

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Imigração, Heterogeneidade Migrante e Desempenho Escolar:
Uma Análise Extensiva na Área Metropolitana de Lisboa

Ana Filipa da Costa Cândido

Mestrado em Sociologia

Orientador:

Doutor Rui Pena Pires, Professor Catedrático
Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:

Doutora Teresa Seabra, Professora Associada
Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

novembro, 2020



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Imigração, Heterogeneidade Migrante e Desempenho Escolar:
Uma Análise Extensiva na Área Metropolitana de Lisboa

Ana Filipa da Costa Cândido

Mestrado em Sociologia

Orientador:

Doutor Rui Pena Pires, Professor Catedrático

Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:

Doutora Teresa Seabra, Professora Associada

Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

novembro, 2020

AGRADECIMENTOS

Gostaria em primeiro lugar agradecer à minha família. Ao meu pai um agradecimento especial por me ter inculcido uma ambição enorme e, principalmente, por desde cedo me ter dado as ferramentas necessárias para construir a minha independência e o meu caminho, deixando todas as escolhas a meu critério. Às minhas irmãs por partilharem comigo gargalhadas diárias que tornam qualquer dia mais leve e alegre. À minha mãe por me auxiliar diariamente.

Aos meus orientadores. Ao Rui Pena Pires pela forma como orientou o meu trabalho, pela disponibilidade para me auxiliar e por me proporcionar liberdade de desenvolvimento aos níveis pessoal e académico. Agradeço ainda por me ter demonstrado que a sociologia podia fazer parte a minha vida durante um período superior ao que imaginei e, especialmente, por todas as recomendações literárias que me têm enriquecido. À Teresa Seabra por me ter introduzido à sociologia da educação e por me ter dado espaço de aprendizagem nesta área. Pela disponibilidade para me receber, para partilhar ideias, pela confiança em inserir-me no projeto e pelos livros emprestados que me possibilitaram um conhecimento mais aprofundado sobre a temática desta dissertação. A ambos, um agradecimento especial pelo apoio prestado.

Ao meu professor de sociologia do ensino secundário, Carlos Sant’Ovaia, porque se não fosse ele a sociologia não seria a minha primeira opção. Fez-me colocar de parte as pressões sociais e perceber que cursos com pouca visibilidade social não têm de ser descartados. Felizmente! À professora Sónia Pintassilgo por me ter acompanhado num dos projetos mais entusiasmantes em que já estive envolvida, a partilha com os alunos do ensino secundário sobre o que é e para que serve a Sociologia. Desde cedo senti que queria contribuir para ampliar a visibilidade desta ciência. E ainda um agradecimento especial por me ter acompanhado em momentos de maior desenvolvimento pessoal.

Ao Renato Miguel do Carmo que me acompanha nos últimos dois anos e com quem tenho tido a oportunidade e o prazer de aprender sobre temáticas novas no âmbito dos diversos projetos do Observatório das Desigualdades. E agradeço também à Inês Tavares, com quem tenho tido a possibilidade de trabalhar e desenvolver projetos inovadores para o OD. Ainda um agradecimento especial ao professor António Firmino da Costa pelas conversas ao longo do meu percurso académico e pelas várias recomendações para os diversos trabalhos. E agradeço ainda aos restantes docentes que contribuíram para a minha formação e me deram ferramentas essenciais na concretização desta dissertação.

À Catarina Afflalo e à Joana Duarte, de modo mais amplo, à DGEEC, por me terem cedido os microdados e terem prestado toda a disponibilidade e auxílio.

Aos meus amigos. À Catarina Pais, à Madalena Leite e à Cristiana Achando por terem partilhado comigo os primeiros três anos em sociologia. Por terem sido as colegas de carteira com quem desenvolvi projetos emocionantes e com quem dei os primeiros passos na construção da minha identidade sociológica. E um obrigada por terem saltado da carteira para a minha vida pessoal e pela constante entretida no trabalho académico. À Rita Soares e ao Ruben Afonso por serem uma constante desde o ensino secundário. Não há palavras. E ao Ricardo Francisco e ao André Resende por terem acompanhado de perto o meu crescimento pessoal e académico e por me escutarem e refletirem comigo sobre o “mundo”.

Ao André Carvalho pela companhia diária, pela dedicação, pelo incentivo e pelas conversas. Pelo amor.

RESUMO

Em Portugal, o domínio da investigação sobre as relações entre imigração, etnicidade e educação centrou-se, durante um longo período de tempo, nos desempenhos e trajetórias escolares individuais dos alunos. Este centramento contrastava com o destaque dado à investigação e ao debate sobre o efeito-escola e o efeito-turma naquela relação, muito por efeito do Relatório Coleman. Estes tópicos de investigação e debate só mais recentemente teriam maior desenvolvimento em Portugal. É sobretudo a partir da segunda década do século XXI que se multiplicam estudos que procuram relacionar a vertente organizacional da escola, a formação de turmas e as características culturais e sociais da turma e da escola com o desempenho escolar de uma população escolar que, factualmente, está em desvantagem nos sistemas educativos: os alunos com *background* imigrante de meios sociais desfavorecidos.

Neste quadro, a presente investigação pretende contribuir para a discussão, em Portugal, sobre o efeito-escola e o efeito-turma no desempenho escolar dos alunos da escola pública com *background* imigrante. Complementarmente, procura também evidenciar as diferenças nesse desempenho devidas à heterogeneidade migrante. Para o efeito usa microdados disponibilizados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) sobre os alunos da Área Metropolitana de Lisboa matriculados nos segundo e terceiro ciclos do ensino básico entre 2012/13 e 2016/17. São quatro os objetivos principais prosseguidos: (i) comparar o perfil sociocultural dos alunos por origem nacional e *background* migratório; (ii) relacionar resultados escolares e condições sociais e culturais dos alunos; (iii) analisar as características socioétnicas das turmas e das escolas; e, por último, (iv) comparar o desempenho de alunos com diferentes características socioculturais e diferentes inserções em escolas e turmas com graus variáveis de segregação socioétnica. Para este último objectivo recorreu-se a uma análise estatística de regressões linear múltiplas.

Palavras-chave: heterogeneidade migrante; desempenho dos alunos imigrantes; efeito-escola; efeito-turma; exame nacional de matemática

ABSTRACT

In Portugal, the domain of the investigation regarding the relations between immigration, ethnicity and education has centred, for a long period in the performance and individual school trajectories of students. This centring contrasted with the highlight given to the investigation and debate of the school-effect and the class-effect in that relation, much due to the influence of the Coleman Report. These topics of investigation and debate only recently have gained more development in Portugal. It was mainly starting from the second decade of the XXI century that studies have multiplied seeking to relate the organizational aspect of the school, the formation of classes and the cultural and social characteristics of the class and school with the school performance of a school population that, factually, is in disadvantage in the educational systems: students with an immigrant background and socially disadvantaged.

Within this picture, the present investigation seeks to contribute for the discussion, in Portugal, regarding the school-effect and the class-effect on the school performance of public school students with an immigrant background. Complementarily, it also looks to demonstrate the differences in that performance due to migrant heterogeneity. For this matter, it uses microdata provided by the General-Directorate of Statistics of Education and Science (DGEEC), concerning the students of the Metropolitan Area of Lisbon, registered in the second and third cycles of the basic education between 2012/13 and 2016/17. There are four main objectives pursued: (i) compare the sociocultural profile of students by national origin and migrant background; (ii) relate school results and social and cultural conditions of the students; (iii) analyse the socio-ethnic characteristics of the classes and schools; and, finally, (iv) compare the performance of students with different sociocultural characteristics and different insertions in schools and classes with variable degrees of socio ethnic segregation. For the latter objective, it was used a statistical analyses of multiple linear regressions.

Keywords: migrant heterogeneity; performance of immigrant students; school effect; class effect; national math exam

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS	v
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA: OS ALUNOS DE ORIGEM MIGRANTE NOS SISTEMAS EDUCATIVOS.....	3
1.1 A diversidade e a escola: entre a reprodução social e a igualdade de oportunidades.....	3
1.2 As especificidades étnico-culturais: uma variável independente no processo educativo?	5
1.3 O efeito-escola e o efeito-turma: o poder dos contextos.....	10
1.4 A investigação sociológica portuguesa sobre os alunos de origem migrante.....	15
CAPÍTULO 2 – OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	19
2.1 Problemática de investigação e objetivos	19
2.2 Estratégia de investigação.....	20
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	24
3.1 Contexto social e características escolares dos alunos na aml.....	24
3.2 As condições sociais dos alunos com background imigrante na aml	30
3.3. Desigualdades de desempenho escolar segundo a origem nacional	35
3.4. O <i>efeito-escola</i> e o <i>efeito-turma</i> : um modelo de interpretação.....	41
3.4.1. <i>A performance em matemática dos alunos com background imigrante no 6.º ano</i>	42
3.4.2. <i>A performance em matemática no 9.º ano</i>	44
3.4.3. <i>A performance no exame de matemática dos alunos com background imigrante no 9º ano</i>	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
ANEXOS	i
ANEXO A – Testes de hipóteses.....	ii
ANEXO B – Quadros	v

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 2. 1. Operacionalização de conceitos	22
Quadro 3. 1. Alunos matriculados no 6º e 9º anos de escolaridade (%), por sexo, indicador familiar de classe, escolaridade dominante familiar, situação final, trajeto escolar passado, escalão de beneficiário ASE, classificação no exame de matemática, na Área Metropolitana Lisboa, 2013/14 e 2016/17	26
Quadro 3. 2. Alunos matriculados no 6º e 9º anos de escolaridade (%), por background imigrante e.....	29
Quadro 3. 3. Alunos matriculados no 6º e 9º anos de escolaridade (%), por background imigrante e.....	30
Quadro 3. 4. Resultados da regressão linear múltipla sobre o desempenho dos imigrantes no exame de matemática do 6º ano.....	44
Quadro 3. 5. Resultados da regressão linear múltipla sobre o desempenho no exame de matemática do 9º ano	46
Quadro 3. 6. Resultados da regressão linear múltipla sobre o desempenho dos imigrantes no exame de matemática do 9º ano.....	48
Figura 3. 1. Alunos com background imigrante matriculados nos 6.º e 9.º anos de escolaridade na Área Metropolitana de Lisboa (%), 2013/14 e 2016/17.....	31
Figura 3. 2. Alunos de origem nacional dos PALOP matriculados nos 6.º e 9.º anos de escolaridade face ao total dos alunos com background migrante na Área Metropolitana de Lisboa (%), 2013/14 e 2016/17	32
Figura 3. 3. Alunos com pelo menos 1 reprovação matriculados nos 5.º e 7.º anos de escolaridade na Área Metropolitana de Lisboa (%), 2013/14 e 2016/17.....	33
Figura 3. 4 Alunos matriculados nos 6º e 9º anos de escolaridade por origem nacional e por escalão de ASE, na Área Metropolitana de Lisboa (%), 2013/14 e 2016/17.....	34
Figura 3. 5 Alunos matriculados nos 6º e 9º anos de escolaridade por origem nacional e por escolaridade familiar dominante, na Área Metropolitana de Lisboa (%), 2013/14 e 2016/17	34
Figura 3. 6. Alunos matriculados nos 6º e 9º anos de escolaridade por origem nacional e por classe social, na Área Metropolitana de Lisboa (%), 2013/14 e 2016/17	35
Figura 3. 7. Alunos matriculados nos 6º e 9º anos de escolaridade por origem nacional e por desvio etário (ou trajeto escolar passado), na Área Metropolitana de Lisboa (%), 2013/14 e 2016/17	36
Figura 3. 8 Alunos matriculados nos 6º e 9º anos de escolaridade por origem nacional e por taxa de aprovação, na Área Metropolitana de Lisboa (%), 2013/14 e 2016/17.....	37
Figura 3. 9 Alunos matriculados nos 6º e 9º anos de escolaridade por origem nacional e por classificação no exame de matemática, na Área Metropolitana de Lisboa (%), 2013/14 e 2016/17.....	38

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a maioria dos alunos de origem migrante ficam atrás dos seus pares autóctones na maioria dos sistemas educativos europeus, revelando, em geral, um pior desempenho, mesmo quando se controla a influência do estatuto socioeconómico, e que têm uma taxa de abandono precoce da educação e formação superior (Schleicher, 2019, p.27-28; Eurydice, 2019, p.9).

A importância dada à educação e à integração dos alunos de origem migrante nos sistemas educativos é reflexo da importância que a escola tem enquanto instituição proporcionadora de mais oportunidades de igualdade e de capacitação. Um aluno académica e socialmente integrado no sistema educativo terá mais probabilidades de realizar o seu potencial na medida em que estará mais capacitado para tal. A educação é fundamental para o exercício da liberdade, pois capacitando os indivíduos garantirá mais igualdade e justiça social que se podem repercutir na atenuação de desigualdades noutras áreas, como o rendimento (Sen, 2003, p.12). No entanto, segundo estudos existentes, os alunos de origem migrante estão numa situação de desigualdade e desvantagem escolar e social, o que, por sua vez, significa que os sistemas educativos estão a ter défices de eficácia no processo de capacitação.

Estas considerações estão na base dos objetivos desta dissertação de mestrado: identificar as condicionantes do desempenho dos alunos imigrantes e de origem migrante e aprofundar o conhecimento sobre os efeitos nesse desempenho da composição socioétnica das escolas e das turmas. Os resultados do estudo efetuado valerão por si próprios e constituirão pistas a explorar posteriormente num plano mais qualitativo. A importância daqueles objetivos é acrescida num momento pandémico como o que vivemos, momento em que as funções de capacitação e de igualdade de oportunidades atribuíveis à escola são colocadas em causa.

Considerando ainda que em Portugal muito se sabe sobre as trajetórias individuais e o efeito das condições sociais no desempenho escolar dos alunos com origem na imigração, mas pouco é estudado sobre as relações da vertente organizacional da escola, a formação de turmas e as características culturais e sociais da turma e da escola com o desempenho escolar dos alunos, mais pertinente se torna o estudo que suportou a presente dissertação. A investigação realizada pretende contribuir para a discussão, em Portugal, sobre o efeito-escola e o efeito-turma no desempenho escolar dos alunos da escola pública com *background* imigrante, bem como tornar visíveis as diferenças nesse desempenho devidas à heterogeneidade migrante.

O primeiro capítulo expõe os fundamentos teóricos desta pesquisa, procedendo à necessária revisão crítica da literatura. No segundo capítulo, apresenta-se a problemática de investigação e justifica-se a estratégia metodológica extensiva adotada na pesquisa. Complementarmente, são apresentados a operacionalização de conceitos e os fundamentos subjacentes a esta operação. No terceiro capítulo, dividido em quatro partes, expõem-se os resultados da pesquisa: (i) primeiro, é feita uma breve caracterização, em diferentes momentos, do universo de estudo, das diferenças entre alunos de diferentes *backgrounds* imigrante e das características socioétnicas das turmas e das escolas; (ii) em seguida, são identificadas as

condições sociais das várias origens nacionais dos alunos nos diferentes concelhos da Área Metropolitana de Lisboa; (iii) em terceiro lugar, analisam-se as desigualdades de desempenho escolar de alunos de diferentes origens nacionais, considerando o seu trajeto escolar e o seu desempenho em matemática; (iv) por último, são apresentados modelos de interpretação do efeito-turma e do efeito-escola no desempenho em matemática, recorrendo-se para o efeito a uma análise de regressões lineares múltiplas. Conclui-se com uma reflexão acerca das principais conclusões e limitações da pesquisa e indicam-se pistas importantes para explorar noutros estudos.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA: OS ALUNOS DE ORIGEM MIGRANTE NOS SISTEMAS EDUCATIVOS

1.1 A DIVERSIDADE E A ESCOLA: ENTRE A REPRODUÇÃO SOCIAL E A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

O modelo escolar das sociedades contemporâneas é característico de uma ordem social moderna diferenciada e diversificada funcionalmente. Pelas palavras de Durkheim, a educação, mais propriamente a educação formal, desempenha um papel fundamental na organização e estabilidade da moderna ordem social emergente, visto ser um meio capaz de sustentar a solidariedade orgânica. A escola, através da ação do Estado, deve, por um lado, contribuir para a consciência coletiva, perpetuando “na alma da criança as similitudes essenciais que a vida coletiva exige” (Durkheim, 2001, p.52), isto é, deve existir uma base comum de ideias que sejam apreendidas por todos os indivíduos. Por outro lado, deve assegurar a persistência da diversidade necessária para o bom funcionamento da sociedade, preparando os indivíduos para ocuparem posições diferenciadas nas sociedades (Durkheim, 2001, p.50; Verma e Ashworth, 1986, p.2). Subjacente a estes princípios sociais está salvaguardado o pressuposto da *igualdade de oportunidades*, uma vez que Durkheim entende a escola enquanto uma instituição universal e tendencialmente meritocrática capaz de avaliar com rigor as aptidões das pessoas.

Neste sentido, a escola *pública*, ao longo do tempo, foi sendo valorizada por proporcionar a *igualdade de oportunidades*, ainda que com limites, na medida em que garantiria o acesso de todos à escola e lhes daria as mesmas condições para ascenderem na vida, mais através do mérito e menos da origem social, minorando os efeitos dos estatutos herdados (Seabra, 2010, p.22). Esta noção tornou-se um axioma central das sociedades modernas e foi sendo reforçada, esperando-se que a educação formal contribuisse para viabilizar idênticas oportunidades em termos de riqueza, *status* social e poder para todos os indivíduos, reduzindo o efeito, nessas oportunidades, do seu *background* socioeconómico e das suas pertenças sociais, de género, étnicas, raciais, entre outros (Verma e Ashworth, 1986, p.3). Mais tarde, esta concepção da escola foi completada com a lógica da *equidade*, isto é, do princípio segundo o qual “a distribuição dos recursos deve ser diferenciada em função das necessidades também diferenciadas” (Seabra, 2010, p.24), especialmente pelo facto de se compreenderem maiores os efeitos do facto de os indivíduos nascerem em meios diferenciados, não sendo por isso capacitados com os mesmos recursos.

Os estudos empíricos que inauguram a temática das relações entre desigualdades sociais e oportunidades escolares ganham relevo na década de 60. A conclusão principal desses estudos alegava que a escola transformava as desigualdades sociais, os *inputs* individuais, em desigualdades escolares e, portanto, o sistema meritocrático era ineficiente (Clark, 1983, p.4). As teorias da reprodução foram responsáveis pela reflexão e teorização sobre este tipo de questões, preocupando-se em desocultar o carácter ideológico e da instituição escolar e afirmando a sua dependência, desde sempre, de interesses e classes

sociais dominantes (Archer, 1989).¹ As teorias da reprodução diferem principalmente na esfera que consideram enquanto potenciadora da reprodução social - económica ou cultural - argumentando que esta resultava: (i) por um lado, no caso da esfera económica, do princípio da correspondência entre a esfera das relações produtivas e as estruturas escolares, sendo os alunos socializados e moldados para ocuparem posições na esfera produtiva correspondentes à classe social das suas famílias de origem; e, (ii) por outro lado, da (des)continuidade entre a cultura dos grupos sociais de origem e a cultura escolar (Torres, 1995). Este processo de reprodução social é bastante complexo e, por vezes, funcionaria implicitamente, através do que alguns autores denominam de *currículo oculto*, um conjunto de valores, normas e modos de funcionamento que não fazem parte do currículo oficial mas estruturam as práticas educativas e são impostas de forma continuada aos alunos (Torres, 1995).

Um dos primeiros estudos de avaliação da igualdade de oportunidades que identificou precocemente a dupla índole reprodutora da escola, em termos sociais e culturais, foi o Relatório Coleman (1966), focando-se na avaliação da igualdade de oportunidades nas escolas públicas entre grupos minoritários, como os negros norte-americanos, porto-riquenhos, americanos-mexicanos, americanos-orientais e americanos-indianos, comparadas com as oportunidades dos brancos (grupo maioritário). Esta igualdade foi analisada a vários níveis, em termos do currículo oferecido como dos recursos disponibilizados, sejam livros, laboratórios, bibliotecas, entre outros. De acordo com os estudos na base deste relatório, a escola não só reproduziria as diferenças e desigualdades sociais de origem, as quais se refletiriam na disparidade de resultados entre alunos de classes de origem distintas, como exprimiria e potenciaría desigualdades categoriais de origem cultural, como as desigualdades raciais e étnicas. Por conseguinte, as pertenças étnico-raciais integram-se na instituição escolar enquanto desigualdades étnico-raciais, especialmente no campo dos resultados, as quais realçam “a falsa neutralidade da escola” (Torres, 1995, p.92).

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron também atribuíram centralidade aos processos de reprodução social (1990 [1970]). A escola, afirmaram, reproduz as relações de dominação existentes numa determinada formação social, nomeadamente através de práticas de legitimação que se tornam os fundamentos da violência simbólica exercida pela escola: como a ação pedagógica, a autoridade pedagógica, o trabalho pedagógico, o sistema de ensino e a autoridade da escola (1990 [1970], p. 11-67). Impõem desta forma uma cultura que coincidiria com a partilhada pela burguesia e pequena burguesia intelectual, excluindo necessariamente os restantes como a classe operária, o proletariado agrícola e as populações de origem migrante, justificado pelas diferenças de *habitus* inculcados (1990, [1970], p.72).

Na problemática da equidade, desenvolvida após se reconhecer o carácter reprodutor da escola, a ideia de igualdade de oportunidades foi posta em causa pelos resultados de vários estudos que assinalaram a complexidade e dificuldade da escola em ser neutra. Halsey, Heath and Ridge (1980 em Gillborn, 1990, p.99,100) identificaram três sentidos da ideia de *igualdade de oportunidade*, distinção que permite entender

¹ Archer, no capítulo denominado “Elaboração estrutural: a emergência dos sistemas educativos estatais” (1979, p.143), aborda a importância da relação entre Estado e educação, subjacente à relação entre interesses e classes sociais dominantes, na construção da escola pública e sua difusão.

o seu caráter complexo e difícil de alcançar, como demonstrado em muitos estudos, em particular o Relatório Coleman (1966). A definição desses três sentidos inclui o exame da igualdade de (1) acesso e participação, (2) acolhimento e circunstâncias e (3) resultados (Seabra et al., 2018, p.301). Esta última dimensão é crucial para compreender a *igualdade de oportunidades*, pois, subentende-se que “(...) diferentes grupos (baseados na classe social, gênero, etnicidade ou qualquer outra característica designada) alcancem iguais taxas de sucesso.” (Verma e Ashworth, 1986, p.5). Neste sentido, estudar o desempenho escolar tornou-se uma estratégia para compreender a *igualdade de oportunidades*.

As teorias da reprodução, especialmente a partir dos anos 1980, começaram a ser alvo de críticas por não explicarem os casos em que os alunos têm sucesso, apesar das condições sociais de origem desfavoráveis, em percursos escolares longos e de qualidade, os denominados percursos de contratendência. É neste quadro de explicações incompletas que surgem novas pesquisas que exploram outras dimensões dos sistemas educativos e das organizações escolares, as quais serão abordadas posteriormente, particularmente: o efeito-escola e o efeito-turma.

Considerando a problemática da equidade e a dupla índole reprodutora da escola, em termos sociais e culturais, torna-se premente saber se em sociedades que revelam um acentuar da sua diversidade cultural, refletido no número de indivíduos de origem imigrante residentes nos vários países e, complementarmente, nas discussões internacionais relativas à regulação da diversidade através de políticas interculturais em várias esferas da vida que são preponderantes nos processos de integração (Oliveira, 2017; Crul e Schneider, 2010, p.1255), se ter *background* migratório é uma desvantagem ou um fator neutro no desempenho escolar. Em suma, apesar de discursos aparentemente otimistas, até que ponto é a *igualdade de oportunidades* concretizável numa sociedade cada vez mais diferenciada social e culturalmente (Oliveira, 2017; Seabra et al., 2018: 301)? Será a origem nacional uma variável independente no sistema educativo? Será colocada em causa a igualdade de oportunidades entre alunos com *background* migratório e nacionais?

1.2 AS ESPECIFICIDADES ÉTNICO-CULTURAIS: UMA VARIÁVEL INDEPENDENTE NO PROCESSO EDUCATIVO?

Os primeiros estudos que avaliavam a igualdade de oportunidades entre alunos autóctones e alunos com *background* migratório constatavam, regra geral, a situação de desvantagem dos últimos. Colocava-se, ainda assim, a questão da capacidade estruturadora das especificidades étnico-culturais ou do *background* migratório, isto é, até que ponto estas características ficam subsumidas quando consideradas desigualdades de outra ordem como a classe social ou o gênero? Será uma variável independente no processo educativo?

Os países com maior diversidade étnico-cultural foram os que produziram mais estudos num momento inicial, o que justifica a dominância deste tema na literatura anglo-saxónica. Assim, a produção científica francesa sobre este domínio sobre emerge em plena década de 80 e feita sob a pressão do problema social da imigração. Há ainda uma diferença substancial entre a produção científica anglo-saxónica e francesa: a primeira usa predominantemente categorias étnico-raciais e a segunda categorias nacionais. Na

identificação das crianças e jovens de origem migrante são usados variados critérios, consoante o país, e, por vezes, o estudo em questão, por exemplo: país de cidadania, o estatuto de residência/imigração, a língua materna, o país de nascimento. Existe também uma série de designações desta população, tais como: alunos descendentes de imigrantes, alunos de origem migrante, alunos das minorias étnicas, alunos dos grupos culturais, alunos estrangeiros ou de nacionalidade estrangeira, entre outros. Em suma, as diferenças de categorização e delimitação da população escolar dificultam a comparação dos dados dentro e entre os países.² Globalmente, existe um conhecimento cada vez mais rigoroso da experiência escolar dos alunos com *background* migratório, independentemente das categorias comparadas, entre estrangeiros e nacionais, ou entre grupos específicos como os negros, os brancos, os asiáticos, ou os mexicanos.

Numa primeira abordagem da problemática, insistiu-se em explicar os diferenciais de desempenho escolar entre grupos étnicos através, especialmente, do enunciado *socio-institucional*, o qual alega que existe uma descontinuidade entre o modelo cultural escolar e o dos alunos pertencentes às minorias étnicas (Torres, 1995, p.97; Seabra, 2010, p.90). Considerando que a palavra *etnicidade* revela a pertença a um grupo que se distingue dos restantes pela sua “identidade cultural, língua, religião, por vezes traços físicos e estilos de vida” (Gillborn, 1990, p.5), não seria inadequado deduzir-se que as diferenças culturais seriam a variável explicativa. Contudo, rapidamente surgiram estudos que demonstraram como o “padrão relativo às desigualdades étnicas no desempenho escolar é bastante misto: alguns grupos étnicos minoritários têm níveis extremamente baixos de desempenho, enquanto que outras minorias superam a maioria da população” (Jackson, 2012, p.190; Seabra, 2010: 77; Demack, Drew e Grimsley, 2000, p.126).

Os alunos com *background* migratório que tendem a ser mais bem-sucedidos pertencem a grupos étnicos com culturas mais marcadamente distintas, nomeadamente os asiáticos (Ogbu, 2003, Demack, Drew e Grimsley, 2000). Estas descobertas foram importantes para desconstruir a concepção homogénea dos grupos migratórios. Emergindo uma série de estudos que tentavam explicar o desempenho dos imigrantes através das condições socioeconómicas (Vallet, 1996); a escolaridade familiar (Portes e Rumbaut, 2005; Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001)³, o caminho migratório e ainda as condições de receção na sociedade de acolhimento (Portes e Zhou, 1993). Atualmente, esta diferenciação interna dos alunos de origem imigrante ou pertencentes às minorias étnicas é um dado inquestionável. Assim, se, por um lado, as investigações preliminares revelavam a situação de desvantagem dos alunos com origem migrante, por outro lado, as investigações que se distanciaram do enunciado culturalista adquiriram uma grande sofisticação pelo facto de terem aplicado uma série de inquéritos quantitativos para explorar as relações entre a relativa importância de uma variedade de fatores: classe social, género, especificidades étnico-

² É neste sentido que o presente enquadramento teórico toma em consideração todos os estudos que se refiram a alunos com *background* migratório, independentemente se são apenas alunos estrangeiros ou descendentes de imigrantes, ainda que sejam ressalvadas as diferenças entre as populações dos estudos descritos ao longo do texto.

³ Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2001: 90) mencionam que “in all societies, a critical role of parents is to act as a guide for their children. Immigration undermines this function by removing “the map of experience” necessary to competently escort the children in the new culture..”, ou seja, o facto dos pais não terem sido socializados na sociedade de acolhimento coloca obstáculos na ajuda que podem prestar. Para mais, na situação de serem de classe baixa, não têm o conhecimento dos “middle class college-educated parents” (*idem, ibidem*: 151). Apenas um exemplo entre muitos estudos que chegam à mesma conclusão.

culturais (Gillborn, 1990, p.123). O estudo de Vernez e Abrahamse (1996) é o primeiro a produzir um levantamento sistemático do desempenho das crianças e dos jovens com *background* migratório no sistema educativo americano.

Existe ainda uma produção extensiva através de inquéritos por questionários: Portes e MacLeod (1996, 1999) e Kao e Tienda (1995) e Portes e Rumbaut (2001; 2005). O primeiro tem por base um estudo longitudinal denominado *Youth in Transition*, Portes e MacLeod (1996) partem de um inquérito com cerca de 5000 filhos de imigrantes dos 8º e 9º anos a viver na Califórnia. Kao e Tienda (1995) assim como Portes e MacLeod (1999) exploram a informação do Estudo Longitudinal da Educação Nacional realizado em 1988. Portes e Rumbaut (2001) partem de um estudo próprio *The Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS)* aplicação de inquérito por questionário a cerca de 5000 filhos de imigrantes, em média com 14 anos, com o propósito de retratar os filhos dos imigrantes da América Latina e da Ásia de 1990, em quatro áreas metropolitanas: Miami, Flórida, San Diego e Califórnia.

Existe ainda projeto europeu que reproduz o CILS, o CILS4EU. Aplicado em quatro países europeus - Inglaterra, Alemanha, Holanda e Suécia - com três rondas, iniciada a primeira em 2010/11 e terminada a última em 2012/13.9 Este estudo envolveu três inquéritos por questionário aos jovens, aos pais e aos professores. O propósito do último questionário foi medir e avaliar as características relevantes da turma e da escola, uma componente que não tinha sido alvo de estudo por parte de Portes e Rumbaut (2001). A amostra inicial é constituída por descendentes de imigrantes com 14 anos no ano letivo de 2010/11, tal como no CILS. Esta amostra tem a complementaridade de acrescentar nativos como grupo de referência ou controlo, benéfico para comparações entre grupos (CILS4EU, 2012).

As conclusões destes estudos evidenciam, principalmente, a primazia da classe social face às especificidades étnico-culturais: os alunos com *background* migratório têm resultado idêntico aos seus pares autóctones quando em condições sociais semelhantes. Os estudos evidenciam ainda que em condições sociais desfavorecidas é possível que os alunos autóctones revelem uma superioridade de resultados. Outros ainda que em condições sociais semelhantes os alunos, especialmente, descendentes de imigrantes têm por vezes um melhor desempenho escolar que os seus pares (nacionais e de primeira geração) (Kao e Tienda, 1995 e Hassini, 1997), a denominada superioridade dos alunos imigrantes de “segunda geração” (Smith e Tomlison, 1989, p.10). Por sua vez, Vallet e Caille (2000) identificam o efeito negativo da migração do próprio aluno no desempenho e trajetória escolar. Portes e Macleod constataram conclusões na mesma direção, com destaque para grupos específicos: haitianos e mexicanos. Estas conclusões são principalmente explicadas pelo facto dos imigrantes de primeira geração comportam indivíduos que, porventura, iniciaram a sua escolaridade no país de origem, estabeleceram contactos com outros pares e, portanto, existe a possibilidade de se confrontarem com mudanças culturais, linguísticas e sociais significativas, especialmente quão mais próximos dos 12 anos. Serve isto para explicitar que, em alguns casos, estes jovens necessitam, tal como os restantes imigrantes, de reparametrizar a sua participação na ordem interativa (Pires, 2003, p.95), de modo a repor a facticidade do mundo e a sua segurança ontológica. Não lhes é dado por garantido o país de acolhimento, não foi onde nasceram e, em alguns casos, não foi onde iniciaram a

sua socialização. A segunda geração, por sua vez, já nasceu na sociedade de acolhimento e não tem experiência migratória (Crul e Schneider, 2010, p.1251).

O relatório do PISA (2019b, p.178) também evidencia que, quando é controlada a escolaridade dos pais e o seu estatuto profissional, as diferenças de resultados os alunos imigrantes (primeira e segunda gerações) e dos alunos nativos não desaparecem, mas reduzem-se significativamente em todos os países em estudo. É também identificado a diferença de níveis de proficiência de literacia, sendo a pontuação média da OCDE é maior no caso dos alunos nativos, seguido dos descendentes de imigrantes e, por fim, os alunos imigrantes de primeira geração. excetuando na Letónia, na Lituânia, no Luxemburgo. Também se reconhece que os alunos descendentes de imigrantes apresentam um nível de literacia superior aos de primeira geração pelo facto dos últimos apresentarem pontuações médias de nível 1 (OCDE, 2019b: 187).

