múltipla para testar os modelos, sempre que possível.

3 – Resultados

Os resultados a seguir apresentados seguem a ordem dos objectivos da pesquisa mencionados no capítulo *Introdução*.

Objectivo 1: *Identificar os posicionamentos identitários de adolescentes de nacionalidade portuguesa e origem em PALOP, as suas orientações de aculturação e os seus níveis de sucesso académico e de bem-estar na escola;*

Identidade Social

Para encontrar as componentes dos conteúdos identitários procedeu-se a uma análise factorial em componentes principais com rotação ortogonal dos eixos, tendo sido seleccionados os itens com uma carga factorial superior a 0,30 num factor e simultaneamente inferior a 0,30 nos restantes factores. Permaneceram na estrutura factorial nove itens que se apresentam no Quadro 4. A solução factorial incluiu dois factores que explicaram 69,8% da variância total, apresentando uma boa consistência interna, com os alfas de Cronbach de 0,84 para o primeiro factor (identidade africana), composto por quatro itens e de 0,86 para o segundo factor (identidade portuguesa), com cinco itens. As duas sub - escalas geradas estão de acordo com os constructos para que os itens foram criados e parecem medir a identificação dos participantes com o grupo dos portugueses e o grupo dos africanos.

Quadro 4. Estrutura Factorial dos Conteúdos Identitários

<i>Item</i>	<i>Identidade Social (n =168)</i>	Factor 1	Factor 2
<i>Identidade Africana</i>			
<i>Item 3</i>	Pessoas orgulhosas de serem africanas	0,89	
<i>Item 1</i>	Pessoas africanas	0,88	
<i>Item 9</i>	Pessoas com costumes e tradições africanas	0,87	
<i>Item 5</i>	Pessoas descendentes de pais africanos	0,78	
<i>Identidade Portuguesa</i>			
<i>Item 8</i>	Pessoas que gostam de ser portuguesas		0,89
<i>Item 6</i>	Pessoas orgulhosas de serem portuguesas		0,88
<i>Item 2</i>	Pessoas portuguesas		0,75
<i>Item 10</i>	Pessoas que têm o português como língua materna		0,71
<i>Item 4</i>	Pessoas com costumes e tradições portuguesas		0,71
	Total da Variância (69,8%)	35,90%	33,90%
	Alpha de Cronbach	0,84	0,86
	Média (Desvio Padrão)	2,35 (1)	2,63 (0,79)

No sentido de averiguar, a existência dos quatro perfis identitários propostos por Hutnik (1991), já encontrados em estudos nacionais que serviram de referência para a nossa pesquisa (Maurício, 2001; António, 2003; Mouro, 2003), adoptou-se o mesmo procedimento para o seu cálculo, através do cruzamento das pontuações atribuídas aos itens da Identidade Portuguesa (alta $\geq 3,4$ ou baixa $\leq 2,6$) com as pontuações atribuídas aos itens da Identidade Africana (alta $\geq 3,4$ ou baixa $\leq 2,6$). Dos 168 participantes, 146 apresentaram um dos quatro perfis identitários esperados (Quadro 5) – *Identidade Dupla* (identificação alta com os dois grupos, o grupo dos portugueses e o grupo dos africanos), *Identidade Nacional* (identificação alta com o grupo dos portugueses e baixa com o grupo dos africanos), *Identidade Étnica* (identificação alta com o grupo dos africanos e baixa com o grupo dos portugueses), ou *Identidade Marginal* (identificação baixa com os dois grupos). Vinte e dois participantes não ficaram incluídos em qualquer das categorias encontradas, pelo que não foram considerados nas análises posteriores que envolveram a dimensão Identidade Social.

Quadro 5. Distribuição da Amostra por Categoria Identitária

<i>Identidade</i>	N	%
Dupla	29	19,9
Nacional	46	31,5
Étnica	31	21,2
Marginal	40	27,4
Total	146	100,0

A frequência dos participantes nos perfis identificados apresenta, contudo, diferenças significativas em relação aos resultados dos estudos precedentes: a maioria dos adolescentes apresenta agora uma *Identidade Nacional* (31,5%), seguida de uma *Identidade Marginal* (27,4%), ou de uma *Identidade Étnica* (21,2%) e constatando-se uma menor percentagem de adolescentes com uma *Identidade Dupla* (19,9%), enquanto que em estudos anteriores, e.g. no estudo de Mouro (2003), com adolescentes com características semelhantes, a maioria dos inquiridos (40%) apresentava uma *Identidade Dupla* e uma minoria de adolescentes (13%) apresentava uma *Identidade Nacional*.

Estilos de Adaptação Cultural

Para identificar as componentes dos Estilos de Adaptação Cultural, procedeu-se de igual modo a uma análise factorial utilizando o método de análise de componentes principais (ACP), com rotação ortogonal dos eixos (varimax), para extracção dos factores, de acordo com as quatro estilos de adaptação cultural propostos pelo modelo de Hutnik (1991). Foram considerados os itens com uma saturação factorial superior a 0,30 num factor e simultaneamente inferior a 0,30 nos restantes. Ficaram na solução factorial final dez itens (Quadro 6) que explicaram 44,79% da variância total, apresentando uma boa consistência interna (alfa de Cronbach) para o factor *Assimilativo* ($\alpha = 0,59$), composto por três itens, e ténue para o factor *Marginal* ($\alpha = 0,43$), também com três itens. Verificou-se uma correlação fraca para o factor *Dissociativo* ($r = 0,30$), com dois itens. A opção foi reduzir a equação a três factores, face á baixa correlação encontrada no factor *Aculturativo* ($r = 0,20$), com dois itens, que embora com significado teórico não resistiu à validação estatística.

Quadro 6. Estrutura Factorial dos Estilos de Adaptação Cultural

<i>Item</i>	<i>Estilo de Adaptação Cultural</i>	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
<i>Assimilativo</i>					
<i>Item 7</i>	Os filhos de imigrantes vivem melhor em Portugal se fizerem as coisas à maneira portuguesa	0,73			
<i>Item 12</i>	Os imigrantes em Portugal ajudam mais os filhos se os educarem à maneira portuguesa	0,72			
<i>Item 1</i>	Mesmo que um filho de imigrante em Portugal tente viver como um português dificilmente será visto como português	0,67			
<i>Dissociativo</i>					
<i>Item 4</i>	Os africanos costumam preparar festas mais animadas que os portugueses		0,76		
<i>Item 9</i>	Os costumes e tradições portuguesas são, em geral, mais interessantes do que os costumes e tradições que trazem os imigrantes (r)		-0,53		
<i>Marginal</i>					
<i>Item 5</i>	Pode-se viver bem em Portugal sem pensar em ser imigrante ou português			0,81	
<i>Item 16</i>	É possível uma pessoa sentir que pode pertencer ao mesmo tempo a duas culturas			0,55	
<i>Item 6</i>	Em Portugal, se uma pessoa se esforçar, consegue as mesmas condições de vida que a maioria dos portugueses			0,48	
<i>Aculturativo</i>					
<i>Item 8</i>	Para os filhos de imigrantes estarem bem em Portugal devem falar tão bem o português como a sua língua materna				0,7
<i>Item 3</i>	Os filhos dos imigrantes devem conhecer bem as tradições, quer as da sua cultura, quer as da cultura portuguesa.				0,6
Total da Variância (%)		13,12	12,63	10,41	8,63
Alpha de Cronbach		$\alpha=,59$	$r=,30$	$\alpha=,43$	$r=,20$

Nota: (r) = significa que o item foi recodificado com a escala invertida.

Desta forma, o factor *Aculturativo* foi construído a partir dos itens criados no instrumento para a sua operacionalização (itens 3, 8 e item 13: *É bom haver mais contacto, mais mistura nas escolas entre filhos de imigrantes e os filhos de portugueses*), com um alfa de Cronbach de 0,30.

Para criar os índices dos factores dos estilos de adaptação cultural procedeu-se ao cálculo da média aritmética dos itens em cada factor, que mostraram (Quadro 7) o grau de concordância dos adolescentes com os quatro estilos analisados.

Observando no Quadro 7, os valores de correlação (Pearson) entre os estilos, verificamos que o estilo *Assimilativo* apresentou uma correlação moderada negativa com o estilo *Dissociativo* (-0,251, $p<0,01$) e uma correlação moderada positiva com o estilo *Aculturativo* (0,219, $p<0,01$) enquanto o estilo *Marginal* mostrou uma correlação moderada positiva com o estilo *Aculturativo* (0,218, $p<0,05$).

Quadro 7. Médias, Desvios Padrão e Correlações entre os Estilos de Adaptação Cultural

<i>Estratégia</i>	M	DP	Min.	Máx.	AS	DI	MA	AC
Assimilativo	3,39	0,67	1,67	5	-	-0,251**	0,09	0,219**
Dissociativo	3,75	0,81	1	5		-	-0,03	-0,1
Marginal	3,84	0,64	2	5			-	0,218**
Aculturativo	3,66	0,63	1	5				-

Nota: Escala tipo Likert de cinco pontos variando entre os valores 1 (*discordo totalmente*) e 5 (*concordo totalmente*); AS=Assimilativo, DI=Dissociativo, MA=Marginal e AC=Aculturativo; **p < 0.01.

Sucesso Escolar

Para analisar a variável Sucesso Escolar procedeu-se em primeiro lugar à recodificação das variáveis *Idade* e *Ano de Escolaridade* dos participantes, permitindo caracterizar a amostra em função dos parâmetros de sucesso escolar propostos por Maurício (2001), (Quadro 3). Os resultados apresentados no Quadro 8, evidenciaram uma percentagem de sucesso (74,40%) superior às percentagens encontradas nos estudos nacionais que nos serviram de referência (Maurício, 2001; António, 2004; Mouro, 2003), em amostras com características similares. Por exemplo, no estudo de Mouro, a percentagem de sucesso foi de 54,8%, sendo a percentagem de insucesso e sucesso intermédio (45,2%) muito superior à encontrada na nossa pesquisa (25,6%). Os resultados indicaram assim que a maioria dos alunos que participaram nesta pesquisa experimentam mais sucesso escolar do que os adolescentes que participaram nos estudos anteriores supra citados. Contudo, a percentagem de sucesso encontrada na nossa pesquisa, não nos permite fazer a comparação com o sucesso escolar obtido pelos alunos portugueses ao nível da região de Lisboa e ao nível nacional, nos anos lectivos anteriores, porque os indicadores de sucesso escolar divulgados pelo Ministério da Educação⁵ reportam a taxa de conclusão anual dos alunos, por ciclo de ensino, e a taxa de retenção, indicando quantos alunos concluíram ou reprovaram o ano escolar num determinado ano lectivo, sem mencionarem o tempo de frequência dos mesmos alunos em cada ano escolar, não sendo possível perceber, se esses alunos concluíram o ano cumprindo um

⁵ Os dados disponíveis até ao momento referem-se ao ano lectivo de 2008/2009 e apresentam uma taxa de conclusão dos alunos do Ensino Básico Regular de 85,2% na região de Lisboa e de 86,8% em Portugal, assim como uma taxa de retenção e desistência dos alunos de 14%, referente ao mesmo período, ao mesmo nível de ensino e a Portugal (GEPE, 2010).

percurso regular, sem retenções e dentro da idade média esperada para a conclusão desse ano lectivo, ou obtiveram aproveitamento após um percurso escolar marcado pela ocorrência de uma ou mais reprovações. Neste sentido, um aluno contabilizado pelo Ministério da Educação no parâmetro “Conclusões”, por exemplo no ano lectivo 2008/2009, obteve de facto aproveitamento nesse ano mas poderá ser um aluno com um historial de retenções, apresentando apenas um sucesso *Intermédio*, ou mesmo *Insucesso*, de acordo com os parâmetros de Maurício (2001), comparativamente a outros adolescentes que nunca reprovaram.

Quadro 8. Sucesso Escolar dos participantes, em função do ano de escolaridade

<i>Sucesso Escolar</i> ^a	<i>Ano de Escolaridade</i>			<i>N</i>	<i>%</i>
	<i>7º Ano</i>	<i>8º Ano</i>	<i>9º Ano</i>		
<i>Sucesso</i>	39	51	35	125	74,40%
<i>Intermédio</i>	12	11	9	32	19,00%
<i>Insucesso</i>	4	1	6	11	6,50%
Total	55	63	50	168	100,00%

Nota: ^a Parâmetros de Sucesso Escolar de acordo com o modelo proposto por Maurício (2001)

A análise da variável Sucesso Escolar contemplou ainda a observação do número de vezes que os participantes reprovaram ao longo do seu percurso escolar, bem como as notas obtidas nas disciplinas nucleares de português e matemática, no 1º e 2º períodos do ano lectivo em que decorreu a pesquisa, considerados como indicadores de insucesso ou fracasso dos alunos (Perrenoud, 2003). Para esse efeito procedeu-se num segundo momento à recodificação das variáveis *Nota de Português* e *Nota de Matemática*, nas variáveis *Desempenho a Português* e *Desempenho a Matemática*. A maioria dos participantes mencionou já ter reprovado pelo menos uma vez o ano ao longo da sua vida escolar (64,70%) mas referiu ter obtido nota positiva, no primeiro e segundo períodos do ano lectivo a que se reporta a recolha dos dados, às disciplinas de Português (81,50%) e de Matemática (61,10%), reforçando a ideia de que estes alunos têm um relativo sucesso escolar (Anexo E).

Realizou-se em seguida o cálculo da média aritmética dos indicadores de cada

variável, constatando-se (Quadro 9) que os adolescentes inquiridos apresentaram em média sucesso ($M = 2,68$), mas com retenções ($M = 1,35$), e obtiveram avaliação positiva a Português ($M = 1,82$) e a Matemática ($M = 1,61$) no primeiro e segundo períodos do ano lectivo. No mesmo quadro podemos observar os valores das correlações entre as dimensões do sucesso escolar, verificando a existência de relação entre a variável *Sucesso* e as variáveis *Retenções* (correlação significativa positiva, $0,443$, $p < 0,01$) e *Desempenho a Português* (correlação significativa positiva, ténue, $0,185$, $p < 0,05$), entre a variável *Retenções* e as variáveis *Desempenho a Português* (correlação significativa positiva, ténue, $0,221$, $p < 0,05$) e *Desempenho a Matemática* (correlação significativa positiva, moderada, $0,311$, $p < 0,01$), e entre as variáveis *Desempenho a Português* e *Desempenho a Matemática*, com uma correlação significativa positiva ($0,502$, $p < 0,01$), (Quadro 9).

