



Departamento de Sociologia

Sucesso/Insucesso Escolar nos Jovens Imigrantes e Descendentes de Imigrantes Caboverdeanos no 3º Ciclo do Ensino Básico no Vale da Amoreira: Um Estudo de Caso de quatro alunos

José Eduardo Ribeiro Vaz

**Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação e Sociedade**

Orientadora:

Doutora Ana Raquel Monteiro Matias, Investigadora

ISCTE-IUL-Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2017

Departamento de Sociologia

**Sucesso/Insucesso Escolar nos Jovens Imigrantes e Descendentes de
Imigrantes Caboverdeanos no 3º Ciclo do Ensino Básico no Vale da
Amoreira: Um Estudo de Caso de quatro alunos**

José Eduardo Ribeiro Vaz

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Ana Raquel Monteiro Matias, Investigadora

ISCTE-IUL-Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2017

Setembro 2017

Sucesso/Insucesso Escolar nos Jovens Imigrantes e Descendentes de Imigrantes caboverdeanos no 3.º Ciclo do Ensino Básico no Vale da Amoreira: Um Estudo de Caso de quatro alunos

José Eduardo Ribeiro Vaz

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus filhos, Ariel Eduardo Conceição Fernandes Vaz e Nuno Miguel Conceição Fernandes Vaz, à minha mãe e à memória do meu pai, que sempre souberam me ajudar nas horas difíceis e também a todos os meus professores que têm sido a grande razão do meu desenvolvimento intelectual e pessoal.

Agradecimentos

É impossível a realização de um trabalho científico sem apoio de outros. Por isso, na impossibilidade de retribuir a todos pessoalmente, queremos deixar expresso aqui os nossos sinceros agradecimentos.

Desde logo agradeço ao Instituto Camões, IP que me proporcionou uma bolsa de mestrado, a Doutora Ana Raquel Monteiro Matias, pelas suas orientações e pela sua amabilidade e paciência na forma como leu, criticou e deu sugestões para a melhoria deste trabalho, sem os quais esta tarefa teria sido bem mais árdua e demorada, a minha gratidão.

Aos professores do Curso pelos seus estímulos proporcionados e pela compreensão demonstrada no decurso de todo este processo. À direção do agrupamento de escolas do Vale da Amoreira EB2+3 sede (AVEVA) e da Escola Secundária da Baixa da Banheira pela autorização para tornar possível a aplicação da entrevista com gravação nas escolas. Em especial aos professores do agrupamento da Escola básica do Vale da Amoreira, e da escola secundária da Baixa da Banheira e alunos cujos intervalos foram cedidos para a realização da entrevista. Aos pais e encarregados de educação que disponibilizaram os seus tempos de lazeres, respondendo as questões que lhes foram colocadas.

Agradeço também de um modo muito especial à minha família e em particular ao meu irmão Nicolau Costa pela sua disponibilidade em ajudar-me no meu processo de integração em Portugal. Ao meu sobrinho Filomeno Duarte pelo apoio informático no acto da inscrição neste Curso de Mestrado um abraço bem grande.

Queluz Belas, Pendão Alto dos Moinhos 06 de Setembro de 2017.

Resumo

Neste trabalho foram analisados um conjunto de variáveis que de certa forma ajudaram-nos a compreender o sucesso/insucesso escolar dos quatro jovens de origem imigrante caboverdeana no terceiro ciclo do ensino básico em Portugal no agrupamento de escolas do Vale da Amoreira sede AVEVA e na escola secundária da Baixa da Banheira. Procuramos entender como que a origem socioeconómica influi nos trajectos escolares desses jovens tendo em conta que nas famílias imigrantes muitas vezes as necessidades básicas não estão resolvidas. Assim a investigação permitiu-nos concluir por um lado que a origem social das famílias entrevistadas vem contribuindo para aumentar as dificuldades dos filhos nos percursos escolares. Por outro lado constatamos que o contexto histórico e social vivido por essas famílias também tem influenciado no percurso escolar desses jovens. Os pais no geral estudaram em Cabo Verde e atingiram um nível académico compreendido entre o 4º e o 6º ano do ensino básico com a excepção de uma das mães que fez todo o seu percurso escolar em Portugal até ao 12º ano. Ainda mais constatamos que nesta análise que nenhum dos irmãos dos entrevistados conseguiu alcançar um nível académico superior ao 12º ano o que de certa forma acabou por influenciar as expectativas futuras dos alunos entrevistados.

Palavras-chaves – sucesso/insucesso escolar, descendentes de imigrantes caboverdeanos, origem social, práticas linguísticas

Abstract

In this work, we analyzed a set of variables who contributed to understand the school success / failure of four descendants of Cape Verdean immigrants attending the third cycle of basic education in Portugal in the grouping of schools in the Vale da Amoreira, AVEVA headquarters and in the school secondary school of Baixa da Banheira. We try to understand how the socioeconomic origins influences their school trajectories, taking into account that often in the immigrant families the basic needs are not solved. This study allowed us to conclude on the one hand that the social origin of the families interviewed has been contributing to increase the difficulties of the children's educational experiences. On the other hand we verified that the historical and social context experienced by these families have also influenced in the school course of these young people. Parents generally studied in Cape Verde and reached an academic levels between the 4th and 6th year of basic education, with the exception of one mother who did all her education in Portugal until the 12th grade of high secondary education. Furthermore, in this analysis, none of the interviewees' siblings managed to reach an academic level higher than the 12th grade, which in a way influenced the future expectations of the students interviewed.

Keywords - school success / failure, descendants of cape verdean immigrants, social origin, language practices.

ÍNDICE

Introdução.....	1
-----------------	---

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO

1.1 Conceito de Sucesso e Insucesso Escolar.....	3
1.2 Teorias explicativas do sucesso/insucesso escolar	4
1.3 Impacto de Origem Social.....	6
1.4 A influência da língua materna e os resultados escolares.....	7
1.5 Práticas de línguas e os resultados escolares.....	8
1.6 Impacto da escola e os resultados escolares.....	9
1.7 Socialização e o sucesso escolar entre minorias étnicas e minorias de imigrantes.....	12
1.8 A condição dos alunos de origem imigrante nas escolas básicas portuguesas.....	15

CAPÍTULO 2 – MEDIDAS E POLÍTICAS EDUCATIVAS DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS DE ORIGEM IMIGRANTE NO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL

2.1 Medidas de combate ao insucesso escolar nas classes sociais mais desfavorecidas.....	19
2.2 A freguesia do Vale da Amoreira no Contexto do Concelho da Moita	24
2.2.1 Principais grupos de origem imigrante e fluxos migratórios	25
2.2.2 Características sócioprofissionais	26
2.2.3 Acesso à habitação e saúde	26
2.2.4 Principais características sóciodemográficas	27
2.2.5 Níveis educacionais	28

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

3.1 Procedimentos de pesquisa.....	29
------------------------------------	----

CAPÍTULO 4 – A CONDIÇÃO DE IMIGRANTE E O DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS CABOVERDEANOS DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO VALE DA AMOREIRA

4.1 Caracterização das professoras	33
--	----

4.1.1. O que explica o insucesso do ponto de vista crítico das professoras.....	34
4.1.2. Experiência enquanto directora de turma	36
4.1.3. Práticas de sociabilidade na escola	36
4.1.4. Formação e estratégias educativas	37
4.1.5. Medidas para melhorar a integração	37
4.1.6. Origem Social precária das famílias dos alunos no Vale da Amoreira	38
4.1.7 Envolvimento dos pais/encarregados de educação	38
4.2. Os testemunhos dos alunos e dos pais/encarregados de educação	39
4.2.1. Caracterização sociodemográfica dos alunos, pais e agregado familiar	39
4.2.2. Trajecto escolar dos alunos entrevistados	41
4.2.3. Desempenho escolar dos alunos entrevistados	41
4.2.4 Escola/escolha ou falta de alternativa – testemunho dos pais	42
4.2.5 Envolvimento dos pais/encarregados de educação com a escola	42
4.2.1.3 Práticas e competências linguística	43
4.2.1.4 Espectativas para o futuro.....	44
4.2.1.5 Tempos livres	44
Conclusão.....	47
Referências Bibliográficas.....	51
ANEXOS	
Legenda para as tabelas	55
Tabela-resumo nº1: professores entrevistados	56
Tabela resumo nº 2: alunos entrevistados.....	57
Tabela resumo nº 3: pais/encarregados de educação.....	58
Tabela resuma nº 4: Agregado familiar dos alunos	59
Guião de entrevista aos professores	60

Guião de entrevista ao/à director/a de turma.....	62
Guião de entrevista aos alunos.....	64
Guião de entrevista aos Pais.....	67

Introdução

A manifestação do insucesso escolar é algo relativamente recente e era visto como problema individual, falta de capacidade ou de interesse. Só a partir dos anos sessenta é que começaram a questionar esse drama ao qual deixou de ser visto como fracasso de ordem individual e transformou-se em problema social. É justamente neste sentido que Michel Gilly 1989 cit. Benavente (1990) diz que as desigualdades sociais pré-existentes se transformam em desigualdades escolares. Em que passaram a exigir-se mais das escolas como forma de garantir a igualdade de sucesso para todos os alunos. Ora, o trabalho que vamos apresentar é o resultado de uma investigação sobre o sucesso/insucesso escolar nos jovens imigrantes e descendentes de imigrantes caboverdeanos no terceiro ciclo do ensino básico em Portugal, mais concretamente no agrupamento de escola básica do Vale da Amoreira e na escola secundária da Baixa da Banheira. Vários estudos confirmam que o insucesso escolar nos alunos de origem imigrante deve-se as diferenças económicas e culturais das famílias. De facto, esta vulnerabilidade tem-se refletido nos trajectos escolares dos jovens provenientes das famílias mais desfavorecidas. No entanto ao longo deste trabalho constatou-se que outras variáveis influenciaram o percurso escolar dos alunos. Assim, os fracos recursos das famílias de origem imigrante, nomeadamente baixo nível de instrução, o emprego precário, tem afectado o trajecto escolar dos filhos particularmente os alunos de origem imigrante caboverdeana. Os autores como Benavente, Bourdieu, Cortesão, Martins, Mendonça, Passeron, Portes, Rutter, Silva, Suárez-Oróscó e Suárez-Orosco, Torres apontaram um conjunto de variáveis não determinantes, mas importantes para explicar o sucesso/insucesso escolar nos alunos imigrantes. Assim Suárez-Orosco e Suárez-Orosco, Benavente e Portes concluíram que não há factores individuais que provocam ou que expliquem o sucesso/insucesso escolar. O objectivo deste trabalho é explorar as causas do insucesso nos jovens imigrantes e descendentes de imigrantes caboverdeanos: O caso de quatro alunos do terceiro ciclo do ensino básico do agrupamento de escola do Vale da Amoreira e escola secundária da Baixa da Banheira.

No que se refere à estrutura, o trabalho encontra-se dividido em 4 capítulos. O 1º capítulo aborda o problema do conceito de sucesso/insucesso escolar, destacando o ponto de vista de vários autores. Ainda sublinhou-se outros aspectos importantes nomeadamente a relação entre minorias étnicas e o sucesso escolar como a condição dos alunos imigrantes de origem caboverdeana nas escolas básicas portuguesas. O 2º capítulo aborda as medidas e políticas educativas de combate ao insucesso escolar dos alunos de origem imigrante no ensino básico em Portugal, e faz-se uma breve caracterização da população imigrante dos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), residentes no concelho de Moita, particularmente a de origem caboverdeana, que vive, na freguesia do Vale da Amoreira demonstrado nos estudos de Malheiros et al (2011). No 3º capítulo explica-se os procedimentos da pesquisa. O 4º capítulo apresenta-se os resultados dos dados empíricos recolhidos junto dos entrevistados. No final da análise e interpretação dos dados empíricos apresentamos as conclusões.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Vários estudos confirmam que o insucesso escolar nos alunos de origem imigrante deve-se aos fracos recursos económicos e culturais das famílias. De facto, esta vulnerabilidade tem-se refletido nos trajectos escolares dos jovens provenientes das famílias mais desfavorecidas, como é o caso de minorias étnicas e minorias de imigrantes. Com este capítulo pretendemos abordar o conceito de sucesso/insucesso escolar, as causas e as suas teorias explicativas. Importa-nos aqui apresentar um leque de definições sustentadas sob o ponto de vista teórico de vários autores e analisar alguns aspectos face a essa problemática. Ainda no decorrer deste capítulo, tentaremos estabelecer a relação entre minoria étnica e minoria de imigrante. Por último, analisar as condições dos alunos de origem imigrante caboverdeana no terceiro ciclo do ensino básico em Portugal.

1.1 Conceitos de insucesso escolar

Há efectivamente um conjunto de abordagens acerca do insucesso e todas elas são válidas, mas há quem atribua a responsabilidade do insucesso aos professores e outros imputam aos alunos, onde se tenta explicar o insucesso em função da capacidade do aluno esquecendo-se de outras variáveis, nomeadamente escola, e a família como condicionantes do êxito escolar. Isto porque o professor e o aluno são vistos como principais actores sociais sob os quais o insucesso gira. Não podemos deixar de referir que existe uma pluralidade de definições para o conceito insucesso escolar, e não existe uma unanimidade semântica da palavra insucesso sobre o qual pretendemos falar e ter presente que pode não ser apenas do aluno, mas também da própria escola. Como sabemos, uma das finalidades da educação é educar e instruir o indivíduo tendo em vista a meta que se almeja alcançar, isto é, de socializar o sujeito. Metas essas que são traçadas pelos sistemas educativos, e quando não são atingidas pelos alunos ocorre aquilo a que chamamos de insucesso. Por exemplo, no que se refere à escola, e ao professor, décadas atrás os estudos de Rutter (1979) cit. Seabra et al (2014) já referia esse efeito como dois factores importantes que podem influenciar o trajecto escolar dos estudantes, ao qual iremos abordar no decorrer deste capítulo referindo-os como causas do insucesso escolar.

Para Mendonça (2009) o termo insucesso possui um conjunto de significados tendo em conta os contextos. Por exemplo, na Dinamarca, segundo a autora, não se usa a expressão insucesso, mas sim retenção, que significa desequilíbrio existente entre capacidades e aptidões dos alunos face ao benefício que estes retiram do sistema. Na Irlanda usa-se a expressão *achievers* ou *lower achievers* entendido como fraco resultado, cujos significados se traduzem na incapacidade que o aluno revela mediante as suas competências individuais em níveis do conhecimento. Enquanto que o sistema educativo francês entende o insucesso como a incapacidade do aluno em sair do sistema educativo sem qualquer qualificação, e para o sistema belga o insucesso significa o incumprimento dos objectivos cognitivos, na Grécia o insucesso exprime-se através de taxas de analfabetismo e retenção. O sistema português não se distancia dos outros países europeus, mas parece estar mais de acordo com

o sistema belga visto que entende também o insucesso como a incapacidade que o aluno revela de atingir os objectivos globais definidos para cada referência. De um modo geral, o insucesso nos países acima referidos é entendido sempre numa relação de fracasso entre aluno e o sistema educativo. Parece existir certa relação de proximidade no que diz respeito ao conceito de insucesso.

Nesta perspectiva aparecem outros teóricos com visões semelhantes em relação ao conceito de insucesso como, por exemplo, Cortesão e Torres (1990), Landsheere (1980:91) cit. por Rosa e Rosa (2011) que entendem o insucesso como o incumprimentos dos objectivos traçados relativamente às metas que se almejam alcançar, isto é, aquilo que foi traçado pelo sistema educativo para um determinado percurso. Não obstante a essas definições aparecem outras como a de Itura (1990) cit. por Rosa que também entende o insucesso escolar como dificuldades que as crianças têm em aprender e completar os anos de escolaridade no tempo previsto, em obter notas altas pelo seu trabalho escolar e continuar os seus estudos. Estas ideias dos autores tiveram reflexos em alguns programas por exemplo, para o “PEPT 1995, 2000” Programa Escola Para Todos, Pires et al (1991:187) cit. por Martins, (2007) afirma que o insucesso escolar é a designação utilizada pelos professores educadores, responsáveis, administradores e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações nas escolas no final dos anos lectivos.

As definições acima referidas estão mais centradas nos alunos, isto é, o insucesso está mais relacionado com causas individuais, e a maioria dos autores faz residir as causas do insucesso nos alunos esquecendo-se das causas exteriores aos alunos, como a origem social do aluno, e finalmente a própria escola e os professores que são postas em causa. Para Fontinha (2006: 108) cit. Mendonça (2009) a discrepância não é muito grande mesmo partindo para a definição etimológica a palavra *insucessu (m)* que significa “malogro; mau êxito falta de sucesso que se desejava” e nesta mesma perspectiva Costa e Melo (1990) cit. por Mendonça salienta como “mau resultado, mau êxito, falta de êxito, desastre, fracasso” Entretanto, há quem tenha uma visão mais alargada a respeito do conceito de sucesso escolar, não pensando apenas nos êxitos individuais, mas no próprio sistema educativo, sobretudo quando este possui um número elevado de alunos com resultados considerados brilhantes ou com taxas de promoção de notas muito elevadas. Assim esta ideia leva-nos a crer que o conceito de sucesso pode ser subjectivo, dependendo do contexto e das metas estabelecidas pelos indivíduos, nomeadamente os alunos, pais, professores, e escolas. Por exemplo, o sucesso de um pode ser o fracasso do outro, visto que há indivíduos que, por vezes, traçam metas muito altas e ambiciosas e não conseguindo alcançar o percurso traçado decepcionam-se pensando ter caído no insucesso.

1.2 Teorias explicativas do sucesso/insucesso escolar

Por exemplo, no que refere a questão dos alunos de origem imigrante os relatórios do Programa Internacional de Avaliação de estudantes (PISA, 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 e 2015) constata que a retenção dos alunos imigrantes deve-se a uma série de variáveis que condicionam o fraco resultado

dos mesmos, nomeadamente as condições sociais mais desfavorecidas, sexo, idade, país de origem, estatuto de imigrante, língua falada em casa, tipo e localidade da escola, rendimento familiar. Salienta, por exemplo, que há mais retenções nos rapazes do que nas raparigas, mais retenções nas pequenas localidades do que nas cidades, mais retenções nos alunos de escolas públicas do que nas escolas privadas, e por último, mas não menos importante, destaca-se os alunos oriundos de outros países que falam outras línguas, mas convém aqui sublinhar que as variáveis sublinhadas pelo PISA afeta qualquer aluno independentemente da sua origem. Neste sentido creio que a maioria dos alunos de origem imigrante e descendentes de imigrantes engrossam as estatísticas dos alunos retidos, tendo em conta que a maioria destes vive em contexto socioeconómico desfavorecido, significando assim que os alunos de origem imigrante são penalizados nos mais diversos contextos. Mas convem aqui sublinhar que as variáveis apontadas pelo PISA afetam qualquer aluno independentemente da sua origem social.

Segundo Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2009:65) cit. Seabra et al (2014) afirmaram que não existem, de facto, factores individuais, singulares ou institucionais que explicam o sucesso ou insucesso escolar, “as trajectórias académicas e a performance são determinadas de forma múltipla por uma alquimia de variáveis de origem familiar, tipo escolas que os alunos imigrantes encontram, desafios de aquisição de uma segunda língua, envolvimento académico e suportes relacionais que, em conjunto, servem para impedir ou, ao contrário, reforçar a integração e adaptação”. Por outras palavras, nenhuma variável isolada possibilita o sucesso do aluno, mas a harmonia destes. Como referem Alejandro Portes et al (2008) que nem a família, nem o surgimento de qualquer outra pessoa selectiva como um professor ou um membro da família por si só, são suficientes para produzir rendimento educacional elevado, mas a sua combinação é decisiva.

Deste modo Benavente (1990) também afirma que nenhuma variável isolada consegue provocar e explicar o insucesso, mas em interação com outras variáveis neste caso a escola e outros actores sociais, como a família, professores, alunos. O fracasso e o êxito é o resultado de um conjunto de factores que se entrelaçam entre si, provocando o sucesso e o insucesso, neste sentido só se compreende o fenómeno de insucesso e sucesso dentro de um determinado contexto social uma vez que é um fenómeno produzido pelos homens.

Os dados da Eurostat¹, (2013) apontam as mesmas variáveis que provavelmente conduzem ao abandono escolar precoce dos alunos mais desfavorecidos particularmente o contexto familiar, circunstâncias pessoais, género e socioeconómicos. Assim como factores relacionados com o sistema educativo, barreiras linguísticas, culturais, e dificuldades no acesso à educação, segregação socioeconómica e acesso limitado a um apoio adequado à aprendizagem. Creio que essas variáveis tornam os alunos de origem imigrante mais susceptíveis de abandono escolar precocemente em

¹ Organização estatística da Comissão Europeia que produz dados estatísticos para União Europeia e promove harmonia dos métodos estatísticos entre os estados membros sobre o combate ao abandono precoce na educação e formação na Europa. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Eurostat> consultado em 08/09/2017

relação aos alunos não imigrantes. De todas essas variáveis apontadas pelo Inquérito às Forças de Trabalho da União Europeia, a Eurostat (Eu-LFS, 2014) parece que a situação socioeconómica dos alunos exerce uma influência mais forte na probabilidade de abandonar de forma prematura o ensino e a formação do que a condição de ser imigrante.

Percebe-se que todas estas variáveis são importantes para explicar a retenção, não havendo critérios isolados que expliquem o fenómeno de insucesso. Mesmo os dados do PISA sobre a retenção são questionados, sobre a sua fiabilidade, pela compreensão geral do fenómeno do insucesso, isto é, se de facto existem critérios objectivos e quantitativos para medir o insucesso. Isto porque segundo o relatório da OCDE o PISA avalia apenas três áreas distintas do conhecimento, nomeadamente a Matemática, Ciências, e Leitura. Também Lahire (2008) refere essa dificuldade salientando que o critério do sucesso e fracasso não pode ser medido rigorosamente, ou simplesmente relacionar-se com variáveis familiares e ambientais tendo como base a construção do social, sem levar em conta as variáveis históricas, ao longo do tempo em função do grau de exigência de cada escola. O que é preciso sublinhar aqui é que o sucesso e insucesso explicam-se por uma multiplicidade de variáveis em interação mútua. Portanto, o sucesso e insucesso não se explicam por factores de ordem isolados, mas sim por uma multiplicidade de factores que se conjugam entre si.