Entre as várias explicações para o desempenho escolar dos alunos com *background* migratório, é de evidenciar a de Ogbu (2003, 2008). No livro em que explora o distanciamento académico entre estudantes de grupos “raciais” diferentes, nomeadamente entre os estudantes brancos e negros num subúrbio chamado Shaker Heights, em Ohio, expõe uma explicação baseada na abordagem cultural-ecológica. Este é também um dos trabalhos mais importantes na sociologia americana. De modo breve, a teoria cultural-ecológica da escolarização das minorias identifica dois conjuntos de fatores que moldam o ajustamento e o desempenho académico das minorias – o *sistema* e as *forças comunitárias*. O primeiro corresponde à forma como nas sociedades e no plano institucional são tratadas as minorias, em dois planos: por um lado, o do tratamento ou discriminação em termos coletivos, isto é, na sociedade em geral (nível societal); por outro lado, a especificidade do tratamento educativo. Por sua vez, o modo como as minorias interpretam e respondem ao sistema, resultado da sua história singular e do processo de adaptação ao seu estatuto de minorias, corresponde às denominadas *forças comunitárias*. Pode fazer-se um paralelismo desta ideia com a de *modos de incorporação* de Portes (Portes e Zhou, 1993, p.93; Portes e Macleod, 1996:, p.271): a incorporação dos imigrantes pode ser analisada de modo desdobrado em três eixos – a política governamental, a receção social e a comunidade co-étnica, ou seja, estes formam o *sistema* e a forma como os imigrantes se adaptam ao mesmo é responsável por definir o seu modo de incorporação e, por conseguinte, as suas *forças comunitárias*.

Na perspetiva de Ogbu, a incorporação na sociedade de acolhimento depende essencialmente do estatuto de minoria (2003, p.50-52), identificando dois: *imigrantes ou minorias voluntárias*, os quais escolheram emigrar e pertencer à sociedade; e os *não-imigrantes ou minorias involuntárias*, os quais fazem parte da sociedade contra a sua vontade, foram colonizados, conquistados ou escravizados. As diferenças adaptativas inerentes a cada estatuto refletem-se nas disparidades de crenças e respostas aos obstáculos com os quais se confrontam nos vários domínios sociais, reações *sui generis* ao *sistema*, por parte de cada minoria (respostas denominadas *forças comunitárias*). Nesta interpretação, o desempenho escolar seria relativamente diferente consoante o tipo de minoria.

No que diz respeito às especificidades étnico-culturais no desempenho escolar é ainda pertinente deixar algumas notas. Primeira, importa compreender a diversidade como um aspeto que não se esgota na origem

nacional, nem na diferenciação cultural, isto é, na concepção dos grupos minoritários enquanto comunidades homogêneas definidas “pelas suas culturas próprias”. Imigrantes com a mesma origem, aquando da sua instalação na sociedade de acolhimento, não são etnicamente homogêneos, diferenciam-se internamente (Machado, 2002, p.18), existem disparidades intraétnicas. Subjacente a esta diferenciação cultural interna existe uma diferenciação social e estrutural, vetores importantes para a compreensão da estruturação da sociedade contemporânea. Estes refletem-se nos perfis sociais diversificados das populações migrantes, sendo estes fundamentais para compreender os modos de integração e de incorporação nas sociedades de acolhimento, uma vez que as suas propriedades objetivas se constituem enquanto recursos. Por sua vez, a sedentarização das populações migrantes tem o potencial de intensificar a diversidade, tanto ao nível social e cultural, através de, por exemplo, conjugalidades binacionais e, especialmente, por meio da formação de novas gerações de filhos (Machado e Matias, 2006, p.3). Esta noção fragiliza a explicação de Ogbu, a qual será alvo de discussão no ponto 3.3.. Além do mais, remete para ideia de heterogeneidade intraorigem e entre grupos de imigrantes, revelando a importância de integrar marcadores de diferença vários no estudo dos jovens e alunos com *background* migratório (Mateus, 2019). À medida que são exploradas novos indicadores, como origem mista ou diferentes gerações, entre outros, as conclusões tornam-se mais detalhadas e certas generalizações podem deixar de fazer sentido.

Segunda, no sentido do exposto, os filhos dos imigrantes são os principais agentes que permitem entender a mutabilidade associada à identidade e à etnicidade, pelo facto de, eventualmente, estes incorporarem aspetos de várias culturas (Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001, p.103): por exemplo, elementos corporais da cultura de origem dos pais e outros referentes ao seu país de residência/acolhimento, entre outras combinações possíveis. Embora se entenda que a diversidade é multidimensional e não se esgota na ideia de etnicidade e diferenciação cultural, permanece no discurso público a concepção desta estritamente relacionada com a idealização das culturas enquanto autoevidentes, mutuamente exclusivas e internamente homogêneas (Mateus, 2013, p.13). Esta idealização da cultura, característica de multiculturalismo, transporta equívocos sobre a estruturação das sociedades contemporâneas, impossibilitando apreender fielmente a realidade social e as causas e consequências subjacentes a alguns fenómenos, uma vez que reforça diferenças não tão significativas e padece de uma abordagem estruturalista. Um dos problemas da categorização e homogeneização de categorias é a ausência de estudos sobre o sucesso dos alunos pertencentes a grupos caracterizados por insucesso escolar, por exemplo, são poucos os trabalhos centrados nos jovens negros que obtêm sucesso escolar (Portes e Wilson, 1976; Bargley, Bart e Wong, 1979; Clark, 1983). No entanto, existem muitos outros problemas que se encontram na homogeneização, não serão todos tratados neste trabalho, mas procurar-se-á refletir sobre os mesmos.

Nos países anglo-saxônicos, os estudos sobre o *efeito-escola*, e também sobre o *efeito-turma* e o *efeito-professor*, têm uma longa tradição. Contrariamente, em países com sistemas educativos tradicionalmente mais centralizados (Archer, 1979), os estudos que abordam estes efeitos, e processos subjacentes, são raros. Contudo, a crescente autonomia concedida pelo Estado às escolas, possibilita que estas tenham poder para fazer a diferença na igualdade de oportunidades e de resultados dos seus alunos, tornando-se necessário analisar os efeitos das decisões da escola no desempenho dos alunos.

Cerca de 50 anos após o Relatório Coleman, o problema do efeito-escola tornou-se central na sociologia da educação, procurando os estudos identificar os mecanismos escolares que reproduzem, exacerbam ou atenuam as desigualdades sociais (Downey e Condon, 2016). As conclusões preliminares do Relatório argumentavam que as escolas tinham papel muito reduzido no desempenho escolar e, por conseguinte, nas desigualdades de resultados (Coleman et al., 1966, p.325). Mas foi uma questão de tempo até emergirem estudos que discerniam sobre o complexo papel da escola. Por exemplo, Bourdieu e Passeron (1990 [1970]) e Bowles e Gintis (1976) já afirmavam que as escolas favoreciam o capital cultural dos alunos de classes médias e altas, como anteriormente referido. Os primeiros estudos focados no efeito-escola, cronologicamente posteriores ao trabalho inaugural de Rutter (1979)⁴, tinham por base o paradigma das teorias da reprodução. Segundo os críticos destas teorias, aqueles trabalhos estavam incompletos, pois existiam medidas importantes ou aspetos cruciais das escolas que não tinham sido alvo de estudo por parte destes autores. É, neste quadro, que o presente ponto pretende expor a investigação no âmbito do efeito-escola e do efeito-turma, particularmente na sua relação com a igualdade de oportunidades entre os alunos com *background* migratório e nacionais.

Os estudos sobre o efeito-escola podem ser agrupados em dois conjuntos, em função da sua natureza metodológica: (i) estudos que avaliam os efeitos da composição étnico-racial e social das escolas, focando-se no domínio da segregação social e racial; (ii) os estudos que exploram fatores de natureza qualitativa como a coesão do corpo docente quanto a questões académicas e disciplinares; ambiente de trabalho, expectativas sobre os alunos, objetivos de escola; relações entre os membros do corpo docente; relações com os encarregados de educação, projeto pedagógico, currículo oferecido, recursos disponibilizados, entre outros (Opdenakker e Van Damme, 2002). Este segundo grupo de estudos é frequentemente complementado (ou toma por base) com dados quantitativos. A teoria de Downey e Condon (2016) resume, de alguma forma,

⁴ O trabalho de Rutter (1979) é o primeiro a enfatizar a importância da escola nos resultados, colocando em causa as conclusões de Coleman (1966). Realizou um estudo em 12 escolas do ensino secundário em Londres e descobriu que os resultados encontrados são, em termos de comportamento e resultados dos alunos, em parte considerável, moldados e influenciados pelas suas experiências na escola, em particular pelas qualidades desta enquanto instituição social. Foi um estudo que englobou várias dimensões: características organizacionais e administrativas da escola e características externas à escola, denominadas variáveis ecológicas, como a área de residência dos alunos.

os processos de efeito-escola, afirmando que a posição de desigualdade do indivíduo aquando da sua entrada na escola depende de como a escola (ou escolas, porque alteram ao longo do trajeto escolar) influencia as desigualdades: (1) neutralmente (não alteram as desigualdades); (2) exacerbamento (torna as desigualdades piores); (3) compensatoriamente (reduz as desigualdades).

No que diz respeito ao primeiro grupo de estudos, existem evidências diversas e contraditórias, o que remete para a questão da contextualização das investigações e para as especificidades do quadro cultural, político e social. Através dos dados do PISA, Schnepf (2007, p. 542) compara o impacto da concentração de imigrantes nas escolas sobre os resultados dos alunos em dez países e descobriu que tanto a direção como o tamanho do efeito diferem nos vários contextos nacionais. Identificou que o efeito era positivo na Austrália e no Canadá e negativo na Suíça, Alemanha, Nova Zelândia e França.⁵ Ainda noutros quatro países, Países Baixos, Suécia, Reino Unido e Estados Unidos da América, a proporção de imigrantes não parece explicar os resultados dos alunos. No caso dos Países Baixos, conclui ainda que parte da desvantagem dos imigrantes pode ser explicada antes pela sua condição social.

Neste sentido, alguns estudos demonstram que o efeito relativo de cada escola nos resultados académicos é pequeno quando comparado com o efeito de variáveis individuais como a condição social e étnica (Jencks et al., 1972). O mesmo é concluído pelas pesquisas que apuram a redução da clivagem entre grupos e do efeito da concentração de imigrantes quando controladas as condições socioeconómicas (Driessen, 2002; Fekjaer and Birkelund, 2007; Ryabov and van Hook, 2007; Dumay and Dupriez, 2008; Cebolla-Boado and Medina, 2011; Agirdag et al., 2012). Porém, apesar dos efeitos serem reduzidos nestes casos, apontam na mesma direção: os alunos de meios sociais mais desfavorecidos, e os de origem migrante, são mais sensíveis aos efeitos do contexto escolar. Também os resultados admitem que concentrações elevadas de imigrantes têm revelado efeitos negativos nos resultados dos alunos, independentemente do seu estatuto enquanto imigrantes ou a sua classe social (Jensen e Rasmussen, 2011)

Cervini (2006) ao analisar os resultados dos alunos argentinos nas provas de língua e matemática no último ano do ensino secundário, através de uma análise multinível (aluno, turma, escola e estado), conclui que: (i) o *background* dos alunos e as características mais ou menos segregadas das turmas e escolas explicam em grande parte as diferenças de resultados; e (ii) o efeito-turma assume maior importância que o efeito-escola uma vez controladas as condições sociais dos alunos. Outros estudos multinível também obtêm conclusões semelhantes (Fekjaer e Birkelund, 2007; Szulkin e Jonsson, 2007).

Martin Thrupp (1999), um pioneiro nos estudos sobre o efeito-escola, realizou um estudo de caso sobre quatro escolas, na Nova Zelândia, representativas de diferentes grupos sociais. Através de entrevistas e de observação, o autor constatou que os professores lidam de forma diferente com alunos de grupos sociais diferentes. Por exemplo, no que se refere às abordagens dos professores nas aulas, estas são muito mais

⁵ No entanto, a autora adverte para o facto de os dados do PISA apenas recolherem informação de 35 alunos por escola, o que pode levar a que a estimativa da percentagem de imigrantes na escola e a composição socioeconómica média dos alunos seja insuficiente e o coeficiente fique inferiormente enviesado (2007, p.542)

interativas e dinâmicas em escolas predominantemente de classe média. Por outro lado, em escolas de classes mais desfavorecidas, os professores não utilizam tantas abordagens, limitando-se a dar matéria e determinar tarefas simples. Neste sentido, compreende-se que existem desigualdades inter-escolares que só podem ser enfrentadas se houver interesse por parte dos professores em serem mais flexíveis e experimentarem diferentes estratégias pedagógicas de forma a compreenderem qual se adapta mais a cada turma, ao tipo de alunos e quais propiciam uma melhor aprendizagem. Thrupp marcou ainda um ponto de viragem nos estudos sobre o efeito-escola por ter enfatizado o papel das condições sociais, as quais estavam pouco presentes nos estudos anglo-saxónicos até ao início do século XXI.

Analisando grupos de imigrantes específicos, Portes e MacLeod (1999, p.389) descobriram que “os alunos de origem mexicana-americana tinham resultados significativamente piores que os seus pares quando frequentavam escolas privadas maioritariamente brancas. Contudo, os seus resultados nas provas eram mais altos do que os dos alunos do mesmo grupo étnico que se encontravam nas escolas públicas, frequentadas sobretudo por minorias étnicas” (tradução própria).⁶ Por sua vez, Portes e Wilson (1976: 429) demonstraram como o *efeito-escola* é significativo no desempenho escolar, concluindo que os processos educativos dos negros (*outsiders*) tendem a ser mais similares ao dos brancos (*insiders*) quando estão em escolas “integradas”, mistas, e afastam-se bastante quando são escolas somente de negros. Por sua vez, Goldsmith afirma que hispânicos e latinos revelam uma melhor performance em escolas em que a maioria são desta origem, ainda que os negros não manifestem nenhuma vantagem em estar concentrados em escolas negras. Nesta lógica racial, também Lleras (2008) conclui que os efeitos são particularmente desvantajosos para os alunos com origem imigrante e, entre eles, para os negros. Esta descoberta vai ao encontro do estudo de Logan, Minca e Adar (2012, p.295) que descobrem escolas caracterizadas por presenças de determinadas origens nacionais.

Entre os estudos com uma componente mais qualitativa destaca-se um estudo comparativo de duas escolas (A e B) que apresentam populações escolares com condições sociais claramente diferenciadas, mas com resultados semelhantes. As autoras tinham como objetivo identificar as especificidades escolares que potenciam o *poder da escola* de promover a igualdade de oportunidades (Seabra et al., 2016), para compreenderem o que possibilitava uma escola com uma população escolar mais desfavorecida alcançar resultados similares à mais favorecida. Reconheceram que a dinâmica pedagógica era essencial, induzindo resultados positivos quando era flexível, dando alguma margem de manobra aos professores para se ajustarem aos seus alunos, ou seja, quando era a partir dos modelos pedagógicos adotados que se potencializavam as particularidades de cada aluno, o seu ritmo e método de aprendizagem. Assim, no que diz respeito às dinâmicas pedagógicas das escolas em análise, constataram que a escola que apresenta um perfil social mais desfavorecido aposta mais em “(...) diferentes aproximações aos saberes, de acordo com as características da turma e seus alunos e explorando mais intensivamente o trabalho por projeto – o que

⁶ Também descobrem que “(...) while ‘students of Chinese/Korean origin appear impervious to potential handicaps in the schools they attend: they perform as well, relative to their peers, whether they attend high-status schools and poorer schools with large minority population’ (Portes and MacLeod 1999, p.391).

requer o envolvimento dos vários atores escolares.” (Seabra et al., 2016, p.61). Em contraste, na escola mais favorecida os professores não parecem ensaiar várias estratégias pedagógicas, ou seja, não aparenta existir uma modelagem às particularidades dos alunos, o que poderia não ter propiciado um melhor desenvolvimento de alguns alunos que se encontrassem em situações mais desfavorecidas.

Em suma, existe um imbricamento entre o efeito-escola e o efeito-professor. Este imbricamento é também patente entre as variáveis de nível da escola e da turma. As políticas ao nível da turma/sala de aula parecem influenciar o desempenho escolar dos alunos, em alguns estudos estas variáveis parecem ser mais significativas do que as agregadas ao nível escolar. No entanto, não se conhece com precisão qual o alcance desta influência, principalmente ao nível nacional.

O efeito-turma não é, porém, uma novidade no domínio da educação, sendo profundamente estudado desde o século passado (levantamento feito por Englehart, 2007 e Chingos, 2013). Neste caso também é possível distinguir dois tipos de estudos: por um lado, os que se focam na dimensão da turma, bastante frequentes, e noutras características sociodemográficas, portanto de natureza mais quantitativa e, por outro lado, os estudos com foco em características mais qualitativas, como os efeitos produzidos pela dimensão e características da turma em aspetos variados do contexto escolar e educativo: resultados escolares e performance dos alunos; qualidade do trabalho docente; organização e gestão de trabalho escolar, entre outros. Existem também cruzamentos destas dimensões quantitativas e qualitativas, ainda que os primeiros dominem a área.⁷ Tal é comprovado pelas críticas levantadas por Blatchford et al. (2002) e Englehart (2011), os quais argumentam a necessidade da perspetiva qualitativa para compreender mais detalhadamente os reais impactos de diversas características da turma, entre estas, com dominância a dimensão da turma.⁸

Apesar dos diversos estudos, tal como acontece com o efeito-escola, as conclusões são bastante inconsistentes ainda, além de contraditórias. Contudo, a conclusão principal é que a composição social da turma é uma das variáveis que têm uma relação mais complexa com os resultados escolares. Assim, o próprio efeito da dimensão da turma surge relacionado com a composição social, produzindo diferentes níveis de efeitos consoante a composição social e o perfil de desempenho das turmas e consoante a origem social e étnica dos alunos (Krueger e Whitmore, 2001; Finn e Achilles, 1999; Molnar, et al., 1999; Hattie, 2005). Neste quadro, três conclusões principais sobre o efeito-turma são: (i) Teodorovic (2011), na análise do desempenho dos alunos na matemática e na língua do país, no ensino primário na Sérvia, destaca variáveis ao nível da turma com associações positivas, embora pequenas, com os resultados escolares. Entre

⁷ No que diz respeito ao efeito-turma ou efeito-escola, as principais publicações sobre o PISA 2018 cruzam alguns indicadores relativos à caracterização social da escola e à qualidade e “quantidade” dos e de professores: rácio professor-aluno; dimensão da turma; proporção de professores com qualificações inferior ao mestrado; proporção de professores não certificados; cruzados com o perfil socioeconómico das escolas. Uma das conclusões principais é que tendencialmente as escolas socialmente favorecidas obtêm mais recursos, incluindo um maior corpo docente. Por outro lado, turmas de dimensão reduzida eram mais observadas em escolas mais desfavorecidas (OCDE, 2019c). Algumas destas conclusões também são verificadas por Buckingham (2003).

⁸ Em Portugal há também um estudo sobre a dimensão das turmas que, através de uma análise multinível, conclui que turmas de dimensões pequenas têm mais vantagens, no entanto, é em particular no 6º e 9º ano que o desempenho escolar dos alunos com origens socioeconómicas mais desfavorecidas beneficia de turmas mais pequenas. Este é essencialmente um estudo estatístico e não se centra nos alunos imigrantes, mas ao inferir que é mais favorável para os alunos de segmentos mais vulneráveis, e estando entre estes segmentos os alunos imigrantes, concluem que são igualmente mais favoráveis para os alunos com *background* migratório (Capucha et al., 2017).

as suas conclusões, evidencia-se a seguinte que é transversal a bastantes estudos: um aluno de uma turma onde a escolaridade dos pais era mais elevada obtinha melhores resultados, principalmente a língua sérvia, do que um aluno com características semelhantes mas integrado numa turma com escolaridade dos pais mais baixas; (ii) Outra conclusão principal é que, de modo geral, salvaguardando exceções, o processo de redução produz efeitos na medida em que altera outros processos como o trabalho realizado em sala de aula, particularmente ao nível das estratégias pedagógicas aula, ou seja, a qualidade do professor (Blatchford, Bassett e Brown, 2005; Blatchford, Bassett, Goldstein e Martin, 2003; Buckingham, 2003); (iii) a redução da turma é principalmente vantajosa para os alunos de *backgrounds* mais desfavorecidos, potenciando as suas oportunidades de progressão no percurso escolar e, conseqüentemente, na hierarquia social.

Um projeto inaugural nos estudos sobre o efeito-turma foi o *Student and Teacher Achievement Ratio* (STAR), tendo por base uma abordagem longitudinal, com a duração de 4 anos (1985-1988) no Tennessee (76 escolas). Os resultados indicam benefícios das turmas com menos dimensão, com influência positiva no desempenho escolar dos alunos, especialmente de contextos desfavorecidos (Finn e Archilles, 1990; Archilles, 2012). Um outro projeto *Student Achievement Guarantee in Education* (SAGE) com aplicação no Wisconsin em 1996 focava-se especialmente nas populações desfavorecidas e na relação entre os resultados escolares dos alunos afroamericanos e descendentes de outros grupos étnicos e, ainda, os alunos americanos brancos de classe média e as turmas que frequentavam. As principais conclusões iam ao encontro dos resultados do STAR: por exemplo, os alunos afroamericanos das escolas em que foram criadas turmas de pequena dimensão tinham melhores resultados e exibiam um padrão de progressão face aos seus pares em escolas com turmas de maior dimensão.

No contexto europeu destaca-se o projeto *Class Size and Pupil Ratio* (CSPAR) o qual revela que os resultados melhoram consoante se reduz a dimensão da turma, porém, isso depende do grupo de alunos, sendo identificado que os alunos de “desempenho reduzido” são os que mais beneficiam destas alterações (Blatchford, Bassett e Brow, 2011). Tendo por base os dados do Ministério da Educação Francês referente aos anos de 1995 e 1997, Piketty e Valdenaire (2006) também identificam efeitos positivos das turmas de dimensão pequena, particularmente quando os alunos são provenientes de contextos desfavorecidos. Opdenakker (2002), Hattie (2002) também identificam efeitos semelhantes, Giorgi, Pellizzari e Woolston (2012) demonstram ainda que as raparigas e os alunos de meios sociais mais favorecidos são geralmente imunes ao efeito da turma, particularmente ao efeito da sua dimensão.

Em contrapartida, a OCDE (2019b) afirma que a avaliação entre a dimensão da turma e a performance é complicada porque que, em vários contextos, as escolas desfavorecidas têm turmas de dimensão reduzida, tornando difícil separar o que resulta desses efeitos de composição (alunos desfavorecidos geralmente têm desempenho pior do que seus colegas mais favorecidos) e o que resulta do impacto do tamanho da turma. Além disso, também repararam que as escolas desfavorecidas com mais turmas “pequenas” tinham também menos professores certificados (2019b, p.108).

As turmas de nível já eram alvo de estudo em França na década de 90 (Duru-Bellat e Mingat, 1997). A conclusão principal é que o agrupamento dos alunos por nível é significativamente prejudicial para a progressão dos alunos com pior desempenho e favorável para os alunos com bons desempenhos, tendo condições sociais heterogêneas, intensificando e reproduzindo as desigualdades entre os alunos.

1.4 A INVESTIGAÇÃO SOCIOLÓGICA PORTUGUESA SOBRE OS ALUNOS DE ORIGEM MIGRANTE

Em Portugal, a investigação no domínio do estudo dos imigrantes, da imigração e da etnicidade emerge como resposta à visibilidade do fenómeno da imigração enfatizado política e culturalmente devido ao número crescente de imigrantes a partir da década de 70 e até ao início do século XXI (Pires et al., 2010). A imigração trouxe a Portugal centenas de milhares de pessoas culturalmente diferenciadas a que correspondeu no plano político, uma preocupação com a gestão dos fluxos de imigração e com a integração dos imigrantes (Machado e Azevedo, 2009, p.10). Neste quadro, a investigação sobre imigração e a integração dos imigrantes e seus descendentes conheceu um rápido desenvolvimento, na origem de um importante património de conhecimento sociológico sobre o tema, abrangendo múltiplos aspetos da vivência dos imigrantes em Portugal: escolaridade, família e dinâmicas familiares, inserção no mercado de trabalho, acesso à saúde, relações de género, práticas culturais, entre outros (Machado e Azevedo, 2009, p.13-15).⁹

A fixação de populações imigrantes foi objeto de múltiplas investigações sociológicas, entre os quais se contam as que têm por foco a integração dos imigrantes no sistema educativo português. O número crescente de investigações nesta área responde às necessidades de conhecimento de fluxos migratórios, crescentemente heterogêneos e, sobretudo, sobre os modos de integração dos descendentes de imigrantes, a denominada segunda geração (Machado, Matias, Leal, 2005). As pesquisas iniciais foram de elevada importância no contributo para o desmantelamento do enunciado culturalista ou, por outras palavras, do argumento segundo o qual as diferenças de desempenho escolar entre autóctones e imigrantes, e o maior insucesso dos últimos, se deviam às especificidades étnico-culturais dos filhos dos imigrantes.¹⁰ A investigação sociológica colocou em causa os efeitos dessas especificidades, a autonomia, ou não, da origem nacional na explicação das diferenças de desempenho. Recolocou, na análise comparativa entre autóctones e imigrantes, indicadores clássicos da sociologia como a classe social e a escolaridade familiar, reencontrando as correlações classicamente descobertas pela sociologia da educação nos anos 60 e 70, de que são exemplo os estudos conduzidos e influenciados por Pierre Bourdieu.

⁹ Por vezes os estudos são mais abrangentes e englobam dimensões complementares, sendo usual o tema do desempenho e trajetórias escolares aparecer noutros estudos em que o tema central é outro para além da educação.

¹⁰ Esta fase de ocultação das desigualdades sociais na escola portuguesa foi especialmente visível quando se criou a Base de Dados Entreculturas, no quadro do Ministério da Educação, com dados anuais sobre a distribuição dos resultados escolares por “grupos culturais”. Como consequência, durante este período de tempo deixaram de ser produzidos dados que permitiam reportar os resultados dos alunos às suas origens sociais.

Teresa Seabra (1997) é a autora do primeiro estudo que corrobora algumas evidências dos estudos internacionais: *Estratégias Familiares de Socialização das Crianças. Etnicidade e Classes Sociais*.¹¹ Concluiu que o efeito de classes se sobrepunha ao efeito da pertença nacional, mais concretamente, a situação de classe revelou ser a principal clivagem na diferenciação das estratégias educativas das famílias. Na mesma linha está o estudo de Machado, Matias e Leal (2005) que, partindo de dados empíricos recolhidos pelo projeto JODIA (jovens descendentes de imigrantes africanos), concluiu que os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos não são muito diferentes dos autóctones quando são controlados os efeitos da desigualdade social demonstrando que o efeito de classe se impõe largamente ao efeito de cultura.¹²

Contudo, é importante salientar que estes estudos não desprezam integralmente a especificidade étnico-nacional. Por exemplo, Sónia Pires (2009) concluiu, numa comparação entre cabo-verdianos e indianos, que a pertença étnico-nacional, quando associada a condições sociais desfavorecidas, tem efeitos próprios. Sabe-se também que a supremacia dos resultados escolares dos alunos de origem indiana persiste mesmo em idênticas condições de classe e de escolaridade dos progenitores.¹³ No mesmo quadro de conclusões está a dissertação de doutoramento de Seabra (2010) que elucida a distância de desempenho escolar entre alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico, recorrendo a várias dimensões da vida familiar e escolar. Outras investigações nesta linha são a de Mateus (2014) e Roldão (2015): a primeira aborda as orientações de futuro, escolares e profissionais, dos jovens filhos de imigrantes, alunos do 9º ano de escolaridade, na transição para o ensino secundário e a segunda centra-se nos trajetos de contratendência de jovens africanos de classes populares.¹⁴

Salvaguarda-se ainda as dissertações de mestrado que têm vindo a ser produzidas nos mestrados de sociologia mas que são menos reconhecidas pelo facto de não estarem publicadas em livro e serem, à partida, de menor dimensão. Albuquerque (2016) apresenta, contudo, um exercício interessante tendo por base os modelos de avaliação externa das aprendizagens – face a este, concluiu que a distância entre os alunos com origens sociais desfavorecidas e, particularmente, de origem dos PALOP – classe social desfavorecida, com pais pouco escolarizados e beneficiários de ASE – e os alunos com origens sociais mais favorecidas, e autóctones, aumenta em contexto do exame nacional face à prova de aferição.

Os estudos que temos vindo a referir centravam-se nos alunos, nos seus desempenhos e trajetórias escolares, comportamentos, expectativas e aspirações futuras, e, mais raramente, nos professores e outros agentes educativos. Só em meados da segunda década do século XXI, se encontram mais estudos que se focam na vertente organizacional da escola, na formação de turmas e nas características culturais e sociais da turma e da escola. Os alunos privilegiados nestas pesquisas são os oriundos dos PALOP, ainda que

¹¹ Este artigo tem por base a dissertação de mestrado da autora realizada em 1995.

¹² Este projeto passou pela aplicação de um inquérito por questionário a uma amostra de 100 jovens descendentes de imigrantes africanos dos cinco PALOP, de ambos os sexos, entre os 15 e os 29 anos, residentes na região de Lisboa.

¹³ A publicação da dissertação de mestrado data 2009, mas a mesma foi realizada previamente em 2001.

¹⁴ Sobre esta problemática das trajetórias está ainda o estudo *caminhos escolares dos jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior* de Seabra, Roldão, Mateus e Albuquerque (2016).

ultimamente se incluem também os de origem indiana ou dos países do Leste Europeu. Recentemente também se começaram a conhecer os trajetos escolares dos alunos com *background* brasileiro (Seabra e Mateus, 2020). *Escolas que fazem melhor: o sucesso dos alunos descendentes de imigrantes na escola básica* (Seabra et al., 2015) destaca-se como pioneiro e de âmbito geográfico mais abrangente, integrando novas dimensões de estudo. Nomeadamente, comparando diferentes populações escolares, identificou escolas que “fazem melhor”: escolas que com populações escolares semelhantes obtêm melhores resultados escolares do que as suas congéneres, ou com populações escolares distintas obtêm resultados semelhantes. É, assim, um estudo inaugural na investigação sociológica que apreende as especificidades escolares que potenciam o poder da escola na promoção da igualdade de oportunidades. Seabra, Carvalho e Ávila (2019) investigam também o efeito-escola através do estudo do efeito da composição socioétnica das escolas nos resultados em matemáticos dos alunos do 4.º ano na Área Metropolitana de Lisboa. Empregando um modelo multinível, reconhecem, em termos gerais, que a desvantagem social dos alunos descendentes de imigrantes, em geral, e dos com origem nos PALOP, em particular, é agravada sempre que estão inseridos em contextos escolares socialmente desfavorecidos.

Em Portugal, as séries estatísticas anuais utilizam apenas a categoria “nacionalidade estrangeira” para identificar os migrantes e as populações de origem imigrante, o que impossibilita uma total apreensão da realidade migratória e, por sua vez, da diversidade étnico-racial nas escolas portuguesas. É uma perspetiva parcial porque os alunos com *background* imigrante acabam por estar subrepresentados em virtude da aquisição da nacionalidade portuguesa, ficando a sua heterogeneidade e densidade oculta nas categorias autóctone ou português. É neste sentido que se tornam pertinentes os estudos de menor dimensão enumerados previamente, pois, na generalidade, estes operacionalizam o indicador de origem nacional com base na naturalidade dos pais.

As conclusões são, regra geral, semelhantes, apesar de menos discriminadas. Sabe-se que, entre os anos letivos 2011/12 e 2016/17 os alunos de origem migrante com maior presença relativa no sistema educativo português, tanto no ensino básico como no secundário, são de nacionalidade brasileira, cabo-verdiana e angolana. No que diz respeito à distribuição dos alunos por modalidades de ensino, os alunos estrangeiros são mais encaminhados para o ensino não-regular. Entre os alunos com nacionalidade estrangeira nestas modalidades, observa-se que o recrutamento é mais expressivo no caso dos nacionais dos PALOP, com proporções acima dos 50% no ensino secundário (Cândido e Seabra, 2019). Em termos de desempenho escolar, Seabra e Cândido (2020) constataram que algumas nacionalidades estrangeiras revelam uma taxa de aprovação superior aos autóctones, como os nacionais da Suíça, da França, da Espanha e da Rússia, enquanto outras revelam taxas inferiores, nomeadamente os alunos dos PALOP, da Bulgária e da Roménia. Estas tendências gerais parecem justificar o maior volume de pesquisas centradas nos alunos dos PALOP.

Por fim, como alega o título, esta secção é dedicada exclusivamente ao trabalho sociológico sobre alunos de origem imigrante, nos termos utilizados por Machado (2020), isto é, são apenas abordados estudos realizados por sociólogos de formação. Não se deve desprezar, contudo, os vários trabalhos que são produzidos noutras disciplinas, como em ciências da educação, economia e geografia, que empregam

também um pensamento sociológico e constituem um avanço significativo no conhecimento deste objeto (Portela, Camacho, Azevedo, 2007; Firminino et al, 2020; Hortas e Fonseca, 2013; entre outros).

CAPÍTULO 2 – OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tomando em consideração, por um lado, os hiatos existentes na investigação sociológica portuguesa no domínio do estudo dos imigrantes, da imigração e da etnicidade e a sua relação com o desempenho escolar, e, por outro lado, o património investigativo internacional, fundamentar-se-á nos próximos pontos a pesquisa concretizada: a problemática de investigação, os objetivos e a metodologia de base.

2.1 PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

Existem, essencialmente, duas linhas que orientam esta investigação. Primeiro, a importância de aprofundar o conhecimento nacional sobre o efeito-escola e o efeito-turma, particularmente no desempenho escolar dos alunos com *background* imigrante. Esta problemática torna-se premente quando se sabe que existem origens nacionais que estão socialmente segregadas, como o caso dos alunos dos PALOP (Hortas e Fonseca, 2013) e, para mais, que são estes os alunos que, tendencialmente, têm maior insucesso quando comparados com os seus pares migrantes e autóctones (Seabra et al., 2018). Assiste-se, assim, a uma segregação territorial ao nível social e escolar que possivelmente se reflete em escolas com desigual desempenho consoante as origens nacionais que a frequentam (Logan, Mican e Adar, 2012; Schnepf, 2007), diferenças que podemos conceptualizar como efeito de composição étnica, ou efeito composicional.