Quadro 9. Médias, Desvios Padrão e Correlações entre os indicadores do Sucesso Escolar

<i>Sucesso Escolar</i> ($n = 167$)	M	DP	Min	Máx	SUC	RET	DP	DM
Sucesso ^a	2,68	0,59	1	3	-	0,443**	0,185*	0,05
Retenções ^b	1,35	0,48	1	2		-	0,221*	0,311**
Desempenho Português ^c	1,82	0,39	1	2			-	0,502**
Desempenho Matemática ^c	1,61	0,49	1	2				-

Nota: ^a Sucesso (1 = insucesso, 2 = intermédio, 3 = sucesso); ^b Retenções (1 = Já reprovou e 2 = Nunca reprovou); ^c Desempenho a Português ou Matemática (1 = desempenho negativo, 2 = desempenho positivo); SUC = Sucesso, RET = Retenções, DP = Desempenho a Português, DM = Desempenho a Matemática; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Dada a necessidade de optarmos por uma destas medidas para integrar o modelo em estudo, optámos pela variável *Sucesso*, dada a sua elevada correlação com as retenções, embora a variável retenções estivesse mais relacionada com o desempenho nas disciplinas de Português e de Matemática.

Bem-Estar Escolar

As componentes do Bem Estar Escolar foram encontradas a partir da análise factorial em componentes principais (ACP), com rotação ortogonal dos eixos (varimax), considerando

os 20 itens previstos no instrumento. Apenas os itens com saturação factorial superior a 0,30 (e simultaneamente inferior a 0,30 nos restantes factores) foram incluídos nos factores. Os quatro factores encontrados ($eigenvalue \geq 1,000$), que explicaram 64,40% da variância total (Quadro 15), confirmaram quatro das cinco dimensões de bem-estar escolar propostas teoricamente, observando-se a migração de alguns itens, que estando inicialmente classificados como pertencentes a uma dimensão, ficaram associados a outros factores.

Observando o Quadro 10, verifica-se a permanência de dez itens na solução factorial encontrada. O primeiro factor - *Suporte Social* (itens 5, 9 e 15, $\alpha=0,74$), mais forte, explicou 20,2% da variância, agrupando dois itens do factor original, que representam a ideia que os adolescentes têm do apoio da família e da escola para os seus problemas, incluindo ainda um item que se apresentava inicialmente associado ao factor *Amizades na Escola* (item 9), retratando a ideia que os adolescentes têm do apoio dos amigos. O segundo factor - *Satisfação com a Vida Escolar* (itens 1, 7 e 19, $\alpha=0,64$), explicou 16,06% da variância, reunindo um item do factor original - *Satisfação Geral com a Vida* (item 1), e dois itens associados inicialmente com o factor *Aulas e Aprendizagem* (itens 7 e 19), que migraram para este factor, reflectindo a ideia que os adolescentes têm da sua satisfação geral com a vida escolar, ao nível da felicidade que experienciam nas aulas e da satisfação que expressam pelo facto de estarem na sua escola.

O terceiro factor - *Satisfação com o Contacto Endo - Grupal* (itens 14 e 17, $r=0,65$), explicou 15,57% da variância, agrupando um item do factor original - *Amizades na Escola* (item 14), e um item associado inicialmente ao factor *Actividades Escolares* (item 17), reflectindo a preferência dos adolescentes por contactos com o endogrupo, voluntários e íntimos, espelhados nas amizades (Allport, citado por Monteiro, 2006), ou casuais e institucionalizados, caracterizados nos trabalhos de grupo. Assim, e tendo presente a carga factorial encontrada (0,89), propusemos a reclassificação deste novo factor.

Finalmente, o quarto factor - *Desempenho e Apoio Escolar* (itens 2 e 20, $r=0,30$), menos expressivo, explicou 12,57% da variância, agregando um item original do factor *Aulas e Aprendizagem* (item 2) e um item inicialmente associado ao factor *Suporte Social* (item 20), expressando estes itens a ideia que os adolescentes têm do seu desempenho escolar e do apoio que gostariam de ter na escola para as dificuldades sentidas. Neste sentido, propusemos também a requalificação do factor.

Quadro 10. Estrutura Factorial dos indicadores de Bem-Estar Escolar

<i>Item</i>	<i>Bem-Estar Escolar (n=168)</i>	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
<i>Suporte Social</i>					
<i>Item 9</i>	Tenho amigos que me ajudam.	0,8			
<i>Item 15</i>	Se tiver um problema em casa sei que posso contar com a ajuda de alguém.	0,78			
<i>Item 5</i>	Se tiver um problema na escola sei que posso contar com a ajuda de alguém.	0,72			
<i>Satisfação com a Vida Escolar</i>					
<i>Item 7</i>	Tenho-me sentido feliz nas aulas.		0,82		
<i>Item 19</i>	Gosto de estar nesta escola.		0,76		
<i>Item 1</i>	A minha vida parece-se em quase tudo com o que eu desejaria que ela fosse.		0,69		
<i>Satisfação com o Contacto Endo - Grupal</i>					
<i>Item 14</i>	Prefiro ter amigos que tenham a mesma cultura que eu.			0,89	
<i>Item 17</i>	Prefiro fazer trabalhos de grupo com colegas que têm a mesma cultura que eu.			0,89	
<i>Desempenho e Apoio Escolar</i>					
<i>Item 20</i>	Gostaria de ter mais apoio na escola para os meus problemas.				0,84
<i>Item 2</i>	Tenho sido um (a) aluno (a) fraco (a).				0,72
Total da Variância (64,40%)		20,2	16,06	15,57	12,57
Alpha de Cronbach		$\alpha=0,74$	$\alpha=0,64$	$r=0,65$	$r=0,30$

Para criar os índices da variável Bem-Estar, calculou-se a média aritmética para os itens de cada factor, tal como se apresenta no Quadro 11. Os resultados indicaram que os adolescentes que participaram na pesquisa apresentaram em média concordância com o facto de terem apoio em contexto escolar, revisto no factor *Suporte Social* ($M = 4,14$), e mostraram-se felizes e satisfeitos com a sua escola, reflectindo-se no factor *Satisfação com a Vida Escolar* ($M = 3,38$). Os resultados expuseram ainda a preferência destes adolescentes pelo contacto multicultural, na relação com os pares, expressa no factor *Satisfação com o Contacto Endo – Grupal* ($M = 2,17$) e indicaram que os mesmos adolescentes perceberam o seu desempenho escolar como positivo e sem necessidade de terem maior acompanhamento ao nível das aprendizagens, manifesto no factor *Desempenho e Apoio Escolar* ($M = 2,34$).

Observando os valores das correlações entre as dimensões do Bem-Estar (Quadro 11), encontramos evidências estatísticas da existência de relação entre as variáveis, ocorrendo uma correlação significativa positiva, ténue, entre o *Suporte Social* e a *Satisfação com a Vida*

Escolar (0,188, $p < 0,05$), e uma correlação significativa negativa, moderada, entre o *Suporte Social* e o *Desempenho e Apoio Escolar* (-0,200, $p < 0,01$). Também foi identificada uma correlação significativa positiva, moderada, entre a *Satisfação com o Contacto Endo – Grupal* e o *Desempenho e Apoio Escolar* (0,202, $p < 0,01$).

Quadro 11. Médias, Desvios Padrão e Correlações entre os factores de Bem-Estar Escolar

<i>Bem-Estar</i>	M	DP	Min.	Máx.	SS	SVE	SC	DAE
Suporte Social	4,14	0,74	1	5	-	0,188*	-0,14	-0,200**
Satisfação Vida Escolar	3,38	0,78	1	5		-	-0,05	-0,11
Satisfação Contacto Endo - Grupal	2,17	1,03	1	5			-	0,202**
Desempenho e Apoio Escolar	2,34	0,89	1	5				-

Nota: Escala tipo Likert de cinco pontos variando entre os valores 1 (*discordo totalmente*) e 5 (*concordo totalmente*); SS = Suporte Social, SVE = Satisfação com a Vida Escolar, SC= Satisfação com o Contacto Endo - Grupal e DAE = Desempenho e Apoio Escolar; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Sucesso Escolar e Bem-Estar Escolar

As correlações entre as dimensões do Sucesso Escolar e do Bem-Estar (Quadro 12), mostram a existência de uma relação significativa negativa entre o *Sucesso* e o *Desempenho e Apoio Escolar* (-0,248, $p < 0,01$), não se verificando mais associações entre as variáveis analisadas.

Quadro 12. Correlações entre Sucesso e factores de Bem-Estar Escolar

<i>Variável</i>	<i>Suporte Social</i>	<i>Satisfação Vida Escolar</i>	<i>Satisfação Contacto Endo - Grupal</i>	<i>Desempenho e Apoio Escolar</i>
<i>Sucesso</i>	0,013	0,15	-0,09	-0,248**

Nota: ** $p < 0,01$

Objectivo 2: Testar a hipótese de que as orientações de aculturação dos adolescentes de nacionalidade portuguesa e origem em PALOP, são predictoras do seu sucesso escolar, sendo essa relação moderada pelos seus posicionamentos identitário.

Identidade Social e Estilos de Adaptação Cultural

Para identificar a relação entre os posicionamentos identitários e os estilos de adaptação cultural dos participantes, foi realizada uma análise de variância (MANOVA) multivariada, com a *Identidade Social* como factor (design inter-sujeitos), o *Sexo* e o *Ano de Escolaridade* como covariáveis e os quatro *Estilos* como variáveis dependentes (design intra-sujeitos). Desta forma verificámos que as variáveis independentes *Identidade Social* e *Sexo* influenciaram o estilo de adaptação cultural dos participantes, enquanto que a variável *Ano de Escolaridade* não teve efeito significativo ($F(2,158) = 1,355; p = 0,261$).

Para verificar o efeito dos quatro perfis identitários nos estilos de adaptação cultural recorremos a uma comparação de médias (Bonferroni) que evidenciou diferenças significativas intra-sujeitos para os quatro grupos identitários. Pudemos verificar (Quadro 13), um efeito significativo da *Identidade Dupla* nos estilos de adaptação cultural ($F(3,24) = 9,02; p = 0,000$), em que os adolescentes com este perfil identitário preferiram em diferentes níveis os quatro estilos, sendo o estilo *Assimilativo* o que apresentou o valor médio inferior ($M = 3,36$) em relação aos outros estilos de adaptação cultural. Os adolescentes com *Identidade Nacional* também apresentaram um posicionamento distinto em relação aos estilos de adaptação cultural ($F(3,39) = 5,6; p = 0,003$), sendo o estilo *Marginal* o que apresentou o valor médio superior ($M = 3,89$), seguindo-se os estilos *Aculturativo* ($M = 3,61$) e *Assimilativo* ($M = 3,58$), e apresentando o estilo *Dissociativo* o valor médio inferior ($M = 3,29$). Verificaram-se igualmente diferenças significativas na escolha dos estilos de adaptação cultural por parte dos adolescentes com *Identidade Étnica* ($F(3,28) = 20,4; p = 0,000$), constatando-se o valor médio superior no estilo *Dissociativo* ($M = 4,15$), seguindo-se os estilos *Marginal* ($M = 3,74$) e *Aculturativo* ($M = 3,60$), e observando-se o menor valor médio no estilo *Assimilativo* ($M = 3,22$). Finalmente os adolescentes com *Identidade Marginal* apresentaram do mesmo modo diferenças nas escolhas dos estilos ($F(3,36) = 3,26; p = 0,033$), sendo o estilo *Marginal* o que apresentou o valor médio superior ($M = 3,84$), seguindo-se os estilos *Dissociativo* ($M = 3,71$) e *Aculturativo* ($M = 3,63$) e por último o estilo *Assimilativo*, com o menor valor médio de entre os quatro estilos de adaptação cultural

analisados ($M = 3,39$).

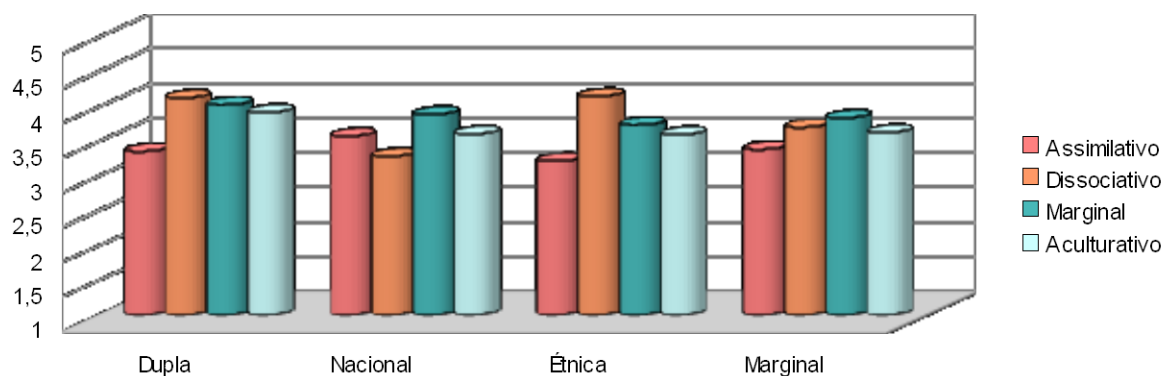
Quadro 13. Médias e Desvios Padrão dos Estilos de Adaptação Cultural, em função da Identidade Social

Identidade	Estilos de Adaptação Cultural				F	gl	p
	Assimilativo	Dissociativo	Marginal	Aculturativo			
Dupla (n=27)	3,36b (0,68)	4,13a (0,68)	4,03a (0,66)	3,92a (0,61)	9,02	3,24	.000
Nacional (n=42)	3,58ab (0,64)	3,29b (0,85)	3,89a (0,59)	3,61ab (0,67)	5,6	3,39	.003
Étnica (n=31)	3,22c (0,55)	4,15a (0,71)	3,74ab (0,59)	3,60b (0,69)	20,4	3,28	.000
Marginal (n=39)	3,39b (0,72)	3,71ab (0,68)	3,84a (0,72)	3,63ab (0,64)	3,26	3,36	.033

Nota: O primeiro número de cada célula é a média, o segundo número entre parênteses é o desvio padrão; letras diferentes nas linhas assinalam médias significativamente diferentes (Bonferroni, $p < .05$); Escala tipo Likert de cinco pontos variando entre os valores 1 (*discordo totalmente*) e 5 (*concordo totalmente*).