Ao contrário de Lahire, Bourdieu afirma que o sucesso e insucesso escolar podem ser medidos pelas diferenças culturais. Sublinha, por exemplo, que o êxito das crianças autóctones e descendentes de imigrantes seria quase totalmente explicável pelas diferenças na composição social dos seus grupos familiares. Assim refere o autor que as duas classes estando nas mesmas condições socioeconómicas, os resultados podem ser semelhantes, comprometendo deste modo o factor dom ou “dotes” naturais.

1. 3 Impacto de Origem Social

Existem estudos já feitos nomeadamente em França, que mostram uma certa diferenciação nos resultados escolares existentes entre alunos descendentes de imigrantes e alunos autóctones. Neste sentido refere Bourdieu e Passeron, (1970) cit. Seabra (2010) que o sucesso escolar é socialmente selectivo, uma vez que depende de um conjunto de variáveis ao qual muitos alunos se encontram afastados nomeadamente as condições socioeconómicas para o caso dos alunos de origem imigrante. Deste modo, o sucesso escolar fica comprometido pela origem social das famílias, nomeadamente as famílias de classe popular, tendo em conta o capital linguístico e cultural dos pais, isto é, com pouco prestígio e poder social, o que na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1970) Silva (1993) devem acompanhar todo o trajecto escolar dos filhos. Isto significa que os estudantes das classes altas ou que gozam de uma boa posição na hierarquia social estão em situação de vantagem, uma vez que possuem um capital linguístico e cultural semelhante àquela que é ensinada nas escolas. Quer isto dizer que os alunos de classe popular só conseguem resultados semelhantes aos alunos da classe alta quando forem altamente seleccionados, isto é, quando lhes são atribuídos as mesmas condições económicas. Nesta

mesma perspectiva Silva (1993) sublinha as mesmas variáveis aos quais os alunos da classe popular se têm afastados: como por exemplo, o capital económico, social e simbólico que juntos formam as classes sociais constituindo deste modo, certo poder actuando sobre as condições de vida do aluno possibilitando o sucesso ou insucesso escolar. Neste sentido, o sucesso escolar surge quando o aluno beneficia de certos capitais que lhe permitem fazer um determinado percurso escolar com maior ou menor dificuldade. Desta forma, o sucesso está associado ao desempenho do aluno, isto é, quando o aluno obtém êxito ou alcança os objectivos que foram traçados pelo sistema educativo no qual o aluno se encontra inserido. Isto porque segundo Silva (2003) nos meios económicos desfavorecido os pais dão pouco valor à escola e não acompanham os estudos dos filhos pelo facto de possuírem um baixo nível académico. Salienta ainda que muitos desses pais não sabem ler, nem escrever. Além disso, Forquim (1982) citado nos estudos de Roldão (2015) afirma que a fragilidade escolar da classe popular deve-se à falta de interesse e de aspiração escolares.

1.4 A influência da língua materna e os resultados escolares

No decorrer do nosso estudo encontramos autores com opiniões muito diversas sobre a influência da língua materna nos trajectos escolares dos alunos imigrantes. Bernstein (1985) cit. Domingos et al (1986) salienta o modo do uso da língua como um importante determinante sociológico da percepção e esta tem implicações cognitivas, afectivas e sociais sobre o comportamento e consequentemente sobre a aprendizagem. Isto significa que a forma de socialização familiar da criança interfere na educação formal e explica, em parte, o sucesso e insucesso tanto das crianças da classe média como as da classe trabalhadora. Neste sentido, significa que a escola deverá estar atenta às duas origens quanto aos modos do uso da língua e das consequências a nível das aprendizagens. Porém, há quem defenda outra tese, afirmando que o estatuto de imigrante e a língua falada em casa são obstáculos ao sucesso escolar aos alunos imigrantes, discutindo a necessidade de uma política educativa mais acertada e que favoreça a integração dos alunos imigrantes, tendo em conta que são mais vulneráveis aos diversos factores, particularmente as dificuldades linguísticas.

Portanto, relativamente a esta matéria há divergências de opiniões, há quem ainda salienta que ser aluno de origem imigrante pode ter reflexos positivos ou não dependendo do tempo de estadia no país de acolhimento, isto é, quanto mais tempo o aluno estiver no país melhor serão os resultados escolares, tendo em conta o período de contacto com a língua, e isto pode influenciar o resultado escolar. Neste sentido o sucesso dos alunos imigrantes depende muito do grau de contacto entre estes e o país de acolhimento como salienta Moudon (1994) cit. Seabra (2010). Também na perspectiva do PISA o tempo de permanência pode ser uma condição *sine qua non* para o sucesso escolar dos alunos de origem imigrante. Desta forma (Moudon 1994) cit. Seabra et al (2014) relaciona o sucesso escolar dos alunos de origem imigrante quanto à sua categorização, o que significa que quanto maior for a relação do aluno com o país de acolhimento melhor será o resultado, neste caso os alunos imigrantes de

segunda geração têm melhores resultados em relação aos seus pares da primeira geração e que, por vezes, ultrapassam os autóctones quando estão todos inseridos na mesma condição social. Também os estudos de Margaret Gibson (1988), Schaffer (1994), Suarez-Orozco, (2001) cit. Seabra (2010) salientam por exemplo, que uso da língua do país de acolhimento nem sempre influencia nos resultados escolares e não constitui necessariamente um obstáculo ao bom desempenho dos alunos de origem imigrante.

Deste modo Portes e Schaffer (1994) cit. Seabra (2010) exemplifica, como o caso dos alunos chineses e dos japoneses cuja estrutura das línguas mais se distanciam da língua inglesa e que chegados aos EUA têm resultados melhores do que os nativos americanos. Nota-se que neste contexto, ser bilingue não atrapalhou os resultados dos alunos com origem imigrante e muito pelo contrário tem trazido vantagens face aos de origem não imigrante. Portanto, para esses autores, o insucesso encontra-se embasado em outros factores principais como a desigualdade socioeconómica e outros indicadores como Vallet (1996) cit. Seabra (2010) afirma que os resultados escolares dos descendentes de imigrantes assentam mais sobre as suas condições objectivas de vida, recursos económicos e culturais.

Por exemplo, os estudos da OCDE e relativo ao PISA 2012 revelam que os alunos imigrantes com 15 anos têm resultados inferiores aos dos alunos autóctones em todas as competências avaliadas, e em especial na leitura. Isto significa que o domínio linguístico é uma variável importante para alcançar o sucesso. Tendo em conta que, à partida, a maioria dos imigrantes são afectados pela questão da linguagem, e isso pode ser, à priori, prejudicial aos resultados desses alunos. A dificuldade linguística constitui barreira que condiciona o sucesso escolar. O que significa que a condição de imigrante é por si só, um factor que condiciona o resultado escolar dos alunos de origem imigrante pelo facto de enfrentar condições sociais menos favorecidas e barreira linguística que dificultam um bom resultado escolar.

1.5 Práticas de línguas e os resultados escolares

Deste modo, questiona-se o bilinguismo atrapalha ou não o desempenho escolar dos alunos de origem imigrante. Ou seja, falar outra língua em casa que não seja a língua do país de acolhimento impede aos alunos de alcançar bons resultados? De facto, o bilinguismo tem sido questionado pelas suas vantagens e inconveniências ao longo dos tempos. Autores como Portes e Hão, 2002 cit. Portes et al (2008), August e Hakuta (1997), Suarez-Orozco e M.Suarez-Orosco (2001) cit. Seabra (2010) afirmaram que uma segunda geração bilingue fluente é um bom indicador desse percurso eclético. Sublinharam que o bilinguismo não impede a criança de ter competência noutras línguas. Muito pelo contrário, defendem que pode trazer benefícios ao desenvolvimento linguístico, cognitivo e social sobre os monolingues do mesmo estatuto social. Ainda para Leopold, (1949) Peal e Lambert, (1962); cit. Portes et al (2008) e Portes e Hão (2002) cit. Seabra (2010) o domínio de outra língua confere-lhes

maiores vantagens cognitivas além de constituir uma ferramenta económica valiosa. Portes e Schauffer (1994 e, 658) cit. Seabra (2010) salientam a capacidade de ser bilingue como um aumento e não diminuição das possibilidades de sucesso escolar da criança. Nesta matéria outros estudos corroboram com os autores acima mencionados, por exemplo, Lahire (1995, 67) cit. Seabra (2010) afirma que entre as línguas e as culturas não existem fronteiras intransponíveis, isto é, a cultura ultrapassa a língua, e diz mais ainda que não há nenhuma relação de causa simples estabelecida entre a língua e as “dificuldades escolares.” Neste sentido Seabra exemplifica o caso dos alunos imigrantes de origem indiana que apesar de serem bilingues e fazendo pouco uso do português, conseguem melhores resultados em relação aos alunos imigrantes de origem caboverdeana em que o português é a segunda língua. Deste modo, Portes e Shauffer (1994) cit. Seabra (2010) concluíram que ser bilingue traz vantagens no que diz respeito ao desempenho escolar. A aprendizagem de outra língua não atrapalha o sucesso escolar dos alunos de origem imigrante e, muito pelo contrário, estudos recentes baseados em Estudos Longitudinal sobre Filhos de Imigrantes ELFI (2015) e outros dados demonstraram que a influência em duas línguas é significativamente associada a uma série de resultados positivos na adolescência tardia, incluindo notas mais altas na escola, aspirações educacionais mais altas, maior auto-estima e menor conflito inter-geracional. Esta ideia leva-nos a crer que o bilinguismo pode ter efeitos negativos a curto prazo, em que algumas crianças apresentam dificuldades no uso da língua veiculada pela escola, mas traz vantagens a longo prazo, isto é, permite a criança aumentar a sua rede de socialização sobretudo junto a comunidade étnica.

No entanto autores como Bernstein (1985) cit. Domingos et al (1986), Moudon (1994) cit. Seabra (2010) têm preocupado também com bilinguismo e consideram como uma barreira ao sucesso escolar dos alunos imigrantes. Estas ideias corroboram com os discursos da maioria das professoras entrevistadas que consideram o bilinguismo como umas das principais causas do insucesso escolar nos alunos imigrantes. Quer isto dizer, que a condição de imigrante afecta os resultados escolares, mas acima de tudo o capital humano trazido pelos pais do país de origem que permitem aos filhos aprender a adaptar-se junto à língua e à cultura da sociedade de acolhimento. Relativamente a esta matéria as opiniões são divergentes há quem ache que o que se pretende é que haja um bilinguismo aditivo e não substractivo, tendo em conta que quanto mais línguas se souberem melhor se aprendem outras línguas o que permite adquirir outros conhecimentos e competências provenientes de outras culturas. Outras entendem que o bilinguismo atrapalha e que é necessário um período de permanência das famílias junto a cultura do país de acolhimento para que os filhos aprendam uma segunda língua.

1.6 Impacto da escola no sucesso escolar

A partir dos anos 70 no contexto português deixaram de utilizar a relação escola e meio como lugar onde se desemboca o insucesso escolar, passaram a centrar-se apenas na escola, onde o fenómeno tornou-se como problema que ocorre no interior da escola, isto é, devido sobretudo às más práticas

pedagógicas decorrentes da própria instituição e que se reflecte *a priori* nos alunos desprovidos de capital cultural. Neste sentido Gilly (1989) cit. Ana Benavente, (1990), Lahire (2008), demonstraram que o insucesso escolar tem a ver com o histórico da instituição escolar, e as políticas educativas, isto porque as desigualdades sociais têm acompanhado a vida das instituições escolares.

Ainda mais há quem afirme que o insucesso do aluno tem haver com a organização das escolas e orientações políticas e filosóficas, o que significa que as escolas têm contribuído de alguma forma para o insucesso dos seus alunos. Como, por exemplo, criando turmas com elevado número de alunos de origem imigrante, edifícios em mau estado de conservação isto é, sem condições para a aprendizagem, corpo docente instável, direcção da escola que não tem competência para administrar os recursos disponíveis, desequilíbrio na distribuição dos alunos, isto é, turmas com características mais homogéneas, dimensão do corpo discente, idade do edifício, manutenção, tamanho das turmas, rácio professor aluno, divisão escolar por vários edifícios, comportamento dos professores nas aulas, recompensas, castigos dados aos alunos, condições oferecidas aos estudantes, áreas de residência dos alunos, escolha da escola, características dos alunos à entrada para a escola. Estas variáveis mostram, em parte, que os resultados escolares dos alunos dependem não só do aluno enquanto sujeito da sua própria ação, mas que as escolas podem controlar esses factores que são exteriores aos alunos. O que na perspectiva de alguns autores isso não passa de uma discriminação. Hoje algumas teorias modernas defendem a heterogeneidade das turmas de modo que haja uma interculturalidade entre alunos, minimizando assim as diferenças sociais existentes entre os alunos de classe social favorecida e desfavorecida.

Nesta mesma perspectiva Oliver Cousin (1998) cit. Seabra (2010) sublinha variáveis semelhantes que podem influenciar os resultados escolares dos jovens de minorias étnicas, como a organização interna de uma escola e a coerência da política posta em ação afecta o êxito e o fracasso escolar dos seus alunos. Isto significa que as orientações políticas e filosóficas acabam por terem reflexos nos trajectos escolares dos alunos, e há escolas com orientações políticas e filosóficas diferentes, com mais dinâmicas internas, melhores relações interpessoais entre professores, alunos e funcionários, isto pode influenciar nas condições do seu funcionamento e, conseqüentemente, os resultados escolares.

Deste modo, para a OCDE é preciso que haja uma dispersão territorial desses alunos tendo em conta os estudos já feitos que chamem atenção da grande concentração de alunos com iguais características podem traduzir-se em situação de desvantagem nos resultados escolares, sobretudo quando há grande concentração da população desfavorecida. Os alunos de origem imigrante na maioria dos países pertencentes a OCDE frequentam muitas vezes escolas com populações em desvantagem em termos de condições económicas e culturais. Esta situação tem constituído um factor desmotivador para um bom desempenho escolar, uma vez que estão inseridos em meios sociais desfavorecidos e, por conseguinte, estão mais afastados da cultura escolar, isto é, geralmente têm uma linguagem diferente

daquela que é utilizada nas escolas. Deste modo alguns estudos como os de Coleman e outros (2006: 80) cit. Seabra (2010) aconselham uma dispersão dos alunos com origem social desfavorecida, uma vez que nessa classe as aspirações são baixas. Isto significa que as escolas devem reflectir melhor sobre as suas práticas pedagógicas e gestão incipiente no sentido de promover o sucesso escolar. Creio que parte do insucesso escolar depende do modo do funcionamento das escolas.

Como diz Bourdieu e Passeron (1964) cit. Seabra et al (2014) afirmando que as desigualdades sociais pré-existente se transformam em desigualdades educativas. Esta ideia também foi defendida por Michel Gilly, (1989) cit. Benavente (1990) sublinha o modo como as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares, que legitima por sua vez, as desigualdades sociais. Neste sentido é preciso que a escola rompa com essa barreira criando condições de oportunidade e igualdade para todos que só existem de uma forma teórica. Salienta Ana Benavente (1990) que é necessário investir mais nas escolas, isto é, na sua transformação adaptando as escolas às necessidades dos alunos, eliminando as ideias de reprodução das desigualdades sociais, isto é, a escola não deve privilegiar os alunos socialmente e culturalmente favorecidos, mas deve criar oportunidades de aprendizagem para todos. Deste modo, aparece a teoria do handicap sociocultural que segundo Gilly, acaba, no fundo por privilegiar as crianças de classe económica alta, e culturalmente favorecida em detrimento do seu par oposto, o que seria uma discriminação positiva.

Benavente faz análise causal do insucesso estabelecendo dois modelos. Primeiro sociedade => aluno => escola => resultado escolar, como um modelo estático ligado ao handicap sociocultural que não interroga a escola, se não na necessária compensatória aos handicaps dos alunos e que se traduz numa visão linear da realidade. Quer isto dizer que existe um modelo teórico clássico explicativo do insucesso escolar, possuindo elementos estáveis nessa relação. O que parece de certa forma uma visão mais alargada em relação às explicações anteriores, ao qual se centra no aluno como único variável em torno do sucesso escolar. Entretanto o insucesso escolar não é algo estático, mas sim dinâmico que acompanha as mudanças e transformações sociais operadas no tempo. Concomitantemente ao modelo anterior aparece o modelo dialéctico de carácter mais dinâmico que estabelece relações entre a sociedade => escola => e os actores sociais que envolvem o processo educativo. Este segundo modelo demonstra que o sucesso do aluno depende de interação entre escola e um conjunto de indivíduos que envolvem o sistema educativo.

Segundo Gilly (1989), cit. Ana Benavente (1990), esta ideia transcrita no primeiro modelo prevaleceu desde o final da segunda guerra mundial até finais dos anos 60, isto é, o insucesso era visto como o fracasso individual de cada aluno, tendo por base factor de ordem individual e dos “dotes naturais” Em seguida aparece a teoria de “*handicaps*” socioculturais demonstrando que o insucesso baseia-se em explicações de natureza sociológica, quer isto dizer, que o insucesso não se explica apenas por factores de ordem psicológica ou individual, mas outras variáveis como a sociedade, a família, a escola,

professores, isto mostra-nos que o insucesso é também causado por diversas variáveis que não residem apenas na capacidade do aluno, ou seja, que não são exclusivamente intrínsecos aos alunos, mas sim que há factores externos que devem ser considerados. Creio que o insucesso escolar não se compreende numa perspectiva linear, mas sim transversal, isto é, há factores que possam-nos ajudar a perceber as suas causas.

1. 7 Socialização e o sucesso escolar entre minorias étnicas e minorias de imigrantes

No decorrer deste estudo tentaremos relacionar as minorias étnicas com minorias de imigrantes e demonstrar a relação que se pode estabelecer entre a socialização e o fenómeno de sucesso e insucesso escolar. *A priori*, consideram-se essas duas categorias sociais como vítimas de exclusão social ou de discriminação tendo em conta que possuem culturas diferentes do meio onde estão inseridas. Nesta perspectiva autores como (Portes e Rumbaut, 2001; Portes e Fernandez-Kelly e Haller, 2008; Rumbaut e Portes, 2001) cit. Seabra (2010) chamaram atenção para os factores culturais, os padrões de comportamento, descontinuidade entre princípios de socialização da família e da escola que têm consequência nos processos educativos, mas não só. Esta ideia é ainda reforçada por Van Zanten e Anderson-Levitt (1992, 87) Cit. Seabra (2010) afirmando que existe a percepção de que o sucesso escolar encontra-se associado à continuidade cultural e que o ensino deveria ser orientado pelos princípios que norteiam os valores das famílias e o uso da língua do país de acolhimento.

Nesta concepção aparece a teoria da assimilação segmentada apresentada por Portes e Rumbaut (1992), cit. Seabra et al (2016) que defende algumas vantagens dos grupos de minorias étnicas face ao contexto social, isto é, no ambiente familiar em que uns conseguem fazer um trajecto ascendente a partir do meio em que estão inseridos, e outros fazendo um trajecto descendente tendo em conta as barreiras que os jovens imigrantes de segunda geração encontram pelo caminho.

Os autores nomearam algumas dificuldades como recursos sociais e económicos, que têm dificultado a integração das minorias étnicas. No entanto, há outros factores exógenos aos quais os filhos de imigrantes enfrentam nos seus trajectos escolares dificultando assim a sua mobilidade ascendente como, por exemplo, o contexto social. Segundo Portes através da assimilação segmentada existem algumas possibilidades de os filhos de imigrantes fazerem um trajecto ascendente com base no capital humano ou social trazido pelos pais do país de origem. Além disso, alguns descendentes de imigrantes e jovens imigrantes pelas condições precárias de vida torna-se difícil a integração e sentem a necessidade de se juntar aos grupos de minorias de exclusão social com uma cultura diferente da classe dominante, vivendo, deste modo, à margem da sociedade dominante. Desta forma, essa minoria étnica instrumentaliza a minoria de imigrante, argumentando-lhes que não é possível fazer uma mobilidade ascendente seguindo as linhas orientadoras da política da classe dominante. Nesta perspectiva (Portes, op.cit: 101-105) cit. Machado e Matias (2006) afirma que os imigrantes das vagas mais recentes concentram nas zonas pobres das grandes cidades ficando os seus filhos em contacto

com os jovens de minorias domésticas excluídas. Gans (1992) cit. Portes et al (2008) reforça essa ideia de que aqueles que não se conformassem com os modelos de vida e aspirações dos norte americanos levaria a vida frustrada ou mais tristes, deste modo seriam tentados a juntar-se aos gangues e à cultura da droga que assolam as regiões centrais das cidades norte americanas. Perante este contexto Portes et al (2008) apontaram a possibilidade de uma assimilação descendente como o mais comum entre os filhos de imigrantes pobres e que chegaram sem estatuto legal. Desta forma, torna-se difícil de fazer uma mobilidade ascendente, salvo quando haja um grande investimento na educação. Porém não conseguindo fazer a mobilidade ascendente cai na ilusão que segundo (Vigil, 2002, Anderson 1993) cit. Portes et al (2008) se traduz na violência, cumprimento de penas e até morte prematura. Esse tipo de trajetória é denominado de assimilação descendente.

Mas, nem sempre os factores exógenos, nomeadamente tráfico de drogas, mercado de trabalho restrito e selectivo condiciona de forma directa a trajetória e adaptação dos jovens imigrantes, isto é, quando os pais têm certo capital humano passa-se por uma aculturação consonante em que pais e filhos aprendem a adaptar-se juntos à língua e a cultura da sociedade de acolhimento. Paralelamente a aculturação consonante aparece a aculturação selectiva em que os filhos assimilam determinados valores e padrões culturais da sociedade de acolhimento e do país de origem acabando, deste modo, por tirar vantagens no percurso escolar. Por exemplo, os jovens que mantém ligações às comunidades étnicas de origem dos seus progenitores terão melhores resultados escolares face aos seus pares que se mantêm afastados da cultura de origem.

Entretanto, existe também a aculturação dissonante sublinhado por (Portes e Hão, 2002; Zhou e Bankston, 1996, 1998) Portes et al (2008) que exemplifiquem casos de filhos de imigrantes que rejeitaram o uso da língua materna dos pais e os costumes que passam a ser vistos como inferiores ou mesmo embaraçosos, isto é, houve uma ruptura entre as duas culturas. Esse distanciamento dos filhos da cultura de origem pode ter reflexos negativos nas actividades escolares dos alunos de origem imigrante. Isto porque, a utilização da língua e aproximação da cultura do país de origem garante-lhes melhores hábitos de estudo e uma melhor comunicação e relação com a comunidade étnica. Essa vivência, essa solidariedade étnica pode ser vantajosa ou prejudicial dependendo das regras e normas estipuladas pela comunidade étnica. É o que Portes chama de assimilação consonante ou a dissonante.