Neste quadro, a investigação pretende avaliar o efeito composicional da escola e da turma, considerando tanto a composição socioeconómica como étnica, e procura compreender a sua influência nos resultados académicos dos alunos em geral e dos alunos com origem migrante em particular. Será que os desempenhos escolares dos alunos com origem migrante beneficiam por frequentar escolas e turmas com baixa densidade migratória? Será esta uma variável principal na explicação do desempenho escolar ou será a composição social das escolas e da turma mais condicionante? Haverá especificidades relacionadas com diferentes países de origem dos alunos, isto é, serão algumas origens nacionais mais afetadas pela composição étnica e social das turmas e escolas? Por último, salienta-se ainda que são exploradas variáveis de desempenho ao nível da escola e turma, uma vez que a proporção de reprovações e de alunos repetentes podem igualmente ter efeito no desempenho dos alunos. Esta análise terá como variável dependente a classificação no exame de matemática, uma vez que esta é a disciplina em que se registam a maior diferença de resultados entre alunos com origem migrante e os nativos (Seabra et al., 2014)

Complementarmente à análise dos efeito-escola e efeito-turma no desempenho escolar, o presente estudo pretende ainda aprofundar, assim como corroborar, o conhecimento sobre a igualdade de resultados no ensino básico entre alunos com *background* migrante e os seus pares autóctones, bem como entre origens nacionais, com três objetivos principais: (i) comparar o perfil sociocultural dos alunos segundo a sua origem nacional e *background* migratório; (ii) relacionar resultados escolares e condições sociais e culturais dos alunos; (iii) comparar a distribuição dos alunos pelas características socioétnicas das turmas e das escolas; e, por último, (iv) comparar o desempenho dos alunos, considerando o perfil sociocultural da população

escolar e da turma. A igualdade no sentido do acesso pode ter efeitos menores se os desempenhos escolares forem discrepantes em função da origem dos alunos e da composição das escolas e turmas, sendo o estudo desta relação incontornável se quisermos identificar os obstáculos à igualdade de oportunidades proporcionada pelo sistema público de ensino.¹⁵

2.2 ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO

A estratégia de investigação mobilizada foi integralmente quantitativa, com base numa fonte secundária: os microdados disponibilizados pela Direção-Geral de Estatísticas do Ensino e da Ciência (DGEEC).¹⁶ Foram facultadas cinco bases de dados referentes aos alunos matriculados nos diversos níveis de ensino do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (CEB) na Área Metropolitana de Lisboa (AML), assim como as bases associadas com as classificações externas. Para cada aluno dispõem-se da seguinte informação: (i) sexo, idade, naturalidade e nacionalidade do aluno; profissão, situação na profissão, escolaridade, naturalidade e nacionalidade de cada um dos pais; (ii) escola e turma; e (iii) notas obtidas nos exames em cada ano letivo (língua portuguesa e matemática).

O quadro 2.1 resume os principais indicadores criados no âmbito desta pesquisa. Como indicador da classe social foi utilizado o indicador familiar de classe construído por Machado et al. (2003), também conhecido como modelo ACM. Este modelo tem a vantagem de considerar a situação na profissão e os grupos profissionais de ambos os progenitores, sendo o agregado familiar classificado através do critério da preponderância.¹⁷ Foi ainda utilizado o escalão de beneficiário de ação social escolar (ASE) como

¹⁵ Estes objetivos e a delimitação da investigação são parte de uma pesquisa pensada mais largamente, incluindo parte qualitativa e uma análise por *coorte* tomada como base para um estudo de caso comparativo (detalhadamente, comparação entre cerca de oito escolas na AML divididas por três eixos caracterizadores da população escolar: densidade migratória, heterogeneidade migratória e condição social – socialmente favorecida ou desfavorecida). Esta parte do estudo de caso está a ser colocada em prática atualmente, não tendo sido objeto da presente dissertação por constrangimentos temporais e monetários: com a pandemia COVID-19 a DGEEC teve o *safe center* fechado durante cerca de três meses e, adicionalmente, as idas àquele local são custosas monetariamente devido à distância entre a residência da própria e a DGEEC. Ademais, também devido ao covid-19, aquando da reabertura do *safe center* só podiam estar presentes um investigador por dia devido à dimensão da sala, o que dificultou o planeamento inicial, quando era possível estarem cerca de quatro investigadores por dia. Serve esta explicitação para se justificar que os resultados da presente pesquisa serão aprofundados no estudo de caso comparativo, permitindo uma análise mais rigorosa de algumas das conclusões aqui expostas.

¹⁶ Os microdados foram disponibilizados no âmbito do projeto *(Des)igualdades nos trajetos escolares dos descendentes de imigrantes*, o qual beneficia do protocolo entre o CIES-IUL, particularmente cedidos ao Observatório das Desigualdades, e a DGEEC/MEC que torna possível a disponibilização regular (anula) de informação estatística referente aos alunos que têm origem na imigração. Este projeto é coordenado pela professora Doutora Teresa Seabra e tem como objetivo explorar esta realidade dos alunos com origem na imigração, traçando um retrato da escolarização destas crianças e jovens ao longo da presente década no nosso país.

¹⁷ Apesar das sete categorias apresentadas no quadro da operacionalização, durante a análise dos dados são essencialmente utilizadas duas, denominadas “classes médias e altas” e “classes populares”, as primeiras correspondentes às categorias EDL, PTE, e as segundas incluem os EE e as categorias O e AEpl. É ainda distinguida com frequência na análise entre os EE e as categorias OO e AEpl pelo facto das últimas duas serem classes claramente mais desfavorecidas. As restantes categorias foram agrupadas em “outros” devido ao seu valor residual, não permitindo cruzamentos rigorosos.

indicador da origem social, já que nos dá informação sobre a carência financeira das famílias dos alunos na escola em estudo. O volume de capital escolar familiar também é uma variável importante de caracterização das condições sociais dos alunos, principalmente porque é a variável social mais frequentemente relacionada com os desempenhos escolares (Seabra, 2009). Por isso foi construído um indicador sobre a escolaridade dominante na família, no seguimento de Seabra et al. (2015). Para dar conta dos trajetos escolares passados dos alunos, foi criada a variável desvio etário em relação à idade esperada de frequência do 6.º ano, com base na idade dos alunos (CNE, 2011).

No caso do *background* imigrante, foram discriminadas a primeira e segunda gerações pelo facto de existirem diferenças de integração que se concretizam em desempenhos escolares diferentes. Poderiam ter sido utilizados mais grupos, mas pelos limites que o segredo estatístico coloca, decidiu-se por este agrupamento em dois (primeira e segunda gerações). Contudo, entre as cinco categorias criadas de base para a formação (listadas no quadro 2.1) das gerações notou-se existir diferenças significativas de média e mediana nos exames, assim como nas taxas de aprovação e trajetos escolares passados.¹⁸ Evidencia-se ainda que o agrupamento dos alunos em primeira ou segunda gerações dependeu essencialmente se o aluno tinha naturalidade: (i) portuguesa – segunda geração - ou (ii) estrangeira – primeira geração. Neste quadro, foram considerados os filhos de emigrantes regressados pelo facto de terem naturalidade estrangeira, independentemente da dos pais. Este grupo demonstrou um desempenho mais semelhantes à primeira do que à segunda geração, afastando-se dos autóctones, o que não seria expectável pelo facto dos pais terem tendencialmente naturalidade portuguesa. Estas diferenças entre os grupos criados são pertinentes de investigação futura, em que seja possível trabalhar com subamostras mais reduzidas.

Outro conceito, ausente no quadro e que complementa o *background* imigrante, é a origem nacional foi construída com base nas naturalidades dos progenitores e do aluno por ordem de relevância. Primeiro, seria considerada a naturalidade do aluno sempre que esta estivesse disponível. Segundo, na inexistência desta seria considerada a naturalidade da mãe e, em último caso, se esta estivesse ausente passaria a ser usada a naturalidade do pai. Este critério foi também utilizado para se simplificar a categorização devido aos limites do segredo estatístico, previamente mencionado. Não existindo um motivo maior para dar primazia à naturalidade da mãe, a justificação passa pelo facto da maioria dos estudos evidenciar que a escolaridade de mãe, assim como outras variáveis relativas a esta, demonstram ter um maior efeito no desempenho escolar dos alunos. A fragilidade desta categorização está na omissão dos casos de origens nacionais mistas e luso-descendentes.¹⁹

¹⁸ No anexo A podem ser consultados os testes de hipóteses que revelam estas diferenças significativas. Para mais informações consultar a autora do estudo.

¹⁹ Esta fragilidade será tida em conta numa fase posterior, de estudo de caso. Nesta fase as naturalidades são detalhadas até porque só serão trabalhadas algumas origens nacionais, facilitando a categorização intraorigem.

Quadro 2. 1. Operacionalização de conceitos

Origem social	Operacionalizada através de dois indicadores: Indicador familiar de classe ACM (Machado et al., 2003) : Construído a partir do grupo profissional (INE, 2010) e situação na profissão do pai e da mãe do aluno. EDL: Empresários, Dirigentes e profissionais Liberais; PTE: Profissionais Técnicos e de Enquadramento; TI: Trabalhadores Independentes; TIpl: Trabalhadores Independentes Pluriativos; EE: Empregados Executantes; OI: Operários Industriais; AEpl: Assalariados Executantes Pluriativos. Escalão de beneficiário de Ação Social Escolar (ASE) Escalão A, Escalão B → Beneficiário de ASE Nenhum escalão → Não beneficiário de ASE
Escolaridade familiar dominante	Operacionalizada através da escolaridade dominante na família (Seabra et al., 2015) Construída a partir da escolaridade de ambos os progenitores. Critério da preponderância (ex.: escolaridade do pai = 2º ciclo e escolaridade da mãe = 3º ciclo → escolaridade dominante = 3º ciclo).
Trajetó escolar passado	Operacionalizada através do desvio etário face à idade esperada de frequência (CNE, 2011) Diferença entre idade do aluno e idade modal
Background Imigrante	Operacionalizada com base nas naturalidades dos progenitores e do aluno . Naturalidades estrangeiras do pai, mãe e aluno → Primeira Geração Naturalidades estrangeiras do aluno e do pai ou da mãe → Primeira Geração Naturalidade estrangeira do aluno → Primeira Geração. Naturalidade estrangeira do pai e da mãe e naturalidade do aluno portuguesa → Segunda Geração Naturalidade estrangeira do pai ou da mãe e naturalidade do aluno portuguesa → Segunda Geração

Foram ainda construídas variáveis agregadas ao nível da escola e da turma, criando-se escalões que tiveram por base os valores mínimos, máximos, médios e o desvio-padrão (ver no quadro 2.1 os escalões). No caso da escola foram criadas as variáveis: densidade migratória, heterogeneidade migratória, nível de desempenho e perfil social. Estas variáveis são construídas tomando por base outras variáveis como a proporção de alunos com pelo menos 1 reprovação, proporção de alunos com ASE e proporção de alunos com escolaridade familiar corresponde ao ensino superior, entre outros. Ao nível da turma foram construídas as mesmas variáveis com exceção da heterogeneidade devido aos efetivos serem substancialmente menores e complicarem a criação desta variável. Acrescenta-se ainda que os escalões de cada variável não reproduzem, estritamente, o encontrado noutros estudos porque existe a necessidade de adaptar à realidade migratória e escolar portuguesa, uma proporção elevada de imigrantes não é igual aqui e na Suécia, nem um bom nível de desempenho escolar de uma escola.

A criação de todas estas novas variáveis ilustra bem as virtualidades da utilização de microdados em estudos extensivos. Embora trabalhando com fontes secundárias, tivemos acesso a dados primários, os microdados, o que abre possibilidades analíticas, ainda no plano da construção de indicadores, ausentes quando se trabalha com dados agregados, como acontece na maioria dos casos em que se recorre a fontes estatísticas secundárias.

Quadro 2. 2. Operacionalização de conceitos (continuação)

Densidade migratória da escola	Operacionalizada com base na distribuição da proporção de imigrantes por escola na AML . (i) 0% a 14,4% → densidade baixa; (ii) 14,5% a 24,4% → densidade médio-baixa; (iii) 24,5% a 34,4% → densidade média; (iv) 34,5% ou superior → densidade alta
Densidade migratória da turma	Operacionalizada com base na distribuição da proporção de imigrantes por turma em cada escola . (i) 0% a 14,4% → densidade baixa; (ii) 14,5% a 34,4% → densidade média; (iv) 34,5% ou superior → densidade alta
Heterogeneidade migratória da escola	Operacionalizada com base na distribuição da proporção de imigrantes por escola e da proporção de alunos dos PALOP (grupo dominante) na AML . (i) densidade migratória $\leq 24,4\%$ → heterogeneidade baixa (ii) densidade migratória $\geq 24,5\%$ e proporção de alunos dos PALOP $\geq 50\%$ → heterogeneidade média (iii) densidade migratória $\geq 24,5\%$ e proporção de alunos dos PALOP $\leq 50\%$ → heterogeneidade alta
Nível de desempenho da escola	Operacionalizada com base na proporção de alunos por escola com pelo menos uma reprovação . (i) proporção de alunos com pelo menos 1 reprovação $\leq 24,4\%$ → taxa de reprovação baixa ou bom desempenho (ii) proporção de alunos com pelo menos 1 reprovação entre $\geq 24,5\%$ e $\leq 49,4\%$ → taxa de reprovação média ou médio desempenho (iii) proporção de alunos com pelo menos 1 reprovação $\geq 49,5\%$ → taxa de reprovação elevada ou mau desempenho
Nível de desempenho da turma	Operacionalizada com base na proporção de alunos por turma com pelo menos uma reprovação . (i) proporção de alunos com pelo menos 1 reprovação $\leq 24,4\%$ → taxa de reprovação baixa ou bom desempenho (ii) proporção de alunos com pelo menos 1 reprovação entre $\geq 24,5\%$ e $\leq 54,4\%$ → taxa de reprovação média ou médio desempenho (iii) proporção de alunos com pelo menos 1 reprovação $\geq 54,5\%$ → taxa de reprovação elevada ou mau desempenho
Perfil social da escola e da turma	Operacionalizada com base em dois indicadores: Proporção de alunos beneficiários de Ação Social Escolar (ASE) (i) proporção de alunos beneficiários de ASE $\leq 24,4\%$ → escola socialmente favorecida (baixa concentração de beneficiários) (ii) proporção de alunos beneficiários de ASE entre $\geq 24,5\%$ e $\leq 54,4\%$ → escola com um perfil social intermédio (média concentração de beneficiários) (iii) proporção de alunos beneficiários de ASE $\geq 54,5\%$ → escola socialmente desfavorecida (elevada concentração de beneficiários). Proporção de alunos com escolaridade familiar dominante correspondente ao ensino superior. (i) proporção de alunos de famílias com ensino superior $\leq 14,4\%$ → escola socialmente desfavorecida (baixa concentração de alunos de famílias com ensino superior) (ii) proporção de alunos de famílias com ensino superior entre $\geq 14,5\%$ e $\leq 34,4\%$ → escola com um perfil social intermédio (média concentração de alunos de famílias com ensino superior) (iii) proporção de alunos de famílias com ensino superior $\geq 34,5\%$ → escola socialmente favorecida (elevada concentração de alunos de famílias com ensino superior)

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Considerando os objetivos propostos, que pressupõem uma análise da igualdade de resultados no ensino básico entre alunos com *background* migrante e os seus pares autóctones, bem como entre origens nacionais, torna-se essencial uma análise sistemática das várias dimensões que se cruzam no desempenho escolar dos alunos. Primeiro, das desigualdades sociais de origem e também das diferenças de desempenho entre alunos com *background* migratório e autóctones. Segundo, uma análise da heterogeneidade migrante ao nível das condições sociais. Terceiro, a análise desta heterogeneidade em termos de desempenho escolar. E, quarto, o cruzamento destas variáveis considerando o perfil sociocultural da população escolar e da turma, para identificar quais são as mais significativas na explicação do desempenho escolar.

3.1 CONTEXTO SOCIAL E CARACTERÍSTICAS ESCOLARES DOS ALUNOS NA AML

Um primeiro indicador do sucesso escolar dos alunos que constituem a população em estudo será o nível de abandono da escola ou do ensino unificado. Embora teórica e metodologicamente este estudo não seja uma análise rigorosamente longitudinal, pelo facto de não circunscrever uma *coorte* de alunos específica, é possível averiguar que o número de alunos, autóctones e com *background* imigrante, manifesta uma tendência decrescente: de 26.513 no 5.º ano, em 2012/13, para 14.145 no 9.º ano, em 2016/17. Esta diminuição remete diretamente para os processos de estratificação escolar que passam pelo encaminhamento de alunos para vias pré-vocacionais e pela retenção e abandono. Para aprofundamento futuro, é fundamental a identificação do encaminhamento por origem nacional, pelo facto deste constituir um importante indicador de igualdade de oportunidades.²⁰ Apesar de não se ter criado uma *coorte* com as bases usadas,²¹ foi possível apurar que o encaminhamento é cerca de 2% entre o 5.º e o 6.º anos, descendo entre este último e o 8.º e para 0,5% nos níveis de escolaridade seguintes. Há ainda cerca de 4% a 2% de alunos por ano letivo que desaparecem das bases de dados relativas à AML, o que se pode ser explicado por abandono, emigração ou mudança de residência para outro local do país. Sem o recorte da *coorte* constata-se, igualmente, uma redução do número de alunos a partir do sétimo ano.²² Entre este e o nono assiste-se a uma redução de 3846 alunos, contabilizando-se 23.372 alunos em 2016/17.²³

²⁰ A avaliação somente do desempenho pode ser um pouco abstrata, na medida em que a diferenciação interna do ensino pode instigar a “exclusão relativa” (Dubet, 1996, p.501 em Seabra, 2009. 79), i.e, como evidenciado particularmente por Seabra et al. (2018: 6) e Portes (1976: 430), a propósito da diversificação das fileiras associadas aos processos de orientação escolar. É, pois, fundamental perceber como os vários grupos sociais se distribuem pelas fileiras, visto que são determinantes no futuro do indivíduo.

²¹ Estas bases só foram criadas posteriormente para a próxima fase desta investigação, como referido previamente. Convém ainda realçar que a análise feita por níveis de escolaridade transporta esta impossibilidade pelo facto dos cursos CEF, cursos vocacionais e percursos curriculares alternativos não corresponderem a níveis de escolaridade, mas sim a ciclos.

²² Consultar quadro A1 no anexo referente ao quadro 3.1 completo, entre o 5.º e o 9.º anos de escolaridade. Os restantes quadros e gráficos também estão disponíveis em quadro com valores absolutos e percentuais em anexo para os cinco níveis de escolaridade e respetivos anos letivos. Em caso de dúvidas ou requerer mais informação basta contactar a autora do estudo.

²³ Como não existe uma *coorte* em análise, são somados mais alunos em cada ano letivo e ano de escolaridade que correspondem aos repetentes de cada ano de escolaridade do ano letivo anterior. Ainda assim, existe uma redução porque, como será evidenciado pelos dados, as taxas de reprovação são mais elevadas no 6º e 7º ano, onde ficam mais alunos retidos.

A escolaridade dos progenitores é um indicador de caracterização da condição social que mais efeito tem no desempenho escolar, especialmente a da mãe. Quanto à escolaridade dominante na família (quadro 3.1), verifica-se que a maioria dos alunos tem pelo menos um progenitor com ensino secundário ou ensino básico, variando entre os 32% e 42% no 6.º ano e os 33% e 35% no 9.º ano. Entre grupos, os alunos imigrantes de primeira geração revelam ter pais menos escolarizados: até ao sétimo ano a maioria destes alunos tinham progenitores com apenas o ensino básico.

Complementarmente, o número de alunos oriundos de classes favorecidas, média-altas, aumenta ao longo dos anos, passando de 38% no 6.º ano para 53% no 9.º ano. Em termos de origem nacional, os imigrantes de primeira geração são provenientes de famílias mais desfavorecidas. Esta posição de desvantagem social permanece ao longo do período em análise, não acompanhando a melhoria da situação profissional dos alunos de segunda geração e autóctones, respetivamente. Em contrapartida, como se verifica, os imigrantes de segunda geração demonstram uma melhoria significativa, assemelhando-se aos autóctones em termos de estrutura de classes, corroborando as teses sobre a mobilidade social da segunda geração (Gaspar, 2019: 4).

No que diz respeito aos alunos que beneficiam de ASE, observa-se uma diminuição em cerca de 10 pontos percentuais (p.p.) no período em análise. No 5.º e no 6.º anos existiam cerca de 42% de alunos com ASE, mas no 9.º ano esta proporção ficou-se pelos 33%. Mais uma vez, os alunos de primeira geração revelam estar numa posição de desvantagem social face aos seus pares de segunda geração e autóctones. Importa ainda notar que todos os grupos revelam uma diminuição da proporção de beneficiários entre os anos letivos de 2013/14 e 2016/17. E, ainda, se nota que a melhoria da situação profissional dos descendentes de imigrantes não se reflete necessariamente numa melhoria financeira, uma vez que continuam a necessitar de apoio estatal como os alunos de primeira geração.

De acordo com a origem nacional detalhada, os alunos angolanos, brasileiros e cabo-verdianos são os que têm uma presença mais expressiva no sistema educativo português, respetivamente, cerca de 6% e 4% no caso das últimas duas origens. Analisando por geração, existe um maior número de alunos imigrantes de segunda geração do que de primeira geração, mantendo-se a diferença ao longo dos níveis de escolaridade. Por sua vez, os alunos com maior presença por geração são: na primeira geração os alunos de origens brasileira (28% a 30%), cabo-verdiana (17% a 19%) e guineense (9% a 12%); e na segunda geração as origens angolana (31% a 34%), cabo-verdiana (13% a 18%) e moçambicana (11% a 14%). Os pesos relativos destas origens variam ao longo dos níveis de escolaridade, entre os valores acima, e refletem as vagas migratórias para Portugal (Machado, 2002). As únicas que revelam um aumento proporcional são a angolana e a moçambicana de segunda geração. Os alunos europeus de segunda geração também revelam uma diferença percentual positiva – de 9% para 12%.

Em termos de sucesso escolar existem três indicadores que permitem espelhar como se diferenciam os alunos com *background* migratório e os alunos autóctones: taxa de reprovação; desvio etário ou trajeto escolar passado e as classificações nos exames, neste caso no de matemática.

Quadro 3. 1. Alunos matriculados no 6º e 9º anos de escolaridade (%), por sexo, indicador familiar de classe, escolaridade dominante familiar, situação final, trajeto escolar passado, escalão de beneficiário ASE, classificação no exame de matemática, na Área Metropolitana Lisboa, 2013/14 e 2016/17

	2013/14 6º ANO				2016/17 9º ANO				
		AUTÓCTONE	1ª GERAÇÃO	2ª GERAÇÃO	TOTAL (%)	AUTÓCTONE	1ª GERAÇÃO	2ª GERAÇÃO	TOTAL (%)
Sexo	Total (n)	19591	2653	4472	100,0	17501	2302	3579	100,0
	Feminino	47,6	46,2	49,2	47,7	49,9	53,5	51,4	50,5
	Masculino	52,4	53,8	50,8	52,3	50,1	46,5	48,6	49,5
	Total (n)	16319	1728	3985	100,0	15297	1523	3300	100,0
Escolaridade familiar	Sem habilitação	0,5	2,2	0,7	0,6	0,1	0,7	0,2	0,1
	1º, 2º e 3º CEB	41	51	43	42,3	32,3	43,5	32,8	33,2
	Secundário	31,8	31,8	32,6	31,9	34,8	34,3	35,1	34,8
	Superior	26,5	14,9	24,0	25,1	32,8	21,5	31,9	31,8
	Total (n)	7521	958	1987	100,0	13482	1248	2927	100,0
Classe social	EDL+PTE	42,3	21,0	30,8	38,2	56,4	32,9	51,9	52,7
	EE	21	30	27	22,7	43,3	29,3	22,2	21,5
	Ol+AEpt	33,1	46,0	39,1	35,4	11,5	32,4	22,8	22,2
	Outros	4,2	3,0	2,7	3,8	2,8	5,4	3,1	3,5
	Total (n)	19591	2653	4472	100,0	17501	2302	3579	100,0
Escalão ASE	Beneficiário	38,5	55,6	50,5	0,0	29,5	43,5	41,0	32,6
	Não beneficiário	61,5	44,4	49,5	57,8	70,6	56,5	58,9	67,4
	Total (n)	19591	2653	4472	100,0	17501	2302	3579	100,0
Origem Nacional	Angola	---	7,0	31,8	6,0	---	9,9	34,2	6,2
	Brasil	---	27,9	5,9	3,8	---	28,8	6,8	3,9
	Cabo Verde	---	19,2	17,4	4,8	---	17,4	13,4	3,8
	Guiné-Bissau	---	11,9	6,6	2,3	---	9,4	5,1	1,7
	Moçambique	---	1,2	11,9	2,1	---	1,3	14,0	2,3
	São Tomé e Príncipe	---	7,8	5,3	1,7	---	5,7	4,3	1,2
	Roménia	---	4,4	0,9	0,6	---	3,5	0,9	0,5
	Ucrânia	---	2,6	1,1	0,4	---	3,0	1,0	0,4
	Moldávia	---	2,0	1,1	0,4	---	2,2	1,2	0,4
	China	---	1,4	0,5	0,2	---	1,7	0,5	0,2
	Índia	---	0,8	0,6	0,2	---	1,1	0,8	0,2
	União Europeia	---	7,5	9,3	2,3	---	7,0	12,0	2,5
	Outros	---	6,5	7,9	2,0	---	8,9	5,7	1,8
	Autóctone	100,0	---	---	73,3	100,0	---	---	74,8
	Total (n)	19591	2653	4472	100,0	17501	2302	3579	100,0
Desvio etário	Nenhuma reprovação	66,1	28,9	63,7	62,0	65,5	30,5	63,5	61,7
	1 reprovação	18,6	26,6	20,3	19,7	20,1	30,7	21,8	21,4
	2 reprovações	8,8	21,1	9,5	10,2	9,9	21,8	10,2	11,1
	3 reprovações	4,0	12,2	4,4	4,9	3,7	12,9	3,5	4,6
	4 ou mais reprovações	2,4	11,2	2,1	3,2	0,7	4,1	1,0	1,1
	Total (n)	19591	2653	4472	100,0	17501	2302	3579	100,0
Situação final	Transita	85,1	73,3	83,3	83,6	92,0	77,2	91,9	90,5
	Não transita	14,9	26,7	16,7	16,4	8,0	22,8	8,1	9,5
	Total (n)	2051	3972	17713	100,0	15718	1634	3180	100,0
Classificação no exame de matemática	1	13,5	30,1	19,0	15,8	17,5	34,8	20,8	19,4
	2	45,2	51,5	46,7	46,0	31,7	40,5	31,9	32,4
	3	25,6	12,9	21,2	23,7	22,1	14,1	21,3	21,3
	4	13,2	4,5	10,8	12,1	21,2	8,4	19,8	20,0
	5	2,5	1,0	2,3	2,3	7,5	2,3	6,2	6,9

Fonte: Microdados cedidos pela DGEEC/MEC no âmbito do projeto “(Des)igualdades nos trajetos escolares dos descendentes de imigrantes”.

Observa-se que a proporção de alunos sem nenhuma reprovação decaiu cerca de 5,7 p.p. entre o 5.º e o 9.º anos e, complementarmente, é no 7.º ano que é maior a proporção de alunos com pelo menos uma reprovação no seu trajeto escolar (40%). Por origem nacional, os alunos autóctones e imigrantes de segunda geração têm tendencialmente mais percursos escolares diretos, sem retenções. Contrariamente, os imigrantes de primeira geração têm mais percursos escolares com retenções: cerca de 65% a 70% destes alunos tiveram pelo menos uma reprovação, valores que se mantêm em todos os níveis de escolaridade em análise.

A desigualdade de resultados entre a primeira geração e os seus pares com *background* migratório e autóctones é significativa, seja no que se refere à proporção de trajetões diretos, seja na quantidade de reprovações. Em qualquer nível de escolaridade e ano letivo os alunos de primeira geração estão em desvantagem, com o dobro dos alunos deste *background* a experienciar 2 reprovações e o triplo a reter 3 e 4 ou mais vezes no seu percurso escolar, comparativamente com os seus pares.

Quanto à situação final em cada nível de escolaridade, as tendências são idênticas ainda que a discrepância entre grupos seja menor. A taxa de aprovação diminui até ao 7.º ano – de 86% para 81% -, aumentando cerca de 10 p.p. nos níveis de escolaridade seguintes, alcançando os 91% no 9.º ano. Por outro lado, os grupos em análise seguem a mesma tendência, apesar de os imigrantes de primeira geração terem uma taxa de aprovação inferior aos restantes alunos (73%) em cerca de menos 12 p.p. face aos autóctones e 10 p.p. face à segunda geração. Ao longo do percurso escolar, esta clivagem entre taxas de aprovação aumenta cerca de 15 p.p.: os alunos autóctones e imigrantes de segunda geração apresentam um maior aumento dos alunos que transitam, respetivamente, 92% e 92%.

O desempenho em matemática é maioritariamente negativo, variando entre os 62% dos alunos que obtêm notas negativas no 6.º ano e os 52% no 9.º ano. As desigualdades entre grupos encontrada nos indicadores de desempenho escolar mantém-se no exame de matemática, tendo os imigrantes de primeira geração um insucesso significativo: 82% no 6.º ano e 75% no 9.º ano têm negativa. No caso dos alunos autóctones e de segunda geração esta proporção diminui para, respetivamente, 58% e 66%, no 6.º ano, e 49% e 53% no 9.º ano. As classificações de “bom” e “muito bom” são obtidas apenas por uma pequena proporção de alunos, parecendo mais difícil de alcançar no 6.º ano: 14% (autóctones, 16%; primeira geração, 6%; segunda geração, 13%). No 9.º ano, cerca de 27% dos alunos conseguem alcançar classificações de nível 4 e 5. Por grupo, distribuem-se da seguinte forma: autóctones, 29%; primeira geração, 11%; segunda geração, 26%.

Na Área Metropolitana de Lisboa os alunos estão maioritariamente em escolas com densidade baixa ou média-baixa de imigrantes (51%), como se observa no quadro 3.2. Apenas 24% dos alunos estão em escolas com densidade migratória elevada. Este valor diminui, passando a 18% no 9.º ano de escolaridade, e a proporção de alunos em escolas com baixa concentração migratória aumenta (58%). A densidade migratória das escolas também diminui ao longo do período em análise, consoante o nível de escolaridade aumenta. Entre grupos, verifica-se o expectável, os alunos imigrantes, tanto de primeira como segunda geração, estão em quase maioria em escolas com densidade migratória elevada, respetivamente 44% e 39%, sendo que outros 23% e 29% estão em escolas de média densidade migratória. Diferentemente, observa-se que apenas 18% dos alunos de origem portuguesa estão em escolas de elevada densidade. Estas distâncias entre grupos permanecem no 9.º ano, porém, a proporção de alunos em escolas com forte presença de imigrantes decresce em todos os grupos, especialmente na segunda geração (cerca de menos 10 p.p.).

Tomando por referência os valores referentes ao 6.º ano, em termos de heterogeneidade migratória escolar, constata-se que, entre os alunos que estão em escolas com densidade migratória média e alta, 43% estão integrados em escolas em que 50% ou mais da população migratória é proveniente dos PALOP. Este

valor diminui para 33% no 9.º ano de escolaridade, o que se deve especialmente à redução do número de alunos com *background* imigrante. Complementarmente, aumenta a proporção dos alunos em escolas de elevada heterogeneidade - de 6%, no 6.º ano, para 9, no 9.º ano. Entre grupos, os imigrantes de primeira geração são os mais representados em termos proporcionais nas escolas de elevada heterogeneidade (8% no 6.º ano e 15% no 9.º ano). A maioria dos alunos com origem portuguesa (58%) estão em escolas de baixa heterogeneidade, em que a composição étnica é quase inexistente.

Em termos da caracterização das escolas em função dos trajetos escolares dos seus alunos ou nível de desempenho escolar (em termos gerais), constata-se que a maioria dos alunos (73%) estavam em escolas com uma proporção média de alunos com pelo menos 1 reprovção no 6.º ano. A maioria dos alunos em escolas com elevada proporção de alunos repetentes aumenta no 9.º ano de escolaridade, alcançando os 31,2% de alunos nessas escolas. Os alunos imigrantes de primeira geração estão mais presentes nas escolas com elevada taxa de reprovção do que os seus pares. Parece existir uma seletividade crescente, a qual se reflete na concentração dos alunos de primeira geração em escolas de pior desempenho: uma diferença de cerca de 20 p.p. face aos outros alunos no 9.ºano.

Consideremos agora a proporção de beneficiários de ASE por escola. Os alunos tende a concentrar-se em escolas com número médio de alunos com apoio estatal (53%). No 9.º ano de escolaridade, a proporção de alunos em escolas caracterizadas por elevada concentração de alunos beneficiários (superior a 60%) diminui, de 42% para 20%, refletindo-se especialmente um aumento do escalão médio (73%). Apesar de, inicialmente, no 6.º ano, se observar uma maior proporção de alunos de primeira geração em escolas com elevada proporção de ASE, no 9.º ano a maioria passa para escolas de média densidade (61%).