Em suma, os adolescentes de nacionalidade portuguesa e origem étnica em PALOP que na nossa pesquisa apresentaram diferentes perfis identitários, mostraram opções distintas pelos Estilos de Adaptação Cultural, podendo observar-se a sua representação gráfica na Figura 4.

Figura 4. Preferência de Estilo de Adaptação Cultural, em função do Grupo Identitário



Sexo e Estilos de Adaptação Cultural

O efeito do sexo dos participantes na escolha dos estilos de adaptação cultural foi analisado da mesma forma que para a Identidade Social, através da comparação de médias (Bonferroni), não se verificando (Quadro 14) diferenças significativas nas escolhas dos rapazes ($F(1,74) = 2,15; p = 0,101$, e observando-se um efeito directo das escolhas das raparigas $F(1,81) = 13,69; p = 0,000$, atribuindo estas o maior valor médio ao estilo Marginal ($M = 3,94$), e o valor médio inferior ao estilo Assimilativo ($M = 3,29$).

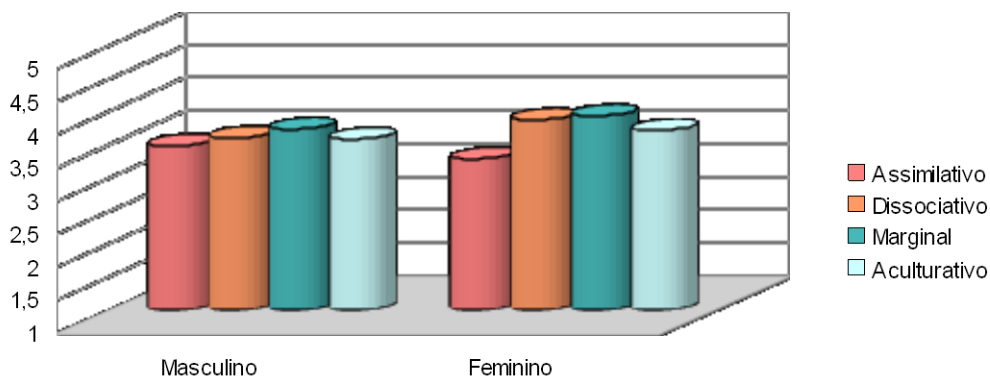
Quadro 14. Médias e Desvios Padrão dos Estilos de Adaptação Cultural, em função do Sexo

Sexo	Estilos de Adaptação Cultural				F	gl	p
	Assimilativo	Dissociativo	Marginal	Aculturativo			
Masculino (n=77)	3,49 (0,61)	3,61 (0,89)	3,74 (0,62)	3,59 (0,64)	2,15	1,74	.101
Feminino (n=84)	3,29c (0,72)	3,88b (0,73)	3,94a (0,65)	3,72ab (0,63)	13,69	1,81	.000

Nota: O primeiro número de cada célula é a média, o segundo número entre parênteses é o desvio padrão; letras diferentes nas linhas assinalam médias significativamente diferentes (Bonferroni, $p < .05$); Escala tipo Likert de cinco pontos variando entre os valores 1 (*discordo totalmente*) e 5 (*concordo totalmente*)

Resumindo, as adolescentes de nacionalidade portuguesa e origem étnica em PALOP que participaram na pesquisa, ao contrário dos rapazes (que não fizeram distinção nas suas orientações de aculturação) apresentaram escolhas distintas nos Estilos de Adaptação Cultural, podendo visualizar-se a sua representação gráfica na Figura 5.

Figura 5. Preferência dos Estilos de Adaptação Cultural, em função do Sexo



Identidade Social e Sucesso Escolar

Objectivando a análise da relação entre os perfis identitários e o sucesso escolar, e considerando a dimensão de sucesso proposta no modelo de Maurício (2001), no sentido de replicar os estudos nacionais anteriores, procedeu-se a uma análise da variância, univariada, com a *Identidade Social* como factor (design inter-sujeitos) e o *Sexo* e o *Ano de Escolaridade* como covariáveis, considerando o *Sucesso* como variável dependente. Os resultados indicaram que nem o *Sexo*, $F(1,145) = 0,818$; $p = 0,367$, nem o *Ano de Escolaridade*, $F(2,145) = 0,588$; $p = 0,445$, covariaram com a variável dependente, verificando-se que apenas a variável *Identidade Social* teve influência no *Sucesso*, $F(3,145) = 4,386$; $p = 0,006$. A comparação de médias (Duncan) indicou (Quadro 15) diferenças significativas entre os adolescentes com *Identidade Étnica* ($M = 2,32$), e os adolescentes com outros perfis identitários. Os adolescentes com *Identidade Nacional* foram os que se apresentaram mais sucesso ($M = 2,83$), seguindo-se os adolescentes com *Identidade Dupla* ($M = 2,69$) e os adolescentes com *Identidade Marginal* ($M = 2,68$), mas as suas médias não diferiram entre si.

Estes resultados corroboram em parte os resultados encontrados anteriormente. Por exemplo, no estudo de Mouro (2003), os adolescentes com *Identidade Portuguesa* também apresentaram o valor médio superior comparativamente aos outros adolescentes inquiridos, sendo contudo os adolescentes com *Identidade Dupla* os que apresentaram o valor médio inferior.

Quadro 15. Médias e Desvios Padrão do Sucesso Escolar, em função da Identidade Social

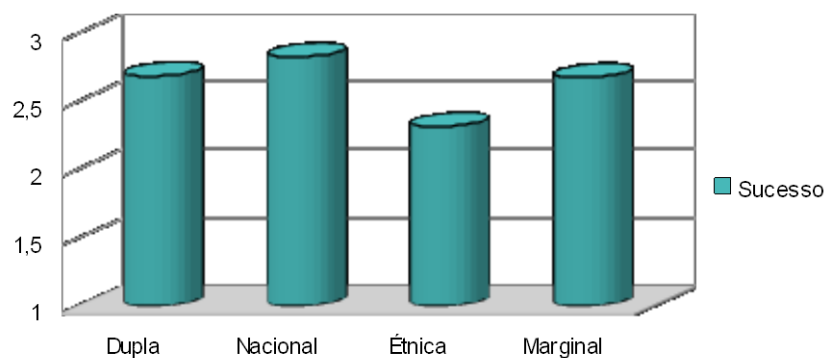
<i>Identidade</i>	N	<i>Sucesso</i> ^a
Dupla	29	2,69a (0,60)
Nacional	45	2,83a (0,49)
Étnica	31	2,32b (0,79)
Marginal	40	2,68a (0,53)
Total	145	2,65 (0,62)

Nota: ^a O primeiro número de cada célula é a média, o segundo número entre parênteses é o desvio padrão; letras diferentes na terceira coluna assinalam médias significativamente diferentes (Duncan, $p < .05$); valores do parâmetro *Sucesso* de acordo com o modelo proposto por Maurício (2001): valor 1 (insucesso), valor 2 (sucesso intermédio) e valor 3 (sucesso).

Em síntese, os adolescentes de nacionalidade portuguesa e origem étnica em PALOP que na nossa pesquisa apresentaram uma identificação alta com o grupo dos africanos e baixa com o grupo dos portugueses - *Identidade Étnica* – foram os que expressaram menor sucesso escolar de entre todos os participantes, podendo observar-se a sua representação gráfica na

Figura 6.

Figura 6. Sucesso escolar em função do Grupo Identitário



Estilos de Adaptação Cultural e Sucesso Escolar

Para analisar a relação entre os *Estilos de Adaptação Cultural* e o *Sucesso*, procedeu-se a uma correlação entre as variáveis (Quadro 16), verificando-se que os estilos, tal como se apresentaram não estão associados ao sucesso. A ausência de relação entre estas variáveis inviabilizou o teste de hipóteses do modelo do sucesso escolar.

Quadro 16. Correlações entre os Estilos de Adaptação Cultural e o Sucesso Escolar

Variáveis	1	2	3	4	5
Assimilativo (1)	-	-0,251**	0,09	0,219**	0,06
Dissociativo (2)		-	-0,03	0,1	-0,14
Marginal (3)			-	0,218**	0,11
Aculturativo (4)				-	-0,01
Sucesso (5)					-

Nota: **p < 0,01

Identidade Social , Sucesso Escolar e Estilos de Adaptação Cultural

Procurando aprofundar a relação entre os *Estilos de Adaptação Cultural* e o *Sucesso Escolar*, moderada pelos *Perfis Identitários*, fomos analisar a correlação entre os Estilos de Adaptação Cultural e o Sucesso para cada um dos perfis encontrados, examinando agora o sucesso com a medida do número de retenções⁶. Os resultados mostraram que apenas no perfil *Identidade Étnica* o estilo de adaptação cultural *Marginal* se revelou preditor do número de retenções ($\beta = - 0,47$; $p = 0,01$; $R^2 = \text{adj} = 0,19$; $F (1,27) = 6.32$; $p = 0,01$).

Baseado nestes resultados, podemos sintetizar os resultados do seguinte modo: 1) A Identidade Social, nos seus quatro perfis, é preditora de níveis diferenciados de sucesso escolar dos alunos; 2) Os estilos de Adaptação Cultural não mantêm qualquer relação com o sucesso escolar; e 3) tomando como indicador do Sucesso o número de retenções dos alunos, o estilo de Adaptação 'Marginal' prediz (negativamente) o Sucesso, sendo essa relação apenas encontrada nos participantes com Identidade Étnica.

6 Considerando a correlação anteriormente encontrada entre o sucesso e as retenções.

Objectivo 3: *Testar a hipótese de que as orientações de aculturação dos adolescentes de nacionalidade portuguesa e origem em PALOP, são predictoras do seu bem-estar escolar, sendo essa relação moderada pelos seus posicionamentos identitário.*

Identidade Social e Bem-Estar Escolar

Com o intuito de perceber a relação entre os perfis identitários e o *Bem-Estar Escolar*, realizou-se uma análise de variância (MANOVA) multivariada, com a *Identidade Social* como factor (design inter-sujeitos), o *Sexo* e o *Ano de Escolaridade* como covariáveis e as quatro dimensões do *Bem-Estar Escolar* como variáveis dependentes (design intra-sujeitos). Desta forma verificámos que a variável independente *Identidade Social* influenciou o bem-estar escolar dos participantes ($F(3,158) = 5,215; p = 0,006$), enquanto que as variáveis *Sexo* ($F(1,158) = 0,256; p = 0,856$) e *Ano de Escolaridade* ($F(2,158) = 2,241; p = 0,109$) não tiveram um efeito significativo.

Para verificar o efeito dos quatro perfis identitários nas quatro dimensões do *Bem-Estar Escolar* recorreremos à comparação de médias (Bonferroni) que evidenciou diferenças significativas intra-sujeitos para os quatro grupos identitários. Constatámos (Quadro 17), um efeito significativo da *Identidade Dupla* nas dimensões do bem-estar escolar ($F(3,24) = 44,01; p = 0,000$), em que os adolescentes com este perfil identitário avaliaram em diferentes níveis as quatro dimensões do bem-estar escolar, sendo a dimensão *Suporte Social* a que apresentou o valor médio superior ($M = 4,16$), seguindo-se a dimensão *Satisfação com a Vida Escolar* ($M = 3,46$) e finalmente, sem diferenças significativas entre as médias, as dimensões *Desempenho e Apoio Escolar* ($M = 2,36$) e *Satisfação com o Contacto Endo-Grupal* ($M = 1,95$). Os adolescentes com *Identidade Nacional* também apresentaram um posicionamento distinto em relação às dimensões do bem-estar ($F(3,39) = 90,52; p = 0,000$), sendo a dimensão *Suporte Social* a que apresentou o valor médio superior ($M = 4,28$), seguindo-se a *Satisfação com a Vida Escolar* ($M = 3,50$) e apresentando as dimensões *Satisfação com o Contacto Endo-Grupal* ($M = 2,20$) e *Desempenho e Apoio Escolar* ($M = 2,17$) os valores médios inferiores. Verificaram-se igualmente diferenças significativas na avaliação das dimensões de bem-estar por parte dos adolescentes com *Identidade Étnica* ($F(3,26) = 39,8; p = 0,000$), constatando-se também o valor médio superior na dimensão *Suporte Social* ($M = 4,24$), seguindo-se a dimensão *Satisfação com a Vida Escolar* ($M = 3,12$) e observando-se o menor valor médio nas dimensões *Desempenho e Apoio Escolar* ($M = 2,40$) e *Satisfação com*

o *Contacto Endo-Grupal* ($M = 2,31$). Por último, os adolescentes com *Identidade Marginal* apresentaram do mesmo modo diferenças na avaliação das componentes do bem-estar ($F(3,34) = 17,04$; $p = 0,000$), sendo as dimensões *Suporte Social* ($M = 3,98$) *Satisfação com a Vida Escolar* ($M = 3,55$) as que apresentaram os valores médios superiores e as dimensões *Desempenho e Apoio Escolar* ($M = 2,46$) e *Satisfação com o Contacto Endo-Grupal* ($M = 2,18$) as que apresentaram os valores médios inferiores.

Quadro 17. Médias e Desvios Padrão do Bem-Estar Escolar, em função da Identidade Social

Identidade	Bem-Estar				F	gl	p
	Suporte Social	Satisfação Vida Escolar	Satisfação Contacto Endo-Grupal	Desempenho e Apoio Escolar			
Dupla (n=29)	4,16a (0,52)	3,46b (0,64)	1,95c (0,85)	2,36c (0,90)	44,01	3,24	.000
Nacional (n=44)	4,28a (0,64)	3,50b (0,71)	2,20c (1,13)	2,17c (0,85)	90,52	3,39	.000
Étnica (n=31)	4,24a (0,55)	3,12b (0,76)	2,31c (1,03)	2,40c (0,90)	39,8	3,26	.000
Marginal (n=39)	3,98a (0,98)	3,55a (0,82)	2,18b (1,05)	2,46b (0,88)	17,04	3,34	.000

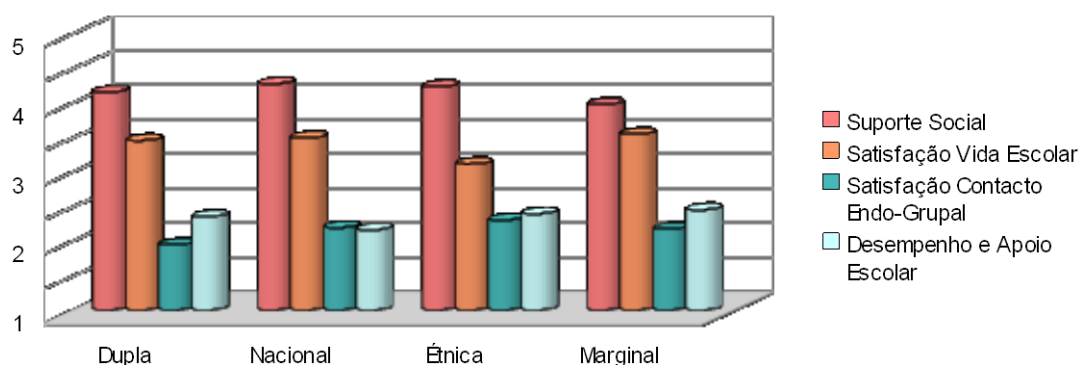
Nota: O primeiro número de cada célula é a média, o segundo número entre parênteses é o desvio padrão; letras diferentes nas linhas assinalam médias significativamente diferentes (Bonferroni, $p < .05$); escala de tipo *Likert* de cinco pontos variando entre 1 (*discordo totalmente*) e 5 (*concordo totalmente*).