A esse respeito aparecem duas posições antagónicas, isto é, duas teses contrárias, a da ruptura e a da continuidade. Por exemplo, para Gibson (1988) cit. Seabra (2010) o sucesso escolar não se associa a assimilação da cultura escolar ou da sociedade de acolhimento, o que significa que o aluno pode adoptar tal atitude e comportamento, mas sem aderir a esses valores propostos pela escola salvo para tirar proveito próprio, portanto acomoda-se, mas não assimila. Esses alunos podem adquirir conhecimentos nessa sociedade, aculturam-se, mas sem deixar perder a sua identificação, ou seja, os traços culturais da sua origem apesar da pressão da escola ao conformismo, mas resistem à coerção

social da classe dominante que pensava que a assimilação facilitaria a integração, e conseqüentemente conduzir a melhores resultados escolares. Porém a etnicidade não influencia na educação, mas sim a questão de classe social a que pertencem as famílias, neste sentido salienta Seabra (1999) que não tem pertinência associar a filiação étnica aos problemas de aprendizagem escolar. O que significa que uma família de origem caboverdeana pertencente aos grupos sociais desfavorecidos partilha da mesma estratégia educacional de uma família portuguesa da mesma classe social.

Seabra nos seus estudos (1999) afirma que todavia, as famílias caboverdeanas revelaram acrescida preocupação de os filhos se prepararem para enfrentar as dificuldades da vida, isto é, mostrando certo desasossego com o desenvolvimento e autodefesa e da independência, chamando atenção aos filhos para estarem cientes de situações de discriminação que possam ocorrer. Neste sentido, sublinha Kerchoff (1972), cit. Seabra (1999) que pelo facto dessas famílias terem de lidar com esse episódio de serem negros e isso condiciona as suas estratégias e os modos de actuação. O que significa que essas famílias vivem cientes da situação de discriminação que pode ocorrer, tendo em conta a sua posição social.

Segundo Matias e Machado (2006) “em cada país receptor, as populações imigrantes têm situação de etnicidade muito diversas, observando-se combinações variadas, contrastes e continuidades em diferentes dimensões sociais e culturais.” Neste sentido a relação de etnicidade pode estabelecer-se com facilidade ou não dependendo das condições e circunstâncias de integração, isto é, sobretudo quando há uma disparidade muito grande em termos de língua, religião e a pobreza da sociedade. Portanto a integração pode ser ainda mais difícil, sobretudo quando a socialização étnica é muito forte, ocorre risco de exclusão social. Neste caso afirma Portes (1999:106) cit. Machado e Matias (2006) que gera-se condição para a emergência de uma etnicidade reactiva, ao contrário de etnicidade linear em que se criam condições de integração. Nesta perspectiva salienta (Machado, op.cit,41 a 62 (2006) que quando se fala das minorias étnicas dos PALOP, existe um contraste social um pouco forte em relação ao contraste cultural. Visto que em termos sociais a minoria imigrante tem uma população mais jovem do que a minoria étnica portuguesa. Entretanto, a nível cultural regista se uma continuidade, excepto na área da religião seguido pelos guineenses que na sua maioria praticam o islão. Em termos linguísticos há continuação, mas também se regista ruptura com o uso do crioulo por parte dos caboverdeanos e guineenses. Essa ruptura pode minimizar ainda mais no que diz respeito à socialização dos filhos pelas escolas e local de residência, fazendo uso da língua portuguesa nos diversos contextos. Conclui Machado e Matias (2006) que a integração ou exclusão não depende exclusivamente da continuidade ou ruptura de princípios, mas há outras variáveis a serem ponderados como “grande receptividade que os imigrantes e, sobretudo os seus descendentes encontram na sociedade onde se fixam, quer a receptividade da população em geral, quer das autoridades governamentais através das políticas que põem em prática”.

1.8 A condição dos alunos de origem imigrante nas escolas básicas portuguesas

A pesquisa desenvolvida por Seabra et al (2014), abrangendo oito escolas no Concelho de Lisboa e Loures com uma forte concentração de alunos de origem imigrante (PALOP) particularmente os descendentes de imigrantes caboverdeanos, confirma que algumas dessas escolas se situavam em zonas de forte exclusão social como a Quinta da Fonte e Camarate. Desta forma, salienta a autora que nessas escolas existem grande números de alunos em relação às turmas que as escolas dispõem o que, de certo modo, constituem *à priori* barreiras tendo em conta o número de alunos distribuídos por salas. Por exemplo, a escola 4 ao qual tem claramente turmas de maior dimensão por se encontrar “sobrelotada” e com forte presença de alunos de origem imigrante e descendentes de imigrantes acima da média na região de Lisboa. Nessa escola a maioria dos alunos são dos PALOP cerca de 55% dos inquiridos entre os quais 30% são caboverdeanos. Algumas dessas escolas possuem melhores condições, refere a autora, pelos seus recursos humanos, materiais e condições de funcionamento. No entanto, as outras apresentam piores condições de funcionamento, isto é, carência de pessoal, falta de materiais, enquanto as outras apresentavam condições razoáveis, tanto pelos recursos humanos que dispõem como pelo modo de funcionamento.

Neste estudo, quase todos os alunos de origem imigrante caboverdeana são marcados por reprovações ao longo do seu percurso escolar, pelo menos uma vez ao longo da sua escolaridade. As raparigas obtêm sempre melhores resultados em relação aos rapazes mesmo em relação a outros grupos de imigrantes dos PALOP, mas quando se trata dos alunos caboverdeanos a situação é muito mais alarmante. Os alunos caboverdeanos, quando comparados com outros grupos de imigrantes, demonstraram piores resultados, tanto em comparação com os autóctones, ou com outros grupos de imigrantes dos PALOP ou indianos. São os alunos que mais reprovações tiveram ao longo das suas trajectórias escolares, isto é, situação de múltipla repetência, que atinge cerca de 25%. Ainda no que diz respeito à disciplina de Português, regista-se um maior número de negativas nos alunos de origem caboverdeanos em relação aos outros grupos de alunos imigrantes, e alunos não imigrantes. Isto mostra-nos as dificuldades que estes alunos têm nas suas trajectórias escolares, sobretudo ao nível do português em termos comparativos com outros alunos. Contrariamente, na disciplina de Matemática apresentam melhores resultados. Constatam-se um maior número de reprovações desse público-alvo no segundo ciclo do ensino básico, ao contrário de outros grupos em análise, como no caso dos alunos de origem imigrante indianos com casos pontuais no primeiro ciclo. Deste modo, diversas condições condicionam os resultados escolares dos alunos imigrantes, nomeadamente, o tipo de famílias, dimensão de descendência, níveis de escolares dos progenitores, classe social de pertença.

Uma parte significativa dos alunos de origem caboverdeana viviam em famílias monoparentais (33%), e (13%) em famílias recompostas, e tendencialmente vivem com maior número de filhos (cerca de quatro filhos por famílias 36%), um número maior em relação a outros grupos de imigrantes. No que

concerne ao perfil dos pais imigrantes de um modo geral, estes têm baixas habilitações académicas e há situações de pais sem qualquer nível académico, e situações de mães que vivem no analfabetismo funcional, portanto, com grandes dificuldades tanto no domínio da leitura como da escrita o que pode dificultar na ajuda dos filhos nas actividades escolares.

Relativamente às famílias caboverdeanas grande parte (68%) imigraram a partir de Cabo Verde, tendo fixado residência em Portugal dos quais 32% realizaram casamento com naturais de outros países africanos e 18% com os naturais dos PALOP, e uma percentagem muito baixa (1%) entre homens caboverdeanos e mulheres portuguesas. Por outro lado, no geral as mães caboverdeanas são menos escolarizadas do que outros grupos de imigrantes como, por exemplo, as mães indianas, mas dominam mais o português, ao contrário dos pais caboverdeanos que são mais habilitados do que os pais indianos e, por conseguinte têm mais domínio do português e fazem uso do mesmo no seu quotidiano, mas sem dispensar o uso do crioulo.

De um modo geral, as famílias imigrantes são afectadas pelo desemprego, tanto dos pais como dos irmãos mais velhos, frequentemente os pais encontram-se em situação de reforma e os filhos mais velhos ainda a prosseguirem os estudos. No caso das famílias imigrantes 98% das mães, e 82% dos pais são trabalhadores assalariados, isto é, são trabalhadores por conta de outrem. No entanto os pais autótones representam 78% e os pais indianos 55%. As mães caboverdeanas trabalham, sobretudo no sector de limpeza (62%) e (10%) na restauração, as mães indianas 57% trabalham no sector da limpeza e 27% são vendedoras, enquanto os pais caboverdeanos na sua maioria (54%) no sector de construção civil e quase a mesma representação dos pais indianos 47% trabalham como vendedores. Há uma grande diferença entre as famílias caboverdeanas inquiridas em relação às outras famílias de origem imigrante e famílias nacionais. Um número muito reduzido cerca de (6%) de pais caboverdeanos são trabalhadores independentes, isto significa que as famílias caboverdeanas estão bem representadas na classe popular, isto é, cerca de 78% da famílias caboverdeanas, 62% das famílias autótones e 46% para as de origem indiana são operários, empregados executantes e assalariados e como sabemos as maiores dificuldades económicas são vivenciadas por essas famílias.

No que se refere ao modo de relacionamento das crianças imigrantes caboverdeanas com outras crianças não imigrantes, as primeiras desenvolvem relações de amizade mais nos contextos extra-escolares do que em contexto escolares. Isto porque segundo Seabra et al (2014) existem vários condicionantes que levam esse fechamento das crianças de origem imigrante caboverdeana como, por exemplo, por habitarem em bairros com grande concentração de descendentes de imigrantes, e por terem pouco tempo de residência em Portugal. Geralmente as crianças de origem caboverdeana pertencentes à segunda geração estão mais bem posicionadas em relação aos seus grupos de pares, pelo facto de terem nascidos no país de acolhimento. Este fenómeno pode tornar-se um bom indicador para um bom desempenho escolar, como salienta (Portes e Macleod 1996 e 1999; Portes e Rumbaut

2001; Portes e Hao 2005;); cit. Seabra (2010) que é uma vantagem para os estudantes de meios sociais mais desfavorecidos e ou pertencentes a minorias etnicamente diferenciados a frequência de escolas de estatuto social e ou de maioria branca, mas chama atenção de que essa vantagem pode também transformar -se em prejuízo quando se trata de minorias que se encontram em situação de extrema vulnerabilidade.

Assim, os fracos recursos das famílias de origem imigrante, nomeadamente baixo nível de habilitações académicas e emprego precário, tem afectado as trajectórias escolares dos filhos particularmente os alunos de origem caboverdeana. O que significa que frequentemente as trajectórias escolares associam-se mais as condições de classe social a que pertence as famílias. Deste modo, existe maior possibilidade de reprovação quando os alunos se inserem nas famílias de classe social mais desfavorecida, é o que se passa com os alunos de origem imigrante e particularmente os de origem caboverdeana como sublinha estudo já feito. Por outro lado, a genealogia das famílias de origem imigrante também tem afectado os trajectos escolares dos alunos de origem imigrante, principalmente a configuração das famílias de origem caboverdeana em que muitos alunos vivem, e que são famílias monoparentais ou recompostas com mais risco de pobreza pela combinação de outros factores. Por exemplo, nesta perspectiva Lahire (2004 [1995]) cit. Roldão (2015) afirma que o modelo das famílias de classe popular pode influenciar no sucesso escolar das crianças.

Em resumo deste capítulo no que se refere as causas do sucesso e insucesso escolar, constatamos que ao longo deste percurso as opiniões foram sempre divergentes. Os autores refreenciados no texto apontaram um conjunto de variáveis, mas nenhuma delas isoladas constituem, por si só, a causa do insucesso e nem explicam também o insucesso. Autores como, Silva (2003) Ogbu (1992) entendem que o sucesso e insucesso não estão mais associados à orientação escolar que as famílias projectam sobre a escola, mas sim no investimento que cada família faz na educação. Os estudos do PISA (2000, 2003,2006, 2003, 2009, 2012, 2015) como o de Bernstein (1985) cit. Domingos et al (1986) fazem referência ao uso da língua do país de acolhimento como uma das causas do insucesso escolar. No entanto, autores como Gibson, Suarez Orosco, Shauffer, entendem que o uso de uma segunda língua não constitui necessariamente obstáculo ao insucesso escolar. Moundon aponta outra variável como o tempo de permanência no país de acolhimento. Acabou, deste modo, por relacionar o insucesso com a categorização dos imigrantes. Quer isto dizer que quanto mais tempo o aluno estiver no país de acolhimento, mais afastado do insucesso está o aluno. Sendo assim os estudantes de origem imigrante pertencentes a segunda ou terceira geração estão mais bem posicionados em relação aos seus pares da primeira geração. Mas para Vallet os resultados dos alunos imigrantes relacionam-se mais com os recursos económicos do que a experiência de ser imigrante. Desta forma, Benavente aconselha que as escolas devem melhorar as suas políticas educativas, no sentido de minimizar as desigualdades sociais que vem acompanhando nos trajectos escolares dos alunos. Assim conclui a autora que o que determina o insucesso não é a condição de classe social, mas a condição de classe económica.

CAPÍTULO 2 – Medidas e Políticas Educativas de Combate ao Insucesso Escolar dos alunos de origem imigrante no ensino básico em Portugal

2.1 Medidas de combate ao insucesso escolar nas classes sociais mais desfavorecidas

O insucesso é uma das temáticas que mais tem suscitado discussões pelos diferentes agentes escolares, nomeadamente professores, alunos, pais/encarregados de educação, tutelados ou responsáveis pelo sistema educativo. Assim, o Estado vem tomando um conjunto de medidas e políticas que visem minimizar o fracasso escolar e a exclusão social dos alunos que são geralmente provenientes dos meios sociais mais desfavorecidos como, por exemplo, as minorias étnicas e minorias de imigrantes. A partir dos anos 80 surgiram os primeiros programas de combate ao insucesso escolar dos jovens imigrantes e descendentes de imigrantes. Segundo Seabra et al (2016), a primeira referência aos filhos de imigrantes está na legislação da Lei da Nacionalidade de 1981 que já incluía indivíduos nascidos em Portugal, filhos de estrangeiros residentes no país há pelo menos seis anos são portugueses, isto é, essa medida tinha por objectivo melhorar a integração da população de origem imigrante. Em 1986 a Lei de Base no seu artº 3, alínea 3 faz referência aos filhos de imigrantes e realça a importância para a valorização dos diferentes saberes e culturas no processo educativo. Deste modo as políticas de integração tiveram de facto o seu grande impulso em 1988, integrando os alunos etnicamente diferenciados a partir das escolas de intervenção prioritária. Como refere Seabra et al (2016) pag.42 que a “menção aos alunos de origem etnicamente diferenciada na definição das Escolas de Intervenção Prioritária (1988) revela que as políticas de integração, começaram, de facto, no domínio educativo”. Ainda no mesmo ano em 1988 aparece o apoio pedagógico aos filhos de imigrantes não especificamente imigrantes africanos que já marcavam uma forte presença no sistema educativo português, sobretudo nas periferias da grande Lisboa.

Segundo Seabra et al (2016) é a partir de 1990 que se deu conta da presença massiva da imigração dos PALOP em Portugal. Particularmente a imigração caboverdeana como a mais antiga e com um grande fluxo de crianças africanas a frequentarem as escolas portuguesas e uma elevada taxa de reprovação. Neste sentido a partir de 1991 o governo decidiu tomar algumas medidas no sentido de minimizar os problemas que as escolas vinham atravessando. Assim em 1990 a Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS, Ministério da Educação) lança o projecto PEDI “A Escola na sua Dimensão Intercultural” cujo objectivo é desenvolver práticas pedagógicas multiculturais e dirigiu-se aos alunos de origem caboverdeana e cigana no primeiro ano de escolaridade, isto é, um projecto voltado para alunos de origem imigrante e minorias étnicas. Neste mesmo contexto, o Ministério da Educação em (1991) criou o Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural (SCOPREM). No mesmo período foi lançado o Programa Educação para Todos no combate ao insucesso escolar, (PETE) que teve como foco principal as minorias étnicas e linguísticas, para um público, supostamente, com necessidades especiais. De facto, só em 1993 houve promoção de um conjunto de

medidas entre as quais se contam com medidas de promoção do sucesso educativo. Essas medidas vinham já consolidadas num Projecto de Educação Intercultural - PREDI no sentido de combater o insucesso escolar dos alunos de origem imigrante. No final dos anos 80 ao início dos anos 90, regista-se medidas e políticas de apoio na esfera de interculturalidade, o Projecto de Educação Intercultural (1993), o enquadramento do Alto Comissariado para a Imigração de Minorias Étnicas (1996), ou a criação do Conselho Consultivo para os Assuntos de Imigração (1988). Deste modo, salienta Seabra et al (2016) pag.46 que “os Sistemas de Incentivos à Qualidade de Educação (SIQE) (Despacho nº113/ME/93) afirmaram que são escolas prioritárias as que têm “uma população escolar constituída por número significativo de alunos de etnias e culturas diferentes”. Nesta mesma perspectiva em 1996 através do Despacho nº147-B/ME/96 voltaram a priorizar os territórios TEIP, como zonas com números significativos de alunos de diferentes etnias, filhos de imigrantes ou filhos de populações itinerantes, mas ainda de uma forma um pouco tímida. O agrupamento de Escolas do Vale da Amoreira passou a integrar o Programa Territórios Educativos de Intervenção (TEIP) desde 1996 - 1997. Na quarta Revisão Constitucional em 97 o artigo 74.2 foram destacadas algumas medidas educativas de apoio aos filhos de imigrantes, como por exemplo, o direito que consagra a educação aos descendentes de imigrantes, isto é, a inclusão da alínea J que garante o apoio adequado do Estado aos filhos de imigrantes nomeadamente o direito ao ensino. Medidas essas que tiveram um forte impacto nas crianças e jovens descendentes de imigrantes e minorias étnicas. Entre 1996 e 2006, surgem algumas medidas de âmbito nacional de apoio à inclusão, no domínio da língua e combate à discriminação. Essas iniciativas tinham por objectivo o benefício dos imigrantes, mas nem tão pouco são resultados das exigências dessa população, como refere Souta (1997:61) cit. Seabra et al, (2016) que aplicação de directivas europeias e do esboço de respostas educativas para fazer face à chegada a Portugal de refugiados bósnios, oriundos entre 1992 a 1995 da guerra nos territórios da ex-Jugoslávia. Creio que essas medidas foram tomadas pelo Estado no sentido de se preparar pela chegada dos refugiados bósnios, e que, de certa forma, acabaram por beneficiar os imigrantes que já estavam no território português.

Em 2004, foi garantida acesso à educação aos filhos menores de imigrantes em situação regular ou não no território português. Destacam-se ainda outros apoios nomeadamente no domínio da língua portuguesa, no caso dos alunos estrangeiros o português passou a ser ensinado como Língua Não Materna (PLNM), para os alunos do ensino básico em 2006 e para os do secundário a partir de 2007, exceptuando o ensino profissional em que se regista um fraco apoio quer a nível pedagógico, quer a nível do português. Deste modo, o texto do despacho “Português como Língua Não Materna (Ensino básico, (n.º7/2006) destinava se a apoiar aos alunos recém-chegados a Portugal e tinha por objectivo colmatar as necessidades dos alunos com problemas de português independentemente de ser português ou estrangeiros, fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas.

Nesse âmbito apareceram ainda os programas de apoio à aprendizagem da língua portuguesa particularmente os imigrantes adultos com pouca ou nenhuma escolaridade. Esses programas foram criados com vista a melhorar a integração e nível do Português como Língua Não Materna e desenvolver mais competências em português para imigrantes adultos. A terceira oferta a que se faz referência é o programa Competências Básicas (CB) considerado como último programa para aquisição de literacia escrita e consequentemente a aprendizagem do português escrito, iniciado e implementado em 2010 destinava-se aos adultos com pouca ou nenhuma escolaridade em português. O programa visava atribuição de competências linguística para indivíduos com contactos intensos com a língua portuguesa independentemente da sua nacionalidade.

No entanto referem Oliveira et al (2006) que apenas os dois últimos programas têm-se focado no ensino do português para falantes de outras línguas, (PFLO) tornando deste modo um instrumento importante nas políticas de imigração em Portugal para cidadãos estrangeiros. Em matéria de habilitações académicas existe uma lacuna muito grande nos cidadãos dos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Os níveis mais baixos registam-se nos cidadãos caboverdeanos, guineenses, e angolanos. Ainda os autores falaram das Políticas de Aprendizagem do português para adultos que se dividem em dois grandes grupos de programas com dois objectivos; primeiro adoptar os adultos de competências educativas e profissionais, e o segundo aquisição de competências no português. Relativamente aos primeiros objectivos aparece os Programas de Educação Recorrente, desde 1986, e o Programa Novas Oportunidades, no período entre 2005 e 2011. O segundo objectivo compreende o Programa Competências Básicas desde 2010, o Portugal Acolhe (20001-2007) e o Português Para Todas (2008-2016). O que tem falhado nesses programas é que os mais necessitados são aqueles que menos frequentaram qualquer um desses programas, e isto teve impacto na forma de acompanhar os estudos dos filhos.

Em 2006, foram aprovadas as tabelas de equivalências entre o sistema educativo português e outros sistemas educativos nomeadamente o caso de Cabo Verde e Angola numa primeira fase e posteriormente São Tomé e Guiné Bissau, facilitando, deste modo, a integração dos alunos que fizeram parte do ensino nos PALOP. Entre 2006/2007, houve reformulação da lei da nacionalidade e das condições de acesso à educação e ensino. Ainda durante esse ano refere Seabra et al (2016) que por via do Plano para Integração dos Imigrantes (PII), dezenas de princípios foram tomados no sentido de promover a interculturalidade, nomeadamente apoio à integração educativa, combate à exclusão social e desenvolvimento do conhecimento científico relativo à presença e experiência desta população. Outros princípios ainda foram tomados entre 1996 e 2006 como inclusão no domínio da língua, combate à discriminação. Como afirma Claire Healy (2011), cit. Seabra et al (2016) afirmando que a Lei de Nacionalidade introduzida em 2006 garantia a naturalização dos filhos menores de imigrantes permitindo assim a integração e evitando situação de vulnerabilidade. Em 2008 o TEIP tornou-se mais alargado abrangendo também a população mais desfavorecida, sem fazer uma

referência específica do ponto de vista étnico-nacional. Para Seabra e Mateus, (2007) cit. Seabra et al (2016) esses apoios verificavam-se mais nas regiões do norte, região essa que tinha apenas 10% do total nacional de alunos identificados no ensino básico como possuindo outra língua materna que não seja o português.