No seguimento das tendências expectáveis, constata-se que os alunos autóctones estão em maior proporção em escolas em que existe uma proporção média (superior a 15%) ou elevada (superior a 35%) de alunos com escolaridade familiar correspondente ao ensino superior: 72% no 6.º ano e 85% no 9.º. Os alunos de primeira geração estão matriculados em escolas mais desfavorecidas socialmente em comparação com os seus pares que estão presencialmente em escolas mais favorecidas, indicador consistente com o da proporção de beneficiários de ASE por escola. No que diz respeito à proporção de alunos em escolas TEIP, verifica-se que os alunos de primeira geração estão também mais representados proporcionalmente nas mesmas: 34% no 6.º ano e 29% no 9.º ano.²⁴

²⁴ Estes indicadores são importantes na caracterização das variáveis utilizadas no âmbito da regressão linear múltipla. Contudo, existem ainda outras que não foram alvo da criação de escalões. O anexo C tem uma pequena descrição das variáveis ao nível da escola.

Quadro 3. 2. Alunos matriculados no 6º e 9º anos de escolaridade (%), por background imigrante e pelas variáveis de caracterização do nível da escola

	Densidade migratória				Heterogeneidade migratória			Nível de desempenho			Proporção beneficiários de ASE			Proporção escolaridade familiar ensino superior			
	baixa	baixa-média	média	elevada	baixa	média	elevada	elevado	médio	baixo	baixa	média	elevada	baixa	média	elevada	
6.º ano 2013/14	Autóctone	16,6	40,9	24,3	18,2	57,5	36,9	5,6	14,9	61,1	24,0	4,7	56,7	38,6	28,3	47,3	24,4
	1ª Geração	8,0	24,8	23,4	43,7	32,9	58,8	8,3	8,1	49,4	42,5	3,7	36,0	60,3	49,2	36,5	14,3
	2ª Geração	4,5	27,0	29,2	39,3	31,5	62,4	6,1	13,4	52,1	34,5	5,5	45,9	48,5	41,4	38,8	19,8
	Total	13,7	37,0	25,0	24,3	50,7	43,3	5,9	14,0	58,5	27,6	0,0	0,0	0,0	32,5	44,8	22,7
9.º ano 2016/17	Autóctone	18,5	45,8	22,0	13,3	64,3	27,3	8,4	15,9	55,7	28,4	8,7	74,5	16,7	14,8	43,6	41,7
	1ª Geração	7,7	28,8	25,1	38,4	36,5	49,0	14,5	5,1	45,2	49,7	3,0	60,7	36,4	33,8	43,0	23,3
	2ª Geração	6,7	35,6	28,1	29,5	42,3	49,3	8,4	13,8	53,7	32,6	6,3	70,3	23,4	21,7	44,9	33,4
	Total	15,6	42,6	23,2	18,3	58,2	32,8	9,0	14,5	54,3	31,2	7,8	72,5	19,7	17,7	43,7	38,6

Fonte: Microdados cedidos pela DGEEC/MEC no âmbito do projeto “(Des)igualdades nos trajetos escolares dos descendentes de imigrantes”.

As turmas podem também apresentar uma densidade migratória: baixa (<15%), média (15-35%) e elevada (>35%). No universo verifica-se que a maioria dos alunos estão em turmas de baixa e média presença de imigrantes, respetivamente, 25% e 48%. Esta proporção aumenta no 9.º ano de escolaridade, na devida ordem, para 27% e 53%. Entre grupos, verifica-se que os alunos imigrantes estão tendencialmente mais concentrados em turmas com elevada concentração de imigrantes: cerca de 53% (primeira geração) e 45% (segunda geração), no 6º ano de escolaridade, passando para 48% e 35% no 9.º ano. Os alunos autóctones em turmas de elevada densidade migratória são apenas cerca de 18% e 13%, nos respetivos níveis de escolaridade.

Analisar a distribuição dos alunos pelas características das turmas demonstra que existe uma maior diferenciação na distribuição por turmas. Novamente, constata-se que os alunos de primeira geração estão mais concentrados em turmas com elevada proporção de beneficiários de ASE (>50%) (44% no 6.º ano e 17% no 9.º), seguidos dos alunos imigrantes de segunda geração, apesar destes se encontrarem mais próximos dos seus pares autóctones (32% no 6.º ano e 13% no 9.º).

Ao nível das denominadas turmas de nível, de modo geral, são apenas 18% os alunos em turmas de elevada retenção (>55%), isto é, em que pelo menos metade dos alunos da turma já retiveram pelo menos uma vez no seu percurso escolar. A maioria dos alunos está em turmas de média retenção (>25%). Por grupos, relevam-se três aspetos: (i) os alunos autóctones e de segunda geração apresentam uma proporção maior de alunos em turmas de baixa retenção (inferior a 24%); (ii) o nível mediano demonstra uma concentração de alunos idêntica; (iii) os alunos imigrantes de primeira geração estão, claramente, mais concentrados em turmas com metade ou mais alunos repetentes, podendo estes ter repetido várias vezes (35% no 6.º ano e 38% no 9.º ano).²⁵

²⁵ Este é um apontamento interessante a explorar.

No que diz respeito aos alunos oriundos de famílias com escolaridade dominante correspondente ao ensino superior, verifica-se 26% no 6.º ano e 39% no 9.º ano estão em turmas com uma elevada proporção de alunos com pais com ensino superior. Os alunos imigrantes de primeira geração são os que estão menos presentes neste tipo de turmas: 14% no 6.º ano e 22% no 9.º ano. Aliás, verifica-se que quase a maioria destes alunos (55% no 6.º ano e 41% no 9.º ano) estão em turmas com apenas 10% ou menos de alunos oriundos de famílias com escolaridade superior. Os alunos de segunda geração não se afastam muito desta distribuição, contudo, continuam a estar proporcionalmente em turmas mais favorecidas em termos de *background* académico dos pais. É no 9.º ano que a clivagem entre os grupos se agudiza: a quase a maioria dos alunos autóctones (42%) frequenta turmas favorecidas ao nível do capital cultural, face a 22% e 34% dos alunos de, respetivamente, primeira e segunda gerações.²⁶

Quadro 3. 3. Alunos matriculados no 6º e 9º anos de escolaridade (%), por background imigrante e pelas variáveis de caracterização do nível da turma

	Densidade migratória			Nível de desempenho			Proporção beneficiários de ASE			Proporção escolaridade familiar ensino superior		
	baixa	média	elevada	elevado	médio	baixo	baixa	média	elevada	baixa	média	elevada
Autóctone	31,5	50,3	18,2	29,7	54,7	15,6	20,2	55,6	24,2	33,9	37,3	28,7
6.º ano 2013/14												
1ª Geração	8,8	38,3	52,8	13,4	51,8	34,8	9,3	46,7	44,0	53,0	32,8	14,3
2ª Geração	8,5	46,1	45,4	23,1	56,1	20,7	17,0	51,3	31,7	44,0	33,9	22,1
Total	25,4	48,4	26,2	27,0	54,6	18,4	18,6	54,0	27,5	37,5	36,3	26,2
9.º ano 2016/17												
Autóctone	33,2	53,4	13,5	29,3	54,6	16,1	37,4	53,4	9,2	22,4	35,7	41,9
1ª Geração	8,7	43,8	47,5	10,3	51,7	37,9	18,4	64,9	16,8	40,5	37,9	21,6
2ª Geração	10,8	54,4	34,8	25,7	54,5	19,8	30,3	56,5	13,2	30,3	35,4	34,3
Total	27,3	52,6	20,1	26,9	54,3	18,8	34,5	55,0	10,6	25,4	35,9	38,7

Fonte: Microdados cedidos pela DGEEC/MEC no âmbito do projeto “(Des)igualdades nos trajetos escolares dos descendentes de imigrantes”.

3.2 AS CONDIÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS COM BACKGROUND IMIGRANTE NA AML

Como é reconhecido, e previamente mencionado, existe segregação territorial: os alunos de diferentes *backgrounds* migratórios estão concentrados em determinados territórios e, para além disso, dentro desses territórios estão, frequentemente, concentrados em determinadas escolas. Seabra et al., (2010) identificam 30 escolas na AML onde mais de metade dos alunos eram de origem imigrante. As figuras 3.1, 3.2 e 3.3 refletem esta segregação por concelho, detalhada por proporção de imigrantes, proporção de PALOP e proporção de alunos com pelo menos uma reprovação.

A figura 3.1 é ilustrativa da proporção de alunos com *background* imigrante por concelho nos anos de escolaridade de referência (6.º e 9.º). Constata-se que: (i) a proporção por concelho mantém-se constante,

²⁶ Estes indicadores são também importantes na caracterização das variáveis utilizadas no âmbito da regressão linear múltipla. Contudo, existem outras que não foram alvo da criação de escalões. O anexo D tem uma pequena descrição das variáveis ao nível da turma.

com pequenos aumentos e reduções; (ii) os concelhos com maior proporção de imigrantes são a Amadora (37% no 6.º ano e 34% no 9.º), o Seixal (35% e 35%), Sintra (32% e 30%), Odivelas (30% e 30%), Cascais (30% e 31%) e Moita (30% e 29%); (iii) os concelhos com menor presença relativa de imigrantes são Alcochete (11% e 14%) e Mafra (16% e 18%).

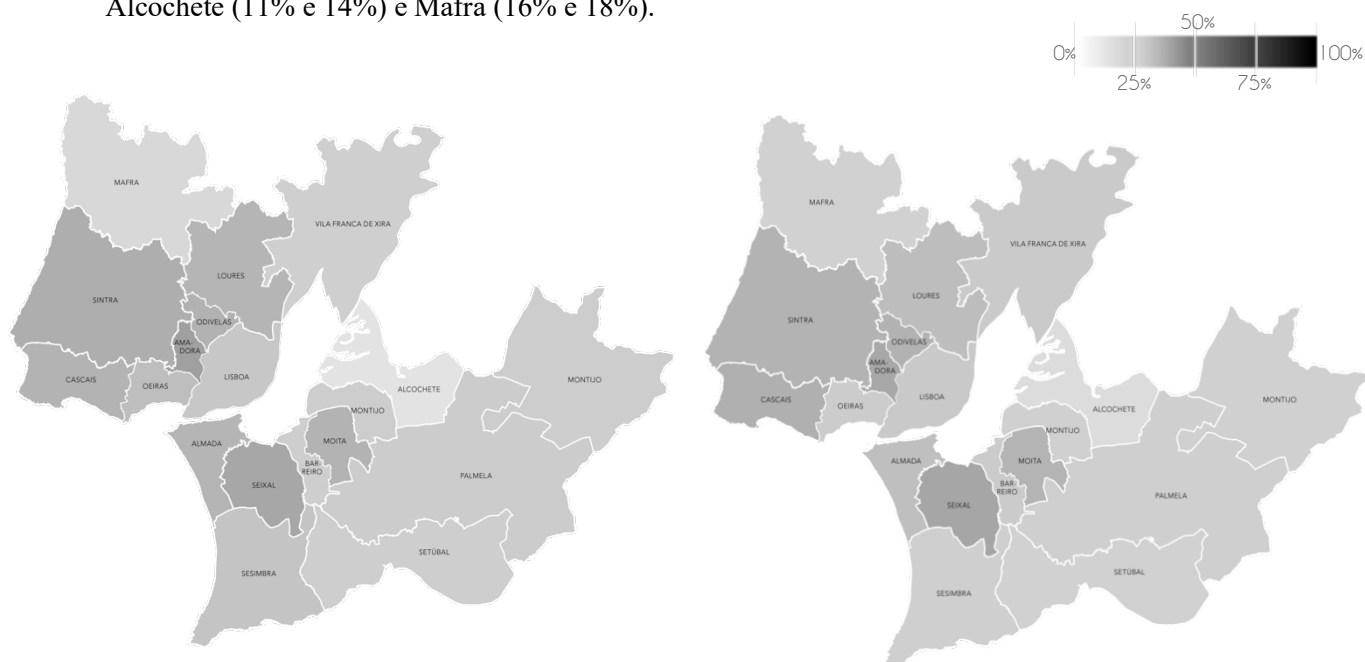


Figura 3. 1. Alunos com background imigrante matriculados nos 6.º e 9.º anos de escolaridade na Área Metropolitana de Lisboa (%), 2013/14 e 2016/17

Fonte: Microdados cedidos pela DGEEC/MEC no âmbito do projeto “(Des)igualdades nos trajetos escolares dos descendentes de imigrantes”.

A diferença mais significativa está presente na figura 3.2, sobre a proporção de alunos dos PALOP (por referência ao total dos imigrantes) por concelho.²⁷ Nota-se que há uma diminuição proporcional deste grupo de alunos na maioria dos concelhos, podendo ser resultado dos alunos destas origens nacionais não alcançaram os níveis de escolaridade mais elevados devido a percursos com mais reprovações e ficaram retidos nos anos de escolaridade anteriores. Esta hipótese é provável, como será evidenciado pela análise de desempenho escolar dos alunos no ponto 3.3, pois os alunos dos PALOP demonstram um decréscimo. Posto isto, os concelhos com uma maior proporção destes alunos, em ambos os anos, são: Amadora (76% e 73%), Barreiro (71% e 67%), Loures (73% e 69%), Oeiras (70% e 69%), Moita (79% e 70%), Seixal (68% e 71%) e Sintra (70% e 72%). Outros concelhos que registam uma diferença percentual positiva, contra a tendência de diminuição são Alcochete (14% e 32%), Mafra (30% e 35%), Montijo (29% e 31%) e Odivelas (60% e 61%). Seixal e Sintra também apresentaram um aumento proporcional. Os concelhos mais heterogêneos em termos de origens nacionais são, assim, Alcochete, Montijo e Mafra.

²⁷ Não são discriminadas outras origens nacionais porque os efetivos são pequenos. No entanto, tal seria interessante porque permitiria identificar quais os concelhos com maior heterogeneidade.



Figura 3. 2. Alunos de origem nacional dos PALOP matriculados nos 6.º e 9.º anos de escolaridade face ao total dos alunos com background migrante na Área Metropolitana de Lisboa (%), 2013/14 e 2016/17

Fonte: Microdados cedidos pela DGEEC/MEC no âmbito do projeto “(Des)igualdades nos trajetos escolares dos descendentes de imigrantes

Uma problemática que esta segregação levanta está relacionada com o facto de a segregação escolar persistente não significar apenas que as escolas são constituídas por populações sociais e migratórias diferentes, tornando-se desiguais ao nível das condições sociais e étnicas, mas também que essas diferenças se refletem, muitas vezes, em desiguais desempenhos (como evidenciado por Logan, Minca e Adar, 2012). A figura 3.3 diz respeito ao trajeto escolar dos alunos matriculados em escolas dos vários concelhos, permitindo conhecer quais os concelhos que têm maior proporção de alunos repetentes. Estes mapas referem-se aos 5.º e 7.º anos de escolaridade e não aos níveis de referência utilizados até ao momento porque as diferenças mais significativas encontram-se entre estes anos. Ilustrando a mesma tendência verificada ao nível do desvio etário e situação final do aluno, os concelhos demonstram uma proporção crescente de alunos repetentes até ao 7.º ano. Posteriormente, entre o 7.º e o 9.º, esta proporção tende a diminuir em todos os concelhos. Os concelhos em que é maior a proporção de alunos repetentes, nomeadamente superior a 35%, no 5.º ano, são Almada (38%), Amadora (44%), Loures (40%), Moita (38%), Seixal (36%), Setúbal (39%) e Sintra (44%). Contrariamente, estão Alcochete e Vila Franca de Xira, com cerca de 25%. Estes são os concelhos que manifestam as diferenças proporcionais mais elevadas entre o 5.º e o 7.º anos, receptivamente mais 15 p.p. e 14 p.p., juntamente com o concelho de Mafra, que registou uma diferença de 15 p.p.. No 7.º, como no 9.º ano, os concelhos com menor proporção de alunos repetentes são o Barreiro e Oeiras. Existe uma correspondência entre os concelhos com maior proporção de imigrantes e os concelhos com maior proporção de alunos com reparações no seu trajeto escolar.

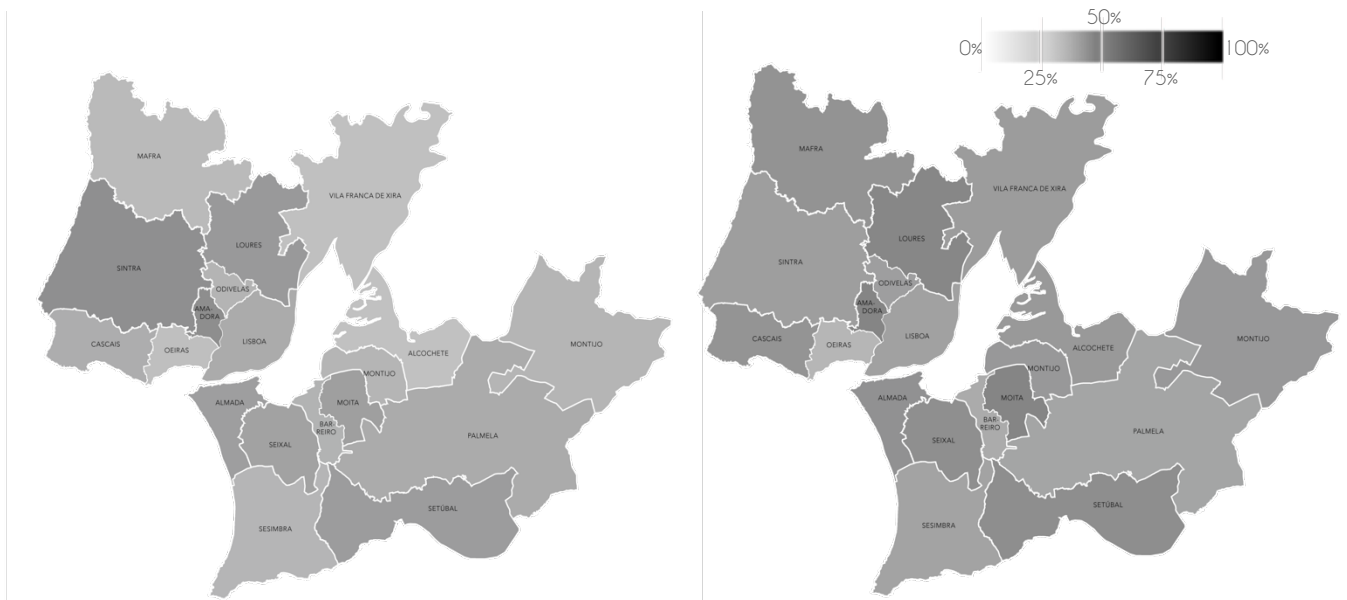


Figura 3.3. Alunos com pelo menos 1 reprovação matriculados nos 5.º e 7.º anos de escolaridade na Área Metropolitana de Lisboa (%), 2013/14 e 2016/17

Fonte: Microdados cedidos pela DGEEC/MEC no âmbito do projeto “(Des)igualdades nos trajetos escolares dos descendentes de imigrantes”

Em termos gerais, também já são conhecidas as condições sociais caracterizadoras dos grupos migratórios na AML (ponto 3.1), mas é importante não essencializar categorias, uma vez que dentro de cada geração e origem nacional existem diferenciações e especificidades. Observando as características sociais dos alunos com *background* imigrante, nota-se a heterogeneidade entre eles e entre eles e os autóctones, encontrando-se algumas origens nacionais de *background imigrante* mais favorecidas do que os seus pares não-migrantes. É fundamental o discernimento da heterogeneidade das condições sociais dos imigrantes uma vez que estas podem ser explicativas da performance escolar, como tem sido revelado em vários estudos já referidos.

Ao nível dos beneficiários de ASE, os alunos provenientes da União Europeia, de Moçambique, do Brasil, de Angola e “outras” origens não discriminadas revelam uma maior proporção de alunos sem necessidade de apoio estatal (mais de 50%). Estas origens permanecem ao longo dos níveis de escolaridade enquanto as que têm menos ASE, sendo que a proporção de alunos sem essa necessidade aumenta, como é possível notar nas figuras abaixo. Entre estas origens nacionais, que são à partida mais favorecidas, estão os alunos de origem portuguesa (62% no 6.º e 71% no 9.º ano), vale a pena evidenciar que existem dois grupos de alunos que detêm ainda menos apoio estatal do que os autóctones: os provenientes de países da união europeia (71% no 6.º e 76% no 9.º) e de Moçambique (70% no 6.º e 75% no 9.º). Os restantes alunos com *background imigrante* apresentam proporções mais elevadas de beneficiários de ASE, destacando-se os santomenses, os moldavos e os cabo-verdianos com cerca de 70% de beneficiários e, ademais, os guineenses e os romenos com cerca de 60% (valores relativos ao 6.º ano, decaem cerca de 10 p.p. no 9.º ano). A única origem nacional que demonstra uma subida da proporção de alunos com necessidade de ASE são os ucranianos - de 56% para 61%.

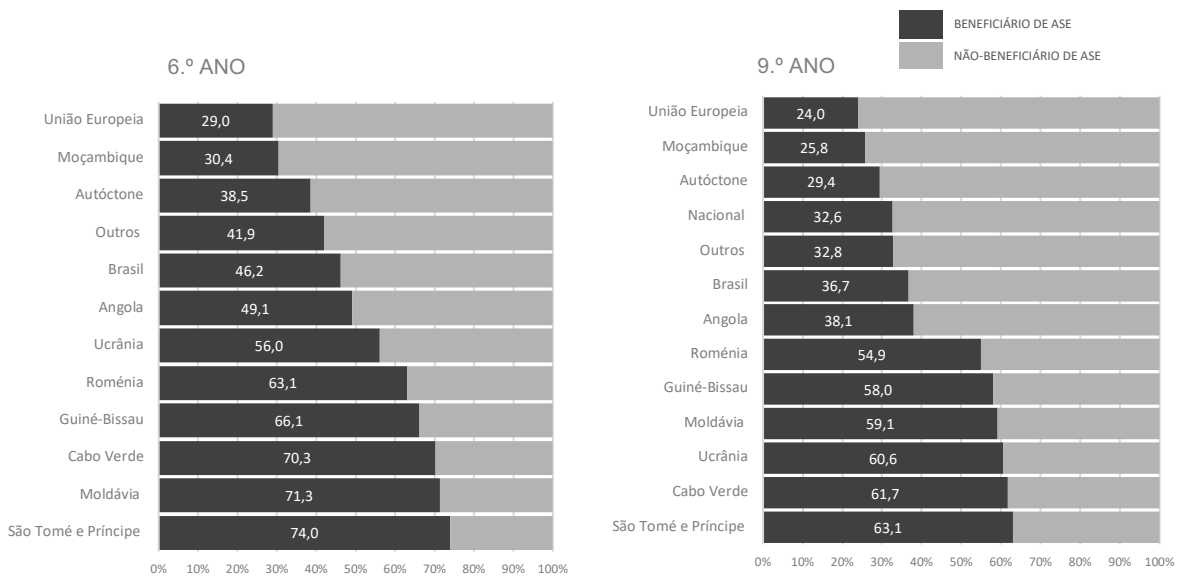


Figura 3. 4 Alunos matriculados nos 6º e 9º anos de escolaridade por origem nacional e por escalão de ASE, na Área Metropolitana de Lisboa (%), 2013/14 e 2016/17

Fonte: Microdados cedidos pela DGEEC/MEC no âmbito do projeto “(Des)igualdades nos trajetos escolares dos descendentes de imigrantes”

Os alunos que demonstram ser oriundos de famílias mais escolarizadas são os de origem ucraniana, moldava, moçambicana e de países da União Europeia. Contrariamente estão os alunos cabo-verdianos, santomeses e guineenses com uma proporção de alunos com escolaridade familiar corresponde ao ensino básico superior a 50%. Entre as origens nacionais que manifestam um *background* de qualificações misto frisa-se que: (i) os alunos de origem autóctone e angolana detêm uma maior proporção de alunos com escolaridade familiar - ensino básico, ainda que com proporção de alunos de familiares de qualificações superiores significativas, respetivamente 27% e 24%. Na realidade no 9.º ano acabam por ter uma maior proporção no ensino secundário, com proporções pequenas de alunos com ensino superior (respetivamente, e por ano de escolaridade, 16% – 22% e 12%- 14%).

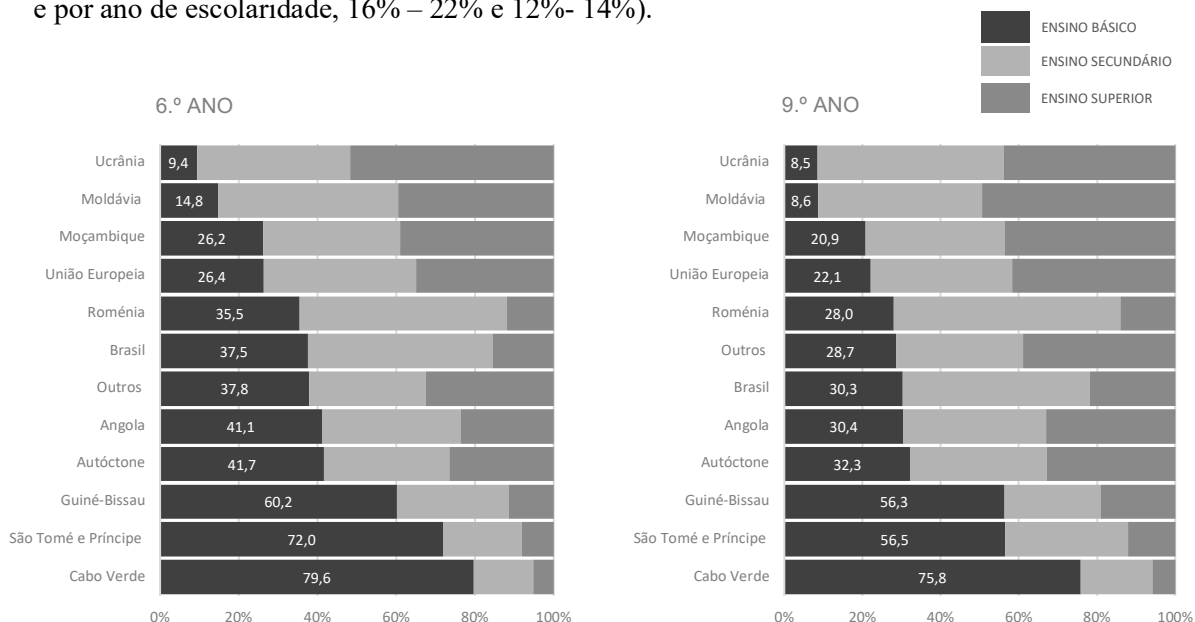


Figura 3. 5 Alunos matriculados nos 6º e 9º anos de escolaridade por origem nacional e por escolaridade familiar dominante, na Área Metropolitana de Lisboa (%), 2013/14 e 2016/17

Fonte: Microdados cedidos pela DGEEC/MEC no âmbito do projeto “(Des)igualdades nos trajetos escolares dos descendentes de imigrantes”

Os alunos de classes mais favorecidas são também os de origem moçambicana, europeia e portuguesa. Contrariamente, os mais desfavorecidos socialmente são os cabo-verdianos, guineenses, brasileiros, moldavos e romenos, sendo que cerca de 50% ou mais de cada uma destas origens nacionais pertencer às “classes populares”. A estrutura de classes do 6.º ano é apenas ilustrativa mas não pode ser utilizada para inferir sobre a condição social das várias origens nacionais porque os *missings* são bastante elevados (entre 40% a 50%, consoante a origem). Nisto, importa olhar mais detalhadamente para a estrutura de classes no 9º ano, concluindo-se que, regra geral, se mantém igual ao 6.º, com exceção do Brasil e da Angola que passa a apresentar uma proporção mais elevada de alunos de classes “médias e altas” (respetivamente 44% e 58%) e, ainda, a Roménia que regista um aumento substancial da proporção de alunos de classes “populares” (82%), sendo esta a origem nacional mais desfavorecida. Importa ainda salientar que não existe uma correspondência, principalmente, entre os títulos escolares dos pais dos alunos ucranianos, moldavos e romenos e a sua classe social, algo que seria interessante explorar. Porém, existe correspondência ao nível dos escalões de ASE.

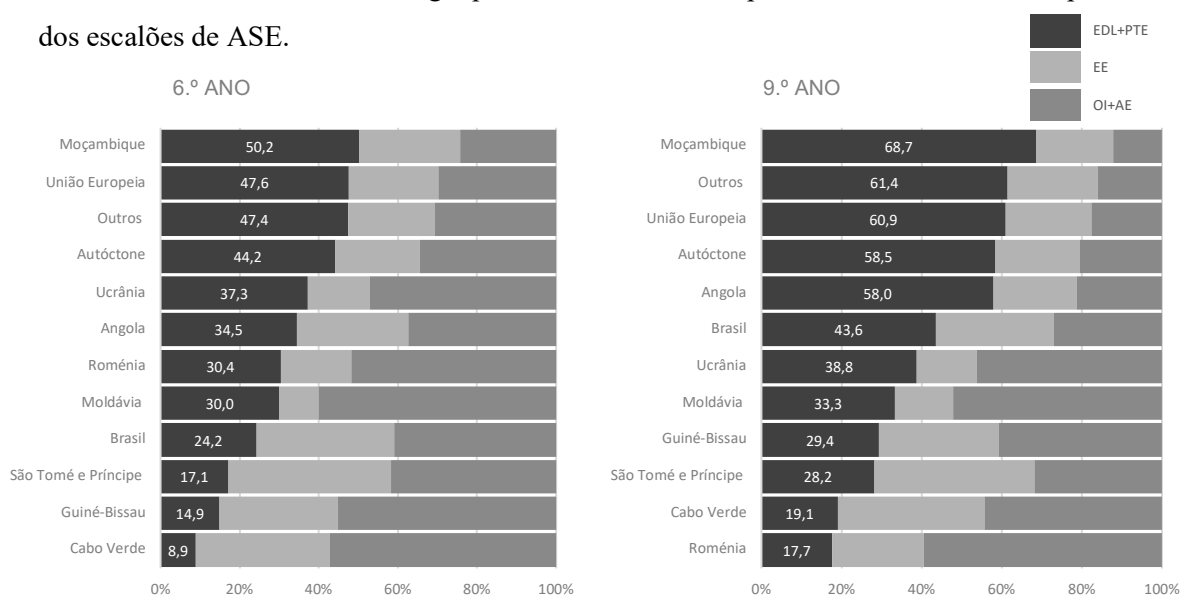


Figura 3. 6. Alunos matriculados nos 6º e 9º anos de escolaridade por origem nacional e por classe social, na Área Metropolitana de Lisboa (%), 2013/14 e 2016/17

Fonte: Microdados cedidos pela DGEEC/MEC no âmbito do projeto “(Des)igualdades nos trajetos escolares dos descendentes de imigrantes”

3.3. DESIGUALDADES DE DESEMPENHO ESCOLAR SEGUNDO A ORIGEM NACIONAL

A avaliação do desempenho escolar pode ser feita através de indicadores diretos como a classificação em certas disciplinas e de indicadores indiretos como o acontecimento final (transição/reprovação) e o trajeto escolar passado (com base no desvio etário). A análise dos três indicadores permite também aferir se existe relação entre eles.

No que diz respeito ao trajeto escolar passado, em termos gerais, constata-se que, ao longo dos cinco anos letivos e de escolaridade, as origens nacionais com menos reprovações são sempre as mesmas: Moçambique, União Europeia, Ucrânia e autóctones. Contrariamente, as origens nacionais que apresentam mais reprovações são: Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Roménia e Brasil. Salienta-se também que são estas naturalidades que expressam uma maior proporção de alunos com três ou mais reprovações ao longos da escolaridade, ainda que com um decréscimo do valor como efeito da retenção precoce e “ficar pelo caminho”. Num nível intermédio, em que cerca de 50% reprovaram e 50% tiveram percursos diretos, estão as origens não discriminadas (“outros”) e a Moldávia. Entre os grupos, a hierarquia pode alterar ligeiramente ao longo da escolaridade, porém, regra geral, permanece.

Observando, agora, a figura 3.7 referentes ao desvio etário por origem nacional, constata-se que: (i) a ordem entre as origens nacionais com mais percursos diretos altera-se, com os autóctones (66%) a ficarem acima dos alunos de origem ucraniana (60%) e, portanto, demonstrando no 9.º ano uma maior proporção de alunos sem retenção no seu percurso escolar; (ii) entre as origens nacionais com menores proporções de percursos diretos, a ordem também se altera, com os alunos de origem romena a passarem a segunda nacionalidade com menor proporção de alunos sem reprovação (35%). É interessante notar que, no 5.º ano de escolaridade, os alunos romenos eram os que apresentavam a menor proporção de retenção; (iii) quase todas as origens nacionais evidenciam uma redução dos alunos sem retenções entre o 6.º e o 9.º anos de escolaridade, ressalvando-se os alunos de origem ucraniana (menos 8 p.p.), moldava (menos 6 p.p.) e angolana (menos 4 p.p.). Com reduções residuais destacam-se os autóctones, os quais apresentam uma proporção de alunos sem retenções constante (menos 0,6 p.p.). Inesperadamente, os alunos de origem cabo-verdiana, santomense e brasileira registam um aumento da proporção de alunos sem reprovações, respetivamente, mais 2 p.p., 1 p.p. e 3 p.p..