Independentemente do seu perfil identitário, os adolescentes apresentaram satisfação com o apoio da família e da escola para os seus problemas - *Suporte Social*- mostraram-se satisfeitos com as aulas e com a sua escola - *Satisfação com a Vida Escolar* - e demonstraram mais concordância com o contacto multicultural, percebendo o seu desempenho escolar como positivo, sem necessidade de beneficiarem de mais apoio escolar (Figura 8). Contudo, de entre os quatro perfis identificados, os adolescentes com *Identidade Nacional* foram os que perceberam ter mais apoio da escola e da família, e tal como os adolescentes com *Identidade Marginal*, apresentaram maior satisfação com a escola, sendo os adolescentes com *Identidade Étnica* os que manifestaram menor satisfação nesta dimensão. Estes adolescentes apresentaram maior concordância com o contacto endo-grupal e assim como os adolescentes com *Identidade Marginal*, manifestaram maior necessidade de apoio nas aprendizagens, tendo

percepção de um menor desempenho escolar, comparativamente aos adolescentes com outro perfil identitário.

Verificámos assim que os adolescentes de nacionalidade portuguesa e origem étnica em PALOP com diferentes perfis identitários, mostraram níveis de bem-estar escolar díspares nas quatro dimensões analisadas, podendo observar-se a sua representação gráfica na Figura 7.

Figura 7. Bem-Estar Escolar, em função da Identidade Social



Estilos de Adaptação Cultural e Bem-Estar Escolar

Para analisar a relação entre os *Estilos de Adaptação Cultural* e o *Bem-Estar Escolar*, procedeu-se a uma correlação entre as variáveis (Quadro 18), verificando-se que os estilos se mostraram associados ao bem-estar escolar.

Quadro 18. Correlações entre os Estilos de Adaptação Cultural e o Bem-Estar Escolar

Variáveis	Suporte Social	Satisfação Vida Escolar	Satisfação Contacto Endo-Grupal	Desempenho e Apoio Escolar
<i>Assimilativo</i>	0	0,187*	0,198*	-0,08
<i>Dissociativo</i>	-0,02	-0,06	-0,12	-0,07
<i>Marginal</i>	0,04	0,230**	-0,15	-0,06
<i>Aculturativo</i>	0,173*	0,272**	-0,155*	-0,09

Nota: ** p < 0,01; * p < 0,05.

Estilos de Adaptação Cultural, Identidade Social e Bem-Estar Escolar

Para analisar o papel da Identidade Social na relação entre os *Estilos de Adaptação Cultural* e o *Bem-Estar Escolar*, fomos analisar a correlação entre estas duas variáveis para cada um dos perfis de Identidade dos participantes (Quadro 19).

Quadro 19. Relação entre Estilos de Adaptação Cultural e Bem-Estar Escolar, em função do Perfil Identitário

<i>Identidade Social (Perfil)</i>	<i>Estilos de Adaptação Cultural</i>	<i>r</i>	<i>Factores de Bem-Estar</i>
Dupla (n=29)	Aculturativo Marginal	.50** .48**	Satisfação com a Vida Escolar Satisfação com o Suporte Social
Nacional (n=44)	Marginal Assimilativo	.33* .30*	Satisfação com o Suporte Social Satisfação com o Contacto Endo-Grupal
Étnica (n=29)	Marginal	-.36*	Satisfação com o Suporte Social
Marginal (n=31)	Aculturativo	.33* .35* -.32*	Satisfação com o Suporte Social Satisfação com a Vida Escolar Desempenho e Apoio Escolar

Nota: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Os resultados indicaram que, em todos os perfis de identidade, existia uma associação entre estilos de Adaptação Cultural e factores de Bem-estar. Podemos assinalar, em primeiro lugar, que o Estilo *Marginal* mostrou estar associado, se bem que em diferentes graus, ao factor de *Suporte Social* e que essa relação foi encontrada em todos os perfis de identidade ($r = 0,48$, $p < 0,01$, na Identidade Dupla; $r = 0,33$, $p < 0,05$, na Identidade Nacional; $r = -0,36$, $p < 0,05$, na Identidade Étnica), excepto no próprio perfil 'Marginal'. O estilo *Aculturativo*, por sua vez, apareceu associado, tanto ao *Suporte Social* ($r = 0,33$, $p < 0,05$), na Identidade Marginal, como à *Satisfação com a Vida Escolar* ($r = 0,50$, $p < 0,01$) na Identidade Dupla. Finalmente, o estilo *Assimilativo* surgiu associado à *Satisfação com o Contacto Endo-Grupal* ($r = 0,30$, $p < 0,05$), mas apenas na condição da Identidade Nacional. É ainda de salientar que o estilo *Dissociativo* não se mostrou associado a qualquer factor de Bem-Estar nos quatro perfis de identidade social.

Pudemos observar assim que os adolescentes da nossa pesquisa apresentaram uma relação entre os Estilos de Adaptação Cultural e às dimensões de Bem-Estar, sendo as relações encontradas específicas de cada perfil identitário.

4 – Discussão

O primeiro objectivo desta pesquisa foi identificar os perfis identitários, as orientações de aculturação, o sucesso escolar e o bem-estar escolar de adolescentes bi-culturais, de nacionalidade portuguesa e origem étnica em PALOP numa amostra de 168 alunos com estas características, a estudar em quatro escolas da Área Metropolitana de Lisboa.

Neste sentido, procurou-se identificar em primeiro lugar o nível de percepção e avaliação de pertença destes adolescentes ao grupo dos portugueses e ao grupo dos africanos, tendo como enquadramento teórico a TIS de Tajfel (1982), que realça a importância da pertença de um indivíduo a grupos sociais para a positividade do seu auto-conceito. Foi possível verificar a existência dos quatro perfis identitários identificados em estudos nacionais antecedentes realizados junto de adolescentes com características similares (Maurício, 2001; Mouro, 2003; António, 2004). Constatámos contudo diferenças em relação aos resultados encontrados nesses estudos podendo indicar que, passados sete anos, ocorreu uma mudança no perfil identitário destes adolescentes.

Se por exemplo, no estudo de Mouro (2003), a maioria dos inquiridos apresentava uma *Identidade Dupla* e uma minoria uma *Identidade Nacional*, a maioria dos adolescentes da nossa pesquisa apresenta agora o sentimento de pertença ao grupo dos portugueses e desvaloriza a sua pertença ao grupo dos africanos – *Identidade Nacional* – sendo o segundo perfil identitário mais representativo na nossa amostra os adolescentes que apresentam uma identificação baixa com ambos os grupos – *Identidade Marginal* – seguindo-se os adolescentes com uma identificação alta com o grupo dos africanos e baixa com o grupo dos portugueses – *Identidade Étnica* – e finalmente, como o perfil menos representado, os adolescentes que mostram uma identificação alta com os dois grupos – *Identidade Dupla*.

Esta opção em menor número por uma dupla identificação poderá estar relacionada com a ideia referida por Tajfel (1978) da dificuldade que o indivíduo pode encontrar em ter que gerir a sua dupla pertença, criando-lhe alguma tensão sócio - cognitiva, e por isso ser-lhe-á mais fácil a escolha de uma identidade simples, por oposição à ideia defendida por muitos investigadores de que a gestão da dupla pertença confere ao indivíduo competências bi-culturais, dotando-o de um repertório comportamental que lhe permite um maior ajustamento

ao grupo dominante (Bacallao & Smokowski, 2005).

Parece que os adolescentes da nossa pesquisa preferem identificar-se apenas com um dos grupos, apresentando um padrão de identificação simples – “sou português e não sou africano, e isso é muito importante para mim”; “sou africano e não sou português, e isso é muito importante para mim” - ou recusam a identificação com qualquer um destes grupos – “sou africano e sou português, mas isso não é importante para mim” – optando em menor número por uma identificação múltipla – “sou africano e sou português, e isso é muito importante para mim”.

Por outro lado, a opção em maior número pela identificação com o grupo dos portugueses, desvalorizando a identificação com o grupo dos africanos poderá significar que os adolescentes bi-culturais, pelo menos os da nossa pesquisa, apresentam um sentimento de pertença à sociedade portuguesa, indicando segundo Machado (2009) um sinal de integração social. Por se tratar de uma construção cognitiva, durante o processo de socialização, o sentimento de que pertencem ao grupo dos portugueses em detrimento do grupo dos africanos poderá estar também relacionado com a sua percepção de legitimidade e permeabilidade das fronteiras entre os grupos, referidas por Tajfel (1978), reconhecendo abertura à sua opção de vinculação com o grupo dominante.

Em segundo lugar procurou-se identificar o nível de preferência dos adolescentes em relação aos estilos de adaptação cultural propostos pelo modelo da identidade das minorias étnicas de Hutnik (1991). Conseguiram-se observar os diferentes níveis de concordância dos adolescentes com os quatro estilos de adaptação analisados. Mas o facto de os adolescentes com diferentes perfis identitários concordarem com essas quatro orientações de aculturação, poderá querer dizer que pensaram em áreas distintas quando responderam ao questionário, considerando a possibilidade de adoptarem diferentes estilos em função do contexto, tal como foi identificado em outros estudos que analisaram as estratégias de aculturação dos descendentes de imigrantes (Mouro, 2003).

É de salientar que o estilo *Assimilativo*, que teoricamente se caracteriza pela opção de um indivíduo por um repertório comportamental característico do grupo dominante, e por uma fraca afiliação ao grupo cultural de origem, apresentou uma correlação moderada negativa com o estilo *Dissociativo*, escolhido pelos indivíduos que desejam distinguir-se pelas características e qualidades do grupo étnico e não fomentam vínculos com o grupo cultural

dominante, e uma correlação moderada positiva com o estilo *Aculturativo*, preferido pelos indivíduos que apreciam as características dos dois grupos culturais.

Neste sentido, os adolescentes que na nossa pesquisa concordaram que os filhos dos imigrantes vivem melhor em Portugal se forem educados “à maneira portuguesa” concordaram também que os costumes e tradições portuguesas são mais interessantes que os costumes e tradições que trazem os imigrantes, mas reconheceram que os filhos destes devem conhecer as tradições de ambas as culturas e devem saber falar tão bem o português como a sua língua materna.

O estilo *Marginal*, escolhido pelos indivíduos que não valorizam a sua pertença a qualquer um dos grupos disponíveis, apresentou-se correlacionado positivamente com o estilo *Aculturativo*, podendo indicar que os adolescentes que concordaram que em Portugal se pode viver bem sem pensar em ser imigrante ou português, e que se uma pessoa se esforçar consegue as mesmas condições de vida que a maioria dos portugueses, reconheceram que para os imigrantes estarem bem deverão adoptar o repertório de ambas as culturas, adaptando os comportamentos provavelmente em função das exigências do contexto.

Intentámos identificar em terceiro lugar o sucesso escolar dos participantes, considerando os parâmetros de sucesso de Maurício (2001), analisando ainda a possibilidade de ocorrência de retenções nos seus percursos escolares, bem como o seu desempenho nas disciplinas de Português e de Matemática. Verificámos que, comparativamente aos resultados dos adolescentes inquiridos nos estudos nacionais de referência para a nossa pesquisa (Maurício, 2001; Mouro, 2003), a maioria dos nossos participantes apresentou mais sucesso escolar, embora este sucesso seja pautado pela ocorrência de algumas retenções. Contudo, a relação entre a sua idade cronológica e a idade média de frequência para o ano de escolaridade em que se encontravam indicou que estes alunos experimentam maioritariamente sucesso escolar, estando dentro dos parâmetros esperados, e sendo esta avaliação reforçada pelo desempenho positivo obtido pelos mesmos nas disciplinas de Português e de Matemática, no primeiro e segundo períodos do ano lectivo a que se referem os dados.

Não obstante estes resultados, não nos é possível compará-los com o sucesso escolar obtido pelos alunos portugueses ao nível nacional, porque os indicadores de sucesso divulgados pelo Ministério da Educação não consideram o percurso dos alunos e apenas apresentam, em cada ano lectivo, as taxas de transição/conclusão e as taxas de retenção para

cada nível de ensino. Seria importante criarem-se estratégias de monitorização do percurso escolar destes alunos para intervir no sentido da optimização dos seus resultados escolares.

Verificámos ainda uma associação entre o *Sucesso* e as *Retenções* e entre as *Retenções* e o *Desempenho a Português* e a *Matemática*, mostrando que quanto maior sucesso os adolescentes apresentavam, menor número de retenções tinham e mais desempenho positivo apresentavam nas duas disciplinas, estando o desempenho entre estas fortemente associado.

Em quarto lugar, procurámos identificar o bem-estar escolar dos participantes. Pudemos observar que os mesmos referiram em geral ter apoio em casa e na escola e afirmaram poderem contar com a ajuda dos amigos. Também mencionaram estar satisfeitos com a sua vida em geral e com a vida escolar, sentindo-se felizes nas aulas, percepcionando o seu desempenho como positivo e valorizando o contacto multicultural na relação com os pares, por oposição ao contacto com o endogrupo.

Encontrámos uma correlação positiva entre o *Suporte Social* e a *Satisfação com a Vida Escolar*, e uma correlação negativa entre o *Suporte Social* e o *Desempenho e o Apoio Escolar*, o que poderá ir ao encontro da ideia de Matos & Carvalhosa (2001) de que a percepção de apoio, de pertença e de um ambiente escolar positivo facilita o desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes, assim como o seu bem-estar, reflectindo-se na nossa pesquisa na satisfação que os participantes experienciam em relação à sua vida escolar e no suporte que percepcionam da escola e do grupo de pares, contribuindo para o seu bom funcionamento enquanto alunos, avaliado pelos próprios como positivo e sem necessidade de reforço e acompanhamento nas aprendizagens.