Em 2012, a lei de Nacionalidade foi actualizada concedendo, deste modo, aos filhos de imigrantes uma maior flexibilidade no sistema educativo. Entretanto a anterior lei nº 37/81 era muito restritiva, e que tinha dificultado acesso a nacionalidade por nascimento em território aos filhos de pais não nacionais, quanto a aquisição de nacionalidade por casamento. No entanto, segundo Casa-Nova (2005:202) pag. 50 cit. Seabra et al (2016) as políticas formuladas e legisladas não são as que se põem em prática pelas instituições que se aplicam aos filhos de imigrantes. Entretanto afirma Albuquerque (2008:155) cit. Seabra et al (2016) que o plano do governo para a integração dos imigrantes (PII) em 2007 representa uma “síntese ilustrativa da tentativa de conciliação de medidas assimilacionistas e de medidas pluralistas por parte do estado português.” A partir de 2010 houve uma desaceleração dessa política, neste âmbito apareceram algumas iniciativas pontuais como atribuição de selo escola intercultural a partir de 2012 dando continuidade de políticas anteriores, nomeadamente atribuição de bolsas sociais, regulada por entidades terceiras e privadas. Ainda é de salientar que durante esse período foi lançado o II Plano de Integração dos Imigrantes, cujo objectivo destinava-se a integração dos descendentes de imigrante.

Ainda em matéria de educação o Conselho Nacional de Educação (CNE) sugere a orientação escolar profissional como sendo um elemento importante na prevenção, intervenção e compensação. A orientação vocacional tem por objectivo oferecer apoio aos alunos, informando-os acerca das oportunidades educativas e profissionais afim de estes não abandonarem os estudos. Para isso é preciso que o Estado promova uma boa articulação entre diferentes sectores, serviços, departamentos e organismos como condição indispensável para implementação de políticas, estratégias e medidas eficazes no combate ao abandono escolar. Nesta perspectiva o Conselho Nacional de Educação (CNE), recomendação nº 2/2012 aconselha que os jovens com duas ou mais reprovações no mesmo ciclo ou em ciclos diferentes e que tenham mais de treze anos e que apresentam dificuldades nos estudos do ensino regular serão encaminhados para o ensino vocacional do ensino básico. Via esta que é regulada pela (portaria nº 229-A2012, de 26/09). Esta medida abrange não só alunos do sexo masculino, mas também alunas e alunos provenientes de meios sociais desfavorecidos e da imigração.

A Eurostat (EU-LFS, 2014) aconselha ainda a necessidade de estudos quantitativos e qualitativos como estratégias para compreender as causas do abandono precoce. Várias outras medidas foram sugeridas pela a Eurostat (UE-LFS, 2014) no final do ano 2014, sobretudo no Plano de Integração dos Imigrantes, como promoção de interculturalidade, apoio à integração educativa, combate à exclusão

social, e desenvolvimento do conhecimento científico, valorização do papel do professor na recepção e acolhimento dos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes.

Desta forma houve uma melhor articulação no relacionamento entre as escolas e as comunidades onde residem alunos de origem imigrante e descendentes de imigrantes, uma vez que a pretensão do Estado era ajustar a sua política ao processo de integração dos alunos de origem imigrante. Apesar de Portugal ocupar o 2º lugar num conjunto de 31 países a rede Europeia Educação Migrante na Europa (SIRIUS, 2014), deixou algumas recomendações, no sentido de criar uma política educativa mais direcionada e mais próxima dos filhos de imigrantes, para além de outras medidas mais claras e menos oscilação e mais aspirações. Medidas essas que possam beneficiar os filhos de imigrantes que se encontram em posição de desvantagem educativa. Sanches (2014) aponta outro marco importante como a reorganização do (ACIDI) Alto Comissariado para as Migrações e Dialogo Intercultural que ganhou uma nova configuração ACM-Alto Comissariado para as Migrações, neste sentido surgiu um novo Plano Estratégico para as Migrações em 2015 em que se aconselha uma melhor integração social e maior esforço na inclusão dos imigrantes das segundas e terceiras gerações, que devem ser vistos como novos cidadãos portugueses. Creio que existe certa autonomia dessas instituições nessa matéria, mas mesmo assim apesar desses constrangimentos é de realçar que o relatório de 2011 do MIPEX-Índex de políticas de integração de Migrantes (MPG, 2011) cit. Seabra et al (2016) afirma que Portugal ocupa actualmente em 2015 o segundo lugar num conjunto de 31 países em matéria de políticas de integração dos imigrantes.

A Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2015 através dos ministros de educação da Europa traçou dois principais objectivos a serem cumpridos até 2020. Primeiro reduzir o abandono escolar até 2020 a uma taxa inferior a 10%. E o segundo objectivo é que a educação europeia crie boas práticas, em termos de políticas educativas para combater o abandono precoce. Deste modo é necessário que as autoridades saibam lidar com os factores extrínsecos e intrínsecos aos sistemas educativos como, por exemplo, melhorar as condições de acesso e qualidade de educação pré-escolar, cuidados de infância, retenção e segregação escolar, isto é, que o sistema torne mais flexível e que haja menos exigência. “No primeiro caso trata-se de cuidar dos problemas de base que eventualmente conduzem ao abandono. E no segundo caso trata-se de criar políticas orientadoras no sentido de melhorar a qualidade do ensino e formação dos professores direccionados aos alunos, isto é, que os professores passassem a ser mais sensíveis aos alunos de origem imigrante, alunos com necessidades educativas especiais e minorias étnicas. Portanto os que são mais vulneráveis ao abandono escolar. E a última que haja uma nova oportunidade de inserção dos alunos que abandonam o sistema e a formação e que venham a ter outra qualificação². Portanto nota-se que desde os anos 80 que o Estado português tem preocupado com a presença massiva dos filhos de imigrantes e minorias étnicas nas escolas

² Entrevista da professora Ana Josefa Cardoso do agrupamento de escolas do Vale da Amoreira escola sede AVEVA.

portuguesas, criando programas de combate ao insucesso escolar nos jovens de origem imigrante por exemplo, nos agrupamentos de escolas onde haviam uma forte concentração de alunos de origem imigrante passaram a integrar o programa Território Educativo de Intervenção Prioritário (TEIP) como no caso do Agrupamento de escolas do Vale da Amoreira.

2.2 A freguesia do Vale da Amoreira no Concelho da Moita.

Neste estudo pretendemos caracterizar a população de origem imigrante dos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), residentes no Concelho de Moita, particularmente a de origem caboverdeana, que vive sobretudo na freguesia do Vale da Amoreira. A caracterização baseia-se preferencialmente no Relatório do Agrupamento de Escolas do Vale da Amoreira Moita (2013) apresentado no âmbito da Avaliação Externas das Escolas 2012-2013, e nos estudos de Malheiros et al (2011). Um Concelho que segundo Malheiros et al (2011) a maioria dos seus habitantes são imigrantes dos PALOP, nomeadamente caboverdeanos e guineenses. Malheiros et al recorreram a várias fontes e amostras como entrevistas exploratórias, análises documental para melhor conhecer o processo de imigração no concelho da Moita. Recorreu também a outras fontes como os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) 2001 e 2011 para determinar a nacionalidade da população estrangeira a viver no concelho da Moita. Como aos dados do SEF 2009 para determinar a população estrangeira residente.

Segundo a Inspeção Geral da Educação e Ciência (2013) o agrupamento de escolas do Vale da Amoreira foi criado no ano lectivo de 2003 e 2004. Faz parte do agrupamento a escola básica 2+3 do Vale da Amoreira, a escola sede, e as escolas básicas nº 1 e nº 2 e jardim de infância. O referido agrupamento integrou o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) desde 1996-1997. Constatase que 22% dos alunos que frequentam o referido estabelecimento de ensino têm outras nacionalidades, e 12% são de outras etnias. O relatório (2013) aponta que apenas 2% dos pais/encarregados de educação têm formação de nível superior, e 12% com nível secundário e superior. No que diz respeito à ocupação profissional, 4% desses pais/encarregados de educação exercem actividades de nível superior e intermédio. Os dados do relatório do agrupamento (2013) desenvolvido pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) informa que o agrupamento tem 90 professores, dos quais 59% são quadros do agrupamento, um número relativamente baixo, o que indica uma certa instabilidade dos docentes naquele estabelecimento de ensino, e 60% destes com, experiência de dez ou mais anos.

No agrupamento trabalham 41 elementos não docentes sendo que 93% destes têm 10 ou mais anos de serviços. Ainda o agrupamento está afeto uma psicóloga, uma técnica de serviço social, e uma educadora social. Os dados de 2010/11 referentes a outras variáveis fornecidos pela Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência comparados com outros estabelecimentos de ensino com características semelhantes mostram que o nível académico dos pais/encarregados de educação, e a taxa de docentes dos quadros estão a baixo da média. Assim também a percentagem dos alunos que

não beneficiam dos apoios económicos no âmbito da ASE é muito baixo. “dados que apontam para um contexto sociocultural bastante desfavorável” Relatório Agrupamento de Escolas do Vale da Amoreira (2013). O referido agrupamento tem desenvolvido ações de combate ao abandono, indisciplina, educação para a cidadania desistência e faltas em todos os níveis de ensino básico. Essas ações tiveram um impacto positivo tendo em conta que houve uma diminuição das ocorrências. O agrupamento tem valorizado ainda o papel de delegado de turma nas reuniões com a direção, destacando ainda projecto intercultural, *Arca do Mundo* e outros eventos como a festa Cigana e Africana. Outras ações foram desenvolvidas como núcleo de promoção para a saúde, Educação para a Solidariedade, projecto tampinhas destinado à recolha de diversos equipamentos para apoiar crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Ainda no que tange actividades extracurriculares o agrupamento dispõem de um conjunto de ofertas, nomeadamente o Desporto Escolar, Clubes de Matemática, Clubes das Ciências, de marketing e jornalismo, quadro de mérito para alunos com bom desempenho com entrega de diplomas, concurso para melhor leitor onde são atribuídos prémios e a publicação de jornal escolar. É ainda de sublinhar um importante papel que o agrupamento vem desempenhando na integração dos cidadãos em situações de vulnerabilidade, nomeadamente pessoas que são obrigadas a prestarem serviços comunitários nas instalações das escolas, abertura da escola ao Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI).

É ainda de salientar um importante projecto bilingue destacado no relatório de agrupamento (2013) que foi desenvolvido e coordenada pela (ILTEC/ com financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian), em 2008-2012 dando possibilidade aos alunos de aprender o crioulo caboverdeano/português na EB 1 e EB 2+3 do Vale da Amoreira, cujo objectivo é desenvolver o bilinguismo e a biliteracia e levar as crianças caboverdenas a valorizar o crioulo caboverdeano e também possibilitou às crianças portuguesas aprenderem crioulo, língua falada pelos seus colegas de turma. Esse projecto contribuiu de certa forma para o sucesso escolar dos alunos de origem caboverdena. Outros organismos como a Camara Municipal de Moita (CMM) em parceria com Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), (2011) promoveu um estudo sobre caracterização da população imigrante residente naquele concelho, nomeadamente nas freguesias de Alhos Vedros, Baixa da Banheira, Gaio Rosário, Moita, Sarilhos Pequenos, e Vale da Amoreira. Segundo Malheiros et al (2011) com esse estudo pretende-se conhecer melhor as características da população imigrante naquele Concelho.

2.2.1 Principais grupos de origem imigrante e fluxos imigratórios.

O estudo de Malheiro et al (2011) sobre o concelho de Moita baseou-se na aplicação de inquéritos por questionários a uma amostra de imigrantes como também aos interlocutores privilegiados e análise documental. Teve vários parceiros como Centros Locais de Apoio à Integração de Imigrantes (CLAII) do Vale da Amoreira e CLAII da Fonte da Prata e Alhos Vedros Instituições Públicas de

Solidariedade Social (IPSS) e o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI :IP) e algumas fontes nomeadamente o INE (2001 a 2007), SEF (2009).

Os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE 2011) fazem referência a 67.449 residentes, sendo que os dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras SEF, (2009) aponta, de entre os residentes 3.642 são indivíduos que constituem a população estrangeira. A freguesia da Baixa da Banheira é considerada a mais populosa, onde residem 35% da população, seguida da Moita com 25%, e Vale da Amoreira com 18% e, a freguesia de Gaio-Rosário é a menos populosa com 1% da população residente no concelho. As restantes percentagens são distribuídas por outras freguesias do concelho. Referem os autores que entre 2001 e 2011 a população de Moita aumentou consideravelmente. Segundo o censo demográfico de 2009 a população de origem imigrante naquele concelho em 2009 é 3.267 sendo 991 são de origem caboverdeana, que corresponde a 30,3% do total da população imigrante, o que significa que a população imigrante caboverdeana está sobre representada no conjunto dos PALOP, no Concelho de Moita, em 2009. “Contudo, dos dados actualmente disponíveis, não é possível apurar a evolução por freguesia.” Malheiro et al (2011) pag. 26

2.2.2 Características socio profissionais

De um modo geral, no que se refere à situação na profissão, os estudos de Malheiros et al (2011) revelam que cerca de 78% dos imigrantes, que vivem no concelho da Moita, trabalham por conta de outrem e 14% trabalham por conta própria e apenas 4% trabalha como empregado; 6% afirma ter outra profissão e 2% revela prestar serviços não remunerados na família. Relativamente à situação socioprofissional dos imigrantes caboverdeanos, o mesmo estudo revela que os angolanos e caboverdeanos são os que mais vezes fazem um trabalho sazonal, isto é, temporário que se destina a trabalhadores não qualificados, contudo o estudo não revela a percentagem destes trabalhadores. No que tange à situação na profissão, cerca de 80% dos imigrantes caboverdeanos trabalham por conta de outrem como referem os autores e cerca de 10% trabalham por conta própria sem empregados e 10% trabalha em outra situação não indicada no estudo. Isto demonstra que o vínculo face ao emprego é precário e não há indicação por naturalidade. Relativamente a esta matéria os autores sublinharam que dos imigrantes entrevistados, 34% trabalham em regime de contrato sem termo, 38% contrato com termo, 18% sem contrato, 3% recibos verdes e 7% com outros vínculos. A grande maioria dos imigrantes que vivem no Concelho de Moita trabalham e estudam fora deste concelho cerca de 57%, apenas 41% afirma que trabalha na Moita e 2% fora de Portugal.

2.2.3 Acesso à habitação e saúde

No que diz respeito à habitação cerca de 41% das famílias imigrantes entrevistadas vivem em habitações clássicas, nomeadamente em prédios ou apartamentos e 34% nas habitações sociais, isto é, em casas construídas por iniciativa pública destinadas as famílias com baixos rendimentos económicos e 25% mora sob aluguer. Neste sentido, os autores chamam atenção para a elevada

percentagem de famílias a residirem em habitações sociais, o que indica baixos rendimentos e existência de vulnerabilidade social. Sobre as condições de habitabilidade cerca de 99% dos imigrantes entrevistados vivem em condições que eles mesmos consideram boas, com casa de banho e água da rede.

2.2.4 Principais características socio demográficas

O estudo de Malheiros et al (2011) apresenta uma amostra de 343 indivíduos entre os quais 80% são dos PALOP nomeadamente, da Guiné Bissau com 26%, de Angola com 18%, São Tomé e Príncipe com 5% e uma maior expressividade para Cabo Verde com 30% . Segundo os autores este forte peso deve-se à primeira vaga de imigração desde 1970 como resultado da Revolução de 25 de Abril de 1974 em Portugal, que culminou com o fim da ditadura que de certa forma permitiu a livre circulação de pessoas nomeadamente das colónias portuguesas, como os caboverdeanos, angolanos e os retornados . Processos esses que culminaram com o fim da guerra colonial e a celebração da independência dos PALOP para além de se registarem melhores condições de vida em Portugal. No entanto, uma nova vaga de imigração deu-se em 2000.

Os dados da amostra do estudo apresentam uma população envelhecida para São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau, Angola, Cabo Verde, já que na sua maioria apresenta 65 anos ou mais. Mas regista-se um equilíbrio de género entre todas as nacionalidades. A maioria dos membros da família nasceram no país de origem. Relativamente, a questão de nacionalidade nos dados da amostra foi constatada a existência de três grandes grupos de nacionalidades como: portuguesa, dupla nacionalidade e estrangeira. De entre os membros das famílias registaram-se várias nacionalidades, portuguesa, 31% outra, dupla, outros casos 1% estrangeira 6%, e os que não respondem são 6%. A maioria dos que têm nacionalidade portuguesa ou dupla nacionalidade são os que imigraram para Portugal entre 1975 e 1995, o que indica segundo os autores, que foram abrangidos pelo processo de regularização no início de 1990, que aumentou as possibilidades de obtenção de nacionalidade. Segundo os dados da amostra a maioria da população imigrante dos PALOP reside no Vale da Amoreira . Constata-se que as famílias oriundas dos PALOP são mais alargadas, em virtude de ter mais tempo de residência no país, e não só como também, já tinham famílias constituídas no país de origem. No que respeita ao grau de parentesco entre os elementos do agregado familiar, verifica-se que no caso dos PALOP nomeadamente a família caboverdeana vivem com o conjuge/companheiro e com filhos. No entanto, um número restrito de famílias vivem com netos, avós ou pessoas de outras relações. Para outros casos nota-se uma rede mais restrita porque são imigrações mais recentes.

Questionados sobre a escolha de Portugal como país de destino, as respostas foram muito diversificadas por exemplo, os imigrantes caboverdeanos responderam, na sua maioria, a facilidade de comunicação ou o conhecimento da língua. Mencionaram ainda outros motivos, nomeadamente reagrupamento familiar e saúde. Nesta perspectiva foram questionados porquê a escolha do concelho

da Moita a resposta não foi tão objectiva, mas para os autores o motivo está mais ligado ao preço da habitação. Malheiros et al (2011) apontaram ainda outras variáveis, como a questão de serviços, acessos, ambiente de emprego, isto é, as condições de trabalho que eventualmente podem permitir a fixação dos imigrantes naquele concelho, ao qual os imigrantes caboverdeanos negaram que estes variáveis fossem os motivos.

Quase todos os entrevistados caboverdeanos entraram no país através do visto de estada temporária e visto turista e outros tipos de vistos. Ainda, é de realçar que muitos dos imigrantes, independentemente do género, manifestaram o desejo de ter a nacionalidade portuguesa, e reconhecendo a importância deste documento para melhor integrar esta comunidade. Constata-se que o principal meio de subsistência dos imigrantes é o trabalho. Alguns dos entrevistados afirmaram ter outros meios de subsistência como, por exemplo, o rendimento social de inserção, subsídio de emprego, subsídio de doença, reforma, biscate e outros subsídios. Perante a condição de trabalho o estudo revela que 40,6% da população imigrante entrevistada revela ter uma profissão e encontra-se activo, com grande destaque para os estudantes que no caso de Cabo Verde representa 22,8%. Contudo cerca de 23% da população caboverdeana e guineense encontrava-se desempregados em 2011.

2.2.5 Níveis educacionais

Em matéria de educação constata-se que a maioria dos entrevistados concluiu o 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico em que 20,3% dos imigrantes inquiridos tem 1º ciclo e 14,7% tem o 2º ciclo e 18,4% possui o 3º ciclo, 19,2% tem o ensino secundário e apenas 5% tem Licenciatura ou Mestrado. Assim os autores salientam que tais diferenças variam em função da naturalidade, por exemplo, cerca de 40% dos imigrantes caboverdeanos tem o 1º ciclo do ensino básico, porém não se registam casos de indivíduos sem escola como acontece com os imigrantes guineenses. Isto demonstra o baixo nível de qualificação académica dos imigrantes, nomeadamente, os caboverdeanos e os guineenses.

No que se refere às dificuldades de integração sentidas à chegada, a Portugal, os imigrantes dos PALOP, nomeadamente os angolanos e moçambicanos, sem excepção num total de 100% afirma sentir a burocracia nos serviços públicos. No que se refere à legalização, apenas 9% dos imigrantes entrevistados não vê a legalização como dificuldade. No geral os imigrantes dos PALOP excepto os guineenses, não apontaram a língua como dificuldade à chegada. Sublinham ainda a existência dos vários programas criados pelo governo como o “Portugal Acolhe” (PA), PPT- “Português para Todos” têm minimizado tais dificuldades na aprendizagem de língua portuguesa, mas apenas desde os anos 2000, tendo sido uma questão ausente até a essa data. Em 2006, o Ministério da Educação reconhece a necessidade de identificação de factores que influenciaram os alunos de origem imigrante a frequentar o ensino obrigatório público, a partir de recomendações de estudos linguísticos como sublinham mais tarde Oliveira et al (2016).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

3.1 Procedimentos de pesquisa

No decorrer do estudo descreveremos todos os procedimentos metodológicos realizados para a nossa pesquisa. Este capítulo permitiu-nos de certa forma uma corroboração da teoria com a prática. O trabalho realizou-se mediante uma observação directa, consulta documental e levantamentos de informações relativos à problemática de sucesso/insucesso escolar nos jovens imigrantes e descendentes de imigrantes de origem caboverdeana no 3º ciclo do ensino básico em Portugal: um estudo de caso no agrupamento de escolas do Vale da Amoreira e na escola secundária da Baixa da Banheira. A nossa pesquisa iniciou-se com uma pergunta de partida que serviu do fio condutor do tema que pretendemos investigar.

Questão de partida

A questão foi levantada a partir de leituras, comentários e análises de estudos já feitos sobre o sucesso/insucesso escolar nos jovens pertencentes às minorias étnicas e minorias de origem imigrante, isto é, jovens de classe social mais desfavorecida. Deste modo, mediante algumas técnicas complementares pretendemos dar respostas à questão formulada apriori, o que explica o insucesso escolar nos jovens imigrantes e descendentes de imigrantes caboverdeanos no terceiro ciclo do ensino básico em Portugal: O caso de quatro alunos no Vale da Amoreira. Desta forma também foram traçados os objectivos que pretendemos alcançar no final da nossa investigação.