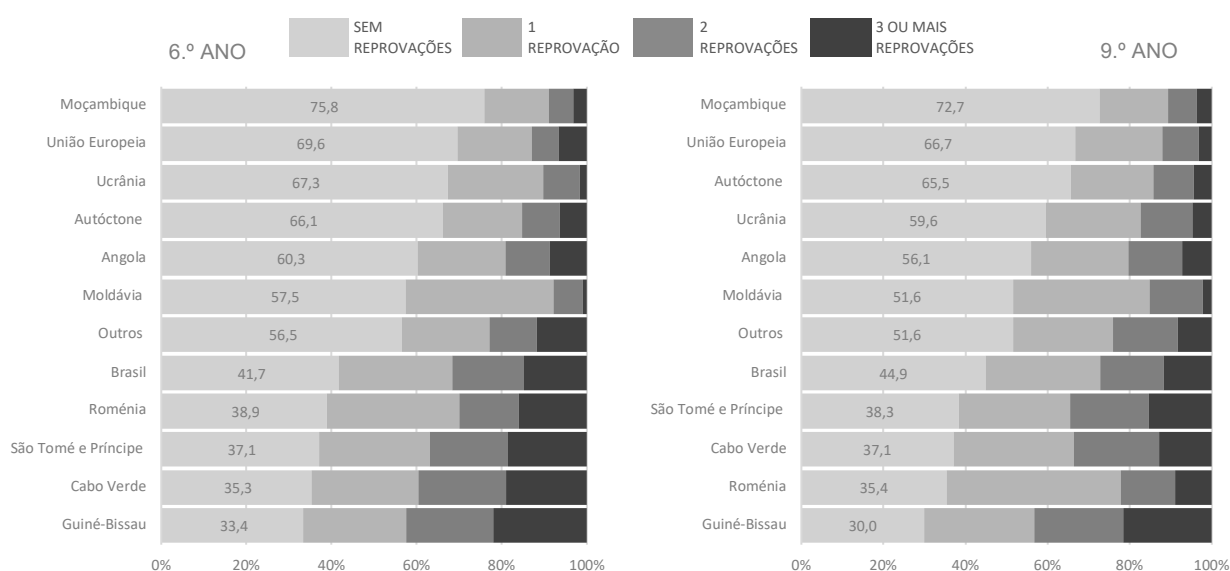


Figura 3. 7. Alunos matriculados nos 6º e 9º anos de escolaridade por origem nacional e por desvio etário (ou trajeto escolar passado), na Área Metropolitana de Lisboa (%), 2013/14 e 2016/17

Fonte: Microdados cedidos pela DGEEC/MEC no âmbito do projeto “(Des)igualdades nos trajetos escolares dos descendentes de imigrantes”

Ainda observando estas figuras, é possível aferir que as origens nacionais que registam um aumento da proporção de alunos com pelo menos uma reprovação foram a romena (mais 11 p.p.), a cabo-verdiana (mais 4 p.p.) e as pertencentes à União Europeia (mais 4 p.p.). Das restantes origens, os alunos moldavos são os únicos que registam um decréscimo. Contudo, verifica-se um aumento de 6 p.p. da proporção dos alunos desta origem com duas retenções. Também os alunos de origem ucraniana se destacam por um aumento da proporção com duas retenções (mais 4 p.p.). No que diz respeito à categoria “quatro ou mais retenções” verifica-se que todas origens nacionais revelam uma diminuição percentual, excetuando a Moldávia (mais 1 p.p.), a Ucrânia (mais 3 p.p.) e Moçambique (mais 0,4 p.p.).

O desvio etário é um bom indicador das taxas de aprovação por origens nacionais e, por sua vez, as taxas de aprovação permitem explicar melhor as variações encontradas no trajeto escolar, entendendo-se que grupos com taxas de aprovação mais baixas provavelmente terão também maiores desvios etários, principalmente no 9.º ano. Entre os 5.º e 9.º anos de escolaridade, os grupos que obtiveram, de forma consistente, melhores taxas de aproveitamento foram os alunos de origem moldava, ucraniana, moçambicana, de países da União Europeia e os autóctones. Por contraste, os alunos que registam as taxas de aprovação mais baixas são de origem cabo-verdiana, santomense, guineense e brasileira.

Entre os níveis de escolaridade de fim de ciclo, 6.º e 9.º anos (ver figura 3.8), constata-se que existe, no geral, uma melhoria das taxas de aprovação, com exceção dos alunos de naturalidade ucraniana e moldava (respetivamente, menos 9 p.p. e 3 p.p.). Entre os que registam melhoria do aproveitamento escolar, destacam-se os alunos cabo-verdianos (mais 10 p.p.) e os romenos (mais 11 p.p.). Ainda assim, os alunos com *background* cabo-verdiano permanecem como uma das nacionalidades com taxas mais baixas, em terceiro lugar no 9.º ano. Os alunos de origem romena, por sua vez, alcançam uma taxa de aprovação igual aos seus pares autóctones. É interessante reparar que, tal como identificado nas tendências gerais, as taxas de aprovação diminuem fundamentalmente até ao 7.º ano, existindo uma recuperação nos anos seguintes.

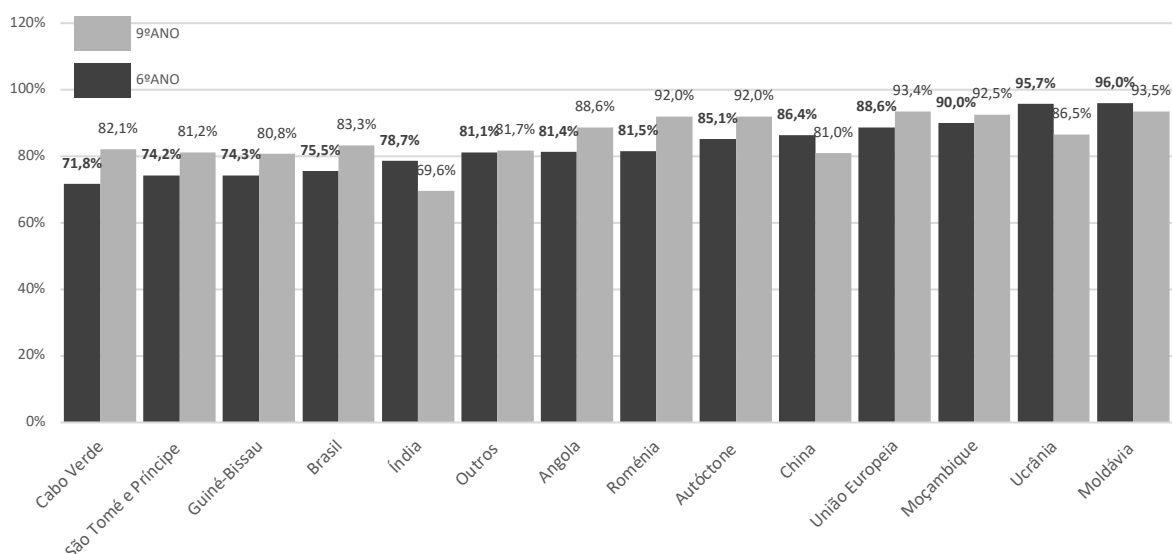


Figura 3. 8 Alunos matriculados nos 6º e 9º anos de escolaridade por origem nacional e por taxa de aprovação, na Área Metropolitana de Lisboa (%), 2013/14 e 2016/17

Fonte: Microdados cedidos pela DGEEC/MEC no âmbito do projeto “(Des)igualdades nos trajetos escolares dos descendentes de imigrantes”

Os efeitos de desigualdade entre as origens nacionais são possíveis de notar analisando as diferenças entre as taxas de aprovação das diferentes origens nacionais imigrantes e a dos seus pares não-migrantes. Os alunos de origens moçambicana, ucraniana, moldava e pertencente a países da UE demonstram, no 6.º ano, um melhor aproveitamento escolar do que os autóctones. No 9.º ano persiste a vantagem dos alunos destes backgrounds, apesar dos ucranianos piorarem e os romenos melhorarem, invertendo o seu lugar de vantagem e/ou desvantagem. Neste quadro, será fácil assumir que a origem nacional comporta consigo uma especificidade de vantagem para estes alunos. Porém, é necessário retomar as figuras supra e identificar que as naturalidades que revelam melhor aproveitamento são também de meios sociais mais favorecidos. O efeito de controlo do background sociocultural é importantíssimo, para não serem inferidas conclusões erróneas. O quadro A14 no anexo, referentes à relação entre o desvio etário e a classificação no exame de matemática, revelam que as classificações negativas são proporcionalmente maiores nos casos em que já houve reprovação, sendo que quanto maior o número de reprovações, mais elevada a proporção de negativas.

Observando agora a figura 3.9. correspondente às classificações no exame de matemática por origem nacional, constata-se que as naturalidades com melhores classificações, superior a 50% de positivas, são os moçambicanos e os moldavos. Os alunos de origem europeia, ucraniana e portuguesa também têm um desempenho relativamente melhor que os restantes alunos, principalmente no 9.º ano, em que mais de 50% dos alunos destas origens nacionais têm positiva. Inversamente, estão os alunos de origem guineense, cabo-verdiana, santomense, brasileira, angolana e romena. A hierarquização das origens pelo seu desempenho em matemática permanece no exame do 9.º ano e todos expressam uma melhoria no desempenho em exame. Deverá ainda destacar-se que as origens que demonstraram uma melhoria do aproveitamento mais significativo foram os alunos santomenses (mais 17 p.p.), ucranianos (mais 16 p.p.), outras origens não discriminadas (mais 11 p.p.). Complementarmente, evidencia-se que esta melhoria é maioritariamente refletida no aumento proporcional das classificações de “bom” e “muito bom”.

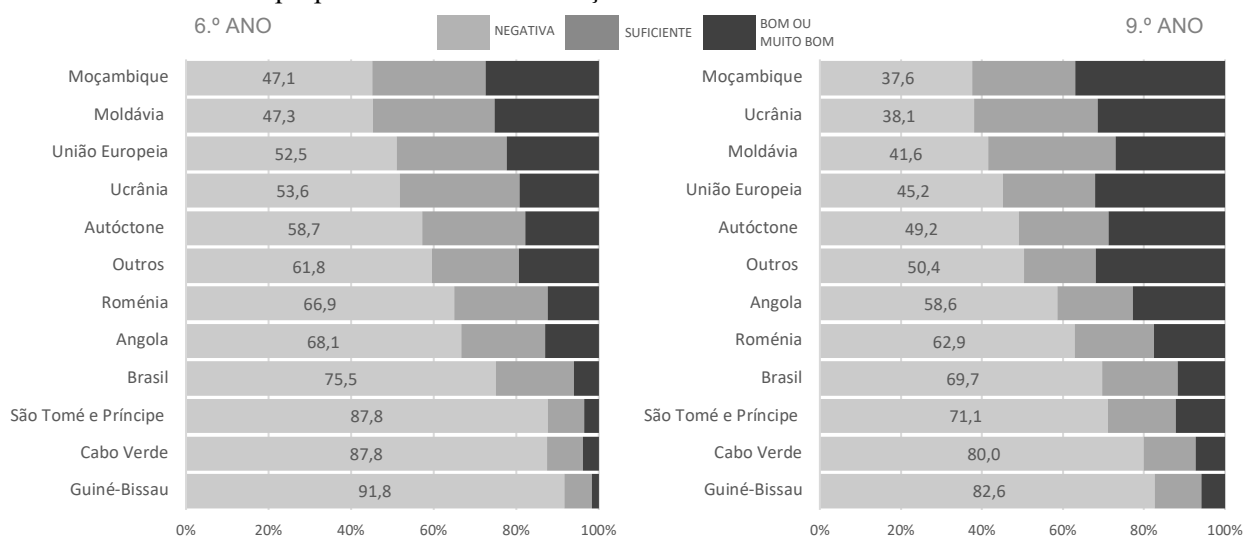


Figura 3. 9 Alunos matriculados nos 6º e 9º anos de escolaridade por origem nacional e por classificação no exame de matemática, na Área Metropolitana de Lisboa (%), 2013/14 e 2016/17

Fonte: Microdados cedidos pela DGEEC/MEC no âmbito do projeto “(Des)igualdades nos trajetos escolares dos descendentes de imigrantes”

Considerando os indicadores de desempenho e a hierarquização das origens nacionais face a estes, infere-se que a heterogeneidade de desempenho parece estar relacionada com a condição social, mais particularmente com a escolaridade familiar dominante (percebe-se pela comparação da hierarquização das origens nacionais na figura 3.5.). Complementarmente, a homogeneização feita frequentemente dos alunos dos PALOP parece não se justificar, pela heterogeneidade encontrada entre eles. Alguns autores têm criticado esta noção pelo facto de os alunos com *background* migratório dos PALOP apresentarem níveis não negligenciáveis de diferenciação étnica, nomeadamente ao nível das dimensões sociais e, como constatado neste ponto, ao nível da performance escolar (Contador, 2001, p.11-23). Machado (2002) também aborda esta questão em termos de contrastes e continuidades sociais e culturais, demonstrando ainda como alguns dos elementos de contraste e continuidade são reproduzidos intergeracionalmente. Neste sentido, é mais importante identificar estes elementos de contraste e continuidade entre gerações e entre origens nacionais do que prosseguir sempre pelo caminho da homogeneização e essencialização das categorias.

Por exemplo, Machado, Matias e Leal (2005) identificam o que pode explicar o melhor desempenho escolar e a continuidade cultural mais reforçada dos jovens moçambicanos e angolanos face aos pares autóctones, assim como os contrastes dos alunos guineenses face aos restantes três: “Se no caso dos jovens de origem moçambicana, tal como para os de origem angolana, o inquérito revela um quase total desconhecimento das línguas tradicionais de Angola e Moçambique, o que significa que a sua língua materna é o português, a situação dos jovens luso-guineenses é totalmente diferente. A sua língua materna não é, senão em casos pontuais, o português, mas sim o crioulo, de uso generalizado entre os imigrantes guineenses.” (Machado, Matias e Leal, 2005, p.707-708). Acrescentam ainda que os luso-guineenses ainda estão numa situação mais desfavoráveis pelo facto de existir tanto distância ao português como ao próprio crioulo. Porém, não descartando estas explicações sociolinguísticas, é importante perceber que as condições sociais também explicam parte significativa do desempenho, uma vez que, por exemplo, os guineenses são os mais desfavoráveis socialmente e ao nível de desempenho também (como concluído também por Seabra, 2010).

Apropriando o quadro teórico de Ogbu, referido no ponto 1.2, à realidade empírica portuguesa, afirmar-se-ia que as minorias voluntárias são nomeadamente os estudantes de origem europeia e do leste europeu, enquanto as minorias involuntárias seriam os estudantes de origem PALOP. Não é que os atuais estudantes sejam forçados a pertencer ao país, pois não o são. Porém, as relações históricas de subordinação, decorrentes do tempo dos seus países enquanto domínios coloniais de Portugal até ao século passado, contribuíram para criar determinadas crenças e uma identidade coletiva que é transmitida ao longo das gerações, afetando as suas ações e respostas nas várias esferas sociais, como no campo educativo. Posto isto, adaptando as ideias de Ogbu (*ibidem*, p.52-54), é possível que os estudantes dos PALOP não considerem a escolaridade como a chave para o sucesso, não manifestando aspirações para tal, visto percecionarem uma contínua discriminação na sociedade em geral, por exemplo no mercado de trabalho. Ademais, as minorias involuntárias tendem a interpretar a sua relação com a escola e com os professores

dentro do contexto mais amplo do conflito, nomeadamente do passado, sendo mais céticos face ao valor instrumental das credenciais escolares, o que se espelha nos comportamentos que adotam e no eventual desempenho escolar mais negativo. Resumindo, “Os estudantes negros são produtos da história dos negros e pertencem à comunidade negra contemporânea.” (Ogbu, 2008, p.28) e, portanto, o seu desempenho escolar, nomeadamente as crenças e atitudes que adotam face à instituição escolar, não podem ser compreendidas separadamente da história e da comunidade negra. É, neste sentido, que se percebe a ligação do desempenho escolar enquanto dependente de todo o contexto de *racismo estrutural* como alegado pelos defensores do racismo enquanto variável explicativa do desempenho destes alunos (Roldão, 2015; Abrantes e Roldão, 2019; Gilborn, 1990, Verma e Ashworth, 1986) Os estudantes respondem ao contexto que os envolve, se perceberem que não serão premiados pelo seu desempenho escolar isso poderá fortalecer as crenças iniciais. Ainda que a teoria de Ogbu seja bastante atraente para a explicação das desigualdades étnico-raciais no desempenho escolar em Portugal, pois, é fácil de apropriar as suas categorias e circunstâncias à diversidade de estudantes que frequentam o ensino português, esta tem as suas limitações.

Primeiro, o autor foca-se muito no indivíduo e na sua resposta linear ao seu estatuto de minoria, enquanto explicativa do desempenho escolar, o que revela dois problemas: (a) ainda que o autor explicita a importância do tratamento educativo, menospreza a importância das variáveis organizacionais escolares; (b) cria uma relação demasiado direta entre o estatuto de minoria e as crenças incorporadas, afirmando que as minorias involuntárias, predominantemente constituídas por negros, não julgam a escola enquanto elemento fundamental para o mercado de trabalho e, portanto, revelam também menores aspirações relativamente ao desempenho escolar. Contudo, Ainsworth-Darnell e Downey (1998) demonstraram como os “African American” revelam aspirações escolares elevadas em comparação com os seus colegas brancos, ainda que falhem no desempenho académico. Para mais, esta teoria invalida-se, pelo menos no caso português, quando se conclui a existência de heterogeneidade entre estes alunos. Além da aparente sobreposição entre condições sociais desfavorecidas e insucesso escolar.

Segundo, Ogbu transmite uma concepção da instituição escolar muito semelhante à de Durkheim, percecionando-a enquanto uma *delegate agency*, com a tarefa principal de capacitar os estudantes com os instrumentos vitais para a sua incorporação no funcionamento da sociedade, relevando, porém, que esta não pretende destruir ou desprezar as culturas das minorias. Esta solidificação e homogeneização tanto da cultura, bem como a legitimação do carácter etnocêntrico da instituição contribuem para a desresponsabilização da escola enquanto reprodutora das desigualdades étnico-raciais, autoresponsabilizando os estudantes negros pelo seu baixo desempenho académico. A perspetiva do autor comporta a ideia de racismo e estrutural, embora não julgue que a escola seja penetrada pelo mesmo. Ogbu (2003: 284) até atribui ao sobreencaminhamento dos negros para cursos de níveis mais baixos à falta de conhecimento por parte dos estudantes. As teorias sobre o efeito-escola colocam em causa este tipo de assunções, sendo importantes para desconstruir este tipo de argumentos e alcançar melhores explicações.

De acordo com os cruzamentos analisados, justifica-se a concretização de modelos de regressão para avaliar as determinantes do desempenho escolar, assim como o efeito da heterogeneidade migratória e da segregação socioétnica ao nível da escola e da turma no desempenho escolar e como afeta as várias origens nacionais. Não estando isenta de problemas poderá ser reveladora de grandes tendências e dos sentidos das relações analíticas, quando combinada com diversas variáveis e tomada como ponto de partida para análises multivariadas de grande valor (num momento posterior) na aferição da complexidade e multidimensionalidade implicadas no desempenho escolar dos alunos, nomeadamente dos migrantes, e o efeito da presença destes nos resultados dos alunos no seu todo. A avaliação da igualdade de resultados acaba também por estar implícita nestas regressões, na medida em que será avaliada em que medida ter *background* imigrante é, ou não, explicativo do desempenho escolar.

3.4. O EFEITO-ESCOLA E O EFEITO-TURMA: UM MODELO DE INTERPRETAÇÃO

Partindo dos dados apresentados até ao momento, operacionalizou-se um modelo de análise do efeito escola e do efeito turma nas classificações no exame de matemática. Para avaliar a importância relativa de um conjunto de dimensões na explicação do desempenho em matemática, foi definido e testado um modelo de regressão linear múltipla. Os modelos pretendem explicar a performance em matemática e inclui os seguintes blocos de dimensões: (1) indicadores de caracterização migratória da escola; (2) indicadores de caracterização social da escola; (3) indicadores de desempenho (escolar) da escola; (4) indicadores de caracterização sociodemográfica do aluno; (5) indicadores de desempenho escolar do aluno; (6) indicadores de caracterização sociodemográfica da turma; e (7) indicadores de desempenho da turma.²⁸

Foram construídos modelos de interpretação para o conjunto dos alunos, separadamente, que realizaram o exame de matemática nos 6.º e 9.º anos e, seguidamente, reproduzidos no subuniverso de alunos com *background* migratório, também para cada ano de escolaridade. É importante mencionar que não foi realizado um modelo para a performance em matemática dos alunos no 6.º ano porque os pressupostos dos testes estatísticos usados não foram verificados. Foram realizados uma série de modelos, nomeadamente integrando a classe social, mas os apresentados são os que potenciam a explicação da performance em matemática e respeitam os requisitos da análise estatística, existindo o cuidado em não integrar variáveis que apresentam problemas de multicolinearidade. Acrescenta-se ainda que pertencer à classe social PTE e EDL tem uma relação positiva com o desempenho escolar, mas sendo uma variável que quase não aumenta

²⁸ As descritivas das variáveis, integrantes do nível escola e do nível turma, utilizadas nas regressões estão na tabela A13 do anexo. Importa frisar que o total válido para cada regressão varia consoante os *missings*, de qualquer forma, houve a preocupação em conferir que estes não enviesavam em resposta, existindo a aleatoriedade das não-respostas. Consequentemente, regra geral, não há a sobre-representação de um grupo particular de alunos (origens nacionais ou gerações), podendo realizar-se análises comparativas. Segundo Alisson (2002, p.4-8) quando se está perante *missing completely at random* (MCAR), isto é, não existe nenhuma diferença sistemática nas variáveis totalmente observadas entre aqueles com dados presentes e aqueles com dados ausentes, então os dados são considerados observados aleatoriamente, não existindo problemas na análise. Esta questão dos *missings* é também abordada por Dearden, Miranda e Rabe-Hesketh (2011), os quais evidenciam problemas relacionados com a omissão de informação do *background* e os possíveis enviesamentos.

a explicação do modelo e, adicionalmente, diminui bastante o número de casos em análise, decidiu-se não integrar.²⁹

3.4.1. A performance em matemática dos alunos com *background* imigrante no 6.º ano

O primeiro bloco de variáveis preditoras (bloco 1) integra as características migratórias da escola, onde se incluem a densidade e heterogeneidade migratórias. Um dos resultados que ressalta deste primeiro modelo é que tanto a densidade como a heterogeneidade estão significativamente relacionadas com o desempenho em matemática dos alunos com *background* imigrante ($F_{\text{change}}(3,4957)=85,914$, $p<0,001$). A classificação no exame de matemática tende a ser mais elevada em escolas com menor densidade migratória mas heterogêneas. Este modelo explica 4,9% da variação dos resultados.³⁰

Quando se acrescenta um segundo bloco, agora relativo às características sociais da escola, as relações verificadas anteriormente permanecem, ainda que a heterogeneidade diminua o seu nível de significância ($\beta=0,049$; $p<0,05$). O bloco 2 é, no seu conjunto, significativo na explicação do desempenho em matemática ($F_{\text{change}}(3,4956)=72,107$, $p<0,001$), ainda que o seu efeito explicativo seja pequeno (7,6%). Resumindo: (i) o número de alunos da escola apresenta uma relação positiva com a performance em matemática ($\beta=0,034$; $p<0,05$); (ii) a proporção de alunos beneficiários de ASE manifesta uma relação significativa e negativa ($\beta=-0,177$; $p<0,01$), portanto, em escolas caracterizadas por uma população beneficiária maior as classificações tendem a ser piores; (iii) o mesmo se aplica em escolas TEIP ($\beta=-0,046$, $p<0,05$).

Um terceiro bloco inclui indicadores do desempenho escolar dos alunos agregado ao nível da escola: proporção de reprovações no 6º ano e proporção de alunos com, pelo menos, uma reprovação. A inserção destas variáveis retira valor significativo a relações anteriormente evidenciadas enquanto explicativas do desempenho em matemática, nomeadamente: a heterogeneidade migratória da escola, o número de alunos da escola e o ser escola TEIP. Ainda assim, o terceiro modelo continua a ser explicativo ($F_{\text{change}}(2,4952)=50,414$; $p<0,001$) na ordem dos 9,4%. No caso das novas variáveis, constata-se que apenas a proporção de alunos com pelo menos uma reprovação é significativa ($\beta=-0,201$; $p<0,001$).

Os indicadores de caracterização sociodemográfica do aluno (bloco 4) são, sem dúvida, os que mais explicam o desempenho no exame de matemática do 6.º ano ($F_{\text{change}}(11,4941)=97,663$; $p<0,001$; associado a um $\Delta R^2=25,4\%$ e um $RA_{\text{Change}}=0,162$). Das relações verificadas anteriormente, a única que permanece é a proporção de alunos com pelo menos uma reprovação ($\beta=-0,098$; $p<0,001$). O novo bloco demonstra que os alunos com sexo feminino, de origem nacional moçambicana e de outro país da UE revelam não ter uma

²⁹ Para mais informações sobre estas regressões consultar a autora do estudo.

³⁰ Os pressupostos dos testes estatísticos (enunciados em Laureano, 2013, p.180) utilizados foram verificados, com exceção de um: a variância dos erros é sempre constante para qualquer valor da avaliação – não se verificando a homogeneidade dos erros. Contudo, pelo gráfico da homogeneidade ou homocedasticidade, o pressuposto não parece ser violado por uma diferença muito grande, sendo quase simétrica a distribuição dos erros. Ainda como referenciado por Laureano (2013, p.186) a violação de alguns pressupostos tem consequências apenas ao nível da inferência estatística. Por exemplo, a violação deste pressuposto tem consequências ao nível das estatísticas dos testes F e t, podendo estes apresentar resultados imprecisos. Este enquadramento metodológico aplica-se também às regressões lineares múltiplas apresentadas nos quadros 3.4 e 3.6.

relação significativa com o desempenho em matemática dos imigrantes; (ii) os alunos imigrantes de primeira geração manifestam uma relação significativa e negativa ($\beta=-0,095$; $p<0,001$), o que significa que estes alunos têm piores resultados do que os de segunda geração; (iii) ser beneficiário de ASE também revela uma relação negativa com a variável dependente ($\beta=-0,091$; $p<0,001$), ou seja, os alunos beneficiários terão piores classificações do que os sem apoios estatais; (iv) os alunos com pelo menos um dos pais com ensino superior estão em vantagem para alcançar melhores notas ($\beta=0,283$; $p<0,001$). No que diz respeito às origens nacionais integradoras deste bloco, verifica-se que os alunos com *background* migratório do Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé Príncipe têm uma relação negativa e significativa com a performance no exame de matemática, expectando-se que estes tenham um desempenho significativamente pior do que os restantes imigrantes de outras origens.

O quinto bloco vem acrescentar informação sobre o desempenho escolar do aluno, medido pela trajetória escolar (número de retenções) e pela reprovação, ou não, no 6.º ano, ambas variáveis significativas para o modelo ($F_{\text{change}}(2,4939)=333,217$; $p<0,001$). Este é um bloco que aumenta a explicação do modelo em cerca de 8,8%. Neste caso, as relações verificadas no terceiro modelo mantêm-se, e o facto de o aluno ser do sexo feminino passa a apresentar relação significativa negativa ($\beta=-0,037$; $p<0,01$): as raparigas imigrantes tendem a ter piores resultados no exame de matemática do que os rapazes. No que diz respeito às novas variáveis são ambas significativas: quanto mais elevado o número de retenções pior a classificação no exame de matemática ($\beta=0,154$; $p<0,001$)³¹ e, no caso do aluno ter retido no próprio ano de realização do exame, é mais provável que o desempenho seja pior ($\beta=-0,098$; $p<0,001$).

As características sociodemográficas da turma são também importantes na explicação do desempenho em matemática dos imigrantes ($F_{\text{change}}(3,4936)=37,896$; $p<0,001$; associado ao $R\Delta_{\text{Change}}=0,015$). No modelo 6 verifica-se, primeiro, que as variáveis integradoras dos blocos correspondentes ao nível escolar deixam de ser significativamente explicativas do desempenho em matemática, o que pode querer dizer que o nível da turma, a sua constituição social e cultural, afeta mais o desempenho dos alunos imigrantes. Segundo, as relações verificadas entre as variáveis de caracterização sociodemográfica e de desempenho escolar do aluno e a performance em matemática permanecem, excetuando o facto de os alunos serem de primeira geração. Em termos das variáveis que compõem o bloco 6, nota-se que o número de alunos da turma não parece explicar significativamente a performance, mas a proporção de alunos imigrantes de primeira geração revela uma relação negativa e significativa ($\beta=-0,036$; $p<0,05$). Os alunos imigrantes em turmas com proporção elevada de imigrantes de primeira geração têm potencialmente piores resultados. Também a proporção de alunos com pelo menos um dos pais com ensino superior explica positivamente a performance ($\beta=0,167$; $p<0,001$).

Por último, a adição de um sétimo bloco mantém o modelo significativo ($F_{\text{total}}(24,4935)=117,574$; $p<0,001$) e resulta num modelo que explica cerca de 36,1% da performance em matemática, correspondendo isto a um efeito médio (Cohen, 1992, p.157). As relações previamente verificadas no bloco

³¹ Esta variável tem valores negativos, isto é, -1 (igual a 1 reprovação), -2 (igual a 2 reprovações) e continuamente.

6 permanecem, acrescentando-se o número de alunos por turma que apresenta uma explicação negativa ($\beta=-0,026$; $p<0,05$). Quanto maior a turma pior o desempenho dos imigrantes no exame de matemática. Complementarmente, observa-se que a proporção de alunos com pelo menos uma reprovação por turma revela também uma relação significativa e negativa com a performance em matemática ($\beta=-0,105$; $p<0,001$).

Quadro 3. 4. Resultados da regressão linear múltipla sobre o desempenho dos imigrantes no exame de matemática do 6º ano

Blocos	Variáveis independentes	Performance em matemática						
		Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7
Indicadores de caracterização migratória da escola (Bloco 1)	Densidade migratória	-0,244 ***	-0,135 ***	-0,066 **	-0,010	-0,009	0,017	0,007
	Heterogeneidade migratória	0,108 ***	0,049 *	0,009	-0,005	-0,007	-0,012	-0,011
	$F(3,4956) =$ $\Delta R^2 =$	85,915 *** 0,049						
Indicadores de caracterização social da escola (Bloco 2)	Número de alunos		0,034 *	0,002	0,012	0,014	0,022	0,023
	PP beneficiários de ASE		-0,177 **	-0,086 ***	-0,015	-0,038 *	0,000	0,001
	TEIP (1)		-0,046 **	-0,014	0,003	0,001	0,006	-0,014
	$F_{\text{change}}(2,4954) =$ $\Delta R^2 =$		73,107 *** 0,076					
Indicadores de desempenho da escola (Bloco 3)	PP reprovações no 6º ano			-0,003	-0,028	0,024	0,021	0,022
	PP de alunos com pelo menos uma reprovação			-0,201 ***	-0,098 ***	-0,090 ***	-0,025	0,017
	$F_{\text{change}}(6,4953) =$ $\Delta R^2 =$			50,414 *** 0,094				
Indicadores de caracterização sociodemográfica do aluno. (Bloco 4)	Geração 1 (2)				-0,095 ***	-0,027 *	-0,013	-0,018
	Feminino (3)				0,002	-0,037 **	-0,036 **	-0,034 **
	Beneficiário de ASE (4)				-0,091 ***	-0,085 ***	-0,083 ***	-0,080 ***
	Ensino superior (5)				0,283 ***	0,225 ***	0,182 ***	0,187 ***
	Origem Nacional (6)							
	Brasil				-0,066 ***	-0,059 ***	-0,063 ***	-0,062 ***
	Angola				-0,105 ***	-0,079 ***	-0,076 ***	-0,074 ***
	Cabo Verde				-0,136 ***	-0,088 ***	-0,088 ***	-0,086 ***
	Guiné-Bissau				-0,147 ***	-0,109 ***	-0,107 ***	-0,105 ***
	Moçambique				0,020	0,023	0,017	0,018
	São Tomé e Príncipe				-0,081 ***	-0,057 ***	-0,054 ***	-0,051 ***
	União Europeia				0,003	0,001	-0,002	-0,002
	$F_{\text{change}}(11,4941) =$ $\Delta R^2 =$				97,663 *** 0,250			
Indicadores de desempenho escolar do aluno. (Bloco 5)	Desvio etário (ou número de retenções)					0,154 ***	0,145 ***	0,130 ***
	Reprovação no 6º ano					-0,255 ***	-0,249 ***	-0,248 ***
	$F_{\text{change}}(2,4939) =$ $\Delta R^2 =$					333,217 *** 0,342		
Indicadores de caracterização sociodemográfica da turma (Bloco 6)	Número de alunos						-0,007	-0,026 *
	PP Geração 1						-0,036 *	-0,004
	PP escolaridade familiar Ensino Superior						0,167 ***	0,135 ***
	$F_{\text{change}}(3,4936) =$ $\Delta R^2 =$						37,896 *** 0,357	
Indicadores de desempenho da turma (Bloco 7)	PP reprovações no 6º ano							0,001
	PP alunos com pelo menos 1 retenção							-0,105 ***
	$F_{\text{change}}(1,4935) =$ $F_{\text{total}}(24,4936) =$ $\Delta R^2 =$							30,645 *** 117,574 *** 0,361

Fonte: DGEEC/ME (elaboração própria)

categorias de referência: (1) escola não TEIP; (2) 2ª Geração; (3) sexo masculino; (4) sem ASE; (5) ensino secundário e inferior; (6) outras origens nacionais

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

3.4.2. A performance em matemática no 9.º ano

Apesar do conteúdo dos blocos permanecer igual ao referido na secção anterior, o universo passa a integrar todos os alunos e, portanto, procura-se avaliar a explicação das mesmas dimensões e variáveis na performance no exame de matemática no 9.º ano do conjunto dos alunos no ano letivo de 2016/17. O primeiro bloco de variáveis preditoras (bloco 1) diz respeito às características migratórias da escola, onde

se incluem a proporção de imigrantes e heterogeneidade migratórias, e é significativo ($F(2,17980)=328,404$, $p<0,001$). Um dos primeiros destaques é que apenas a proporção de imigrante está significativamente relacionada com o desempenho em matemática ($\beta=-0,176$; $p<0,001$). Contudo, quando inserido o bloco 2, a relação significativa encontrada no bloco 1 com as variáveis de caracterização social da escola desaparece, surgindo uma relação negativa entre heterogeneidade migratória e performance escolar ($\beta=-0,028$; $p<0,01$). Portanto, escolas com maior heterogeneidade migratória terão potencialmente piores classificações.