Foi igualmente observada uma correlação positiva entre a *Satisfação com o Contacto Endo-Grupal* e o *Desempenho e Apoio Escolar*, podendo indicar que os adolescentes da nossa pesquisa que privilegiam o contacto com o endogrupo, na relação de pares, parecem concordar com a necessidade de beneficiarem de mais apoio escolar, percepcionando como mais fraco o seu desempenho. Estes resultados poderão sugerir a necessidade que alguns adolescentes têm de uma maior proximidade e relação com o seu grupo étnico, com o qual podem partilhar costumes e tradições, dialogar na sua língua materna e garantir, tal como refere Casimiro (2008), a sobrevivência da sua cultura. Esta opção estratégica pode constituir-se no entanto como uma dificuldade para os próprios se desvalorizada e percepcionada como menos adequada pelo grupo dominante. No contexto escolar, estes adolescentes podem assim

apresentar mais dificuldades nas principais disciplinas do currículo obrigatório, que continuam a privilegiar a língua portuguesa, contrariando assim o princípio da inclusão.

O sentimento positivo generalizado em relação à escola, poderá estar também relacionado com o contexto e organização de cada uma das escolas onde os adolescentes se encontravam a estudar, sendo importante em futuras pesquisas perceber quais os atractivos de cada escola para os alunos e quais as medidas educativas que estão a contribuir para o sucesso e bem-estar destes alunos. No que respeita às quatro escolas que participaram na pesquisa, parecem existir, ao abrigo do Programa TEIP, ou de outros projectos, acções concretas de envolvimento dos alunos na vida escolar.

O segundo objectivo da nossa pesquisa foi testar a hipótese de que os estilos de adaptação cultural destes adolescentes eram preditores do seu sucesso escolar, sendo esta relação moderada pelos seus posicionamentos identitários.

Para este efeito, analisámos primeiramente a relação entre os estilos de adaptação cultural e os perfis identitários. Tal como verificado em estudos anteriores com indivíduos em condição bi-cultural que realçaram a ideia de que as estratégias de aculturação por eles escolhidas podiam ser independentes das suas auto – categorizações (Gordon, 1964, citado por Hutnik, 1991; Mouro, 2003), os adolescentes que na nossa pesquisa apresentaram diferentes perfis identitários, também mostraram opções distintas pelos Estilos de Adaptação Cultural.

Os adolescentes com *Identidade Nacional* (a mais representativa na nossa amostra), ao contrário do que seria teoricamente esperado - escolherem o estilo *Assimilativo* – privilegiaram o estilo *Marginal*, podendo significar que os adolescentes que se auto-categorizam como portugueses poderão achar mais vantajoso para eles utilizar uma estratégia de individualização, rejeitando o repertório comportamental de ambas as culturas, ocultando em simultâneo a sua identificação com o grupo dominante e a sua rejeição do grupo cultural de origem. A opção por esta orientação de aculturação, poderá ter a ver com o reconhecimento das vantagens de um jovem descendente de imigrantes de PALOP viver melhor em Portugal sem realçar o seu sentimento de pertença ao grupo dos portugueses, evitando possíveis situações de discriminação e da sua vontade simultânea de se distanciar do grupo dos africanos, porque não se reconhece nessa categoria, procurando viver o dia-a-dia “sem pensar em ser imigrante ou português”. Estes resultados realçam a importância da percepção das

fronteiras que separam os dois grupos e das condições contextuais em que as relações ocorrem, que tal como mencionou Tajfel (1983), permitem ou não aos indivíduos a afirmação dos diferentes sentimentos de pertença.

O mesmo estilo de adaptação cultural – *Marginal* – foi preferido pelos adolescentes com *Identidade Marginal*, o segundo grupo mais representativo na pesquisa, de acordo com o esperado teoricamente, porque não se identificam com as características nem dos portugueses nem dos africanos, e acham que os imigrantes não devem valorizar os comportamentos típicos de cada um destes grupos.

Já os adolescentes com *Dupla Identidade* privilegiaram o estilo *Dissociativo*, podendo significar que os mesmos, independentemente de se afirmarem como pertencentes aos dois grupos (português e africano), consideram mais vantajoso para os imigrantes, no dia-a-dia, a adopção das características do grupo cultural de origem. Quanto aos adolescentes com *Identidade Étnica*, privilegiaram o mesmo estilo de adaptação cultural, reflectindo a sua necessidade de distintividade do grupo cultural dominante, querendo realçar as características do seu grupo étnico.

O estilo *Assimilativo* foi de todos o menos valorizado pelos adolescentes (com excepção dos adolescentes com *Identidade Nacional*) indicando que os mesmos não reconhecem vantagens na opção pelos valores e tradições portuguesas, talvez por perceberem alguma rejeição por parte dos autóctones (Tajfel, 1983; Monteiro, 2006), ou por se tratar curiosamente do estilo menos defendido pelas políticas de educação do estado português, que oficialmente aposta num modelo mais integrativo (ACIDI, I.P., 2010b).

A expectativa não confirmada de uma correspondência entre os estilos de adaptação cultural e os perfis identitários poderá dever-se a uma questão metodológica. Segundo Phinney (1990), a maioria das pesquisas sobre a identidade das minorias étnicas não relatam a confiabilidade das medidas, ou apresentam valores baixos, investigando diferentes conceptualizações, não permitindo comparar os resultados dos estudos.

Na nossa pesquisa, enquanto que a medida de *Identidade Social* – utilizada em estudos precedentes – apresentou bons coeficientes de confiabilidade, permitindo-nos inferir algumas conclusões sobre os resultados encontrados, na medida dos *Estilos de Adaptação Cultural*, os coeficientes de confiabilidade conseguidos foram baixos, o que nos coloca alguma reserva na interpretação dos dados. Neste sentido, poderemos interpretar que as orientações de

aculturação propostas por Hutnik (1991), confirmadas no nosso estudo, possam estar associadas à desejabilidade social, tendo os adolescentes identificado no questionário a sua percepção do que acham que os portugueses esperam que os imigrantes devem fazer, para serem bem acolhidos, ficando por auscultar quais as atitudes que os próprios adolescentes defendem de facto, e qual a sua consistência com os comportamentos que adoptam no seu dia-a-dia, de forma a gerir a sua identidade social.

Uma forma de conseguir esta observação poderá ser o tentar objectivar esses comportamentos em futuras pesquisas, criando indicadores de ocorrências, frequências, intensidade, entre outros, por exemplo, incluindo itens como: “Nas aulas, quantas vezes te esforças por falar à tua turma sobre a cultura dos teus pais?”; “Se pudesses escolher, em que língua gostarias de ver escritos os manuais escolares?”.

Consideramos contudo que os resultados encontrados nos permitem reflectir sobre a representação que estes adolescentes têm das orientações de aculturação que permitem aos imigrantes uma melhor adaptação social, contribuindo desta forma para a reflexão sobre a forma como estão a ser conseguidas as medidas de acolhimento a estes alunos na escola.

Analisámos em seguida a relação entre os perfis identitários e o sucesso escolar, identificando diferenças significativas entre os adolescentes. Os resultados mostraram que os adolescentes que apresentaram uma identificação alta com o grupo dos africanos e baixa com o grupo dos portugueses - *Identidade Étnica* – foram os que expressaram menor sucesso escolar de entre todos os participantes, e foram também os que manifestaram menos satisfação com a vida escolar, como adiante desenvolveremos.

Os adolescentes com *Identidade Nacional* foram os que apresentaram mais sucesso indo ao encontro dos resultados encontrados nos estudos nacionais (Maurício, 2001; Mouro, 2003), levando-nos a questionar se o seu desempenho pode estar associado às expectativas da escola em relação aos repertórios comportamentos a adoptar pelos alunos das minorias étnicas, de que fala Berry (1997), em relação à cultura dominante.

Os estilos de adaptação cultural só foram capazes de explicar o sucesso, considerando como medida deste constructo o número de retenções, encontrando-se um efeito moderador da *Identidade Étnica* na relação entre o estilo de adaptação cultural *Marginal* e o *Número de Retenções*.

Ou seja, os jovens que apresentaram um forte sentimento de pertença ao grupo cultural de origem e não se consideraram portugueses, e concordaram que é preferível adoptar uma estratégia de individualização para viverem melhor em Portugal - “Pode-se viver bem em Portugal sem pensar em ser imigrante ou português” - apresentaram um maior número de retenções, mostrando-se menos “ajustados”.

Parece-nos importante salientar, no entanto, que o sucesso escolar, considerando a medida de sucesso proposta por Maurício (2001), é melhor explicado por uma variável mais psicossocial – *Identidade Social* – do que por uma variável atitudinal – *Estilos de Adaptação Cultural*, isto é, o sucesso escolar parece estar mais relacionado com o que o sujeito diz que é (ou sente) e menos com o que pensa que deve fazer.

O terceiro e último objectivo da nossa pesquisa foi testar a hipótese de que os estilos de adaptação cultural de adolescentes de nacionalidade portuguesa e origem em PALOP, eram preditores do seu bem-estar escolar, sendo esta relação moderada pelos seus posicionamentos identitários.

Assim, considerando as opções distintas destes adolescentes referidas anteriormente, analisámos em seguida a relação entre os seus perfis identitários e as dimensões do bem-estar escolar, identificando diferenças inter-sujeitos.

Os adolescentes com *Identidade Nacional* foram os que perceberam ter mais apoio da escola e da família, e tal como os adolescentes com *Identidade Marginal* apresentaram maior satisfação com a escola, sendo os adolescentes com *Identidade Étnica*, assim como foi referido anteriormente, os que manifestaram menor satisfação nesta dimensão. Estes adolescentes, apresentaram maior concordância com o contacto endo-grupal e manifestaram maior necessidade de apoio nas aprendizagens, tendo percebido um menor desempenho escolar, comparativamente aos adolescentes com outro perfil identitário. Este facto é reforçado pela relação encontrada na nossa pesquisa entre o Sucesso Escolar e o Bem-Estar, verificando-se uma associação significativa negativa entre o primeiro constructo e o *Desempenho e Apoio Escolar*, ou seja, quanto mais sucesso os adolescentes tinham, menos precisavam de apoio.

A Identidade Social dos participantes mostrou ainda ter influência na relação entre os *Estilos de Adaptação Cultural* e o *Bem-Estar*, ou seja, para cada perfil identitário foi

encontrada uma articulação entre a intensidade com que os adolescentes preferiam uma orientação cultural e a intensidade com que atribuíam o valor a cada dimensão de bem-estar.

5 - Conclusão

A presente investigação pretendeu contribuir para o conhecimento de um grupo específico de alunos que frequenta as escolas portuguesas – os adolescentes em condição bi-cultural, descendentes de imigrantes de PALOP. Após a discussão dos resultados apresentada no capítulo anterior, gostaríamos de realçar aqui algumas conclusões a que chegámos.

Em primeiro lugar interessa reforçar a ideia de que na sua condição bi-cultural - pela pertença simultânea ao grupo dos portugueses e ao grupo dos africanos - os participantes apresentaram diferentes opções de identificação, indo ao encontro do modelo teórico proposto por Hutnik (1991), e dos resultados encontrados nos estudos nacionais conduzidos com amostras com características semelhantes (Maurício, 2001; Mouro, 2003; António, 2004).

Confirma-se assim que alguns adolescentes se identificam apenas com as características dos portugueses, ou dos africanos, outros adolescentes rejeitam as características destes grupos e outros ainda, em menor número apreciam as características de ambos os grupos. Esta constatação alerta para a importância de se considerarem as diferenças individuais destes alunos neste domínio, quando se procura analisar o modo como se adaptam ao contexto escolar.

Tal como refere Tajfel (1978) na sua TIS, o indivíduo procurará diferenciar-se dos outros valorizando a sua pertença a um grupo que detém características por si apreciadas. Seguindo esta ideia, importa estudar as auto-categorizações dos adolescentes bi-culturais de modo a compreender quais as características que eles mais apreciam e que lhes servem de modelo nas situações que vivenciam diariamente.

Neste sentido, se um adolescente aprecia as características dos portugueses, ao nível do vestuário, da música, da alimentação, da língua (prefere falar o português), dos hábitos e das condições de vida, entre outras, tenderá a valorizá-las, procurando ser reconhecido como igual: como português. Se por outro lado aprecia as características do grupo dos africanos – e

ao nível dos PALOP os grupos assumem uma panóplia de costumes, tradições e valores sociais – procurará ser reconhecido como caboverdiano, santomense, angolano, moçambicano ou guineense, e em algumas situações como africano, tal como os portugueses se revêem como europeus.

A questão que se coloca aqui é a de que na sociedade portuguesa em geral, algumas dessas características facilitam mais a integração dos indivíduos do que outras. Em contexto escolar, por exemplo, apesar de se apelar à valorização das diferenças e do respeito pelas diferentes culturas em presença, é um facto que os alunos que dominam a língua portuguesa apresentam mais facilidade ao nível das aprendizagens escolares, porque todo o currículo é apresentado em português.

Mesmo considerando a implementação de medidas como a introdução do Português Língua Não Materna no currículo nacional, e de se desenharem projectos que procuram sensibilizar a comunidade escolar para o multilinguismo, valorizando a língua materna dos alunos (ACIDI, I.P., 2010a), no acesso às qualificações que conferem melhores empregos e condições de vida (OECD, 2007), continuará a ser o domínio da língua portuguesa uma das competências a prevalecer.

Na nossa pesquisa, foram precisamente os adolescentes que se identificaram com o grupo dos portugueses (desvalorizando a sua pertença ao grupo dos africanos) os que apresentaram melhor sucesso escolar sendo os adolescentes que apresentaram uma identificação forte com o grupo dos africanos (e que não se sentem portugueses) os que revelaram o menor sucesso escolar e apresentaram menor satisfação com a vida escolar, comparativamente aos outros participantes que apresentaram outros perfis identitários.

Em segundo lugar, ao traçar o perfil dos adolescentes que participaram na pesquisa verificamos que, para além de apresentarem divergências na sua identidade social, também concordaram em recorrer a diferentes estilos de adaptação cultural, sendo contudo estes independentes das suas auto – categorizações, tal como constatado em estudos anteriores com indivíduos em condição bi-cultural (Gordon, 1964, citado por Hutnik, 1991; Mouro, 2003).