Objectivos específicos do estudo

Antes da recolha dos dados empíricos para a realização da parte prática do trabalho traçamos os seguintes objectivos:

- Confrontar os dados recolhidos das entrevistas com os resultados dos estudos já feitos.
- Explorar as causas do insucesso escolar nos jovens imigrantes e descendentes de imigrantes no terceiro ciclo do ensino básico em Portugal
- Comparar a trajectória escolar entre jovens imigrantes e descendentes de imigrantes

A partir dos conhecimentos adquiridos nas unidades curriculares e conversas com a minha orientadora em torno do tema formulamos também algumas hipóteses em conformidade com a questão de partida. Desta forma a investigação desenvolveu-se, no sentido de comprovar as hipóteses levantadas sobre o insucesso escolar nos jovens de origem imigrante caboverdeanos.

Hipóteses

- O insucesso escolar deve-se a questões de prática e uso da língua portuguesa.
- O insucesso escolar relaciona-se com as diferenças entre as duas línguas em que a língua materna dos alunos imigrantes caboverdeanos não é reconhecida pelos agentes educativos como língua de valor.
- Insucesso escolar deve-se a origem social desfavorecida das famílias imigradas.
- Insucesso escolar deve-se ao modo de relacionamento entre os professores e os jovens de origem imigrante.
- Insucesso escolar deve-se as razões das dificuldades de integração escolar dos jovens de origem imigrante.

Mas é impossível responder os objectivos traçados e as hipóteses formuladas sem se optar por um método a ser utilizado na investigação.

Opções metodológicas

Não existe um método único no estudo da realidade, isto é, existe uma pluralidade de métodos que se vão adaptando consoante as necessidades do investigador. Salieta Malinovski (1997), que cada fenómeno deve ser analisado tendo em conta toda a gama possível das suas manifestações concretas, estudando cada uma através de uma investigação exaustiva de exemplos detalhados. No nosso estudo significa que o insucesso manifesta-se de várias formas e que as causas são complexas e difíceis, ou seja, há uma variedade de causas que podem centrar-se ao nível do aluno, da sociedade, da escola ou do sistema educativo. Tendo em conta as leituras feitas nas outras unidades curriculares, à luz do pensamento de vários autores, e através de alguns documentos conseguimos pistas para a elaboração de guiões de entrevistas para os professores, directores de turmas, alunos, pais e encarregados de educação do agrupamento de escolas do Vale da Amoreira e da Escola Secundária da Baixa da Banheira.

Para concretizar a pesquisa empírica recorri as técnicas qualitativas, e entrevistas por questionários seguidos de gravações como técnicas de recolhas de informações, tendo por base modelo de perguntas dirigidas aos alunos, pais ou encarregados de educação. Entrevistei esses jovens sobre os seus percursos escolares, e o dos seus pais, a sua naturalidade, nacionalidade, frequência do jardim de infância e o pré-escolar, números de retenções, principais causas de retenções, expectativas para continuar os estudos, origem familiar, língua aprendida na infância, língua falada em casa com os pais, amigos, colegas do bairro, língua que têm mais domínio, número de irmãos e profissões dos pais. Neste sentido, a investigação tem por objectivo analisar até que ponto essas variáveis tornaram-se barreiras para o sucesso escolar desses jovens como afirma Vallet e Caille (2000:295-296) cit. Seabra (2010) que nem a língua nem a nacionalidade, nem o tempo de permanência constituem barreiras ao

desenvolvimento escolar. E para a recolha dos dados juntos dos entrevistados tivemos que elaborar um guião com questões que se consideram fundamentais na recolha das informações.

Construção do guião e conteúdo

O nosso guião³ contém perguntas claras e directas, em que todas as questões formuladas possuem o mesmo significado. As questões abrangem de uma forma geral o quotidiano dos entrevistados, e foram agrupadas por temas de forma a permitir uma maior coerência lógica interna, respeitando o encadeamento das perguntas e a ordenação dos temas. No guião pode-se constatar perguntas que permitem fazer análise de algumas variáveis, permitindo deste modo, estabelecer relações entre fenómenos e verificar regularidades entre as respostas. Terminando a pesquisa de terreno e conseqüentemente a recolha de dados, em seguida analisa as informações e cruzam-se os dados numa perspectiva não só linear, mas também num sentido transversal, de modo a abranger todas as informações. Estamos cientes de que os resultados obtidos referem-se a um estudo de caso, tendo em conta o tempo disponível para estar no terreno.

Acesso ao terreno

O acesso ao agrupamento de escolas do Vale da Amoreira e na escola secundária da Baixa da Banheira não foi muito fácil em obter a permissão dos directores, a fim de poder contactar com os professores, alunos, pais e encarregados de educação visto que houve algumas dificuldades em contactar com a direcção do agrupamento que sempre mostrou limitações e inconveniência na recolha dos dados apresentando argumentos como a indisponibilidade dos professores face ao contexto como, por exemplo, épocas das provas gerais e dos exames. Graças a nossa determinação conseguimos alcançar os objectivos que foram traçados. Porém autores como Bailey, 197; Moser e Kalton, 1971 cit. Burgess 1997 (1984) afirmam que o acesso às escolas não foi considerado como um problema ainda pouco tempo atrás. Isto porque os professores e alunos eram vistos como sujeitos passivos e de fácil acesso ao qual podiam-se aplicar numerosos testes e questionários. Contudo o acesso às escolas envolve sempre a permissão do director para poder-se realizar uma dada investigação num determinado contexto social como refere Brown Guillet de Monhoux e McCullough, (1996) cit. Burges 1997 (1984).

Todavia, a entrada nos referidos estabelecimentos e o contacto com uma informante privilegiada, professora do segundo ciclo no referido estabelecimento de ensino ao qual fizemos a nossa primeira entrevista foi através da minha orientadora. Deste modo, não encontramos muitas dificuldades no acesso às instalações das escolas e conseqüentemente aos professores, alunos, pais e encarregados de educação. Para Burgess 1997 (1984) ganhar acesso ao terreno é uma condição essencial no processo de investigação o que significa que seria uma condição prévia para que a pesquisa se realize e

³ Consultar os guiões de entrevistas nas pp. 60-69

garantindo deste modo, a fiabilidade dos dados que o investigador obtém subsequentemente. Antes de iniciarmos as nossas entrevistas, entregamos na direção das escolas uma declaração, a fim de informar aos professores, e alunos acerca dos nossos objectivos de estudos. Asseguramos-lhes antes das entrevistas que nada do que nos dissessem seria usado fora do contexto de pesquisa. No geral foram entrevistadas 14 pessoas, aos quais apresentamos os pormenores nas amostras.

Critério das amostras

Foram entrevistados quatro jovens de origem imigrante caboverdeana sendo dois do 9º ano de via geral e dois do 8º ano via vocacional, Curso de Educação e Formação (CEF), na terceira fase ensino do básico e os respetivos pais/encarregados de educação. Alguns desses jovens (A e B) fizeram parte do seu ensino básico em Cabo Verde. Foram entrevistadas seis professoras que lecionam as disciplinas de Matemática e Português no segundo e terceiro ciclo do ensino básico. As referidas professoras estão distribuídas em níveis diferentes, no 6º, 7º e 9º ano via geral e 8º ano via vocacional (CEF) entre as quais três eram directoras de turmas do terceiro ciclo. As professoras e directoras de turmas foram entrevistadas tendo em conta os seguintes critérios: ter lecionado no terceiro ciclo do ensino básico na referida escola e que tenham pelo menos três anos de experiências na docência com alunos de origem imigrante ou que não tenham menos de três anos sem lecionar neste nível. Algumas perguntas foram padronizadas tanto pelas professoras, alunos, pais/encarregados de educação. A aplicação dos questionários foi feita entre os meses de Fevereiro e Junho de 2017, a partir da autorização dos directores do agrupamento e depois de ter-lhes explicado os nossos interesses e objectivos. O guião foi aplicado consoante às circunstâncias, horários e disponibilidades dos entrevistados.

Contexto em que decorreram as entrevistas

Todas as entrevistas foram feitas de acordo com as disponibilidades dos mesmos. Em relação aos alunos as entrevistas foram realizadas no contexto escolar e na presença das professoras, pode ter-se constituído como um factor de constrangimento aquando das respostas, mas na medida do possível tentei sempre esclarecer as questões. No que diz respeito aos conteúdos dos questionários aplicados, foram incluídas perguntas abertas de modo a permitir uma maior autonomia e liberdade de respostas aos entrevistados. Quanto à seleção deste agrupamento de escolas, tivemos como principal critério a presença de alunos de origem imigrante caboverdeana a frequentarem o 3º ciclo do ensino básico daquele estabelecimento de ensino. Por outro lado é uma escola que sempre recebeu alunos de origem imigrante e a maior parte da população é de origem imigrante, como refere Melheiros et al (2011).

CAPÍTULO 4 - O desempenho escolar dos alunos Caboverdeanos do 3º ciclo do ensino básico no agrupamento de escolas do Vale da Amoreira.

O estudo aqui apresentado neste capítulo surgiu na sequência da recolha dos dados empíricos junto das 6 professoras, 4 alunos, e 4 pais/encarregado de educação. Com esses dados procura-se compreender as causas do sucesso/insucesso vivido pelos alunos de origem imigrante caboverdeana.

4.1 Caracterização das professoras⁴

No decorrer do trabalho de campo foram entrevistadas seis professoras do segundo e terceiro ciclos, quatro das quais a trabalhar na escola básica do Vale da Amoreira (sede de agrupamento escolar AVEVA, professoras A, B, E e F) e duas na escola secundária da Baixa da Banheira (professoras C e D). Destas, três lecionam Português⁵ (professoras A, C e F), e outras três Matemática (professoras B, D e E). No geral, estas professoras têm tempo total de docência muito variado (entre 10 a 29 anos), e ainda mais variado em termos de docência no Vale da Amoreira: duas trabalham no Vale da Amoreira há já bastante tempo (entre 16 a 23 anos, professoras C e F), duas outras lecionam há relativamente menos tempo neste território (entre 6 a 8 anos, professoras A e B), e duas há consideravelmente menos tempo (entre 1 a 3 anos, professoras E e D). Todas confirmam a presença dos alunos caboverdeanos nas escolas onde já lecionaram, sendo que a sua experiência directa com estes é também bastante variável: se 2 professoras lidam com estes alunos durante praticamente toda a sua carreira como docentes (entre 16 a 23 anos, professoras C e F), outras têm uma experiência mais curta (entre 3 a 8 anos, professoras A, B e D) e só uma lida com estes alunos no máximo há dois anos (professora E, a que há menos tempo leciona no Vale da Amoreira). Finalmente, três das professoras entrevistadas eram directoras de turma na via geral (professora A da AVEVA) e nas vias vocacionais em Cursos de Educação e Formação (CEF, professoras C e D da escola secundária da Baixa da Banheira), e isto independentemente do tempo que lecionam neste território. As professoras entrevistadas são naturais de Portugal excepto as professoras C e F que são naturais de Angola e Cabo Verde.

As entrevistas realizadas junto das seis professoras incluíram perguntas que incidiram sobre as práticas educativas destas professoras, a sua formação e estratégias educativas, medidas levadas a cabo nas escolas para melhorar a integração dos alunos de origem imigrante. Tendo sido ainda questionadas sobre a origem social e o seu impacto nos trajetos escolares, como também foram questionadas sobre o envolvimento dos pais e encarregados de educação em termos de aproximação às escolas para se inteirar e acompanhar a educação dos filhos. Nas secções seguintes deste capítulo, iremos abordar cada uma destas temáticas.

⁴ Ver tabela-resumo nº1, nº2, nº 3 e nº4 no final do capítulo, pp. 56-59

⁵ As três professoras de português entrevistadas são formadas também noutras línguas, nomeadamente em português, francês, línguas modernas, na variante de português e inglês, mas por falta de horário têm lecionado mais o português.

4.1.1. O que explica o insucesso do ponto de vista crítico das professoras

No que se refere às causas de retenção dos alunos de origem imigrante, todas as professoras entrevistadas sublinharam a falta de domínio da língua veiculada pela escola, assim como outras barreiras culturais. Sendo que em relação ao justificado enquanto barreira cultural, a professora A afirma “ e isto porque nas culturas africanas não se dá a verdadeira importância ao conhecimento. Os alunos querem é passar de ano e ter um diploma. Não se dá importância aquilo que está por detrás que é o conhecimento”. Já as professoras C e D focam mais nas dificuldades relacionadas com o conhecimento da língua portuguesa, afirmando que está pouca desenvolvida e há muitas falhas na escrita, porque há uma série de regras que acabam não cumprindo, questão que se tem procurado resolver com a disciplina do PLNM. Deste modo, o “Português Língua Não Materna veio aliviar um pouco essa situação porque é um bocadinho mais simples e acabam por ter mais sucesso” (professora C). A professora D acrescenta ainda que as causas de retenção a Matemática estão também relacionadas com a falta de base que esses alunos trazem do país de origem, e a professora F apontou ainda dificuldades de integração, pouco interesse pelo estudo, interesses divergentes dos escolares e falta de apoio familiar, mas diferentemente da professora A, sublinhando que estas razões também se aplicam a alunos de origem não imigrante.

Os discursos dessas professoras vão de encontro àquilo que Bernstein (1985) sublinhou sobre o uso de uma segunda língua como umas das causas do insucesso. Entretanto autores que melhor respondem o problema do insucesso citado no estudo de Seabra (2010), como Peal Lambert (1962), Hakuta (1986) Portes e Shauffer (1994) Schauffer (1994,) Suarez-Orosco (2001), Portes e Hão (2002), Rambaut e Portes (2002), Portes (2008), Suárez-Orosco e Suaérez-Orosco (2009:65), assim como os estudos PISA 2006, 2009 e 2012, discordam das ideias das entrevistadas e de Bernstein sobre o uso de uma segunda língua como uma das principais causas do insucesso nos alunos de origem imigrante. Para estes autores o uso de uma língua diferente daquela que se usa nas escolas não constitui uma barreira face aos resultados escolares dos alunos imigrantes. Creio que há uma relação directa entre o insucesso escolar e a origem social, sobretudo no que diz respeito ao tempo de permanência das famílias imigradas fazendo com que os filhos se adaptem a uma segunda língua usada no país de acolhimento como refere Moudon (1994) cit. Seabra (2010). Isto leva-nos a referir aqui a questão de adaptação das famílias imigradas e a forma como o bilinguismo devia ser visto pelas autoridades, não como um subtrativo mais como um aditivo como refere a professora F, mas em muitos casos é visto como um subtrativo, sobretudo quando se trata de uma língua com pouco valor (como no caso das restantes professoras) ou nem sequer é considerada uma língua para a escola como por exemplo, o crioulo caboverdeano. Essa forma de ver o crioulo pode ter algum reflexo negativo no trajecto escolar desses alunos.

No que se refere ao abandono escolar a professora A argumenta de forma semelhante como para as causas da retenção, mas reconhecendo aqui que não há causas diferentes para o abandono escolar no que tange as origens dos alunos, independentemente de serem de origem imigrante ou não diz que “não se dá o verdadeiro valor ao conhecimento, ou não se dá valor à escola”. As professoras B, C, D e E vão mais longe no que se refere às necessidades económicas que estão, muitas vezes, por detrás do abandono escolar, reflectindo-se no envolvimento das famílias e vontade desses alunos em quererem a independência económica e apoio familiar. “Muitas vezes os alunos de origem imigrante não estão acompanhados dos pais.(...) estes alunos não consideram escola uma prioridade ou um projecto de vida e as famílias estão desligadas da vida escolar do aluno” (professora D). “Muitos dos que conheci vivem com avós, tios e primos e estão no abandono. Portanto há falta de apoio de pai e mãe que os oriente no percurso escolar” (professora E). No entanto a professora D sublinha outras variáveis, nomeadamente a carga horária excessiva concretamente nos Cursos de Educação e Formação (CEF). De um modo geral as variáveis apontadas pelas professoras como causa do abandono precoce nos alunos imigrantes corroboram com os dados apontados pela Eurostat (2013) e Silva (2003), nomeadamente, no que diz respeito as medidas e políticas mais acertadas, criação de métodos mais eficazes na recolha e tratamento de dados sobre o abandono, necessidade de estudos quantitativos e qualitativos como estratégias para compreender as causas do abandono precoce. Neste aspecto as professoras entrevistadas realçaram a importância do papel do professor na recepção dos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes com apoio à integração educativa, combate à exclusão social. Atribuíram também uma certa responsabilidade as famílias imigrantes no modo de envolver-se mais na educação dos filhos. Uma vez que no geral as famílias imigrantes não vêem a escola como um investimento para o futuro como refere a professora A. Nesta mesma perspectiva a professora D também sublinha que essas famílias devem passar essa ideia aos filhos de que o investimento escolar não é algo mediático, mas com retorno, que na opinião da professora F essas causas são as mesmas para todas as origens.

Em relação a faltas às aulas as professoras entrevistadas afirmaram que os alunos de origem imigrante faltam menos, são mais assíduos e mais esforçados do que os alunos de origem não imigrante. Segundo a professora B cerca 95% só faltam mesmo quando têm de tratar de assuntos como ir ao SEF, ou, como afirmado pela Professora A, porque não estão com necessidades básicas resolvidas nomeadamente a falta de água, de electricidade, de comida e por vezes estão sozinhos em casa. Diferentemente, a professora F argumenta que estas razões são válidas para todos os alunos, isto é, não estão relacionadas com as origens dos alunos dado que todos faltam por motivos idênticos, quer sejam de origem imigrante ou não, acrescentando apenas que esse motivo são ainda mais frequentes entre os alunos de origem cigana, que apresentam um maior absentismo. Quer isto dizer que são sobretudo necessidades básicas que justificam as faltas. Portanto as opiniões sobre faltas às aulas são quase unânimes para as entrevistadas.

4.1.2. Experiência enquanto directora de turma

As professoras/directoras A e C afirmam que a experiência enquanto directora de turma tem sido boa e pacífica nomeadamente com os alunos de origem imigrante tendo em conta o longo percurso dessas duas directoras com estes alunos. No entanto a professora/directora D afirma que a sua experiência foi muito difícil e complicada tendo em conta a sua inexperiência e a falta de colaboração dos pais, que não controlam as faltas dos alunos e às vezes discordam daquilo que ela diz. É o primeiro ano que está a desempenhar a função de directora e o terceiro que está a ter contacto com alunos de origem imigrante. Sempre trabalhou no Norte de Portugal e nunca lhe atribuíram esse cargo como professora de Matemática porque lecionava sempre nas turmas de exames.

A professora/directora A afirma também que ser directora de turma também é decepcionante porque “nós falamos e as crianças criam expectativas e as expectativas são goradas, e sofremos desilusões, mas na maior parte das vezes foram experiências muito positivas”. Esta professora /directora afirma ter já nove anos nesse cargo, e mais um ano num curso profissional do 10º ano, que é considerado o ensino secundário em Portugal. A professora/directora C afirma “a esmagadora dos meus anos de serviço quase vinte anos, fui directora de turma, na terceira fase do ensino básico e sempre tenho lidado com alunos de origem imigrante”. Esta professora sublinha que os alunos imigrantes em comparação com os não imigrantes e com as dificuldades que eles têm nomeadamente a falta de água, electricidade, comida, vestuário que não estão resolvidas, mas apesar dessas dificuldades e “com as nossas ajudas eles ainda vão respondendo em termos de assiduidade e respeito até são muito melhores”. Elas apontaram ainda mais constrangimentos, por exemplo, para a professora/directora A, “a responsabilidade enquanto directora de turma é grande e às vezes nós somos obrigadas a substituir as famílias o que é injusto e ingrato porque nós não somos substitutos de ninguém da família e não podemos ter a pretensão de fazê-lo”. Enquanto que a Professora/directora C sublinha como a principal dificuldade o problema de indisciplina por parte dos alunos não imigrantes, referindo-se aos nacionais portugueses e descendentes de imigrantes. Para a professora/directora D a principal dificuldade está na gestão de tempo, porque segundo esta professora/directora, elas têm duas horas lectivas para inserirem as faltas e há alunos que faltam muito, e atender os encarregados de educação, “tudo isso é impossível”. Deste modo essas professoras sublinharam algumas medidas e estratégias utilizadas pela escola para aproximar os pais, como cartas, telefonemas, recados, convites para participarem em actividades festivas, promoção de almoço convívio no final do ano lectivo e em último caso são chamados pelo GIS, CPCJ.

4.1.3. Práticas de sociabilidade na escola

Em termos de convívio entre os alunos de origem imigrante e não imigrantes estas professoras descrevem uma relação saudável, salvo raras excepções, mas não há nada de negativo a registar.

E para a professora F não é um convívio diferente daquele que teriam se tivesse ou fossem todos de origem portuguesa.

4.1.4. Formação e estratégias educativas

A professora C diz que o currículo está adequado ao nível etário dos alunos independentemente de serem portugueses ou não, excepto o PLNM. Para a professora D há uma certa injustiça porque os alunos de PLNM fazem exames diferentes dos outros alunos apenas em português. Para as outras professoras o currículo não está adequado à realidade dos alunos de origem imigrante, como refere a professora B “o nosso currículo não está de acordo com aquilo que eles têm adquirido anteriormente, devia haver outra via para o qual se pudesse avaliar esses alunos porque eles são imigrantes”. A professora E diz que “esse desajuste é transversal a todas as disciplinas que é extenso e todos se queixam criam obstáculo aos professores em consolidar os conteúdos e que não há tempo para ajudar os alunos imigrantes que mais precisam de apoios e atenção”. A professora F salienta que o currículo precisa de algumas modificações “foi feito para o aluno português luso branco da classe média, mas esse aluno não existe é fictício”. Neste sentido, todas as entrevistadas realçaram o problema de autonomia por parte dos professores na gestão do currículo. Salientaram que aquilo que os professores fazem é adequá-lo às necessidades dos alunos, mas segundo a professora F isso depende da sensibilidade de cada professor por essa questão. Afirma ainda o seguinte “é preciso adequar os conteúdos e a metodologia ao tipo de público que nós temos” e lamenta o facto de que nas outras disciplinas os exames são todos iguais. Esta ideia é reforçada por Cousin (1998) Lahire (2008), Gilly (1989) cit. Ana Benavente, (1990) reforçam essa ideia demonstrando que o insucesso tem a ver com as políticas educativas que têm acompanhado a vida das instituições escolares. Creio que neste aspecto a tutela deve refletir sobre o currículo do terceiro ciclo do ensino básico que todas as entrevistadas queixam da sua extensividade e deixam transparecer uma sensação de que esse desajuste do currículo pode ser também uma das causas do insucesso escolar dos alunos imigrantes.