Ainda no âmbito do bloco 2, verifica-se que este modelo é estatisticamente significativo ($F_{\text{change}}(5,17975)=237,658$, $p<0,001$), sendo que um dos resultados que dele ressalta é que tanto o número de alunos por escola, como a proporção de beneficiários de ASE e o facto de a escola ser TEIP estão negativamente relacionadas com o desempenho em matemática: respetivamente ($\beta=-0,014$; $p<0,05$); ($\beta=-0,131$; $p<0,001$) e ($\beta=-0,024$; $p<0,01$). O mesmo tinha já sido constatado na regressão referente ao desempenho no exame de matemático do 6.º ano. Importa referir que estas relações se mantêm quando acrescentadas as variáveis de desempenho da escola. A única que deixa de ser estatística significativa é o número de alunos. O terceiro modelo é também significativo ($F_{\text{change}}(4,17971)=650,953$, $p<0,001$) e, das duas variáveis que incluem o bloco 3, a proporção de alunos com pelo menos uma reprovação na escola explica negativamente e significativamente a performance ($\beta=-0,176$; $p<0,001$). Note-se ainda que este bloco tem uma capacidade explicativa muito acentuada comparativamente com os restantes ($R\Delta_{\text{change}}=0,115$).

As características sociodemográficas do aluno (bloco 4) têm também efeito explicativo elevado comparativamente com os restantes ($R\Delta_{\text{change}}=0,085$). Observa-se, novamente, que as relações previamente identificadas persistem mesmo quando acrescentadas as características dos alunos ($F_{\text{change}}(2,17969)=1085,648$, $p<0,001$). Entre as características sociodemográficas, duas manifestam relações positivas: ter sexo feminino ($\beta=0,037$; $p<0,001$) e ter pelo menos um dos pais com ensino superior ($\beta=0,295$; $p<0,001$). Outras duas têm relações negativas: ser imigrante ($\beta=-0,041$; $p<0,001$) e ser beneficiário de AE ($\beta=-0,295$; $p<0,001$).

O quinto bloco, referente ao desempenho escolar do aluno, é estatisticamente significativo ($F_{\text{change}}(2,17967)=28,830$, $p<0,001$) e as variáveis anteriormente identificadas enquanto significativas permanecem, com exceção do sexo. Complementarmente, tanto o número de retenções ($\beta=0,277$; $p<0,001$) como a reprovação no 9.º ano de escolaridade ($\beta=-0,120$; $p<0,001$), estão significativamente relacionadas com a performance no exame de matemática. Quer isto dizer que alunos com reprovações no trajeto escolar e com reprovação no próprio ano do exame tendem a ter piores resultados.

A caracterização sociodemográfica da turma também explica significativamente a performance em matemática ($F_{\text{change}}(2,17965)=132,115$, $p<0,001$). A única relação que deixa de ter valor explicativo é o ser imigrante. Em contrapartida, a densidade migratória demonstra novamente uma relação significativa ($\beta=-0,036$; $p<0,01$). Das variáveis incluídas no sexto bloco, ressaltam-se o número de alunos ($\beta=-0,046$; $p<0,001$) e a proporção de alunos beneficiários de ASE ($\beta=0,066$; $p<0,001$), por turma, com relações significativamente negativas. Adicionando os indicadores de desempenho da turma, verifica-se que a proporção de alunos com pelo menos uma retenção afeta negativamente o desempenho em matemática ($\beta=-$

0,090; $p < 0,001$). O modelo 7 corresponde ao modelo final, integrando todas as variáveis em análise, e explica 31% das classificações no exame ($F_{\text{total}}(19,17963)=424,009$, $p < 0,001$).

No modelo final parecem existir evidências de que há variáveis mais importantes na explicação das classificações no exame de matemática do que a especificidade do *background* migratório.

Quadro 3. 5. Resultados da regressão linear múltipla sobre o desempenho no exame de matemática do 9º ano

Blocos	Variáveis independentes	Performance em matemática						
		Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7
Indicadores de caracterização migratória da escola	PP Imigrantes	-0,176 ***	-0,019	-0,010	-0,002	0,000	0,036 **	0,017
	Heterogeneidade migratória	-0,018	-0,028 **	-0,025 **	-0,023 **	-0,024 **	-0,019 *	-0,019 *
	$F(2,17980) =$ $D R^2 =$	328,404 ***						
Indicadores de caracterização social da escola	Número de alunos		-0,014 *	-0,014 *	-0,003	-0,005	0,006	0,004
	PP beneficiários de ASE		-0,131 ***	-0,120 ***	-0,030 **	-0,053 ***	-0,049 ***	0,009
	TEIP (1)		-0,024 **	-0,010 **	-0,023 **	-0,021 **	-0,021 **	-0,020 **
	$F_{\text{Change}}(5,17975) =$ $DR^2 =$		237,658 ***	0,035				
Indicadores de desempenho da escola	PP reprovações no 6º ano			0,006	0,003	0,021 *	0,021 *	0,035 **
	PP de alunos com pelo menos uma reprovação			-0,176 ***	-0,136 ***	-0,080 ***	-0,079 ***	-0,001
	$F_{\text{Change}}(4,17971) =$ $D R^2 =$			650,953 ***	0,095			
Indicadores de caracterização sociodemográfica do aluno	Imigrante (2)				-0,041 ***	-0,019 **	-0,010	-0,011
	Feminino(3)				0,037 ***	0,012	0,012	0,011
	Beneficiário de ASE (4)				-0,134 ***	-0,102 ***	-0,094 ***	-0,095 ***
	Ensino superior (5)				0,295 ***	0,241 ***	0,206 ***	0,209 ***
	$F_{\text{Change}}(2,17969) =$ $D R^2 =$				1085,65 ***	0,209		
Indicadores de desempenho escolar do aluno	Desvio etário (ou número de retenções)					0,277 ***	0,269 ***	0,254 ***
	Reprovação no 6º ano					-0,120 ***	-0,118 ***	-0,116 ***
	$F_{\text{Change}}(2,17967) =$ $D R^2 =$					28,83 ***	0,294	
Indicadores de caracterização sociodemográfica da turma	Número de alunos						-0,046 ***	-0,020 *
	PP Imigrantes						-0,003	-0,008
	PP Beneficiários de ASE						-0,066 ***	-0,029 *
	PP escolaridade familiar Ensino Superior						0,131 ***	0,108 ***
	$F_{\text{Change}}(2,17965) =$ $D R^2 =$						132,12 ***	0,296
Indicadores de desempenho da turma	PP reprovações no 6º ano							-0,017
	PP alunos com pelo menos 1 retenção							-0,090 ***
	$F_{\text{Change}}(2,17965) =$ $F_{\text{Total}}(19,17963) =$							44,39 *** 426,054 ***
	$D R^2 =$							0,31

Fonte: DGEEC/ME (elaboração própria)

categorias de referência: (1) escola não TEIP; (2) Autóctone; (3) sexo masculino; (4) sem ASE; (5) ensino secundário e inferior

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

3.4.3. A performance no exame de matemática dos alunos com background imigrante no 9º ano

Focando a análise no universo dos imigrantes é possível identificar as variáveis que melhor explicam a performance em exame destes alunos.

Primeiro, observando o bloco 1 das características migratórias da escola, nota-se que tanto o modelo é explicativo ($F(2,4102)=96,116$, $p<0,001$) como apenas a proporção de imigrantes está significativamente relacionada com o desempenho em matemática ($\beta=-0,203$; $p<0,001$). Porém, quando inserido o bloco 2, as variáveis de caracterização social da escola, a relação significativa encontrada no bloco 1 desaparece. Passam a ser explicativas, e com relação negativa com as classificações no exame de matemática, as variáveis número de alunos ($\beta=-0,039$ $p<0,05$) e proporção de beneficiários de ASE ($\beta=-0,2713$; $p<0,001$). Complementando estes dois blocos, consideraram-se ainda os indicadores de desempenho ao nível da escola. Destes, apenas um deles tinha relação significativa e negativa: a proporção de alunos com pelo menos uma reprovação ($\beta=-0,194$; $p<0,001$). Posto isto, as relações encontradas no modelo 2 permanecem no modelo 3, concluindo-se que o último é um modelo significativo ($F_{\text{change}}(2,4097)=42,420$, $p<0,001$) e que as variáveis de nível escolar explicam cerca de 11,2% da performance dos imigrantes em matemática.

Segundo, inserindo as variáveis de caracterização sociodemográfica do aluno (bloco 4), verifica-se que: (i) a proporção de beneficiário da ASE deixa de ter relação significativa; (ii) os alunos serem imigrantes de primeira geração tem relação negativa e significativa ($\beta=-0,121$; $p<0,001$), inferindo-se que estes têm piores resultados do que os alunos imigrantes de segunda geração, relação que já tinha sido confirmada previamente nos cruzamentos, que permitiram verificar que os alunos imigrantes de primeira geração estão sempre em desvantagem na comparação com os restantes; (iii) os alunos imigrantes do sexo feminino têm melhores classificações ($\beta=0,035$; $p<0,05$), assim como os imigrantes de *backgrounds* escolarizados, com pelo menos um dos pais com ensino superior ($\beta=0,233$; $p<0,001$); (iv) os alunos beneficiários de ASE têm relação negativa com as classificações ($\beta=-0,080$; $p<0,001$); (v) por último, é ainda possível observar que apenas cinco origens nacionais apresentam relação significativa com as classificações, em todos os casos negativa: Brasil ($\beta=-0,098$; $p<0,001$), Angola ($\beta=-0,119$; $p<0,001$), Cabo Verde ($\beta=-0,142$; $p<0,001$), Guiné-Bissau ($\beta=-0,099$; $p<0,001$) e São Tomé e Príncipe ($\beta=-0,035$; $p<0,05$). O modelo 4 aumenta bastante a explicação da performance, passando para 23,4%, além de significativo ($F_{\text{change}}(10,4087)=66,238$, $p<0,001$). Refira-se, ainda, que foram experimentadas as outras origens nacionais, nomeadamente do leste europeu, mas que estas não tinham relação significativa com a performance em matemática. A título de exemplo, colocou-se apenas a União Europeia.

Acrescentar os indicadores de desempenho escolar do aluno também aumenta a explicação do modelo em 7,1 p.p. O modelo 5, também ele significativo ($F_{\text{change}}(2,4085)=201,884$, $p<0,001$), altera a relação das variáveis dos blocos anteriores. Por um lado, a heterogeneidade migratória passa a ter relação significativa e negativa com a performance em matemática ($\beta=-0,119$; $p<0,001$). Por outro, a proporção de beneficiários de ASE por escola volta a apresentar efeito negativo ($\beta=-0,060$; $p<0,001$). As restantes variáveis mantêm a

sua explicação com da origem nacional santomense. No que diz respeito às variáveis do bloco 5, ambas são significativas: desvio etário ($\beta=0,255$; $p<0,001$) e reprovação no 9.º ano ($\beta=-0,122$; $p<0,001$).

Quando inseridas as variáveis de caracterização sociodemográfica da turma, as relações previamente encontradas no modelo 5 permanecem, reaparecendo o efeito positivo da densidade migratória ($\beta=0,058$; $p<0,001$). Por outro lado, no que diz respeito às novas variáveis, observa-se que a proporção de alunos de primeira geração por turma tem efeito negativo e significativo na performance em matemática ($\beta=-0,091$; $p<0,001$) e que a proporção de alunos com pais com ensino superior tem efeito positivo ($\beta=0,173$; $p<0,001$). Por último, integrando os indicadores de desempenho da turma todas as variáveis do nível escolar (bloco 7), com exceção da heterogeneidade migratória, deixem de ter relação significativa com a variação dos resultados. Permanecendo as restantes, comprova-se ainda que a proporção de alunos com pelo menos uma retenção por turma explica negativamente as classificações no exame ($\beta=-0,109$; $p<0,001$). Em suma, o modelo final (7) explica cerca de 32,5% das classificações em matemática ($F_{total}(21,4078)=77,140$, $p<0,001$).

Quadro 3. 6. Resultados da regressão linear múltipla sobre o desempenho dos imigrantes no exame de matemática do 9º ano

Blocos	Variáveis independentes	Performance em matemática						
		Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7
Indicadores de caracterização migratória da escola (Bloco 1)	Densidade migratória	-0,203 ***	-0,036	-0,021	0,006	0,019	0,058 *	0,035
	Heterogeneidade migratória	-0,012	-0,042	-0,041	-0,040	-0,052 **	-0,058 **	-0,047 *
	$F(2,4102) =$ $\Delta R^2 =$	96,116 *** 0,044						
Indicadores de caracterização social da escola. (Bloco 2)	Número de alunos		-0,039 *	-0,044 **	-0,033 *	-0,033	-0,041 **	-0,021
	PP beneficiários de ASE		-0,271 ***	-0,136 ***	-0,037	-0,060 *	-0,050 *	0,002
	TEIP (1)		-0,027	-0,029	-0,010	-0,006	-0,004	-0,001
	$F_{change}(3,4099) =$ $\Delta R^2 =$		76,594 *** 0,094					
Indicadores de desempenho da escola (Bloco 3)	PP reprovações no 6ºano			-0,008	0,001	0,023	0,026	0,036
	PP de alunos com pelo menos uma reprovação			-0,194 ***	-0,148 ***	-0,099 ***	-0,092 ***	0,008
	$F_{change}(2,4097) =$ $\Delta R^2 =$			42,420 *** 0,112				
Indicadores de caracterização sociodemográfica do aluno (Bloco 4)	Geração 1 (2)				-0,121 ***	-0,041 **	-0,038 *	-0,021
	Feminino (3)				0,035 *	0,008	0,010	0,010
	Beneficiário de ASE (4)				-0,080 ***	-0,075 ***	-0,074 ***	-0,070 ***
	Ensino superior (5)				0,233 ***	0,193 ***	0,192 ***	0,157 ***
	Origem Nacional (6)							
	Brasil				-0,098 ***	-0,093 ***	-0,094 ***	-0,092 ***
	Angola				-0,119 ***	-0,093 ***	-0,090 ***	-0,088 ***
	Cabo Verde				-0,142 ***	-0,111 ***	-0,110 ***	-0,107 ***
	Guiné-Bissau				-0,099 ***	-0,068 ***	-0,068 ***	-0,066 ***
	Moçambique				0,007	0,016	0,014	0,009
São Tomé e Príncipe				-0,035 *	-0,025	-0,023	-0,026	
União Europeia				0,003				
	$F_{change}(10,4087) =$ $\Delta R^2 =$				66,238 *** 0,234			
Indicadores de desempenho escolar do aluno (Bloco 5)	Desvio etário (ou número de retenções)					0,255 ***	0,253 ***	0,231 ***
	Reprovação no 6º ano					-0,122 ***	-0,121 ***	-0,122 ***
	$F_{change}(2,4085) =$ $\Delta R^2 =$					201,884 *** 0,305		
Indicadores de caracterização sociodemográfica da turma (Bloco 6)	Número de alunos						0,004	-0,003
	PP Geração 1						-0,091 ***	-0,062 **
	PP escolaridade familiar Ensino Superior						0,173 ***	0,146 ***
	$F_{change}(3,4080) =$ $\Delta R^2 =$						8,060 *** 0,322	
Indicadores de desempenho da turma. (Bloco 7)	PP reprovações no 6ºano							0,003
	PP alunos com pelo menos 1 retenção							-0,109 ***
	$F_{change}(21,4928) =$ $F_{Total}(2,4078) =$ $\Delta R^2 =$							34,383 *** 77,140 *** 0,325

Fonte: DGEEC/ME (elaboração própria)

categorias de referência: (1) escola não TEIP; (2) 2ª Geração; (3) sexo masculino; (4) sem ASE; (5) ensino secundário e inferior; (6) outras origens nacionais

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as conclusões apresentadas ao longo da discussão de resultados importa, agora, resumir as mais relevantes. Primeira, constatou-se que os alunos com *background* migratório têm pior desempenho escolar do que os autóctones e, que, entre os alunos imigrantes, são os de primeira geração que têm pior desempenho. Pode ainda afirmar-se que os alunos imigrantes de primeira geração estão numa situação de desvantagem múltipla: condições sociais mais desfavorecidas e piores resultados escolares, pois, como se constatou, piores condições estão relacionadas com pior desempenho escolar. Não é uma conclusão surpreendente, uma vez que se sabe que os imigrantes que não nascem no país de acolhimento têm mais dificuldades de integração escolar, por maior descontinuidade sociocultural. Contudo, esta conclusão antiga remete para a importância de se considerar a heterogeneidade, identificando elementos de contraste e continuidade entre gerações e entre origens nacionais, como proposto por Machado (2002).

Segunda, uma outra conclusão que importa relevar é a heterogeneidade de resultados entre origens nacionais. Se, num momento inicial, observando o cruzamento das origens nacionais pelos diferentes indicadores de desempenho, a origem nacional comporta consigo uma especificidade de vantagem ou desvantagem, sendo estruturadora do desempenho dos alunos, num segundo momento percebe-se que esta tem menor capacidade explicativa do que as condições sociais: os alunos de nacionalidades que revelam melhor aproveitamento são também de meios sociais mais favorecidos. Os modelos interpretativos da performance no exame de matemática também demonstram que é o bloco referente às condições sociais que tem maior capacidade explicativa, especialmente a escolaridade familiar dominante. Porém, como se verificou, continua a persistir uma heterogeneidade de resultados entre gerações e origens nacionais que vão além das diferenças de condições sociais, conclusões já obtidas noutros estudos nacionais.

Neste quadro, destaca-se uma terceira conclusão: as origens nacionais com pior desempenho escolar são tendencialmente de grupos socialmente mais desfavorecidos, salvaguardando o caso dos PALOP, com exceção de Moçambique, em que a especificidade da origem nacional continua a ser decisiva na performance em matemática, particularmente, tal como evidenciado pelos modelos interpretativos. A homogeneização das condições sociais não reduz totalmente as desigualdades étnico-raciais, a hierarquia permanece, comprovado também através dos modelos de interpretação, os quais revelam que determinadas origens nacionais têm uma relação negativa com a performance em matemática.

Quarta, independentemente da nacionalidade, são os alunos de primeira geração que revelam pior aproveitamento, como evidenciado, ainda que entre estes varie consoante a origem nacional e as condições sociais, sendo particularmente prejudicial para alunos imigrantes de primeira geração, com origem nos PALOP e de condições socialmente desfavorecidas. Considerando ainda a segregação territorial dos alunos dos PALOP, assim como a segregação territorial dos níveis de desempenho das escolas, compreende-se que estes estão, desde logo, associados a contextos mais vulneráveis. Mais tarde será fundamental explorar também a segregação territorial ao nível das condições sociais, para sustentar esta

ideia de interseção de desigualdades de nível territorial. Note-se, porém, que os geógrafos já têm trabalhos importantes neste domínio (por exemplo, Hortas e Fonseca, 2013).

Quinta, constatou-se que os efeitos negativos das reprovações no trajeto escolar estão significativamente relacionados com pior desempenho. Esta conclusão assume e corrobora os efeitos prejudiciais das reprovações no trajeto escolar, já conhecidos e várias vezes enunciados em relatórios da OCDE. A importância deste indicador é ainda revelada ao nível da turma, em que se observa que os alunos integrados em turmas com pior desempenho, constituídas por alunos repetentes, tendem a ter pior desempenho escolar.

Sexta, os alunos com *background* migratório, particularmente de primeira geração, estão mais concentrados em turmas e escolas socialmente desfavorecidas, assim como de pior desempenho, revelando que a homogeneidade de condições e as turmas de nível não são, em geral, favoráveis. Acrescenta-se ainda que estas condições são igualmente desfavoráveis para os alunos autóctones, em geral, no 9.º ano. Contudo, verificando-se numa primeira análise bivariada que os alunos com *background* migratório estão mais concentrados nestas turmas e escolas, subentende-se que estas são mais prejudiciais para os mesmos.

Sétima, se o nível da escola explica cerca de 10% da performance no exame, as relações deste nível deixam de ser significativas assim que integrado o nível da turma. Contudo, no conjunto dos alunos do 9º ano, constatou-se que a heterogeneidade escolar e a característica de ser uma escola pertencente aos Territórios de Intervenção Prioritária têm relações estatisticamente significativas na explicação da performance dos alunos. Também para os alunos com *background* migratório no 9º não a heterogeneidade tem uma relação negativa e significativa com a performance.

Oitava, como evidenciado, o nível da turma revela mais relações significativas na explicação das classificações no exame do que o nível da escola, mesmo quando controladas as características sociodemográficas. Evidenciam-se, assim, os efeitos das turmas de nível, tanto em termos sociais como de desempenho académico e da dimensão da turma, especialmente no caso dos alunos com *background* migratório. Os alunos parecem ter piores desempenhos quando estão integrados em turmas relativamente maiores, com maior concentração de alunos beneficiários de ASE e com maior proporção de alunos repetentes. Em contrapartida, beneficiam em integrar turmas com *background* escolar dos pais qualificados, com ensino superior. Estas relações seriam mais bem discriminadas por intermédio de uma regressão ordinal que permitiria medir probabilidades. A criação de escalões para as variáveis da turma, ao invés da utilização de proporções, também possibilitaria detalhar estas conclusões. A dimensão da turma tem uma relação significativa na explicação da performance dos alunos imigrantes no 6.º ano e do conjunto de todos os alunos no 9º ano, não se identificando esse efeito no modelo interpretativo da performance no exame de matemática dos alunos imigrantes no 9.º ano. Conclui-se, ainda, que os indicadores de desempenho escolar do aluno e da turma sobrepõem-se à característica *ser imigrante* na explicação do desempenho escolar, pois esta deixa de ser significativa quando integradas as variáveis do

nível da escola. Este nível é o que apresenta maior capacidade explicativa a seguir às características sociodemográficas individuais.

Nona, e última, observou-se, apesar de não ter sido suficientemente evidenciado no presente trabalho, que entre os alunos imigrantes de primeira e segunda gerações existem igualmente diferenças de desempenho, consoante a luso-descendência ou origens mistas por parte dos progenitores. Esta evidência está clara quando constatadas diferenças significativas no desempenho, em termos de trajeto escolar passado (reprovações) e classificações no exame, entre os cinco grupos criados de base para o estudo. Neste contexto, será importante, futuramente, desenvolver estudos que desagrupem as gerações e se foquem em novos marcadores de diferença, discriminando os casos de origens mistas, luso-descendentes, ou detalhando os casos dos filhos de emigrantes regressados, entre outros. As evidências encontradas nestas diferenças de desempenho demonstram como a diversidade cultural-nacional é bastante mais complexa do que o percebido e que a categoria “imigrante” transporta consigo uma variedade de casos, não estando totalmente correto assumir que estes se encontram numa situação de desvantagem no contexto escolar. É necessário desconstruir a noção dos imigrantes na escola portuguesa como problemática e de desvantagem. Um ponto de partida para aceder à variedade desta categoria é explorar estas diferenças e construir estudos de menor dimensão centrados em subgrupos delimitados pelos tais marcadores.

A heterogeneidade intraorigem e intragerações são importantes para detetar as condicionantes do (in)sucesso escolar. Futuramente, com mais espaço para escrita e análise, será fundamental a análise destas heterogeneidades. A essencialização das próprias categorias de origem nacional não permite, por vezes, compreender percursos de sucesso escolar, e condicionantes associadas, em origens nacionais que são marcadas maioritariamente por insucesso, como os cabo-verdianos e guineenses. Sem se saber o que potencia o sucesso de alguns, em particular que tipo de composição escolar ou de turma é mais favorável para esse sucesso, não é possível auxiliar estes alunos. A homogeneidade categorial não permite discernir as diferenças dentro de cada grupo, nomeadamente em contextos também extrafamiliares como padrões e práticas familiares. Por exemplo, Clark (1983) analisa como as práticas e o estilo de vida familiar em famílias negras e desfavorecidas são significativos no desempenho académico elevado ou baixo, demonstrando diferenças entre os negros desfavorecidos, algo que não é revelado frequentemente. Nesta lógica, mas internamente ao contexto escolar, serão importantes comparações entre e intra as modalidades de ensino frequentadas por alunos de diferentes origens nacionais.

Para análise da heterogeneidade, nomeadamente intraorigem, tornam-se imprescindíveis estudos comparativos que permitam controlar determinadas variáveis. Como referido previamente, esta investigação é parte de uma pesquisa pensada mais largamente, incluindo parte qualitativa e uma análise por *coorte* tomada como base para um estudo de caso comparativo que subdivide escolas (a escolher) por três eixos caracterizadores da população escolar: densidade migratória, heterogeneidade migratória e condição social – socialmente favorecida ou desfavorecida. Controlando estas condições para uma mesma origem nacional possibilita perceber como se constroem percursos escolares de (in)sucesso escolar entre alunos de uma mesma origem nacional. Complementarmente, também possibilita desconstruir o *poder* da

escola no desempenho dos seus alunos, compreendendo-se que composições são mais (des)favoráveis para os alunos e, entre estes, para que origens nacionais, sexo e condições sociais.

Relembrando ainda que nem todos os condicionamentos no desempenho escolar são de carácter quantitativo, torna-se importante o complemento qualitativo que permite ir para além de variáveis de composição sociodemográficas e de desempenho da escola e da turma, recorrendo a fatores de natureza qualitativa como o ambiente de trabalho, as expectativas sobre os alunos, o currículo oferecido, as relações externas à escola (ou da escola com os pais, por exemplo), entre outros. Existem estudos nacionais que já englobam variáveis de natureza qualitativa, contudo, não partem inicialmente dos efeitos das variáveis quantitativas de composição, sendo importante conjugá-las para obter conclusões mais profundas sobre as condicionantes do desempenho escolar de determinadas origens nacionais.

Por exemplo, retomando a conclusão que a homogeneização das condições sociais não reduz totalmente as desigualdades étnico-raciais, a hierarquia permanece, a teoria da escolarização das minorias étnicas de Ogbu para explicar a desvantagem dos alunos dos PALOP, com exceção dos de Moçambique e Angola, como efeito de constrangimentos do passado colonial e da “negritude”, necessita de estudos que visem analisar a realidade da discriminação hoje em Portugal. Nessa análise deveria ser tido em conta, por um lado, a análise do racismo no plano estrutural e do modo como este se imbrinca com as crenças prevalecentes nas minorias de origem africana. A análise deve ir além da instituição educativa, visto que há mais esferas sociais estruturadoras da vida dos indivíduos, sendo, portanto, um exemplo da importância de estudar contextos externos à escola e de componentes de natureza mais qualitativa (como entrevistas).

Os resultados do presente trabalho seriam mais rigorosos se tivesse sido aplicada uma análise multinível ou regressão ordinal. A primeira porque permitiria o controlo dos efeitos, não ignorando o facto de determinadas variáveis pertencerem a um nível mais elevado e, portanto, possibilitando avaliar com mais rigor as interações de variáveis de diferentes níveis. A segunda, por sua vez, permitiria medir probabilidades relativas às classificações no exame de matemática consoante a origem nacional, alcançando conclusões mais substantivas do que apenas a assunção de se estar perante uma relação positiva ou negativa, significativa ou não, com a performance. Ainda sobre esta questão dos modelos interpretativos, convoca-se a importância de integrar outras variáveis de caracterização familiar, escolar e de turma. Está comprovado internacionalmente o efeito de outras variáveis no desempenho escolar, como o número de irmãos, as condições de habitações, entre outros. O PISA tem uma listagem de variáveis relativas ao contexto familiar que poderão, futuramente, integrar estudos portugueses. Os dados da DGEEC não cobrem este tipo de variáveis, mas projetos independentes poderão aprofundar outras vertentes, como acontece regularmente em estudos internacionais.

A relação entre imigração e educação é caracterizada por controvérsias, sendo que as explicações sobre as disparidades de níveis de desempenho escolar variam consoante a natureza dos estudos e as populações em análise, ainda que existam premissas centrais comuns. A educação é um campo complexo, diferente de país para país e de região para região. Adicionalmente, compreender as desigualdades étnicas no desempenho escolar requer que se vá para além da constatação da igualdade de tratamento e de resultados

através dos dados estatísticos nacionais ou internacionais. Estes devem ser tidos em conta, mas, num momento seguinte, é necessário averiguar situações específicas, pois, só desta forma será possível acumular conhecimento sobre as explicações do fenómeno, perceber quais as suas variações e identificar as variáveis mais explicativas em cada caso. Resta afirmar que a escola ainda se encontra longe de proporcionar toda a igualdade de oportunidades que dela se espera, tanto no plano socioeconómico como entre grupos de imigrantes (origens nacionais). As conclusões deste estudo exploratório merecem um complemento qualitativo, particularmente as referentes ao *efeito-turma*, pois, como demonstrado pela literatura neste domínio, existem fatores de natureza qualitativa que são importantes no desempenho escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. e Roldão, C. (2019) 'The (mis)education of African descendents in Portugal: Towards vocational traps?', *Portuguese Journal of Social Science*, 18(1), pp.27-55.
- Achilles, C. M. (2012) *Class-Size Policy: The STAR Experiment and Related Class-Size Studies*. NCPEA Policy Brief, 1(2), University of Colorado: NCPEA Publications.
- Agirdag, O., van Houtte, M. e van Avermaet, P. (2012) 'Why does the ethnic and socio-economic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture', *European Sociological Review*, 28(3), pp. 366–78.
- Ainsworth-Darnell, J. W., & Downey, D. B. (1998) 'Assessing the Oppositional Culture Explanation for Racial/Ethnic Differences in School Performance', em *American Sociological Review*, 63(4), pp. 536-553.
- Albuquerque de Oliveira Campos, A. (2016) 'Avaliação externa das aprendizagens e desigualdades educativas: estudo de caso numa escola da Grande Lisboa', Dissertação de mestrado, ISCTE-IUL, Lisboa.
- Archer, M. (1979) *Social Origins of Educational Systems*, London, Sage.
- Bagley, C., Bart, M. e Wong, J. (1979) 'Antecedents of scholastic success in West Indian ten-year-olds in London', *Race, education and identity*, Londres: Macmillan.
- Blatchford, P., Bassett, P., e Brown, P. (2005) 'Teachers' and pupils' behavior in large and small classes: a systematic observation study of pupils aged 10/11 years', *Journal of Educational Psychology*, 97(3), pp.454-467.
- Blatchford, P., Bassett, P., e Brown, P. (2011) 'Examining the effect of class size on classroom engagement and Teacher-pupil interaction- Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools', *Learning and Instruction*, 21, pp.715-730.
- Blatchford, P., Bassett, P., Goldstein, H., e Martin, C. (2003) 'Are class size differences related to pupils' educational progress and classroom processes? Finding from the Institute of Education Class Size Study of children aged 5-7 Years.' *British Educational Research Journal*, 29(5), pp.709-730.
- Blatchford, P., Goldstein, H., Martin, C. e Browne, W. (2002) 'A study of class size effects in English school reception year classes', *British Educational Research Journal*, 28(2), pp.169–85.
- Bourdieu, P. e Passeron J-C. (1990 [1970]) *Reproduction in Education, Society and Culture*, Londres: SAGE Publications.
- Bowles, Samuel e Herbert Gintis (1982) 'Capitalismo e educação nos Estados Unidos', em Sérgio Grácio e Stephen Stoer (orgs.). *Sociologia da Educação II – Antologia: A construção social das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 159-192.
- Buckingham, J. (2003) 'Class Size and Teacher Quality', *Educational Research for Policy and Practice*, 2, pp.71-86.
- Cândido, Ana Filipa e Teresa Seabra (2019), "Os alunos de nacionalidade estrangeira no sistema educativo português: matrículas e modalidades de ensino", Observatório das Desigualdades - Estudos, ISCTE-IUL. CIES-IUL.
- Capucha, L., Cabrito, B., Carvalho, H., Sebastião, J., Martins, S., Capucha, A., Roldão, C., Taveres, I. e Mucharreira, P. (2017) *A Dimensão das Turmas no Sistema Educativo Português*, Relatório Final, CIES-Iscte.
- Cebolla-Boado, H. and Medina, L. G. (2011) 'The impact of immigrant concentration in Spanish schools: School, Class and Composition Effects', 27(5), pp.606-623.
- Cervini, R. (2006) 'Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y em lengua de la educación secundaria. Um modelo multinível', *Perfiles Educativos*, XXVIII(112), pp.68-97.
- Chingos, M. M. (2013) 'Class size and student outcomes: Research and policy implications', *Journal of Policy Analysis and Management*, 32(2), pp.411-438.
- CILS4EU (2012) 'The Children of Immigrants: Longitudinal Survey in Four European Countries'. em NORFACE (eds.). *Migration: Moving Into View*. Londres: NORFACE Research Programme on Migration.
- Clark, M. Reginald (1983) *Family Life and School Achievement: Why Poor Black Children Succeed or Fail*, Chigado, The University of Chicago Press.