Os resultados encontrados sugerem-nos a reflexão sobre a representação que estes adolescentes têm das orientações de aculturação que permitem aos imigrantes uma melhor adaptação social. Percebemos que para os adolescentes que se sentem só portugueses

(*Identidade Nacional*) e os que dispensam a identificação com os portugueses e os africanos (*Identidade Marginal*) o estilo *Marginal* é percebido como mais desejável. Já para os adolescentes que se sentem só africanos (*Identidade Étnica*) ou os que se sentem como pertencentes aos dois grupos culturais (*Identidade Dupla*), a escolha recai no estilo *Dissociativo*.

Os primeiros poderão achar que, para os imigrantes serem bem acolhidos em Portugal, deverão evitar assemelhar-se em demasia aos portugueses, talvez por percepcionarem alguma discriminação, e porque não valorizam as características do grupo dos africanos acham que é preferível utilizar uma estratégia de individualização. Os segundos, porque ambos apreciam as características do grupo étnico, consideram adaptativa, numa cultura de interculturalidade, uma estratégia de separação.

Sugere-se no entanto, que em estudos empíricos futuros, no domínio da Psicologia, se procure verificar a correspondência de que falámos no capítulo da Discussão, entre os perfis identitários e os repertórios comportamentais adoptados pelos adolescentes com as características da nossa amostra.

Consideramos importante realçar ainda que, não obstante as diferenças interindividuais, a maioria dos nossos participantes apresentou sucesso escolar (embora este sucesso fosse pautado pela ocorrência de algumas retenções), mostrou-se satisfeita com a escola, referiu ter apoio em casa e na escola e disse poder contar com a ajuda dos amigos, percepcionou o seu desempenho como positivo e valorizou o contacto multicultural na relação com os pares.

Gostaríamos de realçar também a importância da escola para estes adolescentes, reflectida na vontade manifestada pela maioria de prossecução dos estudos até à conclusão do Ensino Secundário ou do Ensino Superior. Este desejo converge com a recente legislação que prolonga a escolaridade obrigatória em Portugal até ao 12º ano, legislação já adoptada pela maioria dos países europeus, e com as exigências do mercado de trabalho, que cada vez mais relacionam a inserção na vida activa e o sucesso profissional com as qualificações escolares e profissionais adquiridas pelos indivíduos ao longo da vida, prevendo que as pessoas mais qualificadas são as que obterão mais emprego e as que serão melhor remuneradas, tal como vem mencionado nos indicadores e directrizes da OCDE para a educação e formação dos países da União Europeia (OECD, 2007).

Quanto às hipóteses consideradas, é apresentada uma relação esperada entre construtos, direccional, fundamentada na literatura, nomeadamente entre a Identidade Social e o Sucesso Escolar ou o Bem-Estar Escolar. Contudo, a natureza do estudo não possibilita ao estabelecimento de uma relação de causa – efeito, não existindo manipulação experimental da variável independente.

Tendo presentes as diferenças encontradas nos adolescentes entre os níveis de bem-estar escolar, em função das suas orientações de aculturação e dos seus perfis identitários, e uma vez analisado o seu sucesso escolar, parece-nos importante desenhar, neste momento o perfil dos participantes na pesquisa que se apresentam na mesma condição: *bi-cultural*.

Adolescentes com *Identidade Dupla*

“Sou africano e sou português, e isso é muito importante para mim”

Os adolescentes com este perfil identitário apresentam, em média, sucesso escolar. Adicionalmente, os adolescentes com Dupla Identidade apresentam uma relação positiva entre o estilo *Aculturativo* e a Satisfação com as aulas e as aprendizagens, e simultaneamente uma relação também positiva entre a adesão ao estilo *Marginal* e o nível de valorização do Suporte social. Isto poderá significar que os adolescentes que desejam ser percebidos como pertencentes aos dois grupos, apresentam sentimentos positivos com as actividades e os valores de uma escola que promove as diferenças entre grupos culturais, mas optam por vezes por uma estratégia mais individual para obterem mais apoio na escola para os seus problemas. Quer ao nível das aprendizagens como ao nível do bem-estar geral, estes adolescentes parecem bem adaptados.

Adolescentes com *Identidade Nacional*

“Sou português e não sou africano, e isso é muito importante para mim”

Os adolescentes com este perfil identitário, apresentam também sucesso escolar. Adicionalmente, estes adolescentes apresentam uma relação positiva entre o grau de opção pelo estilo *Assimilativo*, como o mais adequado para se sentirem bem na escola (preferem

“fazer as coisas à maneira portuguesa”) e o nível de valorização do contacto endo-grupal, isto é, preferem ter amigos e fazer trabalhos de grupo com os seus pares de origem portuguesa e mostram satisfação com esse contacto, achando que pertencem à mesma cultura do que eles. Se pensarmos que se estão a referir à cultura portuguesa, que consideram como sendo a sua, não nos surpreende esta escolha pela valorização que fazem do grupo dominante.

Por outro lado, os que concordam mais com o estilo *Marginal*, parecem também concordar mais com o Suporte social. Esta sua opção pode estar relacionada com a necessidade de sentirem apoio quer da sua família, quer dos professores e do grupo de pares, reconhecendo, como foi mencionado anteriormente, que haverá vantagens, nalgumas circunstâncias, não exibirem o seu sentimento de pertença ao grupo dos portugueses, quer perante os colegas autóctones, que muitas vezes os consideram como africanos, quer perante os colegas pertencentes a minorias étnicas, que poderão achar que eles estarão a denegar a sua cultura de origem. Estes adolescentes parecem igualmente bem adaptados, conseguindo gerir a sua identidade social em função das exigências do contexto.

Adolescentes com *Identidade Étnica*

“Sou africano e não sou português, e isso é muito importante para mim”

São os adolescentes que na nossa pesquisa apresentam menor sucesso escolar, de entre os participantes. Adicionalmente, quanto mais aderem a um estilo *Marginal*, mais retenções escolares apresentam e mais discordam com o Suporte social. Provavelmente esta estratégia não estará a ser preferida pelas mesmas razões que os adolescentes com outros perfis identitários – vontade de reconhecimento e valorização individual – e sim por uma necessidade de não evidenciarem a sua pertença a um grupo étnico ainda estigmatizado na sociedade portuguesa, confrontado diariamente com constrangimentos ao nível das relações sociais e do acesso ao emprego, entre outros. Por outro lado percebem os seus resultados como menos positivos que os dos outros alunos, podendo sentir que não estão a ter o apoio de que precisariam para melhorar a sua aprendizagem. Os adolescentes com este perfil identitário, independentemente da sua orientação de aculturação são os que manifestam menor satisfação com a vida escolar. Parecem então ser os adolescentes que se encontram menos adaptados, quer ao nível do sucesso académico quer ao nível do bem-estar geral.

Adolescentes com *Identidade Marginal*

“*Sou africano e sou português, mas isso é não é importante para mim*”;

Os adolescentes com este perfil identitário, apresentam sucesso escolar. Verificamos também que a sua opção pelo estilo *Aculturativo* está positivamente associada, quer ao suporte social, quer à satisfação com a vida escolar, e inversamente associada à necessidade de terem apoio nas aprendizagens. Isto poderá significar que os adolescentes que não desejam ver realçada a sua condição bi-cultural, e preferem ser vistos como indivíduos, parecem obter bons resultados escolares, e mostram-se satisfeitos com a escola, mas percebem menos apoio dos amigos, da família e dos professores. Por apresentarem um perfil mais distante, autónomo, e sem grandes dificuldades escolares, poderão estar a ser entendidos pelos outros como adolescentes que não necessitam de tanto apoio, mas que no fundo poderão estar a precisar de alguma atenção, quem sabe a um nível mais emocional. Estes adolescentes parecem estar a gerir bem a sua identidade ao nível do sucesso mas não tanto ao nível do seu bem-estar geral.

O que leva o adolescente bi-cultural a identificar-se com os valores de uma pertença grupal em prejuízo de outra, escolher viver de acordo com ambas ou sentir-se distante das duas, e a forma como gere a (s) sua (s) pertença (s) é uma matéria interessante para ser discutida por todos aqueles que se preocupam com a problemática da integração das minorias na escola. O espaço para estes alunos afirmarem a sua identidade social não deve ser restringido e a escola tem aqui um papel importante. É preciso que se olhe para este grupo específico de alunos, que se avaliem as suas necessidades de pertença e as suas orientações de aculturação, para que se identifiquem aquelas que se mostram menos integrativas, e se intervenha no sentido de ajudá-los a utilizar outras estratégias, para que possam alcançar os objectivos esperados. Mas também é importante avaliar o *porquê* da adopção de determinada estratégia, que poderá estar a ser preferida pelo próprio como uma forma de otimizar o seu bem-estar. O ideal, será conseguir que estes adolescentes adotem as estratégias que lhes confirmem o sucesso e lhes permitam a afirmação da sua identidade social.

Como sugestões gostaríamos de ver averiguada em próximos estudos a percepção dos descendentes de imigrantes, dos vários grupos culturais, sobre a sua própria integração na escola, promovendo a discussão entre jovens (*grupo focal*) acerca da interculturalidade, dos

valores de igualdade na escola e no meio laboral, dos seus perfis identitários e das suas estratégias de aculturação, bem como as medidas de integração de que são alvo no contexto escolar. Também julgamos interessante alargar esta discussão aos alunos autóctones, confrontando as suas representações sobre os alunos de diferentes grupos culturais com as necessidades de bem-estar destes, associadas à sua pertença identitária.

A sensibilidade para a questão da multiculturalidade encontrada da parte das direcções das escolas, dos professores e dos alunos, e a sua disponibilidade para a participação na pesquisa é um bom exemplo de que estas temáticas são importantes. Face aos desafios na integração dos imigrantes que as escolas hoje enfrentam, pensamos que o principal contributo desta pesquisa foi acrescentar uma nova e importante perspectiva à discussão sobre a adaptação dos descendentes de imigrantes, reforçando a importância de se considerarem os factores sócio-cognitivos na análise do seu desempenho académico, mencionados nos achados anteriores, mas também a observação do seu bem-estar escolar.

6 – Referências

- ACIDI, I. P. (2010a). Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural, IP. Relatório Final de Execução do Plano para a Integração dos Imigrantes. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. Disponível em: <http://www.acidi.gov.pt>. Acesso em: 20 Set.
- ACIDI, I. P. (2010b). Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural, IP. Plano para a Integração dos Imigrantes. Resolução do Conselho de Ministros n° 63-A/2007. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. Disponível em: <http://www.acidi.gov.pt>. Acesso em: 04 Jan.
- Albuquerque, I. & Lima, M. (2007). Personalidade e Bem-Estar Subjectivo: Uma Abordagem com os Projectos Pessoais. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt>. Acesso em: 04 Jan. 2010.
- António, J. (2004). *DDPG e acção colectiva: A importância da discriminação para a compreensão das estratégias de gestão da identidade em membros de grupos dominados*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Organizacional. Lisboa: ISCTE.
- Bacallao, M.L. & Smokowski, P.R. (2005). Entre Dos Mundos (Between Two Worlds) Bicultural Skills Training and Latino Immigrant Families. *Journal of Primary Prevention*. 26,6, 485-509.
- Barbosa, C. & Ramos, M. (2008). Vozes e Movimentos de Afirmação: os filhos de Cabo-Verdianos em Portugal. In Góis, P. (Org.). *Comunidade (s) Cabo-Verdiana (s): As Múltiplas Faces da Imigração Cabo-Verdiana*. Colecção Comunidades. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Batalha, L. (2008). Cabo-Verdianos em Portugal: “Comunidade” e Identidade. In Góis, P. (Org.). *Comunidade (s) Cabo-Verdiana (s): As Múltiplas Faces da Imigração Cabo-Verdiana*. Colecção Comunidades. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Berry, J. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 1, 5-34.
- Blanz, M., Mummendey, A., Mielke, R. & Klink, A. (1998). Responding to negative social

- identity: A taxonomy of identity management strategies. *European Journal of Social Psychology*, 28, 697-729.
- Carvalho, L. R., Mouro, C., António, J. & Monteiro, M. B. (2002). Crenças dos educadores sobre infância, aprendizagem e escolarização das crianças em contextos escolares multiétnicos. *Psicologia*, 16 (2), 325-350.
- Casa-Nova, M. J. (2005). *(I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas*. Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educativas, 13 (47), 181-216.
- Casimiro, E. (2008). *Percursos escolares de descendentes de imigrantes de origem cabo-verdiana em Lisboa e Roterdão*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), I.P.
- Castro, F. G., Stein, J. A.. & Bentler, P. M.(2009). Ethnic pride, traditional family values, and acculturation in early cigarette and alcohol use among Latino adolescents. *Journal of Primary Prevention*, 30 (3-4), 265-292.
- Chapell, M. S. & Overton, W. F. (2002). Development of logical reasoning and the school performance of African American adolescents in relation to socioeconomic status, ethnic identity, and self-esteem. *Journal of Black Psychology*, 28(4), 295-317.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Eurydice Programme (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Commission. Disponível em: <http://www.eurydice.org>. Acesso em: 04 Jan.
- Ferreira, L. (2008). O Direito ao Sucesso Educativo: Jovens Cabo-Verdianos no Contexto Educativo Português. In Góis, P. (Org.). *Comunidade (s) Cabo-Verdiana (s): As Múltiplas Faces da Imigração Cabo-Verdiana*. Coleção Comunidades. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Fosados, R., McClain, A., Ritt-Olson, A., Sussman, S., Soto, D., Baezconde-Garbanati, L. & Unger, J. (2007). The influence of acculturation on drug and alcohol use in a sample of adolescents. *Addictive Behaviors*, 32, 12, 2990-3004.
- Galinha, I. (2008). *Bem-Estar Subjectivo: Factores Cognitivos, Afectivos e Contextuais*. Quarteto Editora.