4.1.5. Medidas para melhorar a integração

No que tange a integração dos alunos imigrantes essas professoras nomearam várias actividades extracurriculares que a escola dispõe para apoiar alunos com dificuldades de aprendizagens. Como acesso aos serviços sociais para auxílios económicos, apoios à família, o Desporto Escolar, o Clube de Matemática, o Clube das Ciências, o Clube das Artes, Dança, Serviço de Psicologia e Orientação. Nessas actividades os alunos envolvem independentemente das suas origens, isto é, aderem consoante as suas necessidades. A professora C adianta ainda que quando acontecem determinados tipos de actividades lúdicas como comemoração do dia da Língua Portuguesa, festa intercultural, a escola tem estado a convidar algumas associações para participar, nomeadamente a caboverdena e a guineense. Creio que isso seria uma das estratégias de aproximar as famílias imigrantes a escola. Ainda neste aspecto é de salientar um importante projecto bilingue que foi desenvolvido e coordenado pela

(ILTEC com financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian) em 2008-2012 dando possibilidade aos alunos de origem caboverdeana aprender o crioulo caboverdeano/português na EB1 e EB nº 2+3 do Vale da Amoreira.

4.1.6. Origem social precária das famílias dos alunos no Vale da Amoreira

As professoras entrevistadas consideram que o nível económico tem influenciado o resultado escolar dos alunos independentemente das origens, porque a falta das necessidades básicas como a alimentação, água, electricidade, o desemprego, falta de dinheiro, partilha de quarto com o irmão, ou com os pais, isso reflete nas condições de estudos e motivação para aprender. Neste sentido realça a professora F “nós temos alunos portugueses luso brancos até da última geração que falam português desde que nasceram e que são péssimos alunos e que têm maus resultados porque têm umas condições de vidas péssimas e que as suas necessidades básicas não estão satisfeitas. Portanto a escola não é uma prioridade. Os alunos que têm grandes dificuldades em termos económicos e sociais na família isso também se vai repercutir na escola e acaba por ter reflexos no desempenho escolar dos alunos.”

A professora B realça ainda que há um certo constrangimento por parte desses alunos na sala de aula mesmo a nível de higiene, portanto isso influencia de certa forma ficam mais tímidos, e não se envolvem muito. De acordo com a OCDE (2012) o baixo nível económico é um factor desmotivador para o bom desempenho escolar dos alunos. Nesta mesma perspectiva Jencks et al (1972) cit. Seabra et al (2014) Cerdeira et al (2014) sublinham as mesmas variáveis referenciadas pelas entrevistadas como factores que condicionam o sucesso escolar dos jovens imigrantes. Desta forma presumo que a origem social desfavorecida das famílias imigrantes tem contribuído de certa forma para baixar as expectativas destes alunos.

4.1.7 Envolvimento dos pais/encarregados de educação

Para estas professoras a participação dos pais de um modo geral é negativa, independentemente das suas origens. Segundo a professora E os pais não vêm por iniciativa própria, mas por solicitação dos directores de turma para tratar de assuntos de interesse da escola. A importância do seu envolvimento é, segundo a professora F, crucial, apresentando o facto como uma das causas do pouco sucesso escolar nas escolas “considero que o envolvimento dos pais, ou pelo menos a manifestação de interesse dos pais pela vida escolar dos alunos representa 50% do sucesso”. Alguns autores como Ogbu, (1992,23) Van Zanten e Anderson-Levitt (1982, 87) cit. Seabra (2010) partilham das ideias acima transcritas .

À semelhança da causalidade apontada ao envolvimento dos pais no sucesso escolar dos filhos, as professoras C, D e F consideram a instrução dos pais como um dos elementos igualmente importantes. Para estas professoras os pais que não têm um bom nível de instrução podem não conseguir acompanhar a educação do filho. Como diz a professora D “os pais que têm um bom nível

de instrução já conseguem ver a vida de uma outra forma, acham que é importante estudar e conseguem passar isso ao filho”. No entanto as professoras A, B e E consideram o nível de instrução importante, mas não determinante, referindo os casos de pais analfabetos que reconhecem o valor da instrução e querem que os filhos dêem o melhor deles, enquanto outros pais analfabetos não reconhecem esse valor. Esta ideia acima referida pelas professoras coincide com o discurso de vários autores nomeadamente Portes MacLeod 1999; Portes e Rumbaut, 2001; Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001; Silva (2003) Kao e Thompson, 2003; Kasinitz et al 2008; Suárez-Orozco e Todorova, 2008) cit. Seabra (coord) et al (2016) que afirmaram que o desempenho escolar está relacionado com o capital cultural ou nível de qualificação dos pais.

4.2. Os testemunhos dos alunos e dos pais/encarregados de educação

Ao longo do trabalho de campo entrevistaram-se ainda quatro alunos e correspondentes pais/encarregados de educação. Com a informação obtida pretendeu caracterizar o público-alvo, nomeadamente a origem familiar e social dos alunos entrevistados. Para o efeito, tiveram-se em conta variáveis como sexo, idade, local de residência, composição do agregado familiar, número de irmãos, situação perante o trabalho na família, qualificação profissional também na família, naturalidade e nacionalidade dos vários elementos da família, como também a escola que os alunos frequentavam na altura da entrevista. Outras variáveis ainda foram levadas em consideração como o nível educacional dos alunos e dos membros da família e perguntas sobre o trajeto e percursos escolares dos filhos.

4.2.1. Caracterização sociodemográfica dos alunos, pais e agregado familiar⁶

No decorrer do trabalho de campo foram entrevistados quatro alunos com 17 anos a frequentar o 3º ciclo do ensino básico dos quais apenas um rapaz (aluno B), todos cidadãos portugueses descendentes de pais caboverdeanos, e dois são naturais de Cabo Verde com dupla nacionalidade alunos (A e B). Os alunos A e B encontravam-se, na altura da entrevista, a frequentar o 9º ano do terceiro ciclo via geral na escola básica do Vale da Amoreira, enquanto que as alunas C e D frequentavam o 8º ano do terceiro ciclo CEF da escola secundária da Baixa da Banheira. Complementarmente, foram entrevistadas duas mães (das alunas C e D), um pai (da aluna A) e uma irmã (do aluno B). As mães de C e D residem na Baixa da Banheira, o pai de A e a irmã de B residem no Vale da Amoreira. Todos esses pais/encarregada de educação são naturais de Cabo Verde com cidadania portuguesa, sendo que as duas mães (das alunas C e D) têm dupla nacionalidade.

No que se refere à composição do agregado familiar, observou-se que o nível de escolaridade dos pais é geralmente baixo, quase todos são imigrantes em Portugal e noutros países, nomeadamente na Holanda, Inglaterra e Estados Unidos, sendo que no geral trabalham em profissões pouco qualificadas, vivendo nalguns casos em situação de desemprego. Consequentemente, nem sempre os alunos

⁶ Consultar tabela em anexo na pág. 57-59

entrevistados vivem com os irmãos e os pais. Ainda, os irmãos mais velhos são também poucos escolarizados e trabalham em profissões pouco qualificadas.

Por exemplo, a aluna A vive com o pai e o irmão mais velho no Vale da Amoreira. No total tem 7 irmãos do mesmo pai e mãe, todos rapazes nascidos em Cabo Verde, sendo que apenas os dois mais novos vivem em Portugal. Os outros seis vivem em Cabo Verde com familiares e a mãe vive nos Estados Unidos. O nível académico mais alto alcançado pelos irmãos é o 12º ano, correspondendo ao irmão que vive com a aluna A. Este irmão chegou a Portugal já adulto, razão pela qual não podia adquirir a nacionalidade portuguesa através do pai, tendo apenas a nacionalidade caboverdiana e vivendo em Portugal com título de residência. É actualmente trabalhador numa empresa de construção civil. Os pais estão separados e têm os dois a quarta classe do ensino básico concluído em Cabo Verde. O pai trabalha a carregar malas no aeroporto de Portela em Lisboa, já a mãe vive nos Estados Unidos da América onde trabalha como empregada doméstica, visitando a família de vez enquando.

Do mesmo modo, o aluno B vive no Vale da Amoreira com o irmão mais novo e a avó paterna, recentemente chegada a Portugal e com dificuldades de locomoção. A sua encarregada de educação é a irmã mais velha, que veio de Cabo Verde ainda criança e tem nacionalidade portuguesa. A irmã vive no mesmo bairro com o namorado, e é estudante-trabalhadora a frequentar o 12º ano na Escola Secundária da Baixa da Banheira nos Curso de Educação e Formação, ao mesmo tempo que trabalha no supermercado “Mini Preço” do Vale da Amoreira, como repositora de produtos nas prateleiras. Os pais têm cinco filhos, uma rapariga e quatro rapazes, e estão separados. O pai tem quarta classe do ensino básico concluído em Cabo Verde e é pedreiro, e como perdeu emprego em Portugal fez uma nova imigração para Holanda. A mãe tem o 6º ano de ensino básico concluído em Cabo Verde e é empregada doméstica em Londres, no Reino Unido, onde vive com outros dois irmãos mais novos que nasceram em Portugal.

A aluna C é natural de Portugal, descendente de pais caboverdeanos. Vive com os pais e um irmão na Baixa da Banheira. Tem outros dois irmãos mais velhos que já saíram de casa, sendo a aluna C a mais nova dos quatro filhos do casal, todos nascidos em Portugal. A mãe chegou a Portugal com dois anos de idade, frequentou o 12º ano em Portugal, foi escriturária, mas actualmente trabalha como ajudante de acção directa num lar de idosos no Montijo, profissão que iniciou por aptidão. O pai tem quarta classe do ensino básico concluído em Cabo Verde, e trabalha como pedreiro. O irmão que vive com aluna não concluiu o 12º ano e actualmente é trabalhador de construção civil. Os dois irmãos mais velhos fizeram Cursos de Educação e Formação, e estão a trabalhar, mas o tipo de profissão não foi indicado.

Finalmente, a aluna D nasceu em Portugal é filha de pais caboverdianos, vive na Baixa da Banheira com os pais e a irmã mais nova que também nasceu em Portugal e estuda no 3º ano do ensino básico.

O pai tem o 4º ano do ensino básico concluído em Cabo Verde e é pedreiro, a mãe tem o 6º ano que também concluiu em Cabo Verde, e trabalha num lar de idosos no Montijo.

Em nosso entender parece-me que a continuidade e discontinuidade cultural tiveram um certo peso nos trajectos escolares dos alunos entrevistados. Todos têm 17 anos, no entanto os alunos A e B que são naturais de Cabo Verde apesar de terem sofrido duas reprovações estão ambos no 9º ano nas vias gerais. Contrariamente às alunas C e D que frequentam 8º ano nas vias vocacionais. Nota-se que os alunos A e B tiveram um percurso mais linear do que as alunas C e D. É nesta perspectiva que (Portes e Rambaut 2001; Portes e Fernandez-Kelly e Haller, 2008) afirmaram que a discontinuidade cultural podem ter reflexos nos percursos escolares dos alunos imigrantes. Do mesmo modo ainda Portes et al (2008) apresentaram a teoria da assimilação segmentada para exemplificar o trajeto escolar dos jovens imigrantes.

4.2.2. Trajecto escolar dos alunos entrevistados

Neste contexto iremos abordar algumas temáticas tratadas ao longo desta entrevista, nomeadamente as suas práticas escolares, contexto familiar, competência linguística e as suas expectativas para o futuro, estas variáveis permitiram-nos conhecer melhor algumas causas das reprovações dos alunos imigrantes. No que se refere à entrada na escola, todos os alunos entrevistados frequentaram jardim de infância. No caso dos alunos A e B, durante dois anos ainda em Cabo Verde, já as alunas C e D frequentaram o jardim de infância e o pré-escolar todos na mesma escola e bairro da residência. Todos entraram para o ensino básico aos seis anos de idade, sendo que os alunos A e B frequentaram parte do 1º ciclo em Cabo Verde, na Ilha do Maio.

Quanto ao número de retenções, a aluna A afirma ter duas reprovações, uma no 4º ano outra no 9º ano do ensino básico. O aluno B afirma também ter duas reprovações, no 7º e 9º. Estes dois alunos adiantam ainda que quando chegaram de Cabo Verde a escola AVEVA retrocedeu-lhes no nível de escolaridade, sendo que o aluno B deveria ter entrado no 3.º ano do 1º ciclo e foi colocado no 2.º ano, e a aluna A teve de mudar do 4º ano do 1.º ciclo para o 3º ano. A aluna C afirma ter três reprovações uma no 4º e duas no 7º ano, já a aluna D afirma ter três reprovações no 3º, 7º e 8º ano. No que tange aos motivos do chumbo todos sublinharam a falta de estudo, interesse, motivação e complexidade de algumas disciplinas, nomeadamente Português e Matemática. As alunas C e D afirmaram ainda que escolheram esta via de ensino para não ter complicações como refere a aluna D “por ser mais fácil e com possibilidade de obter um emprego rápido”

4.2.3. Desempenho escolar dos alunos entrevistados

No que diz respeito às práticas escolares dos alunos entrevistados destacamos alguns aspectos como por exemplo, o local de estudo, hábitos de leitura, apoio familiar nas actividades extracurriculares, respectivo impacto nos resultados escolares e finalmente as relações estabelecidas com os professores.

Todos os alunos entrevistados afirmam que estudam em casa, no quarto onde dormem ou na sala de visita, e nenhum deles utiliza a biblioteca para estudar. No que se refere ao apoio familiar, as situações são diferentes. A aluna C diz que não recebe nenhum tipo de apoio, mas que os pais lhe prometem prendas caso tire boas notas. Já a aluna A afirma que só recebe apoio material do pai, como sejam livros, cadernos e outros materiais escolares. Diferentemente, a aluna D conta com apoio pedagógico da mãe e do irmão mais velho, tal como o aluno B, que sublinha ter algum tipo de apoio pedagógico, nomeadamente da encarregada de educação que de vez em quando ajuda-lhe na realização dos trabalhos escolares.

A maioria desses pais/encarregada de educação deixaram claro nas suas entrevistas que não têm estado a apoiar os filhos e irmão nos estudos pelo facto de terem um baixo nível académico. Conforme os níveis de escolaridade dos filhos vão aumentando os apoios dos pais/encarregada de educação vão diminuindo, mesmo para as mães mais escolarizadas. Como afirma a encarregada de educação do Aluno B “ele já está crescido e consegue fazer as coisas sozinho, tem de se desenrascar. Se precisar mesmo de ajuda pede na escola”. As mães de C e D afirmam que apoiavam as filhas quando eram mais pequeninas e que agora já não podem porque já não têm muita necessidade e os conteúdos também são mais difíceis. Estas práticas poderão ser contrárias aquilo que Lahire (2008) sublinha, afirmando que o apoio familiar é uma condição indispensável para o sucesso escolar nas crianças de classe popular. Quanto à relação estabelecida com os professores, todos sublinharam a existência de uma boa relação. Como salienta a aluna A “os professores daqui são muito simpáticos e ajudam-nos sempre que precisamos”.

4.2.4 Escola/ escolha ou falta de alternativa – testemunho dos pais

Questionamos aos pais/encarregados educação se foram faceis encontrar uma escola para matricular os filhos e todos responderam que as escolas onde as filhas estudam foram mesmo uma escolha. O pai de A e mãe de C afirmaram que ficam mais perto de casa e que além disso é uma boa escola. Já a encarregada de educação de B afirma “Não vale a pena um menino do 3º ano sair do Vale da Amoreira para estudar em Barreiro. Portanto há uma escola aqui mais perto de casa o nosso pai optou por nos matricular aqui”. Finalmente, a mãe de D afirma “é mesmo uma escolha porque ela está numa formação e está a fazer aquilo que gosta mesmo de fazer que é restauração e bar, ainda por cima fica mais perto de casa e gosto da escola e dos professores que lá trabalham”.

4.2.5. Envolvimento dos pais/encarregados de educação com a escola

Uma outra preocupação que tivemos nessa análise era participação dos pais/encarregados de educação no acompanhamento dos seus filhos na escola. No que refere a participação dos pais/encarregados de educação em reuniões e outras actividades escolares, lembramos que as professoras entrevistadas tinham sublinhado que a presença destes durante o ano em que decorreu o trabalho de campo era nula.

Já os próprios pais/encarregados de educação afirmaram que têm estado a participar nas reuniões, mas com algumas dificuldades, no entanto em relação às outras actividades disseram que estão condicionados por falta de tempo. A mãe de D afirma nunca ter faltado as reuniões de notas, mas queixa-se também de falta de tempo para participar noutras actividades. A encarregada de educação de B afirma que este ano participou apenas numa festa de gala “por acaso foi a única coisa, antes eu ia para escola para saber como é que as coisas estão, mas está tudo em ordem pelo que eu sei”, mas adianta que não tem hábito de participar nestas actividades. A mãe de C sublinha “até este momento não participei em nenhuma actividade como sou ajudante de ação directa no Montijo muitas das vezes não chego a tempo de ir a escola, por falta de tempo.”

4.2.1.3 Práticas e competência linguística

Nesta temática questionamos os alunos entrevistados sobre os seus níveis de conhecimento linguístico e a forma como adquiriram as suas competências nessa matéria. No geral, todos os alunos disseram que não têm dificuldades com a língua portuguesa, em termos de oralidade e escrita, sendo que a aluna A e o aluno B demonstraram, ao longo da entrevista, falar uma variante próxima da variante do português de Cabo Verde. Um outro aspecto importante na compreensão destas diferenças, e que foi retratado nesta entrevista com os alunos, é a aprendizagem da língua de infância e a língua usada no quotidiano. Assim, no que tange a estas práticas linguísticas, os alunos A e B afirmaram que a primeira língua aprendida foi o crioulo em Cabo Verde, ainda na infância com os familiares, até antes de viajarem para Portugal. Eles adiantaram ainda que hoje, em Portugal e em casa com os familiares e no bairro com os amigos, falam sempre o crioulo. Como o próprio aluno B afirma “com os meus pais, primos, amigos, caboverdeanos falo crioulo”. Sublinharam ainda o crioulo como a língua que têm mais domínio. Diz a aluna A “eu nunca me esqueci de falar o crioulo com os meus amigos, familiares e colegas do bairro. Até na escola quando me chateiam falo crioulo”. Assim, o crioulo é utilizado por estes alunos dependendo das circunstâncias em que se encontram. No entanto, as outras duas alunas sublinharam o português como a primeira língua aprendida no seio familiar, ou seja, desde pequenas foram orientadas a falar o português para não terem complicações na escola. Deste modo, elas afirmam que apenas fazem uso do português porque não sabem falar o crioulo. Essas informações foram comprovadas pelas mães durante as entrevistas.

Quanto ao uso da língua o pai da aluna A diz que fala sempre o crioulo com a filha, já a encarregada de educação do aluno B afirma o seguinte “é uma mistura do português com o crioulo quando queremos perceber melhor usamos o crioulo”. No entanto as mães C e D afirmam que usam apenas o português com as filhas desde a infância e que actualmente elas têm dificuldades em falar o crioulo como salientam as mães de D e C “elas compreendem o crioulo, mas não falam”.

Relativamente a outras línguas, nomeadamente inglês e francês que aprenderam na escola, os alunos entrevistados afirmaram ter pouco domínio. Estas línguas são utilizadas por esses alunos somente na escola, particularmente na sala de aula quando o aluno é questionado pelos professores.

4.2.1.4 Espectativas para o futuro

Durante a pesquisa constatei que no geral nenhum dos alunos entrevistados tem projecto para continuar os estudos e matricular-se numa faculdade. Todos tencionam terminar apenas o 12º ano e ingressar no mercado de trabalho apesar de terem já a consciência de que quanto maior for o nível de escolaridade alcançada maior será a probabilidade de encontrar um emprego. No entanto, as mães das alunas C e D demonstraram mais ambição relativamente ao trajeto escolar, por quererem que as filhas continuem a estudar até à faculdade. Esses jovens não tencionam continuar os estudos por causa da vulnerabilidade das famílias e querendo trabalhar para aumentar os recursos da família. Como afirmam as alunas A e C “só quero terminar o 12º ano, a faculdade dá muita dor de cabeça. Penso terminar o 12º ano e fazer um curso para encontrar um emprego ou fazer apenas 12º ano e continuar a procurar o emprego”. (Aluna A); “a minha mãe já disse que tenho que ir até a universidade, porque só com o 12º ano não se vai muito longe, mas para mim o 12º ano já chega dá para fazer uma formação profissional e trabalhar já” (aluna C). Quanto aos alunos A e B, os pais disseram-lhes antes para estudarem até onde conseguirem.

4.2.1.5 Tempos livres

Nesta secção os estudantes entrevistados foram questionados sobre o uso do seu tempo livre, tendo em conta algumas variáveis como frequência de biblioteca, leitura de manuais que não sejam escolares e finalmente o uso da internet tanto na escola como em casa. Neste sentido, todos revelaram que não têm hábito de frequentar a biblioteca. Por exemplo, a aluna A diz o seguinte “eu nunca não gosto, aquilo é muito silencioso. Estudo sempre em casa quando preciso de apoio chamo os meus antigos colegas.” A aluna C diz nunca ter visitado a biblioteca municipal do Vale da Amoreira, e diz que prefere estar nas redes sociais do que visitar a biblioteca. O mesmo se passa com a aluna D, que quando era pequenina costumava visitar a biblioteca na companhia da mãe para ler umas bandas desenhadas, mas que actualmente não tem paciência “prefiro estar nas redes sociais com os meus amigos”. Nos tempos livres, quase todos sublinharam brincadeira com os amigos como a principal ocupação, excepto a aluna C, que afirma que gosta de ver filmes, ir ao parque com a sua mãe e arrumar a casa.

Em relação às actividades extracurriculares, os alunos entrevistados referiram que as suas escolas dispõem de facto de muitas ofertas, como por exemplo, o Clube de Matemática, Clube das Ciências o Clube das Artes, Desporto Escolar. Os alunos B e C afirmam que participam apenas no Desporto Escolar, nas modalidades de atletismo e dança e as alunas A e D não participam em nenhuma das

actividades. Como afirma aluna A o “Desporto é muito *cansado*, as outras (actividades) são para estudar e eu não gosto de estudar”.