- CNE (2016) *Organização Escolar: As Turmas*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- Coleman, J. S. et al. (1966) *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC: Government Printing Office.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2019) *A Integração de Alunos de Origem Migrante nas Escolas da Europa: Políticas e Medidas Nacionais*, Relatório Eurydice, Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Contador, A. (2001) *Cultura Juvenil Negra em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.
- Crul, M. e Schneider J. (2010) ‘Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities’, *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), pp. 1249- 1268.
- De Giorgi, G., Pellizzari, M. e Woolston, W. G. (2009) *Class size and class heterogeneity*, IZA Discussion Papers – 4443. Bonn: IZA.
- Dearden, L., Miranda, A. and Rabe-Hesketh, S. (2011) ‘Measuring School Value Added with Administrative Data: The Problem of Missing Variables’, *Fiscal Studies*, 32(2), pp. 263–278.
- Demack, S., Drew, D. e Grimsley, M. (2000) “Minding the Gap: ethnic, gender and social class differences in attainment at 16, 1988-95”, *Race Ethnicity and Education*, 3 (2), pp.117- 143.
- Domina, T., Mceachin, A., Hanselman, P., Agarwal, P., Hwang, N. e Lewis, R.W. (2019) ‘Beyond Tracking and Detracking : The Dimensions of Organizational Differentiation in Schools’, *Sociology of Education*, 92(4), pp.1-30.
- Downey, D.B. e Condrón, D.J. (2016) ‘Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality’, *Sociology of Education*, 89(3), pp.207-220.
- Driessen, G. (2002) ‘School composition and achievement in primary education: A large-scale multilevel approach’, *Studies in Educational Evaluation*, 28, pp. 347–68.
- Dumay, X. and Dupriez, V. (2008) ‘Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data’, *British Journal of Educational Studies*, 56(4), pp. 440–77.
- Durkheim, Émile (2001) *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70.
- Duru-Bellat, M. e Alain M. (1997) “La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d’une pratique à visée égalisatrice”, *Revue française de sociologie*, 38(4), pp.759-789.
- Englehart, J. M. (2007) ‘The Centrality of context in learning from further class size research’, *Educational Psychology Review*, 19 (4), pp. 455-467.
- Englehart, J. M. (2011) ‘Why Class Size Effects cannot stand alone: Insights from a qualitative exploration’, *Learning Environments Research*, 14, pp. 109-121.
- Fekjaer, S. N. and Birkelund, G. E. (2007) ‘Does the ethnic composition of upper secondary schools influence educational achievement and attainment? A multilevel analysis of the Norwegian case’, *European Sociological Review*, 23(3), pp. 309–23.
- Finn, J. D. e Achilles, C. M. (1990) ‘Answers and questions about class size: A statewide experiment’, *American Educational Research Journal*, 27(3), 557–577.
- Firmino, J., Nunes, L. C., Almeida, S., e Batista, S. (2020) *Student segregation across and within schools. The case of the Portuguese public school system*, #633 Working-paper, Lisboa, Nova School of Business & Economics.
- Gaspar, S. (2019) ‘Descendants of immigrants in Portugal’, *Portuguese Journal of Social Science*, 18(1), pp.3-8.
- Gillborn, D., (1990) “Race”, *Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-ethnic Schools*, Londres, Unwin Hyman.
- Goldsmith, P. A. (2003) ‘All segregation is not equal: The impact of Latino and black school composition’, *Sociological Perspectives*, 46(1), pp. 3–105.
- Gomes, C. A. (1987) ‘A interação selectiva na escola de massas”, *Sociologia Problemas e Práticas*, 3, pp. 35-49.
- Hanushek, E. A. (1997) ‘Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update’, *Educational Evaluation and Policy Analysis Summer*, 19(2), pp. 141-164.
- Harfitt, G. J., (2015) *Class Size Reduction. Key Insights from Secondary School Classrooms*. Singapore: Springer.
- Hattie, J. (2002) “Classroom composition and peer effects,” *International Journal of Educational Research*, 37(5), pp. 449–481.
- Hattie, J. (2005) “The paradox of reducing class size and improving learning outcomes”. *International Journal of Educational Research*, 43(6), pp. 387-425.

- Hortas, M. J. and Fonseca, L. (2013) *Educação e Imigração: A Integração dos Alunos Imigrantes nas Escolas do Ensino Básico do Centro Histórico de Lisboa*, Lisboa, ACIDI, Observatório das Migrações.
- Hoxby, C.M. (2000) 'The effects of class size on student achievement: New evidence from population variation', *The Quarterly Journal of Economics*, 115(4), pp. 1239-1285.
- Jackson, M., (2012) "Bold choices. How ethnic inequalities in educational attainment are suppressed", *Oxford Review of Education*, 38 (2), pp. 189-208.
- Jencks, C. (1972) *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York: Basic Books.
- Jensen, P. e Rasmussen, A. (2011) 'The effect of immigrant concentration in schools on native and immigrant children's reading and maths skills', *Economics of Education Review*, 30:6, pp. 1503–15.
- Kao, G. e Tienda, M. (1995), 'Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth', *Social Science Quarterly*, 76(1), pp. 1–19.
- Krueger, A.B. e Whitmore, D.M. (2001) 'The Effect of Attending a Small Class in the Early Grades on College-Test Taking and Middle School Test Results: Evidence from Project STAR', *The Economic Journal*, 111(468), pp.1-28.
- Laureano, R.M. (2013) *Testes de Hipóteses com o SPSS*, Lisboa: Edições Sílabo.
- Lleras, C. (2008) 'Race, racial concentration, and the dynamics of educational inequality across urban and suburban schools', *American Educational Research Journal*, 45(4), pp. 886–912.
- Logan, J. R., Minca, E. e Adar, S. (2012) 'The Geography of Inequality: Why Separate Means Unequal in American Public Schools', *Sociology of Education*, 85(3), pp. 287–301.
- Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., e Mendes, R. (2019), *PISA 2018 – PORTUGAL Relatório Nacional*, IAVE– Instituto de Avaliação Educativa, I.P.
- Machado, F. L. e Azevedo, J. (2008) 'A investigação sobre imigração e etnicidade em Portugal: tendências, vazios e propostas', *Revista Migrações*, 4(x), pp. 7-31
- Machado, F., Matias, A. e Leal, S. (2005) 'Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos', *Análise Social*, XL(176), pp.695-714.
- Machado, F.L e Matias, A.R. (2006) 'Jovens descendentes de imigrantes nas sociedades de acolhimento: linhas de identificação sociológica', Lisboa, ISCTE, CIES e-Working Papers (ISSN 1647-0893).
- Machado, F.L. (2002) *Contrastes e Continuidades: Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal*, Oeiras: Celta Editora.
- Mateus, S. (2019) 'Advantage in diversity: 9th grade pupils of mixed origin in Portugal', *Portuguese Journal of Social Science*, 18(1), pp.57-72.
- Mateus, S.C. (2013) 'Futuros convergentes? Processos, dinâmicas e perfis de construção das orientações escolares e profissionais de jovens descendentes de imigrantes em Portugal', *Dissertação de Doutoramento em Sociologia*, Lisboa:ISCTE-IUL.
- McKnight, P. E., McKnight, K.M., Sidani, S., Figueredo, A.J. (2007) *Missing data: a gentle introduction*, Nova Iorque: Guilford Press.
- Molnar, A., Smith, P., Zahorik, J., Palmer, A., Halbach, A., e Ehrle, K. (1999) 'Evaluating the SAGE program: A pilot program in targeted pupil-teacher reduction in Wisconsin', *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), pp.165–177.
- OCDE (2019a) *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2019b) *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2019c) *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, Paris: OECD Publishing.
- Ogbu, J.U. (2003) *Black American Students in an Affluent Suburb: a Study of Academic Disengagement*, Mahwah, Nova Jersey e Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ogbu, J.U. (2008) 'Collective Identity and the Burden of 'Acting White' in Black History, Community, and Education', em *Minority Status, Oppositional Culture, Schooling*, Nova Iorque: Routledge.
- Oliveira, N.F. (2017) 'Do multiculturalismo ao interculturalismo. um novo modo de incorporação da diversidade cultural?', *Revista Ambivalências*, 5(9), pp. 10-35.
- Opdenakker, M.C., Van Damme, J., Fraine, B., Onghena, P. (2002) 'The Effect of Schools and Classes on Mathematics Achievement', *School Effectiveness and School Improvement*, 13(4), pp. 399-427.

- Pereira, M. C. (2010) 'Desempenho educativo e igualdade de oportunidades em Portugal e na Europa: O papel da escola e a influência da família', *Boletim Económico*, Winter, pp. 25–48.
- Piketty, T., Mathieu, V., (2006) 'Les Dossiers Enseignement Scolaire. L'Impact de la Taille des Classes sur la Réussite Scolaire dans les Écoles, collèges et Lycées Français – Estimation à partir du panel primaire 1997 et du painel secondaire 1995', Paris: MEN.
- Pires, R.P. (2003) *Migrações e Integração. Teoria e Aplicações à Sociedade Portuguesa*, Oeiras: Celta.
- Pires, R.P., Machado, F.M., Peixoto, J., e Vaz, M.J. (2010) *Portugal. Atlas das Migrações Internacionais*, Lisboa: Tinta- da-china.
- Pires, S. (2009) *A Segunda Geração de Imigrantes em Portugal e a Diferenciação do Percurso Escolar: Jovens de Origem Cabo-verdiana versus Jovens de Origem Hindu-indiana*, Teses, Observatório da Imigração.
- Portela, M. C., Camanho, A. and Azevedo, J. (2007) 'Análise do valor acrescentado de escolas portuguesas', *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5, pp. 107–41.
- Portes, A. (1999) *Migrações Internacionais. Origens, Tipos e Modos de Incorporação*, Oeiras, Celta.
- Portes, A. and Rumbaut, R. G. (2005) 'Introduction: The second generation and the children of immigrants longitudinal study', *Ethnic and Racial Studies*, pp. 983–999.
- Portes, A. e Rumbaut, R (2001) *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Portes, A., e Macleod, D. (1996) 'Educational progress of children of immigrants: the role of class, ethnicity and school context', *Sociology of Education*, 69(4), pp.373-396.
- Portes, A., e MacLeod, D. (1999) 'Educating the second generation. Determinants of academic achievement among children of immigrants in the US', *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 25(3), pp. 373-396.
- Portes, A., e Wilson, K.L. (1976) 'Black-White differences in educational attainment', *American Sociological Review*, 41(3), pp. 414-431.
- Portes, A., e Zhou, M. (1993) 'The new second generation: segmented Assimilation and its variants', *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, pp. 74- 96.
- Portes, A., Haller W., e Fernández-Kelly, P. (2008) 'Filhos de imigrantes nos Estados Unidos', *Tempo Social*, 20 (1), pp.13-50.
- Roldão, Cristina (2015) *Fatores e perfis de sucesso escolar 'inesperado' – Trajetos de contratendência de jovens das classes populares e de origem africana*. Tese de Doutoramento em Sociologia. Lisboa: Departamento de Sociologia, ISCTE-IUL.
- Rutter, M., B. Maugham, P. Mortimore e J. Houston (1979), *Fifteen Thousands Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, London, Open Books.
- Ryabov, I. and van Hook, J. (2007) 'School segregation and academic achievement among Hispanic children', *Social Science Research*, 36(2), pp. 767–788.
- Schleicher, A. (2019) *PISA 2018: Insights and Interpretations*, OECD Publishing.
- Schnepf, S. V. (2007) "'Immigrants' educational disadvantage: An examination across ten countries and three surveys', *Journal of Population Economics*, 20(3), pp. 527–45.
- Seabra, T. (1997) 'Estratégias familiares de educação das crianças', *Sociologia, Problemas e Práticas*, 23(x), pp.49-70.
- Seabra, T. (2007) 'Relações das famílias com a escolaridade e resultados escolares: comparando alunos de origem cabo-verdiana, de origem indiana e autóctones', em P. Silva (org.), *Escolas, Famílias e Lares: Um caleidoscópio de olhares*, Lisboa: Profedições.
- Seabra, T. (2010) *Adaptação e Adversidade: O desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Seabra, T. (2012) 'Desigualdades de desempenho escolar: etnicidade, género e condição social em escolas básicas da AML', *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número temático: Imigração, Diversidade e Convivência Cultural, pp. 185-210.
- Seabra, T. e A. F. Cândido (2020), "Os alunos de nacionalidade estrangeira no ensino básico e secundário em Portugal Continental (2011/12 a 2016/17): taxas de aprovação", Observatório das Desigualdades - Estudos, ISCTE-IUL. CIES-IUL.
- Seabra, T. e Mateus, S. (2020), 'Migrant children in Portuguese schools: the case of Brazilian pupils', *Children's Lives in Southern Europe: Contemporary Challenges and Risks*, Reino Unido: Edward Elgar Publishing Limited.

- Seabra, T., Carvalho, H. e Ávila, P. (2019) 'The effect of the ethnic composition of schools on primary school maths results of pupils of immigrant origin', 18(1), pp. 9–26.
- Seabra, T., Mateus, S., Matias, A.R., e Roldão, C. (2018) 'Imigração e escolaridade: Trajetos e condições de integração', em Renato Miguel do Carmo et al. (orgs.), *Desigualdades Sociais: Portugal e Europa*, Lisboa: Editora Mundos Sociais, pp.301-314.
- Seabra, T., Roldão, C., Mateus, S., e Albuquerque, A. (2016), *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*, Lisboa: Alto-Comissariado para as Migrações I.P (ACM, I.P.).
- Seabra, T., Vieira, M.M., Ávila, P., Castro, P., Estevão, P., Mateus, S. (2015) *Escolas que fazem melhor: o sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes na escola básica - Relatório Final*, Lisboa: CIES-IUL
- Sen, A. (2003) 'Development as capability expansion', em Fukuda-Parr et al. (eds.), *Readings in Human Development*, pp.1-16.
- Suárez-Orozco, C., e Suárez-Orozco M. (2001) *Children of Immigration*, Cambridge: Harvard University Press.
- Szulkin, R. (2007) 'Ethnic Segregation and Educational Outcomes in Swedish Comprehensive Schools', Working Paper 2007:2, The Stockholm University Linnaeus Center for Integration Studies (SULCIS).
- Teodorovic, J. (2011) 'Classroom and school factors related to student achievement: what works for students?', *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 22(2), pp. 215-236.
- Thrupp, M. (1999), *Schools Making a Difference: Let's Be Realistic! School Mix, School Effectiveness and the Social Limits of Reform*. Buckingham: Open University Press.
- Torres, J. S. (1995, 1993) 'As teorias da reprodução', *O currículo oculto*, Porto: Porto Editora, pp. 51-113.
- Vallet, L.-A. (1996), 'L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation: Un examen sur données françaises', *Revue Française de Pédagogie*, 117(x), pp. 7–27.
- Vallet, L.-A. and Caille, J.-P. (2000), 'La scolarité des enfants d'immigrées, in A. van Zanten (ed.), *L'École: L'État des Savoirs*. Paris: La Découverte, pp. 239–321
- van Houtte, M. e Stevens, P. (2009) 'School ethnic composition and students integration outside and inside schools in Belgium', *Sociology of Education*, 82(3), pp. 217–39.
- Verma, G.K., e Ashworth B. (1986) *Ethnicity and Educational Achievement in British Schools*, Londres: Macmillan.
- Vermeulen, H., e Perlmann, J. (2000) *Immigrants, Schooling and Social Mobility. Does Culture make a Difference?*, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Vernez, G. e Abrahamse A. (1996) *How Immigrants Fare in U.S. Education*, Institute on Education and Training Center for Research on Immigration Policy, California: RAND.

ANEXOS

ANEXO A – TESTES DE HIPÓTESESii

ANEXO B – QUADROSv

Quadro A1. Alunos matriculados nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, por sexo, indicador familiar de classe, escolaridade dominante familiar, situação final, trajeto escolar passado, escalão de beneficiário ASE, classificação no exame de matemática, na Área Metropolitana Lisboa, 2012/13-2016/17.	v
Quadro A2. Alunos matriculados nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade (n), por background imigrante e pelas variáveis de caracterização do nível da escola, na Área Metropolitana Lisboa, entre 2012/13-2016/17.	vi
Quadro A3. Alunos matriculados nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade (n), por background imigrante e pelas variáveis de caracterização do nível da turma, na Área Metropolitana Lisboa, entre 2012/13 a 2016/17.	vi
Quadro A4. Alunos com background imigrante matriculados nos 5.º, 6.º, 7.º,8.º e 9.º anos de escolaridade, por concelhos na Área Metropolitana de Lisboa, entre 2012/13 e 2016/17.	vii
Quadro A5. Alunos de origem nacional dos PALOP matriculados nos 5.º, 6.º, 7.º,8.º e 9.º anos de escolaridade, por concelhos na Área Metropolitana de Lisboa, entre 2012/13 e 2016/17.	vii
Quadro A6. Alunos com pelo menos 1 reprovação matriculados nos 5.º, 6.º, 7.º,8.º e 9.º anos de escolaridade, por concelhos na Área Metropolitana de Lisboa,, entre 2012/13 e 2016/17.	viii
Quadro A7. Alunos matriculados nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, por origem nacional e por escalão de ASE, na Área Metropolitana de Lisboa, entre 2012/13 e 2016/17.	viii
Quadro A8. Alunos matriculados nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, por origem nacional e por escolaridade familiar dominante, na Área Metropolitana de Lisboa, entre 2012/13 a 2016/17.	ix
Quadro A9. Alunos matriculados nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, por origem nacional e por classe social, na Área Metropolitana de Lisboa, entre 2012/13 e 2016/17.	x
Quadro A10. Alunos matriculados nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, por origem nacional e por trajeto escolar passado, na Área Metropolitana de Lisboa, entre 2012/13 e 2016/17.	x
Quadro A11. Alunos matriculados nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, por origem nacional e por taxa de aprovação, na Área Metropolitana de Lisboa, entre 2012/13 e 2016/17.	xi
Quadro A12. Alunos matriculados nos 6º e 9º anos de escolaridade por origem nacional e por classificação no exame de matemática, na Área Metropolitana de Lisboa, entre 2012/13 e 2016/17.	xi
Quadro A13. Descritivas das variáveis pertencentes aos níveis da turma e da escola nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, na Área Metropolitana de Lisboa, entre 2012/13 e 2016/17.	xii
Quadro A14. Alunos matriculados nos 6º e 9º anos de escolaridade por classificação no exame de matemática e por trajeto escolar passado, na Área Metropolitana de Lisboa (%), entre 2012/13 e 2016/17.	xiii

ANEXO A – TESTES DE HIPÓTESES

Considerando que:

- (1) = Naturalidades estrangeira do pai, mãe e aluno
- (2) = Naturalidades estrangeira do aluno e do pai ou da mãe
- (3) = Naturalidade estrangeira do aluno
- (4) = Naturalidade estrangeira de pelo menos um dos progenitores e naturalidade do aluno portuguesa
- (5) = Naturalidades portuguesa do aluno e do pai ou da mãe

6.º ano – exame de matemática

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of CLASSIF_EX_MAT is the same across categories of OrigemNacional (5 categorias).	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Each node shows the sample average rank of OrigemNacional (5 categorias).

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
2,00-1,00	58,390	394,630	,148	,882	1,000
2,00-3,00	-2.109,168	554,575	-3,803	,000	,001
2,00-4,00	-2.753,300	372,090	-7,400	,000	,000
2,00-5,00	-3.860,566	361,041	-10,693	,000	,000
1,00-3,00	-2.050,777	455,268	-4,505	,000	,000
1,00-4,00	-2.694,909	195,360	-13,795	,000	,000
1,00-5,00	-3.802,176	173,394	-21,928	,000	,000
3,00-4,00	-644,132	435,875	-1,478	,139	1,000
3,00-5,00	-1.751,398	426,481	-4,107	,000	,000
4,00-5,00	-1.107,267	113,063	-9,793	,000	,000

6.º ano – trajeto escolar passado (ou desvio etário)

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of DESVIO_ETARIO_DESAGRUPADO is the same across categories of OrigemNacional (5 categorias).	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Each node shows the sample average rank of OrigemNacional (5 categorias).

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
5,00-4,00	296,802	110,881	2,677	,007	,074
5,00-3,00	4.607,006	385,447	11,952	,000	,000
5,00-2,00	4.891,317	322,162	15,183	,000	,000
5,00-1,00	6.024,340	160,531	37,528	,000	,000
4,00-3,00	4.310,204	395,340	10,903	,000	,000
4,00-2,00	4.594,515	333,936	13,759	,000	,000
4,00-1,00	5.727,538	183,016	31,295	,000	,000
3,00-2,00	284,311	497,783	,571	,568	1,000
3,00-1,00	1.417,333	412,031	3,440	,001	,006
2,00-1,00	1.133,022	353,537	3,205	,001	,014

9.º ano – exame de matemática

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of CLASSIF_EX_MAT is the same across categories of OrigemNacional (5 categorias).	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Each node shows the sample average rank of OrigemNacional (5 categorias).

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
1,00-3,00	-178,670	442,730	-,404	,687	1,000
1,00-2,00	-462,775	389,321	-1,189	,235	1,000
1,00-4,00	-2.836,986	196,620	-14,429	,000	,000
1,00-5,00	-3.354,641	174,271	-19,250	,000	,000
3,00-2,00	284,105	539,485	,527	,598	1,000
3,00-4,00	-2.658,315	422,058	-6,298	,000	,000
3,00-5,00	-3.175,971	412,121	-7,706	,000	,000
2,00-4,00	-2.374,211	365,642	-6,493	,000	,000
2,00-5,00	-2.891,866	354,126	-8,166	,000	,000
4,00-5,00	-517,656	111,776	-4,631	,000	,000

9.º ano – trajeto escolar passado (ou desvio etário)

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of DESVIO_ETARIO_4ESC is the same across categories of OrigemNacional (5 categorias).	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Each node shows the sample average rank of OrigemNacional (5 categorias).

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
5,00-4,00	200,678	107,481	1,867	,062	,619
5,00-3,00	3.830,007	351,075	10,909	,000	,000
5,00-2,00	4.143,478	301,477	13,744	,000	,000
5,00-1,00	4.812,385	151,596	31,745	,000	,000
4,00-3,00	3.629,329	361,778	10,032	,000	,000
4,00-2,00	3.942,800	313,875	12,562	,000	,000
4,00-1,00	4.611,707	174,960	26,359	,000	,000
3,00-2,00	313,471	458,497	,684	,494	1,000
3,00-1,00	982,378	377,243	2,604	,009	,092
2,00-1,00	668,907	331,583	2,017	,044	,437

ANEXO B – QUADROS

Quadro A1. Alunos matriculados nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, por sexo, indicador familiar de classe, escolaridade dominante familiar, situação final, trajeto escolar passado, escalão de beneficiário ASE, classificação no exame de matemática, na Área Metropolitana Lisboa, 2012/13-2016/17.

	2012/13 5º ANO				2013/14 6º ANO				2014/15 7º ANO				2015/16 8º ANO				2016/17 9º ANO				
	AUTÓCTC	1ª GERAÇ	2ª GERAÇ	TOTAL (%)	AUTÓCTC	1ª GERAÇ	2ª GERAÇ	TOTAL (%)	AUTÓCTC	1ª GERAÇ	2ª GERAÇ	TOTAL (%)	AUTÓCTC	1ª GERAÇ	2ª GERAÇ	TOTAL (%)	AUTÓCTC	1ª GERAÇ	2ª GERAÇ	TOTAL (%)	
Sexo	Total (n)				19591 2653 4472 100,0				20275 2607 4346 100,0				18079 2260 3752 100,0				17501 2302 3579 100,0				
	Feminino	47,4	47,6	48,0	47,5	47,6	46,2	49,2	47,7	48,8	48,8	51,2	49,2	49,6	51,7	51,5	50,1	49,9	53,5	51,4	50,5
	Masculino	52,6	52,4	52,0	52,5	52,4	53,8	50,8	52,3	51,2	51,2	48,8	50,8	50,4	48,3	48,5	49,9	50,1	46,5	48,6	49,5
Escolaridade familiar	Total (n)				16319 1728 3985 100,0				16815 1703 3918 100,0				15415 1532 3430 100,0				15297 1523 3300 100,0				
	Sem habilitação	1,0	1,9	0,5	1,0	0,5	2,2	0,7	0,6	0,2	1,4	0,4	0,3	0,1	1,0	0,3	0,2	0,1	0,7	0,2	0,1
	1º, 2º e 3º CEB	42,2	51,9	45	43,5	41,2	51,1	42,7	42,3	38,6	51,1	39,1	39,7	34,4	45,1	34,4	35,2	32,3	43,5	32,8	33,2
	Secundário	32,0	32,5	31,9	32,0	31,8	31,8	32,6	31,9	33,0	29,8	33,5	32,9	34,2	32,4	34,3	34,1	34,8	34,3	35,1	34,8
	Superior	24,8	13,6	22,3	23,5	26,5	14,9	24,0	25,1	28,1	17,9	27,1	27,2	31,3	21,5	31,0	30,5	32,8	21,5	31,9	31,8
	Total (n)	7591	917	2125	100	7521	958	1987	100,0	7748	892	1826	100,0	13466	1234	2848	100,0	13482	1248	2927	100,0
Classe social	EDL+PTE				41,3 19,4 29,5 36,9				42,3 21,0 30,8 38,2				43,5 25,0 34,5 40,4				55,0 31,2 51,3 54,1				
	EE	21,3	30,5	27,2	23	21	30	27	22,7	20,0	29,4	25,7	21,8	20,5	29,9	22,4	21,2	43,3	29,3	22,2	21,5%
	Cl+ Aepl	33,3	46,3	40,2	35,9	33,1	46,0	39,1	35,4	32,5	43,1	36,8	34,2	20,8	33,8	23,5	21,2	11,5	32,4	22,8	22,2%
	Outros	4,1	3,8	3,1	3,9	4,2	3,0	2,7	3,8	3,9	2,6	3,0	3,6	3,6	5,1	2,8	3,5	2,8	5,4	3,1	3,5%
Escalão ASE	Total (n)				19591 2653 4472 100,0				20275 2607 4346 100,0				18079 2260 3752 100,0				17501 2302 3579 100,0				
	Beneficiário	38,3	56,2	52,7	42,6	38,5	55,6	50,5	0,0	38,5	52,6	48,0	39,0	31,6	48,9	43,0	35,0	29,5	43,5	41,0	32,6
	Não beneficiário	61,7	43,8	47,3	57,4	61,5	44,4	49,5	57,8	64,7	47,4	52,0	61,0	68,4	51,1	57,0	65,0	70,6	56,5	58,9	67,4
Origem Nacional	Total (n)				19591 2653 4472 100,0				20275 2607 4346 100,0				18079 2260 3752 100,0				17501 2302 3579 100,0				
	Angola	---	6,3	31,3	6,2	---	7,0	31,8	6,0	---	7,7	33,5	6,1	---	9,2	34,1	6,2	---	9,9	34,2	6,2
	Brasil	---	30,5	7,3	4,2	---	27,9	5,9	3,8	---	27,3	6,1	3,6	---	27,7	6,4	3,6	---	28,8	6,8	3,9
	Cabo Verde	---	18,1	18,1	5,0	---	19,2	17,4	4,8	---	18,9	15,4	4,3	---	17,1	14,2	3,8	---	17,4	13,4	3,8
	Guiné-Bissau	---	11,9	7,6	2,5	---	11,9	6,6	2,3	---	11,8	6,2	2,1	---	10,8	5,3	1,8	---	9,4	5,1	1,7
	Mocambique	---	1,1	10,8	2,0	---	1,2	11,9	2,1	---	1,3	12,9	2,2	---	1,4	14,0	2,3	---	1,3	14,0	2,3
	São Tomé e Príncipe	---	6,2	5,9	1,6	---	7,8	5,3	1,7	---	6,7	5,4	1,5	---	5,7	4,4	1,2	---	5,7	4,3	1,2
	Roménia	---	5,4	0,8	0,7	---	4,4	0,9	0,6	---	4,2	0,8	0,5	---	4,1	0,9	0,5	---	3,5	0,9	0,5
	Ucrânia	---	2,7	1,0	0,4	---	2,6	1,1	0,4	---	3,5	1,0	0,5	---	3,3	1,0	0,5	---	3,0	1,0	0,4
	Moldávia	---	2,1	1,0	0,4	---	2,0	1,1	0,4	---	2,3	1,2	0,4	---	2,7	1,3	0,4	---	2,2	1,2	0,4
	China	---	1,5	0,5	0,2	---	1,4	0,5	0,2	---	1,6	0,5	0,2	---	2,0	0,6	0,3	---	1,7	0,5	0,2
	Índia	---	0,7	0,6	0,2	---	0,8	0,6	0,2	---	0,8	0,7	0,2	---	0,9	0,7	0,2	---	1,1	0,8	0,2
	União Europeia	---	7,2	8,9	2,3	---	7,5	9,3	2,3	---	7,3	10,4	2,4	---	7,3	11,4	2,5	---	7,0	12,0	2,5
	Outros	---	6,3	6,2	1,7	---	6,5	7,9	2,0	---	6,6	5,8	1,6	---	7,8	5,8	1,6	---	8,9	5,7	1,8
	Autóctone	100,0	---	---	72,5	---	---	---	73,3	---	---	---	74,5	---	---	---	75,0	---	---	---	74,8
	Total (n)	19219	2524	4770	100	19591	2653	4472	100,0	20275	2607	4346	100,0	18079	2260	3752	100,0	17501	2302	3579	100,0
Desvio etário	Nenhuma reprovação				71,3 35,1 69,1 67,5				66,1 28,9 63,7 62,0				64,0 28,5 62,6 60,3				66,0 30,0 65,0 62,5				
	1 reprovação	17,3	29,8	20,7	19,1	18,6	26,6	20,3	19,7	19,4	26,7	20,8	20,3	19,8	29,2	20,5	20,8	20,1	30,7	21,8	21,4
	2 reprovações	6,7	17,4	6,8	7,7	8,8	21,1	9,5	10,2	10,2	22,0	10,6	11,4	9,4	21,7	10,1	10,7	9,9	21,8	10,2	11,1
	3 reprovações	2,4	9,0	2,1	3,0	4,0	12,2	4,4	4,9	4,1	12,7	4,2	4,9	3,5	12,2	3,4	4,3	3,7	12,9	3,5	4,6
	4 ou mais reprovações	2,3	8,7	1,3	2,7	2,4	11,2	2,1	3,2	2,4	10,1	1,8	3,0	1,3	6,9	1,0	1,7	0,7	4,1	1,0	1,1
	Total (n)	19219	2524	4770	100	19591	2653	4472	100,0	20275	2607	4346	100,0	18079	2260	3752	100,0	17501	2302	3579	100,0
Situação final	Transita				87,3 77,5 84,9 85,9				85,1 73,3 83,3 83,6				85,1 73,3 83,3 80,9				90,6 78,0 90,1 89,4				
	Não transita	12,7	22,5	15,1	14,1	14,9	26,7	16,7	16,4	14,9	26,7	16,7	13,6	9,4	22,0	9,9	10,5	8,0	22,8	8,1	9,5

Quadro A2. Alunos matriculados nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade (n), por background migrante e pelas variáveis de caracterização do nível da escola, na Área Metropolitana Lisboa, entre 2012/13-2016/17.

	Densidade migratória				Heterogeneidade migratória			Nível de desempenho			Proporção beneficiários de ASE			Proporção escolaridade familiar ensino superior			
	baixa	baixa-média	média	elevado	baixa	média	elevada	elevado	médio	baixo	baixa	média	elevada	baixa	média	elevada	
5º ano 2012/13	Autóctone	3374	7789	4579	3477	11163	7056	1000	373	1633	518	152	1643	729	1187	1018	319
	1ª Geração	199	610	618	1097	809	1494	221	936	3011	823	384	3305	1081	1947	1962	861
	2ª Geração	252	1341	1240	1937	1593	2950	227	4960	12068	2191	1880	13987	3352	5399	9358	4462
	Total	3825	9740	6437	6511	13565	11500	1448	6269	16712	3532	2416	18935	5162	8533	12338	5642
6º ano 2013/14	Autóctone	3248	8022	4754	3567	11270	7232	1089	2918	11976	4697	911	11117	7563	5537	9266	4788
	1ª Geração	213	659	622	1159	872	1560	221	215	1311	1127	98	954	1601	1305	969	379
	2ª Geração	200	1209	1307	1756	1409	2789	274	598	2331	1543	248	2053	2171	1853	1733	886
	Total	3661	9890	6683	6482	13551	11581	1584	3731	15618	7367	1257	14124	11335	8695	11968	6053
7º ano 2014/15	Autóctone	4274	8139	4631	3231	12413	6890	972	3140	10861	6274	3343	13830	3102	4795	9240	6240
	1ª Geração	242	667	638	1060	909	1459	239	130	1172	1305	183	1653	771	1104	1077	426
	2ª Geração	279	1310	1224	1533	1589	2524	233	594	2131	1621	629	2756	961	1355	1938	1053
	Total	4795	10116	6493	5824	14911	10873	1444	3864	14164	9200	4155	18239	4834	7254	12255	7719
8º ano 2015/16	Autóctone	3855	7936	3922	2366	11791	5423	865	3330	7808	6941	4150	12534	1395	3288	10384	4407
	1ª Geração	243	653	543	821	896	1097	267	800	976	484	233	1613	414	143	1168	949
	2ª Geração	251	1293	1117	1091	1544	1990	218	915	1641	1196	794	2543	415	632	1998	1122
	Total	4349	9882	5582	4278	14231	8510	1350	5045	10425	8621	5177	16690	2224	4063	13550	6478
9º ano 2016/17	Autóctone	3231	8023	3852	2331	11254	4778	1469	2777	9745	4979	1529	13045	2927	2589	7622	7290
	1ª Geração	178	663	577	884	841	1127	334	118	1041	1143	68	1397	837	777	989	536
	2ª Geração	240	1275	1007	1057	1515	1764	300	493	1921	1165	227	2516	836	778	1606	1195
	Total	3649	9961	5436	4272	13610	7669	2103	3388	12707	7287	1824	16958	4600	4144	10217	9021

Quadro A3. Alunos matriculados nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade (n), por background migrante e pelas variáveis de caracterização do nível da turma, na Área Metropolitana Lisboa, entre 2012/13 a 2016/17.