- Galinha, I. & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). História e evolução do conceito de Bem-Estar Subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203-214
- Gaspar, T. & Matos, M. G. (2008). *Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes: Versão Portuguesa dos Instrumentos Kidscreen-52*. Editora Aventura Social e Saúde.
- Gaspar, T. (2008). Promoção do Bem-Estar na Adolescência: Impacto do Estatuto Sócio-Económico e do Estatuto Migrante. *Análise Psicológica*, 2 (XXVI), 265-279.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) (2010). *Estatísticas da Educação 2008/2009 – Jovens*. Direcção de Serviços de Estatística. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE) (2006). *Alunos Matriculados por Grupo Cultural/Nacionalidade (00/01 – 03/04) – Dados preliminares*. Lisboa: Ministério da Educação/GIASE.
- Guilamo-Ramos, V., Bouris, A., Jaccard, J., Lesesne, C. & Ballan, M.(2009). Familial and cultural influences of sexual risk behaviors among Mexican, Puerto Rican, and Dominican youth. *AIDS Education and Prevention*, 21, Supplement B, 61–79.
- Hutnik, N. (1991). Ethnic Minority Identity. *Social Psychological Perspectives*. Oxford University Publications.
- IEFP (2010). Classificação Nacional das Profissões. Instituto do Emprego e Formação Profissional. Disponível em: <http://www.iefp.pt>. Acesso em: 20 Set.
- LaFramboise, T., H. Coleman & J. Gerton (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin* 114, 3, 395-412
- Machado, F., Azevedo, J. & Matias, A. (2009). Bibliografia e Filmografia sobre Imigração e Minorias Étnicas em Portugal: 2008-2009. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Lisboa: ISCTE.
- Machado, F. L. (2009). Processos de integração social e simbólica dos filhos de imigrantes africanos. In Vieira, R., Margarido, C., Mendes, M. (orgs.). *Diferenças, Desigualdades, Exclusões e Inclusões* (pp. 43-65). Porto: Afrontamento.
- Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001). A Saúde dos Adolescentes: Ambiente Escolar e Bem-Estar. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 2 (2), 43-53.
- Maurício, I. (2001). *Luso Cabo - Verdianos: Níveis de Identidade Nacional e Étnica e Integração Social*. ção de Mestrado em Psicologia Social e Organizacional. Lisboa: ISCTE.

- Monteiro, M. B. (2006). Conflito e negociação entre grupos. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social (7ª Ed.)*, 411-450. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Monteiro, M. B., Lima, M. L., & Vala, J. (1991). Identidade social. Um conceito chave ou uma panaceia universal? *Sociologia: Problemas e Práticas*, 9, 107-120.
- Mouro, C. (2003). *Estratégias de Gestão da Identidade e Percepção de Variabilidade Intragrupal em Adolescentes Portugueses de Origem Cabo – Verdiana*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Organizacional. Lisboa: ISCTE.
- Mummendey, A., Kessler, T., Klink, A. & Mielke, R. (1999). Strategies to cope with negative social identity: Predictions by social identity theory and relative deprivation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (2), 229-245.
- Nobre, A. S. (2009). *Relação entre a perspectiva temporal e a adaptação à escola em alunos do 9º ano*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e da Orientação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Nobre, A. S. & Janeiro, I. N. (2009). Escala de Adaptação Escolar (IADES) – Características psicométricas de um novo instrumento. *In X Congresso Internacional Galego- Português de Psicopedagogia*. Minho: Universidade do Minho, 9-11, Setembro.
- OECD (2007). *Employment Outlook - 2007 Edition*. Organisation for Economic Co-Operation and Development. Disponível em: <http://www.oecd.org>. Acesso em: 20 Set.
- Perrenoud, Ph. (2003). Sucesso na Escola: Só o Currículo, Nada mais que o Currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 119, julho, 7-26.
- Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Ribeiro, J. (1994). A Importância da Qualidade de Vida para a Psicologia da Saúde. *Análise Psicológica*, 23 (12), 179-191.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. & Grau, R.(2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.
- Schwartz, S. J., Mason, C. A., Pantin, H., Wang, W., Brown, C. H., Campo, A. E. & Szapocznik, J. (2009). Relationships of social context and identity to problem behavior among high-risk Hispanic adolescents. *Youth and Society*, 40, 541-570.

- Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM) (1998). *Base de Dados Entreculturas VIII: Ensino Básico e Secundário: Caracterização do estado do Ensino no Ano Lectivo 96/97*. Lisboa: Ministério da Educação/SCOPREM.
- Seabra, T., Mateus, S. & Rodrigues, E. (2008). Trajectórias e aspirações escolares no 9º ano de escolaridade: diferenças de classe social, de etnicidade e de género. *VI Congresso Português de Sociologia - Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, Lisboa.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology – an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Simões, A., Ferreira, J., Lima, M., Pinheiro, M., Vieira, C., Matos, & Oliveira, A. (2000). O bem-estar subjectivo: Estado Actual dos Conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV (2), 243-279.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVI, 3, 503-515.
- Smokowski, P., Buchanan, R. & Bacallao, M. (2009). Acculturation and adjustment in latino adolescents: How Cultural Risk Factors and Assets Influence Multiple Domains of Adolescent Mental Health. *Journal of Primary Prevent*, 30, 371-393.
- Smokowski, P., David-Ferdon, C. & Bacallao, M. (2009). Acculturation and Adolescent Health: Moving the Field Forward. *Journal of Primary Prevent*, 30, 209-214.
- Suarez-Morales, L. & Lopez, B. (2009). The Impact of Acculturative Stress and Daily Hassles on Pre-Adolescent Psychological Adjustment: Examining Anxiety Symptoms. *Journal os Primary Prevent*, 30, 335-349.
- Tajfel, H. (1983). *Grupos Humanos e Categorias Sociais* (segundo volume). Lisboa: Livros Horizonte.
- Tajfel, H. (1982). Social Psychology of Intergroup Relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1979). An integrative theory of social conflict. In W. Austin & S. Worchel (Eds). *The social psychology of intergroup relations*, pp. 33-47. California: Brooks/Cole.
- Tajfel, H. (1978). *The social psychology of minorities*. London: Minority Rights Club.
- Unger, J., Ritt-Olson, A., Wagner, K., Soto, D. & Baezconde-Garbanati, L. (2009). Parent Child Acculturation Patterns and Substance Use Among Hispanic Adolescents: A Longitudinal Analysis. *Journal of Primary Prevent*, 30, 293-313.

- Verkuyten, M. (1998). Perceived discrimination and self-esteem among ethnic minority adolescents. *Journal of Social Psychology, 138*, 479-493.
- Ward, C. (2005). Acculturation, identity and adaptation in dual heritage adolescents. *International Journal of Intercultural Relations, 30* (2), March 2006, Pages 243-259
- Zamboanga, B., Schwartz, S., Jarvis, L. & Tyne, K (2009). Acculturation and substance use among Hispanic early adolescents: investigating the mediating roles of acculturative stress and self-esteem. *The Journal of Primary Prevention, 30*, 315-33.

7 - Anexos

Anexo A – Características Sócio – Demográficas da Amostra

<i>Variáveis (n=168)</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Nacionalidade do participante</i>		
Portuguesa	164	97,60%
Dupla (Portuguesa e PALOP)	4	2,40%
<i>Naturalidade do participante</i>		
Portuguesa	148	88,10%
PALOP	17	10,10%
Outro país	3	1,80%
<i>Expectativas de prossecução dos estudos (n=160)</i>		
Concluir o 3º Ciclo	10	6,30%
Concluir o Secundário	81	50,60%
Concluir o Ensino Superior	69	43,10%
<i>Naturalidade dos Progenitores</i>		
Casal homogéneo (ambos os pais de PALOP)	80	47,60%
Casal misto (de PALOP e Portugal)	72	42,90%
Casal misto (de PALOP e outro país)	16	9,50%
<i>Número irmãos dos participantes (n=166)</i>		
Filho único	21	12,70%
Entre um e dois irmãos	92	55,40%
Três ou mais irmãos	53	31,90%
Total	168	100,00%

Anexo B – Representatividade de Minorias Étnicas de PALOP na Amostra, por Escola

<i>EB 23</i>	<i>Total de Respondentes</i>	<i>Participantes (Adolescentes em condição bi-cultural, nacionalidade portuguesa e origem étnica de PALOP)</i>	<i>Percentagem de Adolescentes em condição bi-cultural</i>
PO	194	51	26,29
VL	318	80	25,12
OL	69	18	26,09
FP	85	19	22,35
Total	666	168	25,23

Anexo C – Questionário

Olá,

O Centro de Investigação e de Intervenção Social do ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa, está a realizar um estudo sobre **Identidade e Educação** de adolescentes residentes em Portugal. O objectivo deste estudo é perceber melhor como é que os jovens vêm a escola e o que pensam sobre o futuro dos jovens que vivem em Portugal. Para isso pedimos a colaboração de estudantes que estão no 3º Ciclo, como tu.


Como existem jovens com diferentes origens a viverem em Portugal, por exemplo os portugueses, os brasileiros, os chineses, os romenos, etc., achámos mais fácil que em cada escola os alunos dessem a sua opinião apenas sobre alguns grupos.

Para esta escola foram sorteados os grupos de origem em países africanos, por isso pedimos-te que respondas a este questionário pensando **em jovens que têm origem em países africanos** e que vivem em Portugal.

Lembra-te que isto não é um teste e por isso não existem respostas certas ou erradas. Também não tens que mostrar as tuas respostas a ninguém, porque elas são anónimas.

Muito obrigada pela tua colaboração.

1. Pensando primeiro em ti próprio indica como te sentes em relação a cada um dos grupos apresentados. Coloca na tua opção

	Não sou deste grupo	Sou deste grupo mas isso não é importante para mim	Sou deste grupo e isso é importante para mim	Sou deste grupo e isso é muito importante para mim
Pessoas africanas				
Pessoas portuguesas				
Pessoas orgulhosas de serem africanas				
Pessoas com costumes e tradições portuguesas				
Pessoas descendentes de pais africanos				
Pessoas orgulhosas de serem portuguesas				
Pessoas cuja língua materna não é o português				
Pessoas que gostam de ser portuguesas				
Pessoas com costumes e tradições africanas				
Pessoas que têm o português como língua materna				

2. Agora gostaríamos de saber a tua opinião sobre as **relações entre descendentes de imigrantes a viver em Portugal e os outros portugueses**. Utilizando a escala seguinte, circula o número que melhor indica a tua opinião:



	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Não concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
Mesmo que um filho de imigrante em Portugal tente viver como um português dificilmente será visto como português.	1	2	3	4	5
É melhor para os filhos de imigrantes em Portugal aprenderem a falar bem o português.	1	2	3	4	5
Os filhos dos imigrantes devem conhecer bem as tradições, quer as da sua cultura como as tradições da cultura portuguesa.	1	2	3	4	5
Os africanos costumam preparar festas mais animadas que os portugueses.	1	2	3	4	5
Pode-se viver bem em Portugal sem pensar em ser imigrante ou português.	1	2	3	4	5
Em Portugal, se uma pessoa se esforçar, consegue as mesmas condições de vida que a maioria dos portugueses.	1	2	3	4	5
Os filhos de imigrantes vivem melhor em Portugal se fizerem as coisas à maneira portuguesa.	1	2	3	4	5
Para os filhos de imigrantes estarem bem em Portugal devem falar tão bem o português como a sua língua materna.	1	2	3	4	5
Os costumes e tradições portuguesas são, em geral, mais interessantes do que os costumes e tradições que trazem os imigrantes.	1	2	3	4	5

Utilizando a escala seguinte, circula o número que melhor indica a tua opinião:

1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Não concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---------------	-----------------------------------	---------------	-----------------------------

As pessoas devem casar com pessoas da mesma origem.	1	2	3	4	5
Um jovem filho de imigrantes em Portugal pode sentir-se bem sem se preocupar com os costumes de cada país.	1	2	3	4	5
Os imigrantes em Portugal ajudam mais os filhos se os educarem à maneira portuguesa.	1	2	3	4	5
É bom haver mais contacto, mais mistura nas escolas entre filhos de imigrantes e os filhos de portugueses.	1	2	3	4	5
Na escola, deveriam aprender-se a história, a cultura e as línguas africanas.	1	2	3	4	5
Um jovem filho de imigrantes em Portugal pode viver bem sem fazer parte de qualquer grupo (portugueses, africanos, chineses, etc.)	1	2	3	4	5
É possível uma pessoa sentir que pode pertencer ao mesmo tempo a duas culturas.	1	2	3	4	5

3. As questões seguintes são sobre a tua **satisfação** em relação à **vida** em geral e a **aspectos relacionados com a escola**. Pensa nas últimas semanas e utilizando a escala seguinte, circula o número que melhor indica a tua **opinião**:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente



A minha vida parece-se em quase tudo com o que eu desejaria que ela fosse.	1	2	3	4	5
Tenho sido um (a) aluno (a) fraco (a).	1	2	3	4	5
Na escola gosto de participar em clubes, projectos, teatro, desportos, etc.	1	2	3	4	5
Tenho sentido que dificilmente posso confiar nos amigos que tenho na escola.	1	2	3	4	5
Se tiver um problema na escola sei que posso contar com a ajuda de alguém.	1	2	3	4	5
Se eu pudesse recomeçar a minha vida mudaria quase tudo	1	2	3	4	5
Tenho-me sentido feliz nas aulas.	1	2	3	4	5
As actividades que mostram as diferenças culturais dos alunos desagradam-me.	1	2	3	4	5
Tenho amigos que me ajudam.	1	2	3	4	5

Utilizando a escala seguinte, circula o número que melhor indica a tua opinião:

1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Não concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---------------	-----------------------------------	---------------	-----------------------------



Gostaria de ter mais apoio em casa para os meus problemas.	1	2	3	4	5
Estou satisfeito com a minha vida.	1	2	3	4	5
Tenho sentido dificuldades em prestar atenção nas aulas.	1	2	3	4	5
Na biblioteca deveriam existir livros e filmes nas diferentes línguas que os alunos falam.	1	2	3	4	5
Prefiro ter amigos que tenham a mesma cultura que eu.	1	2	3	4	5
Se tiver um problema em casa sei que posso contar com a ajuda de alguém.	1	2	3	4	5
Sinto-me bem tratado (a) pelos meus professores.	1	2	3	4	5
Prefiro fazer trabalhos de grupo com colegas que têm a mesma cultura que eu.	1	2	3	4	5
Às vezes sinto-me muito só na escola.	1	2	3	4	5
Gosto de estar nesta escola.	1	2	3	4	5
Gostaria de ter mais apoio na escola para os meus problemas	1	2	3	4	5

Agora só mais uns dados a teu respeito:

És rapaz ou rapariga? Rapaz Rapariga .