Ao longo desta análise tiramos algumas conclusões. Por exemplo, observamos que o contexto social e histórico tem influenciado não só o percurso escolar dos alunos entrevistados como também dos pais. Apesar dos pais terem estudado em Cabo Verde noutros períodos históricos, e terem atingido um nível académico entre 4º e 6º ano do ensino básico (com a exceção da mãe de C que fez todo o seu percurso escolar em Portugal até o 12º ano), no geral os filhos estudam em Portugal, no século XXI, e já são mais habilitados independentemente das suas perspetivas em continuar os estudos. Constatamos ainda que as expectativas dos alunos entrevistados em continuar os estudos são as mesmas dos trajetos dos irmãos mais velhos que em nenhum dos casos ultrapassaram o 12º ano. Relativamente às expectativas dos pais, verifica-se que as mães/encarregada de educação mais escolarizadas têm mais ambição sobre o trajeto escolar das filhas (mães de D e C, que têm o 6º e o 12º ano respetivamente) em relação aos outros pais/encarregados de educação menos escolarizadas (os pais de A e B que têm a 4ª classe). No entanto, a origem social destes alunos acaba por ter reflexos nos seus trajetos e expectativas escolares. O que significa que o nível académico e as qualificações profissionais sejam em Portugal, em Cabo Verde ou noutros países parecem condicionar pelo menos as expectativas dos filhos que não vão além do 12º ano.

Finalizando este capítulo chegamos algumas conclusões sobre as causas do insucesso nos alunos de origem imigrante caboverdeana no terceiro ciclo do ensino básico, mas estamos cientes de que os resultados alcançados com esse estudo referem-se apenas a um estudo de caso de 6 professoras, 4 alunos, e 4 pais/encarregado de educação no agrupamento de escolas do Vale da Amoreira sede AVEVA e escola secundária da Baixa da Banheira.

Conclusão

Neste estudo procurou-se explorar as causas do sucesso/insucesso escolar nos jovens de origem imigrante caboverdeano à luz dos argumentos teóricos e práticos tendo em conta o objectivo traçado que é explorar as causas do sucesso/insucesso escolar nos quatro jovens de origem imigrante caboverdeana. Para a concretização do quadro teórico tivemos que fazer uma revisão da literatura onde recorremos a vários autores com perspectivas diferentes sobre o tema, mas todos deram contributos para melhor compreendermos o trajecto escolar dos alunos imigrantes. No que diz respeito à recolha de dados empíricos foram envolvidas duas escolas. A escola básica do Vale da Amoreira sede (AVEVA) e a escola secundária da Baixa da Banheira, seis professoras, quatro alunos e os respectivos pais/encarregados de educação afetos às duas escolas.

Desta forma apresentamos um conjunto de perguntas aos nossos entrevistados no sentido de responder os objectivos traçados e as hipóteses formuladas. Assim foram analisadas algumas variáveis que se consideram mais importantes como, por exemplo, as causas de retenções dos alunos imigrantes, uso de tempos livres, expectativas para o futuro, contexto familiar, práticas e competência linguística. Concluímos que os estudos como de Bernstein e os do PISA fazem referência ao uso da língua do país de acolhimento como uma das causas do insucesso, ideias essas que corroboram com os discursos das professoras entrevistadas que na sua maioria apontaram a falta do domínio da língua portuguesa como um obstáculo à aprendizagem, com a excepção da professora D e F que sublinharam outras variáveis nomeadamente a falta de base que esses alunos trazem do país de origem, a questão de integração, apoio familiar e necessidades básicas que não estão resolvidas.

Deste modo concluímos que esta falta de interação entre as famílias imigrantes entrevistadas e as escolas não favoreceram o sucesso nos alunos entrevistados. Ainda autores como Moudon e Vallet sublinharam outras variáveis como o tempo de permanência, e recursos económicos. No decorrer do nosso estudo deparamos que aquilo que Moudon apontou como principal causa de retenção dos alunos imigrantes, nomeadamente o tempo de permanência no país de acolhimento não justifica para a nossa amostra, tendo em conta que os alunos não imigrantes tiveram um percurso escolar menos linear do que os imigrantes. Da análise feita ao longo do estudo concluímos também que o insucesso nesses alunos está mais ligado aos fracos recursos económicos, nível de instrução e qualificação profissional dos pais/encarregados de educação do que a experiência de ser imigrante. Portanto esta conclusão corrobora com os estudos de Vallet, Portes, Rumbaut, Suárez-Orosco, Todorova, Seabra et al que fazem referência ao baixo nível de capital cultural como causa da retenção dos alunos independentemente das origens. Portanto ao caracterizar a população imigrante dos (PALOP) residentes no concelho da Moita particularmente a de origem caboverdeana que vive no Vale da Amoreira notamos um nível socioeconómico muito baixo dessas famílias, sobretudo a qualificação académica como refere Malheiros et al (2011).

Desta forma concluímos que o contexto histórico e cultural tem influenciado no trajecto escolar dos alunos imigrantes assim como dos pais, isto é, apesar deles todos estudaram em Cabo Verde noutros períodos históricos, e terem atingido um nível académico entre 4º e 6º ano do ensino básico (com a exceção da mãe de C que fez todo o seu percurso escolar em Portugal até o 12º ano), no geral os filhos estudam em Portugal, no século XXI, e já são mais habilitados independentemente das suas perspetivas em continuar os estudos. Outro aspecto que foi ainda analisado é que o nível académico dos irmãos dos alunos entrevistados que em nenhum dos casos as habilitações académicas ultrapassaram o 12º ano o que coincide com as expectativas dos alunos mais novos.

Constata-se que a maioria dos alunos entrevistados não recebe apoio pedagógico dos pais/encarregados de educação, isto é, à medida que o nível de escolaridade dos alunos vai-se aumentando os apoios vão diminuindo, isto porque os pais são pouco escolarizados e trabalham em profissões pouco qualificadas. Assim nessa lógica as professoras entrevistadas apontaram ainda outras variáveis que também estão na origem do insucesso dos alunos imigrantes como a extensividade do currículo que não facilita aos professores na conclusão dos conteúdos de modo que eles possam ajudar os alunos com mais dificuldades nomeadamente os imigrantes. Estas professoras entendem que há falhas no currículo e que deste modo, eles deviam ser avaliados de forma diferente em todas as áreas curriculares porque são imigrantes e não uma avaliação diferente só em PLN. Isto significa que na perspectiva destas professoras o sucesso dos alunos de origem imigrante está comprometido pela forma da avaliação.

Parece que os resultados poderiam ser melhor se houvesse um trabalho conjunto entre os professores, alunos, pais/encarregada de educação. Creio que esta disconexão entre esses elementos tem dificultado em parte o bom desempenho desses alunos. Uma vez que todos têm capacidades prontas a serem desenvolvidas. Entendemos também que esse distanciamento entre as famílias e as escolas deve-se à questão dos horários de atendimento aos pais/encarregados de educação que embora as professoras entrevistadas considerem ser um horário muito flexível porque elas estão dispostas para atender os pais/encarregados de educação mesmo fora do horário de atendimento. Mas na prática verifica-se que é um horário rígido e pouco flexível porque os pais são atendidos uma vez por semana em dias úteis e nas horas normais de expediente o que tem dificultado a participação deles não apenas nas actividades extracurriculares como também nas reuniões de avaliações.

Levando em conta essas considerações somos tentados a verificar a veracidade e a falsidade das hipóteses levantadas antes da nossa investigação. Pela observação e análise dos dados empíricos recolhidos juntos dos testemunhos concluímos que das cinco hipóteses levantadas três se confirmam, como por exemplo, de que o insucesso nos alunos imigrantes deve-se a questão de uso e prática da língua portuguesa e as diferenças entre as duas línguas o português e o crioulo em que o crioulo é pouco valorizado pelos agentes educativos e finalmente a questão de origem social desfavorecida das

famílias imigrantes. Entretanto as outras duas hipóteses não se confirmam porque todas as professoras entrevistadas consideram que na escola onde trabalham os alunos imigrantes estão integrados porque é uma escola em que a maioria da sua população é imigrante. Em termos de relacionamento todas as professoras entrevistadas consideram que existem um excelente convívio entre os alunos imigrantes e os professores. Embora exista um bom relacionamento entre os professores e alunos é necessário que haja uma maior aproximação dos pais/encarregados de educação. Apesar de algumas limitações que tivemos nomeadamente um número reduzido de amostras na nossa investigação consideramos que o estudo realizado permitiu de certa forma explorar as causas de insucesso nos alunos imigrantes entrevistados. Contudo sublinhamos a boa vontade que as professoras entrevistadas demonstraram durante as entrevistas. Para futuras investigações sugerimos um estudo com maior número de indivíduos a incluir numa amostras em que a investigação pode ser alargada aos outros níveis de ensino e faixas etárias proporcionando conclusões mais gerais, isto é, um estudo com uma maior envolvência dos alunos, pais/encarregados de educação e de toda a comunidade educativa.

Referências Bibliográficas

Benavente, Ana (1990) «Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas», in *Análise Social, Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*, Vol. 25, nº108/109, pp.715-733

Bourdieu, P. e J.C. Passeron (1970), *A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Vega.

Burgess, Robert G. 1997(1984). *A pesquisa de terreno. Uma introdução*. Oeiras: Celta

Cerdeira, Maria (coord.), Iona Kovács, João Peixoto, João Dias e Catarina Egreja (2014), *Percursos Laborais e de Vida dos Jovens Imigrantes e Descendentes de Imigrantes nos Novos Setores de Serviços*, Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Cedefop, (2015). *Combate ao abandono precoce na Educação e formação na Europa*. (Documentos Síntese Eurydice: Serviço de Publicação da União Europeia).

Costa, António F. 1986, «A pesquisa de terreno em sociologia» in Silva, Augusto S. e Pinto, José M. (ed) *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento

Domingos, Ana M; Helena Barradas; Helena Rainha; Isabel P. Neves (1986), *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa, FCG

Duarte, Maria Isabel (2000), *Alunos e insucesso escolar. Um mundo a descobrir*. Instituto de Inovação Educacional

Lahire, Bernard (2008), *O Sucesso escolar nos meios populares. As razões do impossível*. Ática

Machado, Fernando Luís e Ana Raquel Matias (2006), *Descendentes de Imigrantes nas Sociedades de Acolhimento: Linhas de Identificação Sociológica, CIES e-Working Paper N.º 13/2006*, Lisboa, CIES-ISCTE.

Malheiros, Jorge et al (2011), *(Diagnóstico da População Imigrante no Concelho da Moita)*, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP, Lisboa

Malinowski, Bronislaw, 1997 (1992, 1922) *Argonauts of the Pacific*, In *Ethnologia*, n.s., nº 6-8, pp17-37 London : Routledge

Mendonça, Alice (2009) *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais-Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*, Lisboa: Edições Pedagogo.

Oliveira, Nuno; Matias, Ana Raquel, e Ortiz, Alejandra (2016), “Políticas de ensino da língua portuguesa para imigrantes adultos em Portugal: institucionalização e desafios”, in *actas, IX Congresso Português de Sociologia. Portugal, território de territórios*, Univ Algarve, Faro,17pp.

- Portes, Alejandro et al (2008) *Filhos de imigrantes nos Estados Unidos*, Princeton University
- IGEC (2013), *Avaliação externa das Escolas. Relatório Agrupamento de Escolas do Vale da Amoreira. Moita*, Área Territorial de Inspeção de Lisboa e Vale do Tejo, Governo de Portugal, Ministério da Educação e Ciência.
- Roldão, C. (2015), *Fatores e Perfis de Sucesso Escolar “Inesperado”: Trajetos de Contratendência de Jovens das Classes Populares e de Origem Africana*, Tese de Doutoramento, Lisboa, ISCTE-IUL
- Rosa, Silva Valter Manuel, (2011), *(In) Sucesso Escolar: Os Porquês de Percursos Diferentes?* Tese de Mestrado em Educação e Sociedade, Escola de Sociologia e Políticas Públicas, ISCTE-IUL.
- Sanches, Andreia (2014), *(Governo garante que reforma do Comissariado para a Imigração não congelou projectos)*. Disponível <https://www.publico.pt/2014/07/06/sociedade/noticia/governo-garante-que-reforma-em-curso-do-exacidi-nao-parou-projectos-1661709>
- Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade: o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Seabra, Teresa et al (2016), *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*, Alto Comissariado por Migrações –ACM, Lisboa
- Seabra, Teresa (1999), *Educação nas famílias, etnicidade e classes sociais*, Lisboa, ICS-UL.
- Seabra, Teresa, (coord), Maria Manuel Vieira, Patricia Ávila, Leonor Castro, Inês Baptista, Sandra Mateus (2014), *“Escolas que fazem melhor: O sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes na escola básica,”* Relatório Final, CIES, ISCTE-IUL
- Silva, Gilda (1993), *Reprodução de classe e reprodução de gênero através da cultura*, Rio de Janeiro/ Universidade Federal (Tese de doutoramento), gênero e desempenho escolar
- Silva, Pedro (2003), *Escola-Família, uma Relação Armadilhada? interculturalidade e relações de poder*, Porto, Ed. Afrontamento.
- Veloso, Luísa e Pedro Abrantes (2013) *Sucesso Escolar. Da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar*, Mundo, sociais, Lisboa
- Viana, Clara (2017), *(Quase metade dos alunos mais carenciados tem negativa a Matemática)*. Disponível em <https://www.publico.pt/2017/05/08/sociedade/noticia/quase-metade-dos-alunos-mais-carenciados-tem-negativa-a-matematica-1771435>
- Victor, Eduardo et al (1999), “A pobreza e a Eclusão Social: Teorias, Conceitos e Políticas Sociais em Portugal” *Sociologia*: Volume 9, nº31, pp 63-101

|

ANEXOS

Legendas para as tabelas

AV.....Aveva

ESBB.....Escola Secundária da Baixa da Banheira

CEF.....Curso de Educação e Formação

CV.....Caboverdeanos

Tabela-resumo nº1: professores entrevistados

Tabela-resumo nº2: alunos entrevistados

Tabela-resumo nº3: pais/encarregados de educação entrevistados

Tabela-resumo nº4: agregado familiar dos alunos

Guião de entrevista aos professores

Guião de entrevista ao/à director/a de turma.

Guião de entrevista aos alunos

Guião de entrevista aos pais/encarregados de educação

Tabela-resumo nº1: professores entrevistados

Professoras	Idade	Formação de base	Disciplina que leciona	Escola	Directora de turma	Docência por ciclos de ensino	Tempo total de docência	Tempo de docência no VA	Tempo de docência / alunos CV
A, natural de Portugal	44	Línguas, variante Português e francês	Português	AVEVA	Sim, via geral, há 10 anos	3º ciclo/ ensino secundário	20 anos	6 anos não consecutivos	8 anos
B, natural de Portugal	45	Matemática, via ensino	Matemática	AVEVA	Não	3º ciclo	20 anos	8 anos não consecutivos	5 anos
C, natural de Angola	52	Línguas, variante Português e inglês	Português	ESBB	Sim, CEF, há 23 anos	3º ciclo	29 anos	23 anos	23 anos
D, natural de Portugal	35	Matemática, via ensino	Matemática, TIC	ESBB	Sim, CEF, há 1 ano	3º ciclo	10 anos	3 anos	3 anos
E, natural de Portugal	38	Matemática, via ensino	Matemática, Cidadania	AVEVA	Não	3º ciclo	13 anos	1 ano	1 ano
F, natural de Cabo Verde	47	Línguas, variante Português e francês	Português	AVEVA	Não	1º, 2º e 3º ciclos	23 anos	16 anos	16 anos

Tabela-resumo nº2: alunos entrevistados

Alunos (todos c/ 17 anos)	sexo	Naturalidade/ Nacionalidade	Escola	Via de ensino	Ano escolaridade atual	N.º retenções e ano de escolaridade	Pretende estudar até quando?
A	f	Cabo Verde/ Cabo Verdeana e portuguesa	AVEVA	Geral	9º	Duas vezes, no 4º e no 9º ano, e perdeu um ano de escolaridade com a vinda de Cabo Verde no primeiro ciclo	12º ano
B	m	Cabo Verde/ Cabo Verdeana e portuguesa	AVEVA	Geral	9º	Duas vezes, no 3º e no 7º ano e perdeu um ano de escolaridade com a vinda de Cabo Verde no primeiro ciclo	12º ano
C	f	Portugal/ Portuguesa	ESBB	CEF	8º	Três vezes, 4º e no 7º ano	12º ano
D	f	Portugal/ Portuguesa	ESBB	CEF	8º	Três vezes, 3º, 7º e 8º ano	12º ano

Tabela-resumo nº3: pais/encarregados de educação entrevistados

Pais/ encarregado de educação	Sexo	Idade	Nat / Nac	Nºs de filhos	Habilitações	Principal profissão	Onde vive	Língua usada com a filha/irmão	Apoio nos estudos ao aluno entrevistado	Participação na escola	Escolha/ Da Escola
Pai da aluna A	m	65	Cabo Verde/ Dupla	8 filhos	4ª classe	Pedreiro	Vale de Amoreira	Crioulo	Apoio material	Não participa/falta de tempo	Por proximidade
Irmã do aluno B	f	20	Cabo verde/ Dupla	Não tem filhos	Frequência do 12º ano	Repositora de produtos no supermercado	Vale da Amoreira	Mistura do português/ crioulo	De vez em quando por parte da irmã	Este ano uma vez (festa)	Por proximidade e qualidade dos professores
Mãe da aluna C	f	48	Cabo Verde/ Dupla	4 filhos	Frequência do 12º ano	Escriturária (actualmente ajudante de ação directa)	Baixa da Banheira	Português	Apoio pedagógico quando puder	Só em reuniões de nota/ falta de tempo	Por proximidade e excelentes professores
Mãe da aluna D	f	43	Cabo Verde/ Dupla	2 filhos	6º classe	Empregada doméstica	Baixa da Banheira	Português	Não/ mas conta com apoio pedagógico do tio do tio	Só em reuniões/falta de tempo	Foi uma escolha (não identificada a razão)

Tabela-resumo nº4: agregado familiar dos alunos

Alunos							
	Pessoas com quem vive	Nº de irmãos	Familiares imigrantes	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe	Principal profissão do pai	Principal Profissão da mãe
A	Pai e irmão mais velho	7 irmãos	Mãe vive nos EUA	4ª classe do ensino básico (Cabo Verde)	4ª classe do ensino básico (Cabo Verde)	Pedreiro	Empregada doméstica
B	Avó paterna e irmão mais novo	4 irmãos	Pai vive na Holanda, mãe em Londres	4ª classe do ensino básico (Cabo Verde)	4ª classe do ensino básico (Cabo Verde)	Pedreiro	Empregada doméstica
C	Pais e irmão mais velho	3 irmãos		4ª classe do ensino básico (Cabo Verde)	Frequência do 12º ano (Portugal)	Pedreiro	Escriturária (actualmente ajudante de ação directa)
D	Pais e irmã mais nova	1 irmã		4ª classe do ensino básico (Cabo Verde)	6ª classe do ensino básico (Cabo Verde)	Pedreiro	Empregada doméstica

Guião de entrevista aos Professores.

Esta entrevista faz parte de um estudo que pretendemos realizar no âmbito do Mestrado em Educação e Sociedade no ISCTE-IUL Instituto Universitário de Lisboa, cujo tema é “Sucesso e o Insucesso escolar nos jovens de origem caboverdeano no terceiro ciclo do ensino básico em Portugal”.

O objetivo é explicar as reprovações e dificuldades desses jovens nas escolas, procurando conhecer o seu percurso, metas, e ambições.

Deste modo, agradeceríamos que colaborasse connosco respondendo algumas perguntas, porque as suas respostas são extremamente importantes na conclusão do presente estudo.

Relembremos que as suas respostas são confidenciais.

Obrigado pela sua colaboração.

Agrupamento de Escolas do Vale da Amoreira EB2+3 e Escola Secundária da Baixa da Banheira

Secção A - Práticas educativas do (a) professor (a):

Identificação do (a) Professor (a)

Sexo Feminino

Idade

- 1) Qual a sua habilitação profissional?
- 2) Quantos anos tem de experiência na docência?
- 3) Quantos anos tem estado a lecionar no 3º ciclo de ensino básico?
- 4) Quantos anos tem estado a lecionar no 3º ciclo do ensino básico na escola do Vale da Amoreira?
- 5) Costuma leccionar outras áreas disciplinares que não sejam Matemática ou Português no terceiro ciclo do ensino básico?) Como tem sido essa experiência?
- 6) Na sua actividade de docente tem lidado com alunos de origem imigrante? Se sim, há quantos anos?
 - 6.1.) E no caso concreto de alunos de origem imigrante caboverdeana?
- 7) Como professor (a) poderia apontar algumas causas da retenção dos alunos de origem imigrante?
 - 7.1) E do abandono precoce?
 - 7.2) E a falta às aulas?
 - 7.3) Acha que de alguma forma se podem distinguir causas diferentes para alunos de origem imigrante e origem não imigrante?
- 8) De um modo geral com que regularidade os alunos de origem imigrante frequentam as aulas?
 - 8.1.) E no concreto dos alunos caboverdeanos?
 - 8.2. Da sua experiência, a ausência das aulas verifica-se mais em alunos de origem imigrante do que nos outros? Porque razões sim ou não?
- 9) Até que ponto acha que os resultados estão relacionados com o envolvimento dos pais na escola?
- 10) A escola oferece algumas alternativas para esses alunos que demonstram mais dificuldades?
- 11) Como descreveria a relação entre alunos de origem imigrante com alunos de origem não imigrante, em termos de convívio tanto dentro da sala de aula como fora da sala.

Secção B – Formação e estratégias educativas

12) Da sua experiência, acha que o currículo está suficientemente adequado à realidade dos alunos de origem imigrante?

13) E especificamente no que diz respeito à sua formação científica e pedagógica de base, acha que estas o/a prepararam para lidar com os alunos de origem imigrante? Em que medida sim, e em que medida o/a preparou menos?

14) Tem sentido necessidade de formação complementar ou contínua para lidar com este público? Tem procurado essa formação?

14.1) Se sim, que formação tem procurado? Foi útil?

14.2) Se não tem procurado formação, porque razão não o fez?

15) Da sua experiência, é mais difícil ou mais fácil lidar com algumas origens do que outras?

Secção C Medidas para melhorar a integração

16) Na sua opinião a escola onde leciona está preparada para receber alunos de origem imigrante? Em que aspectos está mais preparada, em que aspectos está menos preparada?

17) Poderia dar exemplos de medidas ou actividades que a sua escola tem levado a cabo para melhor a integração dos alunos de origem imigrante?