	Densidade migratória			Nível de desempenho			Proporção beneficiários de ASE			Proporção escolaridade familiar ensino superior			
	baixa	média	elevada	elevado	médio	baixo	baixa	média	elevada	baixa	média	elevada	
5º ano 2012/13	Autóctone	6105	9512	3602	3783	10906	4530	8057	9142	2020	6927	7470	4822
	1ª Geração	231	977	1316	249	1222	1053	607	1274	643	1377	840	307
	2ª Geração	401	2107	2262	660	2616	1494	1682	2361	727	2174	1735	861
	Total	6737	12596	7180	4692	14744	7077	10346	12777	3390	10478	10045	5990
6º ano 2013/14	Autóctone	6167	9859	3565	3958	10884	4749	5820	10710	3061	6651	7311	5629
	1ª Geração	234	1017	1402	246	1240	1167	356	1375	922	1405	869	379
	2ª Geração	380	2061	2031	761	2293	1418	1034	2511	927	1966	1517	989
	Total	6781	12937	6998	4965	14417	7334	7210	14596	4910	10022	9697	6997
7º ano 2014/15	Autóctone	6746	10355	3174	5265	10854	4156	5540	10790	3945	6427	7357	6491
	1ª Geração	272	1044	1291	327	1305	975	275	1251	1081	1374	813	420
	2ª Geração	416	2231	1699	927	2190	1229	991	2296	1059	1718	1534	1094
	Total	7434	13630	6164	6519	14349	6360	6806	14337	6085	9519	9704	8005
8º ano 2015/16	Autóctone	5956	9363	2760	6036	9443	2600	5359	9782	2938	4560	6462	7057
	1ª Geração	231	912	1117	365	1248	647	268	1142	850	978	814	468
	2ª Geração	354	1989	1409	1081	1905	766	986	1988	778	1181	1343	1228
	Total	6541	12264	5286	7482	12596	4013	6613	12912	4566	6719	8619	8753
9º ano 2016/17	Autóctone	5802	9337	2362	6551	9340	1610	5128	9556	2817	3916	6252	7333
	1ª Geração	201	1008	1093	423	1493	386	238	1191	873	932	873	497
	2ª Geração	385	1948	1246	1085	2023	471	920	1949	710	1084	1268	1227
	Total	6388	12293	4701	8059	12856	2467	6286	12696	4400	5932	8393	9057

Quadro A4. Alunos com background imigrante matriculados nos 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, por concelhos na Área Metropolitana de Lisboa, entre 2012/13 e 2016/17.

Concelho	5º ano 2012/13	total alunos (número)	6º ano 2013/14	total alunos (número)	7º ano 2014/15	total alunos (número)	8º ano 2015/16	total alunos (número)	9º ano 2016/17	total alunos (número)
Alcochete	9,72	192	11,21	198	11,90	222	12,2	187	13,93	173
Almada	27,91	1382	29,36	1333	27,45	1389	25,4	1224	25,25	1170
Amadora	36,77	1021	37,41	977	36,49	937	35,9	802	34,21	775
Barreiro	20,02	803	20,86	813	19,30	664	19,4	699	20,28	683
Cascais	28,75	852	29,89	903	31,30	855	30,9	801	30,87	811
Lisboa	20,77	3391	22,10	3342	20,26	3565	20,9	3119	21,19	3049
Loures	31,14	1333	29,24	1339	27,52	1383	26,5	1140	26,31	1115
Mafra	15,48	557	15,41	561	16,59	518	15,7	472	18,18	454
Moita	30,64	534	29,82	532	28,44	555	26,0	463	29,35	401
Montijo	19,97	467	19,59	505	18,68	479	17,8	430	18,42	413
Odivelas	30,35	1056	30,23	936	28,84	1079	27,7	975	30,03	904
Oeiras	25,15	735	25,41	1094	21,81	1338	21,1	1244	20,00	1295
Palmela	19,86	573	20,06	555	19,65	543	20,0	534	19,27	510
Seixal	35,25	1099	34,41	1139	35,63	1056	34,1	942	35,04	880
Sesimbra	21,23	440	23,06	448	21,45	454	18,8	403	18,79	410
Setúbal	19,35	1167	19,24	1184	17,34	1211	18,3	1097	18,15	1079
Sintra	33,75	2509	31,88	2612	30,48	2812	29,9	2503	29,90	2415
Vila Franca de Xira	19,46	1111	18,67	1123	20,15	1206	19,7	1036	20,63	964

Quadro A5. Alunos de origem nacional dos PALOP matriculados nos 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, por concelhos na Área Metropolitana de Lisboa, entre 2012/13 e 2016/17.

Concelho	5º ano 2012/13	total alunos (número)	6º ano 2013/14	total alunos (número)	7º ano 2014/15	total alunos (número)	8º ano 2015/16	total alunos (número)	9º ano 2016/17	total alunos (número)
Alcochete	24,42	192	27,31	198	39,76	222	37,0	187	34,98	173
Almada	37,91	1382	42,47	1333	43,13	1389	39,2	1224	39,62	1170
Amadora	44,37	1021	47,68	977	48,00	937	44,9	802	45,25	775
Barreiro	30,98	803	35,64	813	33,22	664	33,0	699	33,51	683
Cascais	31,94	852	40,89	903	42,51	855	40,8	801	42,01	811
Lisboa	32,98	3391	38,87	3342	37,49	3565	34,6	3119	35,52	3049
Loures	39,88	1333	43,72	1339	46,63	1383	43,6	1140	45,07	1115
Mafra	27,03	557	33,92	561	42,24	518	42,2	472	43,72	454
Moita	37,76	534	41,15	532	47,79	555	42,9	463	42,32	401
Montijo	29,23	467	37,68	505	40,26	479	35,6	430	37,30	413
Odivelas	29,63	1056	34,95	936	37,91	1079	35,8	975	36,68	904
Oeiras	25,19	735	29,09	1094	28,65	1338	26,0	1244	28,93	1295
Palmela	33,00	573	34,78	555	35,51	543	39,9	534	39,64	510
Seixal	36,38	1099	42,33	1139	44,00	1056	41,9	942	42,29	880
Sesimbra	28,87	440	34,14	448	36,70	454	34,4	403	37,63	410
Setúbal	38,65	1167	42,76	1184	44,38	1211	43,0	1097	43,31	1079
Sintra	26,77	2509	36,67	2612	38,18	2812	37,0	2503	37,65	2415
Vila Franca	24,89	1111	30,38	1123	39,06	1206	37,8	1036	38,03	964

Quadro A6. Alunos com pelo menos 1 reprovção matriculados nos 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, por concelhos na Área Metropolitana de Lisboa., entre 2012/13 e 2016/17.

Concelho	5º ano 2012/13	total imigrantes (número)	6º ano 2013/14	total imigrantes (número)	7º ano 2014/15	total imigrantes (número)	8º ano 2015/16	total imigrantes (número)	9ºano 2016/17	total imigrantes (número)
Alcochete	14,14	19	14,14	20	30,00	27	38,5	23	32,14	24
Almada	59,65	394	59,65	380	58,76	381	61,3	310	59,52	295
Amadora	76,04	392	76,04	375	78,30	341	74,5	289	73,18	265
Barreiro	71,36	165	71,36	167	69,79	128	69,2	136	67,00	139
Cascais	45,76	251	45,76	266	47,45	268	46,0	248	43,27	253
Lisboa	53,99	723	53,99	712	54,46	721	52,2	652	50,23	649
Loures	73,21	428	73,21	429	72,00	380	69,5	307	69,43	295
Mafra	29,81	90	29,81	90	33,13	86	33,5	75	35,16	83
Moita	79,37	168	79,37	168	77,03	157	71,6	121	69,73	118
Montijo	29,05	98	29,05	106	36,02	89	38,8	77	31,18	77
Odivelas	60,19	327	60,19	290	61,59	312	59,9	270	61,00	272
Oeiras	70,50	192	70,50	286	62,56	293	59,5	262	58,21	260
Palmela	50,74	116	50,74	112	53,85	106	49,3	108	50,00	98
Seixal	67,78	396	67,78	410	71,55	375	72,3	323	70,94	309
Sesimbra	51,38	96	51,38	97	49,07	97	49,7	75	43,09	77
Setúbal	52,76	232	52,76	236	49,71	210	47,8	200	48,35	196
Sintra	70,43	864	70,43	899	72,37	856	70,4	745	71,72	719
Vila Franca de Xira	57,87	219	57,87	221	59,41	243	59,4	204	55,29	200

Quadro A7. Alunos matriculados nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, por origem nacional e por escalão de ASE, na Área Metropolitana de Lisboa, entre 2012/13 e 2016/17.

		Angola	Brasil	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	São Tomé e Príncipe	Roménia	Ucrânia	Moldávia	União Europeia	Outros	Autóctone	Total
5º ano 2012/13	Total base (número)	1651	1118	1320	665	543	437	175	115	102	604	564	19219	26513
	Beneficiário de ASE	49,8	48,4	71,9	69,0	33,3	76,2	61,1	52,2	59,8	28,8	43,3	38,3	42,6
	Não beneficiário de ASE	50,2	51,6	28,1	31,0	66,7	23,8	38,9	47,8	40,2	71,2	56,7	61,7	57,4
6º ano 2013/14	Total base (número)	1608	1002	1285	608	562	442	157	116	101	614	630	19591	26716
	Beneficiário de ASE	49,1	46,2	70,3	66,1	30,4	74,0	63,1	56,0	71,3	29,0	41,9	38,5	42,2
	Não beneficiário de ASE	50,9	53,8	29,7	33,9	69,6	26,0	36,9	44,0	28,7	71,0	58,1	61,5	57,8
7º ano 2014/15	Total base (número)	1659	975	1163	575	596	409	145	135	113	643	540	20275	27228
	Beneficiário de ASE	45,4	46,2	67,1	65,4	31,5	72,6	61,4	51,1	65,5	26,0	39,1	35,3	39,0
	Não beneficiário de ASE	50,9	53,8	29,7	33,9	69,6	26,0	36,9	44,0	28,7	71,0	58,1	61,5	57,8
8º ano 2015/16	Total base (número)	1488	865	921	440	557	293	128	112	107	595	506	18079	24091
	Beneficiário de ASE	60,6	58,8	31,6	35,9	74,3	33,8	44,5	42,9	37,4	75,1	65,0	68,4	65,0
	Não beneficiário de ASE	39,4	41,2	68,4	64,1	25,7	66,2	55,5	57,1	62,6	24,9	35,0	31,6	35,0
9ºano 2016/17	Total base (número)	1450	909	879	400	531	287	113	104	93	591	524	17501	23382
	Beneficiário de ASE	61,9	63,3	38,3	42,0	74,2	36,9	45,1	39,4	40,9	76,0	67,2	70,6	67,4
	Não beneficiário de ASE	38,1	36,7	61,7	58,0	25,8	63,1	54,9	60,6	59,1	24,0	32,8	29,4	32,6

Quadro A8. Alunos matriculados nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, por origem nacional e por escolaridade familiar dominante, na Área Metropolitana de Lisboa, entre 2012/13 a 2016/17.

	Angola	Brasil	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	São Tomé e Príncipe	Roménia	Ucrânia	Moldávia	União Europeia	Outros	Autóctone	Total	
5º ano 2012/13	Total base (número)	1651	1118	1320	665	543	437	175	115	102	604	564	19219	26513
	Total válido (número)	1451	775	989	485	501	325	108	79	72	524	405	15241	20955
	Missings (número)	200	343	331	180	42	112	67	36	30	80	159	3978	5558
	Ensino básico (%)	41,8	39,1	83,0	62,9	26,5	69,2	39,8	10,1	13,9	28,1	36,9	43,2	44,5
	Ensino secundário (%)	35,4	46,3	12,7	26,8	36,7	23,4	50,9	43,0	48,6	37,0	30,9	32,0	32,0
	Ensino superior (%)	22,8	14,6	4,2	10,3	36,7	7,4	9,3	46,8	37,5	34,9	33,1	24,8	23,5
6º ano 2013/14	Total base (número)	1608	1002	1285	608	562	442	157	116	101	614	630	19591	26716
	Total válido (número)	1429	741	968	432	522	321	110	85	81	535	489	16319	22032
	Missings (número)	179	261	317	176	40	121	47	31	20	79	141	3272	4684
	Ensino básico (%)	41,1	37,5	79,6	60,2	26,2	72,0	35,5	9,4	14,8	26,4	37,8	41,7	42,9
	Ensino secundário (%)	35,3	47,1	15,2	28,5	34,7	19,9	52,7	38,8	45,7	38,7	29,7	31,8	31,9
	Ensino superior (%)	23,6	15,4	5,2	11,3	39,1	8,1	11,8	51,8	39,5	35,0	32,5	26,5	25,1
7º ano 2014/15	Total base (número)	1659	975	1163	575	596	409	145	135	113	643	540	20275	27228
	Total válido (número)	1481	724	894	401	561	299	103	99	86	563	410	16815	22436
	Missings (número)	178	251	269	174	35	110	42	36	27	80	130	3460	4792
	Ensino básico (%)	37,9	34,7	79,5	61,1	23,0	71,2	31,1	11,1	14,0	25,9	30,2	38,8	39,9
	Ensino secundário (%)	36,3	45,7	15,4	25,7	35,1	20,1	53,4	37,4	41,9	35,5	30,2	33,0	32,9
	Ensino superior (%)	25,7	19,6	5,0	13,2	41,9	8,7	15,5	51,5	44,2	38,5	39,5	28,1	27,2
8º ano 2015/16	Total base (número)	1488	865	921	440	557	293	128	112	107	595	506	18079	24091
	Total válido (número)	1324	641	728	305	535	217	99	84	86	524	395	15400	20338
	Missings (número)	164	224	193	135	22	76	29	28	21	71	111	2679	3753
	Ensino básico (%)	32,4	31,7	77,6	59,0	19,4	61,3	26,3	13,1	9,3	22,7	29,9	34,5	35,5
	Ensino secundário (%)	36,4	47,4	16,9	24,9	36,4	27,2	54,5	41,7	44,2	36,5	29,4	34,2	34,1
	Ensino superior (%)	31,2	20,9	5,5	16,1	44,1	11,5	19,2	45,2	46,5	40,8	40,8	31,2	30,4
9º ano 2016/17	Total base (número)	1450	909	879	400	531	287	113	104	93	591	524	17501	23382
	Total válido (número)	1296	663	677	272	508	216	93	82	81	534	401	15297	20120
	Missings (número)	154	246	202	128	23	71	20	22	12	57	123	2204	3262
	Ensino básico (%)	30,4	30,3	75,8	56,3	20,9	56,5	28,0	8,5	8,6	22,1	28,7	32,3	33,33
	Ensino secundário (%)	36,6	47,8	18,3	24,6	35,4	31,5	58,1	47,6	42,0	36,1	32,4	34,8	34,84
	Ensino superior (%)	33,0	21,9	5,9	19,1	43,7	12,0	14,0	43,9	49,4	41,8	38,9	32,8	31,83

Quadro A9. Alunos matriculados nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, por origem nacional e por classe social, na Área Metropolitana de Lisboa, entre 2012/13 e 2016/17.

	Angola	Brasil	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	São Tomé e Príncipe	Roménia	Ucrânia	Moldávia	União Europeia	Outros	Autóctone	Total	
5º ano 2012/13	Total base (número)	1651	1118	1320	665	543	437	175	115	102	604	564	19219	26513
	Total válido (número)	688	390	619	256	229	171	57	52	50	251	179	6989	9931
	Missings (número)	963	728	701	409	314	266	118	63	52	353	385	12230	16582
	EDL+PTE (%)	33,9	24,1	9,2	14,1	50,2	16,4	29,8	32,7	22,0	43,0	49,7	43,1	38,4
	EE (%)	25,1	33,6	35,9	30,9	26,2	38,0	19,3	19,2	8,0	26,7	19,6	22,2	24,3
	OI+AEpl(%)	41,0	42,3	54,9	55,1	23,6	45,6	50,9	48,1	70,0	30,3	30,7	34,7	37,3
6º ano 2013/14	Total base (número)	1608	1002	1285	608	562	442	157	116	101	614	630	19591	26716
	Total válido (número)	702	347	593	241	215	158	56	51	60	248	192	7209	10072
	Missings (número)	906	655	692	367	347	284	101	65	41	366	438	12382	16644
	EDL+PTE (%)	34,5	24,2	8,9	14,9	50,2	17,1	30,4	37,3	30,0	47,6	47,4	44,2	39,7
	EE (%)	28,2	34,9	33,7	29,9	25,6	41,1	17,9	15,7	10,0	22,6	21,9	21,3	23,6
	OI+AEpl(%)	37,3	40,9	57,3	55,2	24,2	41,8	51,8	47,1	60,0	29,8	30,7	34,5	36,8
7º ano 2014/15	Total base (número)	1659	975	1163	575	596	409	145	135	113	643	540	20275	27228
	Total válido (número)	676	312	498	188	232	157	57	61	68	228	163	7441	10081
	Missings (número)	983	663	665	387	364	252	88	74	45	415	377	12834	17147
	EDL+PTE (%)	36,8	35,3	9,6	11,7	53,0	16,6	28,1	41,0	26,5	51,8	60,1	45,3	41,9
	EE (%)	24,6	29,5	37,3	33,0	24,6	38,9	19,3	16,4	17,6	18,4	19,6	20,8	22,6
	OI+AEpl(%)	38,6	35,3	53,0	55,3	22,4	44,6	52,6	42,6	55,9	29,8	20,2	33,9	35,5
8º ano 2015/16	Total base (número)	1488	865	921	440	557	293	128	112	107	595	506	18079	24091
	Total válido (número)	1103	504	576	239	449	167	83	74	79	449	306	13002	17031
	Missings (número)	385	361	345	201	108	126	45	38	28	146	200	5077	7060
	EDL+PTE (%)	54,8	44,8	17,9	29,7	70,8	26,9	18,1	44,6	27,8	59,2	61,1	57,1	54,7
	EE (%)	21,6	28,8	39,6	29,7	18,0	33,5	19,3	12,2	16,5	23,2	21,9	21,3	22,3
	OI+AEpl(%)	23,7	26,4	42,5	40,6	11,1	39,5	62,7	43,2	55,7	17,6	17,0	21,6	23,0
9º ano 2016/17	Total base (número)	1450	909	879	400	531	287	113	104	93	591	524	17501	23382
	Total válido (número)	1067	525	550	218	434	170	79	67	69	443	306	12998	16926
	Missings (número)	383	384	329	182	97	117	34	37	24	148	218	4503	6456
	EDL+PTE (%)	58,0	43,6	19,1	29,4	68,7	28,2	17,7	38,8	33,3	60,9	61,4	58,5	56,0
	EE (%)	20,7	29,3	36,5	29,8	19,1	40,0	22,8	14,9	14,5	21,4	22,5	21,0	22,0
	OI+AEpl(%)	21,3	27,0	44,4	40,8	12,2	31,8	59,5	46,3	52,2	17,6	16,0	20,5	21,9

Quadro A10. Alunos matriculados nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, por origem nacional e por trajeto escolar passado, na Área Metropolitana de Lisboa, entre 2012/13 e 2016/17.

	5º ano - 2012/13				6º ano - 2013/14				7º ano - 2014/15				8º ano - 2015/16				9º ano - 2016/17			
	sem retenção	1	2	3 ou +	sem retenção	1	2	3 ou +	sem retenção	1	2	3 ou +	sem retenção	1	2	3 ou +	sem retenção	1	2	3 ou +
Angola	67,7	21,6	7	3,7	60,3	20,6	10,3	8,8	57,7	21,2	12,2	8,8	58,1	21,6	13,1	7,3	56,1	23,7	13,1	7,2
Brasil	49,8	26,6	13,5	10,1	41,7	26,7	16,8	14,7	41,0	25,7	18,2	15,0	44,9	26,2	16	12,9	44,9	27,9	15,5	11,7
Cabo Verde	44,1	30,1	14,2	11,6	35,3	25,0	20,7	18,9	34,3	27,4	20,7	17,6	37,7	28	20,2	14,1	37,1	29,4	20,7	12,9
Guiné-Bissau	37,9	26,3	18	17,8	33,4	24,2	20,4	22,0	32,7	22,4	20,2	24,6	30,5	26,8	19,5	23,1	30,0	26,8	21,8	21,6
Moçambique	80,7	13,1	3,9	2,4	75,8	15,3	5,7	3,2	74,5	15,6	7,4	2,5	75,9	15,3	5,9	2,8	72,7	16,8	7,0	3,6
São Tomé e Príncipe	48,7	27,7	13,3	10,3	37,1	26,0	18,4	18,5	37,4	25,2	19,1	18,3	40,3	29,4	18,1	12,2	38,3	27,2	19,2	15,3
Roménia	37,7	32	13,7	16,6	38,9	31,2	14,0	15,9	35,9	35,2	16,6	12,4	35,9	39,1	14,8	10,1	35,4	42,5	13,3	8,9
Ucrânia	71,3	23,5	4,3	0,9	67,3	22,4	8,6	1,7	60,7	24,4	9,6	5,1	59,8	24,1	12,5	3,6	59,6	23,1	12,5	4,8
Moldávia	61,8	31,4	5,9	1	57,5	34,7	6,9	1,0	54,0	31,9	10,6	3,6	50,5	32,7	14	2,8	51,6	33,3	12,9	2,2
União Europeia	75,8	16,4	4,3	3,5	69,6	17,4	6,4	6,7	68,1	17,1	9,0	5,7	70,1	17,3	8,6	4	66,7	21,3	8,8	3,2
Outros	62,2	19	9,2	9,5	56,5	20,7	11,1	11,7	68,3	42,8	30,3	8,8	50,9	23,9	15,8	9,3	51,6	24,4	15,7	8,4
Autóctone	71,3	17,3	6,7	4,7	66,1	18,6	8,8	6,4	64,0	19,4	10,2	6,5	66,0	19,8	9,4	4,8	65,5	20,1	9,9	4,4

Quadro A11. Alunos matriculados nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, por origem nacional e por taxa de aprovação, na Área Metropolitana de Lisboa, entre 2012/13 e 2016/17.

	5º ano - 2012/13		6º ano - 2013/14		7º ano - 2014/15		8º ano - 2015/16		9º ano - 2016/17	
	transição	reprovação	transição	reprovação	transição	reprovação	transição	reprovação	transição	reprovação
Angola	15,10	84,9	18,6	81,4	21,5	78,5	12,4	87,6	11,4	88,6
Brasil	19,1	80,9	24,5	75,5	26,2	73,8	20	80	16,7	83,3
Cabo Verde	25,5	74,5	28,2	71,8	31	69	19,7	80,3	17,9	82,1
Guiné-Bissau	22,3	77,7	25,7	74,3	29,2	70,8	18,6	81,4	19,3	80,8
Moçambique	8,3	91,7	10	90	11,7	88,3	8,4	91,6	7,5	92,5
São Tomé e Príncipe	21,3	78,7	25,8	74,2	33,3	66,7	19,8	80,2	18,8	81,2
Roménia	18,9	81,1	18,5	81,5	20	80	9,4	90,6	8	92
Ucrânia	4,3	95,7	4,3	95,7	17	83	14,3	85,7	13,5	86,5
Moldávia	3,9	96,1	4	96	8,8	91,2	6,5	93,5	6,5	93,5
União Europeia	10,30	89,70	11,40	88,60	15,40	84,60	6,10	93,90	6,60	93,40
Outros	17,60	82,50	18,6	81,4	17,6	82,4	14,2	85,8	19,7	80,3
Autóctone	12,7	87,3	14,9	85,1	17,7	82,3	9,4	90,6	8	92

Quadro A12. Alunos matriculados nos 6º e 9º anos de escolaridade por origem nacional e por classificação no exame de matemática, na Área Metropolitana de Lisboa, entre 2012/13 e 2016/17.

	Angola	Brasil	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	São Tomé e Príncipe	Roménia	Ucrânia	Moldávia	União Europeia	Outros	Autóctone	total
6º ano													
Total base (número)	1651	1118	1320	665	543	437	175	115	102	604	564	19219	26513
Total válido (número)	1389	801	1037	484	521	362	133	110	91	564	531	17713	23736
Missings (número)	262	317	283	181	22	75	42	5	11	40	33	1506	2777
Negativa (1-2) (%)	68,1	75,5	87,8	91,8	47,1	87,8	66,9	53,6	47,3	52,5	61,8	58,7	61,8
Suficiente (3) (%)	20,8	18,9	8,8	6,8	28,7	8,8	23,3	30,0	30,8	27,5	21,8	25,6	23,7
Bom ou muito bom (4-5) (%)	13,3	6,1	3,8	1,6	28,7	3,6	12,8	19,9	26,4	23,0	20,2	18,2	14,4
9º ano													
Total base (número)	1450	910	879	400	531	287	113	104	93	591	524	17501	23383
Total válido (número)	1244	681	700	293	486	207	97	92	89	535	391	15718	20533
Missings (número)	206	229	179	107	45	80	16	12	4	56	133	1783	2850
Negativa (1-2) (%)	58,6	69,6	80,0	82,6	37,6	71,0	62,9	38,1	41,6	45,2	53,6	49,2	51,8
Suficiente (3) (%)	18,6	18,7	12,7	11,6	25,5	16,9	19,6	30,4	31,5	22,8	17,3	22,1	21,3
Bom ou muito bom (4-5) (%)	22,8	11,7	7,3	5,8	36,9	12,1	17,5	31,5	27,0	32,0	29,1	28,7	26,9

Quadro A13. Descritivas das variáveis pertencentes aos níveis da turma e da escola nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, na Área Metropolitana de Lisboa, entre 2012/13 e 2016/17.

Variáveis do nível da escola	5º ano - 2012/13					6º ano - 2013/14					7º ano - 2014/15					8º ano - 2015/16					9º ano - 2016/17				
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Total de alunos	26513	44,0	383,0	190,7	72,4	26716	32,0	379,0	192,8	74,0	27228	19,0	380,0	150,8	58,5	24091	17,0	298,0	136,8	54,8	23382	18,0	302,0	137,0	57,0
Total imigrantes	26513	1,0	128,0	50,0	27,2	26716	5,0	123,0	48,5	26,4	27228	1,0	103,0	35,9	18,5	24091	3,0	85,0	31,6	16,1	23318	1,0	81,0	31,7	15,8
Proporção de alunos do sexo feminino	26513	35,6	62,7	47,5	4,8	26716	31,3	67,6	47,7	4,8	27228	33,3	70,7	49,3	5,1	24091	32,3	72,7	50,2	5,4	23382	32,8	68,8	50,5	5,5
Proporção de alunos com imigrante <i>background</i>	26513	2,4	68,9	26,8	12,6	26716	2,7	76,1	26,7	12,7	27228	2,1	77,1	25,5	12,4	24091	2,0	77,1	24,9	11,7	23382	0,0	78,0	25,1	12,0
Proporção de alunos imigrantes de 1ª Geração	26513	0,0	35,8	9,3	6,1	26716	0,6	35,9	9,9	6,5	27228	0,0	47,4	9,6	7,0	24091	0,0	42,9	9,4	7,1	23382	0,0	51,2	9,8	7,8
Proporção de alunos imigrantes de 2ª Geração	26513	0,0	45,1	17,5	8,8	26716	0,0	47,8	16,7	8,6	27228	0,0	43,9	16,0	8,3	24091	0,0	46,9	15,5	8,0	23382	0,0	43,8	15,3	7,7
Proporção de alunos com escolaridade familiar dominante correspondente ao ensino básico	26513	2,7	84,9	43,9	15,7	26716	2,7	95,7	42,9	16,4	27228	3,4	86,8	40,2	17,1	24091	2,4	87,5	35,8	16,9	23382	1,9	87,5	33,8	16,4
Proporção de alunos com escolaridade familiar dominante correspondente ao ensino superior	26513	0,0	78,0	23,0	14,0	26716	0,0	80,4	24,8	15,8	27228	0,0	88,5	27,0	17,6	24091	0,0	86,8	30,2	18,4	23382	0,0	88,2	31,2	18,1
Proporção de alunos beneficiários de ASE	26513	0,0	86,1	42,9	14,7	26716	0,0	85,7	42,6	15,7	27228	0,0	90,2	39,3	15,8	24091	0,0	91,7	35,3	15,4	23382	1,9	87,5	33,8	16,4
Proporção de alunos que reprovaram no "presente" ano	26513	0,6	54,5	14,3	8,8	26716	1,8	53,3	16,7	9,0	27228	0,0	61,3	19,4	9,9	24091	0,0	38,6	10,7	6,6	23382	0,0	45,9	9,6	7,0
Proporção de alunos com pelo menos 1 reprovção	26513	10,1	72,6	32,9	12,5	26716	11,6	85,5	38,5	12,8	27228	10,6	91,5	40,0	14,7	24091	8,5	88,0	37,8	13,8	23382	9,4	100,0	38,5	20,5
Variáveis do nível da turma	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Total de alunos	26513	10,0	32,0	24,4	4,0	26716	10,0	32,0	25,0	4,0	27228	12,0	33,0	25,2	4,1	24091	10,0	33,0	24,4	4,2	23382	12,0	33,0	24,9	4,1
Total imigrantes	26513	0,0	24,0	6,4	3,9	26716	0,0	24,0	6,4	4,0	26757	1,0	23,0	6,3	3,7	23522	1,0	21,0	6,1	3,6	22838	1,0	22,0	6,2	3,7
Proporção de alunos do sexo feminino	26513	0,0	84,6	47,5	10,2	26716	7,7	100,0	47,7	10,1	27227	5,3	100,0	49,3	11,0	24091	0,0	100,0	50,2	11,2	23382	0,0	100,0	50,5	10,8
Proporção de alunos com imigrante <i>background</i>	26513	0,0	95,7	26,8	16,4	26716	0,0	95,1	27,1	15,8	27228	0,0	100,0	25,5	15,6	24091	0,0	100,0	25,0	15,4	23382	0,0	100,0	25,1	15,5
Proporção de alunos imigrantes de 1ª Geração	26513	0,0	91,3	9,3	9,9	26716	0,0	90,9	9,9	10,7	27228	0,0	78,9	9,6	10,4	24091	0,0	80,0	9,4	10,4	23382	0,0	100,0	9,8	11,1
Proporção de alunos imigrantes de 2ª Geração	26513	0,0	65,5	17,6	12,0	26716	0,0	72,7	16,7	11,6	27228	0,0	100,0	16,0	10,9	24091	0,0	100,0	15,5	10,6	23382	0,0	56,5	15,3	10,4
Proporção de alunos com escolaridade familiar dominante correspondente ao ensino básico	26513	0,0	100,0	44,1	21,3	26716	0,0	100,0	43,2	21,5	27228	0,0	100,0	40,5	21,8	24091	0,0	100,0	36,1	21,5	23382	0,0	100,0	34,0	20,5
Proporção de alunos com escolaridade familiar dominante correspondente ao ensino superior	26513	0,0	100,0	23,1	19,4	26716	0,0	100,0	24,6	19,9	27228	0,0	100,0	26,8	21,2	24091	0,0	100,0	25,0	15,4	23382	0,0	100,0	32,9	16,7
Proporção de alunos beneficiários de ASE	26513	0,0	100,0	42,9	19,5	26716	0,0	100,0	42,5	19,8	27228	0,0	100,0	39,2	19,2	24091	0,0	100,0	35,3	18,7	23382	0,0	88,9	32,9	16,7
Proporção de alunos que reprovaram no "presente" ano	26513	0,0	78,6	14,3	12,4	26716	0,0	86,4	16,6	13,4	27228	0,0	76,9	19,3	14,1	24091	0,0	56,3	10,7	10,3	23382	0,0	100,0	9,6	9,9
Proporção de alunos com pelo menos 1 reprovção	26513	0,0	100,0	32,8	19,4	26716	0,0	100,0	38,4	20,7	27228	0,0	100,0	40,0	21,1	24091	0,0	100,0	37,7	20,7	23382	0,0	100,0	38,5	20,5

Quadro A14. Alunos matriculados nos 6º e 9º anos de escolaridade por classificação no exame de matemática e por trajeto escolar passado, na Área Metropolitana de Lisboa (%), entre 2012/13 e 2016/17.

6º ano

		Classificação no exame de matemática					
		1	2	3	4	5	Total
Trajeto escolar passado	sem reprovação	8,60%	42,20%	29,80%	16,20%	3,20%	100,00%
	1	24,20%	55,30%	14,60%	5,00%	0,90%	100,00%
	2	37,50%	52,80%	7,20%	2,20%	0,30%	100,00%
	3	41,00%	51,00%	6,30%	1,70%		100,00%
	4 ou mais reprovações	45,40%	47,90%	6,10%	0,60%		100,00%
	Total	15,80%	46,00%	23,70%	12,10%	2,30%	100,00%

9º ano

		Classificação no exame de matemática					
		1	2	3	4	5	Total
Trajeto escolar passado	sem reprovação	10,10%	27,90%	25,20%	27,00%	9,80%	100,00%
	1	31,50%	42,30%	16,70%	7,70%	1,80%	100,00%
	2	45,90%	41,00%	9,70%	3,10%	0,40%	100,00%
	3	53,60%	37,60%	6,10%	2,50%	0,10%	100,00%
	4 ou mais reprovações	52,60%	35,10%	7,20%	5,20%		100,00%
	Total	19,40%	32,40%	21,30%	20,00%	6,90%	100,00%