Que idade tens? ____ anos. Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Em que ano andas? 7º ano 8º ano 9º ano Escola: _____

Que notas tiveste a Português? 1º período ____ 2º período ____

E a Matemática? 1º período ____ 2º período ____

Já alguma vez reprovaste? Não Sim (Quantas Vezes? ____)

Até que ano queres estudar? ____ Porquê? _____

Que profissão queres ter no futuro? _____

Como vez a tua vida daqui a 10 anos? _____

Pensando em ti próprio indica no quadro seguinte com uma a tua opção:

	Nacionalidade (os meus documentos)	Onde nasci	Onde nasceu o pai	Onde nasceu a mãe
Angola				
Portugal				
Brasil				
Cabo Verde				
China				
Guiné				
Moçambique				
Ucrânia				
Timor				
São Tomé Príncipe				
Roménia				
Outro (Qual?)				

Profissão do pai: _____

Profissão da mãe: _____

Nº de irmãos: ____

Queres acrescentar alguma informação? _____

Obrigada pela colaboração.

Anexo D – Retenções e Desempenho Escolar dos participantes a Português e Matemática, por ano escolar

<i>Variáveis</i>	<i>Ano Escolar</i>			<i>N</i>	<i>%</i>
	<i>7º Ano</i>	<i>8º Ano</i>	<i>9º Ano</i>		
<i>Retenções^a</i>					
Não	19	20	20	59	35,30%
Sim	36	42	30	108	64,70%
Total	55	62	50	167	100%
<i>Desempenho a Matemática^b</i>					
Positivo	18	22	29	69	61,10%
Negativo	18	20	6	44	38,90%
Total	36	42	35	113	100%
<i>Desempenho a Português^b</i>					
Positivo	32	32	33	97	81,50%
Negativo	9	9	4	22	18,50%
Total	41	41	37	119	100%

Nota: ^a Retenções desde o início do percurso escolar; ^b Ano Lectivo 2009-2020

Anexo E – Listagem das escolas que participaram na Pesquisa

EB 2-3 Professor Pedro D'Orey da Cunha

(Agrupamento Escolas Damaia: Programa TEIP e Projecto Harmonia)

Escola EB 2-3 Vialonga

(Agrupamento Escolas Vialonga: Programa TEIP)

Escola EB 2-3 Olaias

(Agrupamento Escolas Olaias: Programa TEIP)

EB 2-3 Fernando Pessoa

(Agrupamento Escolas Fernando Pessoa: Programa TEIP e Projecto Harmonia)

Anexo F – Pedido de Autorização das Escolas para a Realização da Pesquisa

Para: **Escola EB 2-3** _____

- **Assunto: Colaboração da escola Escola EB 2-3 _____ no âmbito do projecto de investigação “Harmonia”, desenvolvido pelo Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS) em colaboração com o Departamento de Psicologia Social e das Organizações do ISCTE.**

Exmo. (a). Sr. (a) Coordenador (a) da escola

O Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS), do Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), em colaboração com o Departamento de Psicologia Social e das Organizações do mesmo Instituto, está a desenvolver, no âmbito do projecto de investigação “Harmonia” financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Ref.:PTDC/PSI/71271/2006), um conjunto de estudos, para os quais solicita a vossa colaboração. O projecto de investigação “Harmonia”, em cooperação com uma rede de escolas do país, tem como objectivo compreender, na infância e na adolescência, as consequências positivas e negativas da diversidade social na escola.

Os estudos são realizados sob a supervisão da Prof. Doutora Maria Benedicta Monteiro. O presente estudo, a desenvolver por Susana Pais, envolve a realização de questionários de aplicação colectiva de curta duração (máximo 20 minutos), em contexto de sala de aula, a adolescentes a frequentar o 3º Ciclo do Ensino Básico.

Verificada a pertença da vossa escola a um Agrupamento que participa neste projecto, gostaríamos de poder contar com a vossa colaboração.

Seguem em anexo os detalhes da investigação bem como o objectivo que a orienta e a carta para pedido de autorização dos Encarregados de Educação dos alunos.

A recolha e tratamento dos dados realiza-se no estrito cumprimento das normas e procedimentos indicados pela Comissão Nacional de Protecção de Dados, e concretizar-se-á apenas após a autorização da escola e dos respectivos encarregados de educação.

Aguardamos o contacto de Vossa Excelência. No entanto, caso pretenda obter desde já algum esclarecimento adicional, poderá entrar em contacto com a equipa de investigação, através do endereço de correio electrónico susana.pais@scml.pt, para os telefones 21-----

Estratégias de Gestão da Identidade

(Centro Multicultural/Susana Pais) / 9----- (Susana Pais), ou para o número de fax do Departamento de Psicologia Social e das Organizações do ISCTE (21-----).

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e atenção para este assunto, enviamos os nossos melhores cumprimentos.

A coordenadora do projecto

A handwritten signature in blue ink, which appears to read 'Maria Benedicta Monteiro', is written over a horizontal line.

(Prof. Doutora Maria Benedicta Monteiro.
Professora Catedrática do ISCTE
Investigadora do CIS/ISCTE)

Detalhes da Investigação

Título da Investigação

Estratégias de Gestão da Identidade de Adolescentes em Situação Bicultural: Impacto no Bem – Estar e no Sucesso Escolar

Objectivo

Relacionar as Estratégias de Gestão da Identidade de adolescentes em condição bicultural (pertencer a duas culturas) com o seu bem – estar e sucesso escolar, ajudando à compreensão do seu processo de adaptação à escola.

Participantes

Adolescentes de nacionalidade portuguesa e origem étnica em Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), a frequentar o 3º Ciclo do Ensino Básico em escolas da área metropolitana de Lisboa, com representatividade de minorias étnicas de PALOP (não superior a 30% da população escolar).

Procedimento

Administração do Instrumento (Questionário/máximo 20 minutos)

- ✓ Na escola, na sala de aula;
- ✓ Em grupo (turma) / todas as turmas do 7º, 8º e 9º ano (com representatividade de alunos com as características pretendidas);
- ✓ Durante o horário das aulas de Formação Cívica;
- ✓ Auto – relato (preenchimento do questionário pelo jovem);
- ✓ A investigadora explicará aos jovens os objectivos e indicações de preenchimento do questionário (**2 minutos**) e no final estará disponível para esclarecer dúvidas da turma a respeito da investigação.

Anexo G – Pedido de Autorização para os Encarregados de Educação

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Lisboa, (dia) de (mês) de 2010

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

A escola EB2-3 (nome da escola) está integrada num conjunto de escolas nacionais que participa no projecto “Harmonia”. Este Projecto tem como objectivo analisar o modo como as crianças e os adolescentes se relacionam com vários grupos sociais na escola. O projecto é conduzido por investigadores do Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS/ISCTE), em parceria com o Departamento de Psicologia Social e das Organizações do mesmo Instituto.

Vimos por este meio solicitar-lhe autorização para a participação do seu educando no Projecto acima referido, que envolverá o preenchimento de um questionário durante uma aula, cuja duração máxima é de 20 minutos. Para qualquer esclarecimento adicional, queira, por favor, contactar-nos para o endereço electrónico, susana.pais@scml.pt.

Sem outro assunto, subscrevemo-nos, agradecendo desde já a sua amável colaboração.

Com os nossos melhores cumprimentos,

A investigadora Responsável pelo Projecto

Anexo H – Curriculum Vitae**MODELO EUROPEU DE
CURRICULUM VITAE****INFORMAÇÃO PESSOAL**

Nome	Susana Maria Rego Cabrita Pais
Morada	Vila Franca de Xira
Correio electrónico	susana.pais@scml.pt
Nacionalidade	Portuguesa
Data de nascimento	03-05-71

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

• Datas	Desde 2001
• Nome e endereço do empregador	Santa Casa da Misericórdia de Lisboa
• Tipo de empresa ou sector	Pessoa Colectiva de Direito Privado e Utilidade Pública Administrativa
• Função ou cargo ocupado	Técnica Superior de Psicologia
• Principais actividades e responsabilidades	Avaliação Psicológica; Apoio Psicopedagógico; Dinamização de Workshops na área da Psicologia Educacional; Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais (Grupos de Jovens – Projecto Y); Formação de Mulheres (etnia cigana – Projecto ROMI); Desenvolvimento da Criança e do Adolescente

• Datas	2000 – 2001
• Nome e endereço do empregador	Santa Casa da Misericórdia de Lisboa
• Tipo de empresa ou sector	Pessoa Colectiva de Direito Privado e Utilidade Pública Administrativa
• Função ou cargo ocupado	Monitora de Formação Profissional
• Principais actividades e responsabilidades	Desenvolvimento de Competências de Expressão Artística, na Área da Pré – Profissionalização

• Datas	1999 – 2000
• Nome e endereço do empregador	Conselho Local para o Desenvolvimento de Miratejo
• Tipo de empresa ou sector	
• Função ou cargo ocupado	Psicóloga - Programa Agir IV do Instituto Português da Juventude
• Principais actividades e responsabilidades	Elaboração e Dinamização de um Projecto de Prevenção Primária das Toxicodependências na Escola Básica 2 - 3 de Corroios

<ul style="list-style-type: none"> • Datas • Nome e endereço do empregador • Tipo de empresa ou sector • Função ou cargo ocupado • Principais actividades e responsabilidades 	<p>1999 – 2000</p> <p>Santa Casa da Misericórdia de Almada</p> <p>Instituição Particular de Solidariedade Social</p> <p>Formadora - Medida 2 do Subprograma Integrar do II QCA</p> <p>Formação de Mulheres (Curso de Artes Domésticas): Carreira Profissional e Inserção no Mercado de Emprego</p>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Datas • Nome e endereço do empregador • Tipo de empresa ou sector • Função ou cargo ocupado • Principais actividades e responsabilidades 	<p>1997 – 1998</p> <p>Centro Paroquial de Bem Estar Social de Arrentela</p> <p>Instituição Particular de Solidariedade Social</p> <p>Técnica Superior de Psicologia – Medidas 1 e 2 do II QCA; Projecto Vida Acompanhamento Psico-Social a famílias ; Apoio Psicopedagógico a crianças; Acompanhamento e orientação de pequenos grupos de ajuda mútua (implementação da O.M.E.- Oficina de Métodos de Estudo, para jovens apoiados pelo Projecto);</p> <p>Aperfeiçoamento Profissional da Equipa Técnica;</p> <p>Organização do Encontro “Convívio Interétnico” em Arrentela - 5ª Semana Entreculturas da Cáritas Diocesana de Setúbal;</p> <p>Formação para Adultos (Curso de Amas de Creche Familiar: A Tríade Mãe-Criança-Ama, em relação afectiva; Curso de Artes Domésticas: Dinâmica de Grupo e Preparação para a Integração na Vida Activa;</p> <p>Preparação e Acompanhamento das Acções do Curso de Formação em Jardinagem: Selecção de formadores e candidatos, avaliação da formação, acompanhamento e avaliação de formandos;</p> <p>Formação para Adultos, do Curso de Formação em Jardinagem, dirigido a mulheres e homens desempregados, onde leccionei o módulo Preparação para a Integração na Vida Activa(18 horas);</p> <p>Elaboração das Candidaturas de 1997 e 1998, ao Quadro Prevenir do Projecto Vida;</p> <p>Acompanhamento/avaliação das acções das referidas candidaturas e acompanhamento Psico-Social dos beneficiários directos</p>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Datas • Nome e endereço do empregador • Tipo de empresa ou sector • Função ou cargo ocupado • Principais actividades e responsabilidades 	<p>1992 - 1994</p> <p>Centro Cultural de Almada</p> <p>Actriz - Marionetista</p> <p>Participação em Espectáculos de Rua, Construção e Manipulação de Marionetas (Robertos): Espectáculos para Escolas</p>
--	---

FORMAÇÃO ACADÉMICA E PROFISSIONAL

• Datas	2009
• Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa
• Principais disciplinas/competências profissionais	Conhecimentos aprofundados e técnicas na área da Psicologia Social Comunitária e do Desenvolvimento, e na área da Protecção de Menores.
• Designação da qualificação atribuída	1º Ano do Plano de Estudos do Curso de Mestrado em Psicologia Comunitária e Protecção de Menores
• Classificação obtida	17 valores

• Datas	1997
• Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Instituto Superior de Psicologia Aplicada - Lisboa
• Principais disciplinas/competências profissionais	Conhecimentos técnicos na área da Psicologia Educacional, relacionados com os processos de ensino e aprendizagem nas crianças, jovens e adultos e com as estratégias educacionais.
• Designação da qualificação atribuída	Licenciatura em Psicologia Educacional
• Classificação obtida	14 valores (16 valores – Estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico; 19 valores - Monografia)

FORMAÇÃO COMPLEMENTAR

• Data	Outubro de 2008
• Nome	Acção de Formação “Teatro Fórum – Uma técnica de empowerment social” (4 horas)
• Local	Cinearte A Barraca, Lisboa

• Data	Julho de 2005
• Nome	Curso de Formação Profissional Contínua “Sensibilização para a Diversidade Cultural – Princípios, Políticas e Práticas de referência nos domínios dos Direitos Humanos, Cidadania, Igualdade de Género” promovido pela Direcção Geral dos Assuntos Consulares e Comunidades Portuguesas(DGACCP), executado pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento e Excelência(INDE) (12 horas)
• Local	Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

• Data	Julho de 2005
• Nome	Curso de Formação Profissional “Gestão de Processos” promovido pelo Centro de Formação Profissional para a Qualidade (14 horas)
• Local	Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

• Data	Novembro a Dezembro de 2001
• Nome	Curso “Problemas da Adolescência” (30 horas)
• Local	Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

• Data	Dezembro de 1999 a Junho de 2000
• Nome	Curso de Qualificação e Inserção Profissional de Jovens Quadros Superiores no âmbito do Programa Agir IV (7 meses)
• Local	Instituto Português da Juventude - Setúbal

• Data	Julho de 1999
• Nome	Curso de Orientação Escolar e Profissional (30 horas)
• Local	Instituto Superior de Psicologia Aplicada

• Data	Outubro de 1998
• Nome	Curso de Avaliação Psicológica em Diferentes Contextos (10 meses)
• Local	Instituto Superior de Psicologia Aplicada

APTIDÕES E COMPETÊNCIAS PESSOAIS

PRIMEIRA LÍNGUA	Português
OUTRAS LÍNGUAS	Inglês
Compreensão, expressão oral e escrita	Elementar

APTIDÕES E COMPETÊNCIAS SOCIAIS/COMPETÊNCIAS DE ORGANIZAÇÃO	Boa capacidade de realização, análise, planeamento e organização; gosto pelo trabalho em equipa e responsabilidade para com o serviço.
--	--

INTERESSES /ACTIVIDADES OCUPACIONAIS	Banda Desenhada, Leitura e Escrita, Teatro e Cinema
--	---

Vila Franca de Xira, Outubro de 2010
Susana Pais