18) Agora pensando em medidas mais específicas, a sua escola promove actividades que permitem os alunos de origem imigrante trabalharem sobre a língua portuguesa quando estes apresentam dificuldades?

19) E no geral, a sua escola tem algum projecto de apoio específico que procura o envolvimento dos alunos de origem imigrante? Como se tem/têm concretizado esse(s) projecto(s)?

19.1.) E como tem sido a adesão dos alunos de origem imigrante? E no caso concreto dos alunos caboverdeanos?

20) A sua escola dispõe de outras actividades extracurriculares?

20.1.) Como tem sido a adesão dos alunos de origem imigrante? E no caso concreto dos alunos caboverdeanos?

21) Na sua opinião falar uma outra língua que não seja o português atrapalha ou não o desenvolvimento escolar dos alunos de origem imigrante? Poderia explicar porquê?

21.1.) E no caso concreto dos alunos caboverdeanos?

22) E falando agora no conhecimento em língua portuguesa, até que ponto considera que o nível de conhecimento na língua portuguesa tem influenciado os resultados escolares dos alunos de origem imigrante?

23) E de uma forma mais geral, da sua experiência acha que o conhecimento que esses alunos levam da escola lhes garantem uma boa integração no mercado de trabalho? Porquê?

Secção D Origem social

24) De que forma acha que as condições de vida dos alunos imigrantes têm impacto no seu aproveitamento escolar?

24.1.) Poderia dar exemplos de que condições que mais influem nesse impacto, umas positivamente e outras negativamente?

24.2) E no caso concreto dos alunos caboverdeanos, na sua opinião achas que estes apresentam dificuldades relacionadas com questões na família, como o desemprego, desestruturação familiar, habitação, saúde, dificuldades linguística, segurança social, que lhes proporcionam dificuldades específicas?

Secção E Envolvimento dos pais/encarregados de educação

25) A escola mantém contacto com os encarregados de educação?

25.1) De que forma e através de que meios?

25.2.) A escola possui um horário de atendimento particular para pais/ encarregados de educação?

26) Os pais imigrantes deslocam-se à escola para acompanhar os estudos dos filhos?

26.1) Com que frequência? Essa participação difere de alguma forma dos pais de origem não imigrante? Em que sentido sim e não?

27) Que estratégia a escola utiliza para aproximar os pais à escola?

28) E de uma forma geral, da sua experiência, acha que os pais imigrantes tomam parte activamente na educação dos filhos?

28.1) E no caso específico de pais caboverdeanos?

28.2) Verifica alguma diferença entre o acompanhamento dos pais em relação ao das mães? Outros familiares?

28.3) Esse envolvimento parece-lhe diferente no caso dos pais sem origem imigrante? A seu ver, em que questões se poderá afirmar que é diferente, e em que questões se verificam mais semelhanças?

29) Da sua experiência, como descreveria a relação entre a escola e a comunidade imigrante caboverdeana?

29.1) Considera que a escola tem feito para estabelecer uma boa relação?

30) No geral, acha que o nível de instrução desses pais é um elemento determinante para a participação deles? Até que ponto acha que faz diferença, e até que ponto acha que é menos revelante?



Guião de entrevista ao/à director/a de turma.

Esta entrevista faz parte de um estudo que pretendemos realizar no âmbito do Mestrado em Educação e Sociedade no ISCTE-IUL Instituto Universitário de Lisboa, cujo tema é “*Sucesso e o Insucesso escolar nos jovens de origem caboverdeano no terceiro ciclo do ensino básico em Portugal*”.

O objetivo é explicar as reparações e dificuldades desses jovens nas escolas, procurando conhecer o seu percurso, metas e ambições.

Deste modo, agradecemos que colaborasse connosco respondendo algumas perguntas, porque as suas respostas são extremamente importantes na conclusão do presente estudo.

Relembremos que as suas respostas são confidenciais.

Obrigado pela sua colaboração.

Agrupamento de Escolas do Vale da Amoreira EB2+3 e Escola Secundária da Baixa da Banheira

Secção A - Práticas educativas da (o) director (a) de turma:

Identificação do (a) Director (a)

Sexo

Idade

1) Qual a sua habilitação profissional?

2) Quantos anos tem de experiência

4.1. Quais diriam ser as principais dificuldades desta responsabilidade, enquanto director/a de turma? e do que é que gosta mais?

5) Na sua actividade enquanto director/a de turma, tem lidado com alunos de origem imigrante? Se sim, há quantos anos?

5.1) E no caso concreto de alunos de origem imigrante caboverdeana?
nesta função?

2.1) E no 3º ciclo de ensino básico?

3) No geral, como tem sido essa experiência enquanto director de turma?

4) Há quanto tempo tem a responsabilidade enquanto director/a de turma?

6) Como director (a) de turma de turma poderia apontar alguns casos de retenção dos alunos de origem imigrante? E que principais apontaria?

6.1) E do abandono precoce?

6.2) E na falta às aulas?

6.3) Acha que de alguma forma se podem distinguir causas diferentes para alunos de origem imigrante e origem não imigrante? Poderia explicar melhor?

7) De um modo geral com que regularidade os alunos de origem imigrante frequentam as aulas?

7.1.) E no concreto dos alunos caboverdeanos?

7.2. Da sua experiência, a ausência das aulas verifica-se mais em alunos de origem imigrante do que nos outros? Porque razões sim ou não?

8) Até que ponto acha que os resultados escolares estão relacionados com o envolvimento dos pais na escola? Poderia explicar melhor as suas razões (para achar que sim ou que não)?

9) A escola oferece algumas alternativas para os alunos que demonstram mais dificuldades?

10) Como descreveria a relação entre alunos de origem imigrante com alunos de origem não imigrante, em termos de convívio tanto dentro da sala de aula como fora da sala.

Secção B – Formação e estratégias educativas

12) Da sua experiência, acha que no geral, currículo está suficientemente adequado à realidade dos alunos de origem imigrante?

13) E especificamente no que diz respeito à sua formação científica e pedagógica de base, acha que esta o/a prepararam para lidar com os alunos de origem imigrante? Em que medida sim, e em que medida o/a preparou menos?

14) Tem sentido necessidade de formação complementar ou contínua para lidar com este público? Tem procurado essa formação?

14.1) Se sim, que formação tem procurado? Foi útil?

14.2) se não tem procurado formação, porque razão não o fez?

15) Da sua experiência, é mais difícil ou mais fácil lidar com algumas origens do que outras?

Secção C Medidas para melhorar a integração

16) Na sua opinião, e no caso concreto da escola onde leciona, esta encontra-se preparada para receber alunos de origem imigrante? Em que aspectos está mais preparada, em que aspectos está menos preparada?

17) Poderia dar exemplos de medidas ou actividades que a sua escola tem levado a cabo para melhorar a integração dos alunos de origem imigrante?

18) Agora pensando em medidas mais específicas, a sua escola promove actividades que permitem os alunos de origem imigrante trabalharem sobre a língua portuguesa quando estes apresentam dificuldades?

19) E no geral, a sua escola tem algum projecto de apoio específico que procura o envolvimento dos alunos de origem imigrante? Como se tem/têm concretizado esse(s) projecto(s)?

19.1.) E como tem sido a adesão dos alunos de origem imigrante? E no caso concreto dos alunos caboverdeanos?

20) A sua escola dispõe de outras actividades extracurriculares?

20.1.) Como tem sido a adesão dos alunos de origem imigrante? E no caso concreto dos alunos caboverdeanos?

21) Na sua opinião falar uma outra língua que não seja o português atrapalha ou não o desenvolvimento escolar dos alunos de origem imigrante? Poderia explicar porquê?

21.1.) E no caso concreto dos alunos caboverdeanos?

22) E falando agora no conhecimento em língua portuguesa, até que ponto considera que o nível de conhecimento na língua portuguesa tem influenciado os resultados escolares dos alunos de origem imigrante? Poderia explicar melhor porque é que, da sua experiência, acha que assim acontece?

23) E de uma forma mais geral, da sua experiência acha que o conhecimento que esses alunos levam da escola lhes garantem uma boa integração no mercado de trabalho? E participação cidadã? Porquê?

Secção D Origem social

24) De que forma acha que as condições de vida dos alunos imigrantes têm impacto no seu aproveitamento escolar?

24.1.) Poderia dar exemplos de que condições que mais influem nesse impacto, umas positivamente e outras negativamente?

24.2) E no caso concreto dos alunos caboverdeanos, na sua opinião achas que estes apresentam dificuldades relacionadas com questões na família, como o desemprego, desestruturação familiar, habitação, saúde, dificuldades linguística, segurança social, que lhes proporcionam dificuldades específicas?

Envolvimento dos pais/encarregados de educação

25) A escola mantém contacto com os encarregados de educação?

25.1) De que forma e através de que meios?

25.2.) A escola possui um horário de atendimento particular para pais/ encarregados de educação?

26) Os pais imigrantes deslocam-se à escola para acompanhar os estudos dos filhos?

26.1) Com que frequência? Essa participação difere de alguma forma dos pais de origem não imigrante? Em que sentido sim e não?

27) Que estratégia a escola utiliza para aproximar os pais à escola?

28) E de uma forma geral, da sua experiência, acha que os pais imigrantes tomam parte activamente na educação dos filhos?

28.1) E no caso específico de pais caboverdeanos?

28.2) Verifica alguma diferença entre o acompanhamento dos pais em relação ao das mães? Outros familiares?

28.3) Esse envolvimento parece-lhe diferente no caso dos pais sem origem imigrante? A seu ver, em que questões se poderá afirmar que é diferente, e em que questões se verificam mais semelhanças?

29) Da sua experiência, como descreveria a relação entre a escola e a comunidade imigrante caboverdeana?

29.1) Considera que a escola tem feito para estabelecer uma boa relação?

30) No geral, acha que o nível de instrução desses pais é um elemento determinante para a participação deles? Até que ponto acha que faz diferença, e até que ponto acha que é menos revelante?



Guião de entrevista aos alunos.

Este questionário faz parte dum estudo que pretendemos realizar no âmbito do Mestrado em Educação e Sociedade no ISCTE-IUL Instituto Universitário de Lisboa, cujo tema é “*Sucesso e o Insucesso escolar nos jovens de origem caboverdeano no terceiro ciclo do ensino básico em Portugal nomeadamente os alunos de origem caboverdeano*”.

Agradecemos que colaborasse connosco respondendo algumas perguntas, porque as suas respostas são extremamente importantes na conclusão do presente estudo.

Não há respostas «certas» nem «erradas». As suas respostas devem ser as que estão «certas» para si.

Garantimos o anonimato para cada aluno. Todas as suas respostas são confidenciais.

Identificação do aluno

1) Onde nasceste?

2) Quando?

3) Qual a tua nacionalidade?

Secção A trajecto escolar do aluno.

4) Frequentaste o jardim de infância? Se Sim durante quantos anos? E o pré-escolar?

4.1) Em que escola? Neste concelho? Neste bairro?

5) Que idade tinhas quando entraste no 1º ano do ensino primário?

6) Que nível de escolaridade frequentas actualmente?

7) Já andaste em mais de uma escola? Se sim, quantas escolas já frequentaste? Porque mudaste de escolas?

8) Já repetiste de ano? Se sim, quantas vezes, e em que anos de escolaridade?

8.1) Na tua opinião, qual a principal razão porque chumbaste em cada situação?

9) Tens estado a faltar as aulas? Porque motivo(s)?

Secção D Práticas escolares actuais

10) Normalmente, onde realizas os teus trabalhos de casa? E na tua casa tens um local próprio para estudar?

11) A tua família apoia-te nos estudos?

12) Alguem te ajuda na realização dos trabalhos de casa? Quem? Com que frequência?

13) Que outras actividades os teus pais te ajudam a realizar?

14) Na escola que tens frequentado, têm actividades extra curriculares? Que tipo de actividades?

15) Quais as actividades que tens participado?

16) Quais as actividades que mais gostas?

17) Os teus pais apoiam-te na realização dessas actividades?

18) Tem sido fácil a tua relação com os teus professores? Podes explicar o que mais gostas deles e o que menos gostas deles?

19) De uma forma geral, quais as principais dificuldades ou problemas que mais tens sentido na escola?

Secção B contexto familiar

20) Actualmente vives com quem? (número de pessoas e graus de parentesco)

21) Quem é/são os teus encarregados de educação?

22) Qual é a situação profissional do teu pai? (trabalhador, reformado, doméstico, estudante/ trabalhador, desempregado)

23) Qual é a principal profissão do teu pai, actualmente ou a última em que trabalhou?

24) Qual é a situação profissional da tua mãe? (trabalhadora, reformada, doméstica, estudante/ trabalhadora, desempregada)

25) Qual é a principal profissão da tua mãe, actualmente ou a última em que trabalhou?

26) Sabes quantos anos os teus pais andaram na escola? Qual o nível de escolaridade mais alto que frequentaram pai e mãe?

27) Qual é a pessoa da tua família que mais tempo andou na escola?

27.1) Sabes quantos anos estudou? Qual o nível de escolaridade mais alto que frequentou?

28)- Quantos livros pensas ter em tua casa sem contar com revistas, jornais, e livros da escola?

29) Os teus pais tem hábito de leituras?

29.1) E o que lêem os teus pais?

29.2) Com que frequência?

29.3) E alguma vez lêem com os filhos para ensinar a ler quando eram pequeninos?

Secção C Práticas e competências linguísticas

30) Quais foram as primeiras línguas que aprendeste em tua casa quando eras pequeno e fora da escola?

30.1). Com quem aprendeste essa (s) língua(s)?

30.2) Se aprendeste fora da escola em que situação usavas mais essa língua?

30.3) E hoje falas essa (s) língua (s)? Bem, mal, ou mais ou menos? Se sim, em que situações a (s) usas mais?

31) Que idade tinhas quando começaste a aprender o português? (OBS: perguntar os subpontos seguintes, se não repetir as respostas já dadas nas perguntas anteriores, sobre a língua de infância)

30.1) Com quem aprendeste essa língua?

30.2) Em que situação usavas mais essa língua?

30.3) E hoje falas essa língua bem, mal, ou mais ou menos?

30.4) Alguma vez frequentaste aulas de apoio de português na escola ou fora da escola?

30.5) Se sim, em que ano de escolaridade? Dentro ou fora de escola? Quem te apoiava? Valeu a pena? Porquê?

31) Que línguas conheces actualmente?

31.1) E em que línguas falas melhor?

31.2) E com menos fluência ?

32) Em que línguas falas com o teu pai? E com a tua mãe?

32.1)E Com os irmãos? E com os tios e primos?

32.2) E com os colegas de escolas? E com os amigos fora de escola?

32.3) Em que linguas realizas as tuas actividades como:

32.4) ler.

32.5) Ver televisão.

32.6) Escrever uma carta?

32.7) Escrever um sms

32.8) Navegar na Internet e enviar correio electrónico.

32.9) Escrever no facebook ou noutras redes sociais?

33) Na tua opinião, a falta do crioulo ou não, tem atrapalhado os teus estudos?

34) Já frequentaste aulas de apoio em crioulo, na escola ou fora da escola?

35) Achas que o teu pai fala bem o português ou mal? Podes dar exemplo de situações que achas que o teu pai fala melhor português / desenrasca-se bem, e em que situações achas que tem mais dificuldades?

36) E a tua mãe? Achas que a tua mãe fala bem o português ou mal? Podes dar exemplo de situações achas que a tua mãe fala melhor português / desenrasca-se bem, e em que situações achas que tem mais dificuldades?

37) E os teus irmãos mais velhos? Achas que os teus irmãos mais velhos falam bem o português ou mal? Podes dar exemplo de situações achas que os teus irmãos mais velhos falam melhor português / desenrascam-se bem, e em que situações achas que têm mais dificuldades?

38) E os teus irmãos mais novos? Achas que os teus irmãos mais novos falam bem o português ou mal? Podes dar exemplo de situações achas que os teus irmãos mais novos falam melhor português / desenrascam-se bem, e em que situações achas que têm mais dificuldades

Secção E expectativas/ perspectivas para o futuro

39) Gostavas de estudar até quando? Apenas o ensino básico obrigatório, concluir o 12º ano ou ingressar no ensino superior?

40) E os teus pais, esperam que continues os estudos? Até quando?

41) Achas que possuir um diploma da escolaridade mínima obrigatória, quer via geral ou via vocacional serve como um trampolim para uma vida melhor? Como?

Secção F Tempos livres

43) O que é que costumavas fazer nos teus tempos livres?

44) Costumavas ir à biblioteca do Vale de Amoreira? Fazer o quê?

45) Gostas de ler livros que não sejam da escola?

46) Durante um dia de semana normal, quanto tempo usas internet na escola? E em casa? Normalmente, para fazer que tipo de actividades / pesquisas?

Secção G Situação em Portugal/Regularização

47) Tiveste dificuldades em obter a nacionalidade? Porque sim porque não?

48) Qual é a nacionalidade do teu pai? E da tua mãe? E dos irmãos mais velhos? E dos mais novos? Algum deles tem tido algum tipo de dificuldade em obter a nacionalidade portuguesa (pai, mãe, irmãos, etc...)?

49) Na tua opinião a falta de nacionalidade tem atrapalhado os estudos de alguns alunos? E achas que de alguma forma tem também comprometido os planos para o futuro de alguns alunos?



Guião de entrevista aos Pais

Este questionário faz parte dum estudo que pretendemos realizar no âmbito do Mestrado em Educação e Sociedade no ISCTE-IUL Instituto Universitário de Lisboa, cujo tema é “Sucesso e o Insucesso escolar nos jovens de origem imigrante Caboverdeano no terceiro ciclo do ensino básico em Portugal”.

Com esta entrevista pretende-se recolher um conjunto de informações, não só sobre o seu educando, mas também sobre o seu agregado familiar de modo a identificar o percurso escolar do seu educando.

Não há respostas «certas» nem «erradas». As suas respostas devem ser as que estão «certas» para si. Garantimos o anonimato. Todas as suas respostas são confidenciais.

Secção A Identificação dos pais

Nome do pai/encarregado de educação. (facultativo)

1) Onde nasceu?

2) Em que ano?

3) Qual é a sua nacionalidade?

4) Se nasceu fora de Portugal, em que idade veio para Portugal? E no total, há quantos anos está em Portugal?

5) Vive em Portugal?

5.1) Se não com que frequência vê os filhos?

6) Quantos filhos tem?

6.1) Vivem com quem?

6.2) Todos nasceram em Portugal?

6.3) Se não veio com que idade?

7) Porque escolheu Portugal como seu país de destino? Como aconteceu essa tomada de decisão?

Secção B Situação em Portugal acesso à nacionalidade

8) Passou por dificuldades ao chegar Portugal ou sentiu se “em casa”? Quais as principais dificuldades que sentiu, e quais as principais facilidades que sentiu?

9) Se tem a nacionalidade portuguesa, teve dificuldades em obter a nacionalidade?

9.1) Se não tem a nacionalidade portuguesa actualmente, está a pensar em pedir a nacionalidade?

9.2) Tem conhecimento de todo o processo necessário?

9.3) Quais as principais dificuldades que espera /tem encontrado?

9.4) A Falta deste documento tem-lhe prejudicado nos seus empregos e outros interesses? Poderia explicar melhor?

9.5) E em relação aos seus filhos, eles têm que nacionalidade?

9.6) Para os que têm nacionalidade portuguesa, foi fácil ou difícil para obter?

9.7) Para os que não têm nacionalidade portuguesa, quais as razões para os quais não têm ou não pediram?

Secção C Situação socioprofissional dos pais

9) Andou na escola?

9.1) Até que ano andou na escola? Em que país?

9.2) Se não, deu-se a falta de oportunidade, outras razões...?

10) Neste momento está a trabalhar?

10.1) Qual a sua principal profissão, actual ou última em que trabalhou?

Secção C Envolvimento dos pais com a escola

11) Foi fácil encontrar uma escola para matricular o/a seu/sua filho/a?

12) A escola onde o/a seu/sua filho/a estuda actualmente foi uma escolha sua ou não havia outra oportunidade?

12.1) Porque fica mais perto da sua casa? Ou porque tem menos custo?

13) Gostaria que o/a seu/sua filho/a frequentasse uma outra escola no mesmo bairro ou fora do bairro?

13.1) Se sim porque razão?

14) Ao longo deste ano lectivo já participou em alguma das actividades relacionadas com a escola do/a seu/sua filho/a?

15) A escola onde o/a seu/sua filho/a estuda fornece informações regularmente aos pais? Que tipo de informação costuma receber da escola? E que tipo de informação não recebe da escola mas acha que deveria receber?

D Interesses do pai

16) O seu filho frequentou o pré-escolar?

17) Se sim, durante quantos anos frequentou o pré-escolar? Em que escola, e país?

18) Costuma ajudar o seu filho na realização dos trabalhos de casa? Quando não o pode fazer, quem o ajudaria na sua ausência?

Secção E Interesse do filho pela leitura

19) Na sua opinião acha que o/a seu/sua filho/a gosta de ler?

19.1) Que tipo de leituras acha que ele/ela prefere (não contando com os livros da escola)?

19.2) Sabe se lê em línguas diferentes do português? E sem ser os livros da escola?

20) Quantas horas acha que o/a seu/sua filho/a lê por semana? Onde o faz?

21) O/ A seu/sua / filho /a tem acesso à internet em casa?

Secção F Uso da Língua

- 22) Que língua(s) fala em casa com o/a seu/sua filho/a?
- 23) Qual foi a primeira Língua que o/a seu/sua filho/a aprendeu quando era pequenino/a, fora da escola?
- 24) O/a seu/sua filho/a começou a falar o português por iniciativa dele/a, ou foi uma exigência sua ou de outro adulto na família?
- 25) O/a seu/sua filho/a começou a falar o português por iniciativa dele/a, ou foi uma exigência sua ou de outro adulto na família?
- 26) O que pensa do uso do crioulo caboverdeano no seio familiar?
- 26.1) Em que situações o usam mais, ou usam menos?
- 26.2) Quem usa mais o crioulo caboverdeano na sua família? E quem é que usa menos?
- 26.3) Quem usa mais o português na sua família? E quem é que usa menos?
- 27) Na sua opinião, conhecimento ou não do crioulo caboverdeano ajudaria os seus filhos a alcançar melhores resultados escolares? Em que medida ajudaria, ou não ajudaria?
- 28) Sabe em que língua o/a seu/sua filho/a comunica habitualmente com os seus amigos do bairro? E na escola com os colegas?