

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA

Departamento de Sociologia



DESEMPENHO ESCOLAR, DESIGUALDADES SOCIAIS E ETNICIDADE  
Os descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal

**Teresa Seabra**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

**Doutor em Sociologia**

Especialidade em Sociologia da Comunicação, da Cultura e da Educação

Orientador:

Professor Doutor Fernando Luís Machado

Financiamento: **FCT**

Julho de 2008



**Desempenho Escolar, Desigualdades Sociais e Etnicidade:**  
Os Descendentes de Imigrantes Indianos e Cabo-Verdianos no Ensino Básico em  
Portugal

**Resumo**

Considerando a expansão da dinâmica imigratória presente no nosso país e a decorrente fixação progressiva de um contingente assinalável de população escolar com diferentes origens nacionais, a presente investigação visa, por um lado, conhecer o desempenho escolar destas crianças e jovens, considerando um leque diversificado de variáveis de ordem estrutural e processual, e, por outro, compreender o modo como os contextos familiares e escolares se constituem enquanto elementos potenciadores ou redutores das possibilidades de materialização do ideário da igualdade de oportunidades propiciada pela instituição escolar nas sociedades modernas.

Para o efeito, comparam-se os resultados escolares de alunos com diferentes origens nacionais – Portugal, Cabo Verde e Índia – e diferentes condições socio-culturais, presentes em escolas do ensino básico da Área Metropolitana de Lisboa e explora-se em que medida as dinâmicas familiares e os processos escolares se relacionam com a desigualdade de desempenho. Recorreu-se à aplicação de inquéritos por questionário a 837 alunos distribuídos por oito escolas, à recolha de informação estatística em cada uma das escolas e realizaram-se entrevistas a progenitores de crianças com origem cabo-verdiana e indiana.

A análise do conjunto da informação recolhida permitiu identificar a supremacia do desempenho escolar dos alunos com ascendência indiana tanto em relação aos alunos autóctones como aos de origem cabo-verdiana, mesmo controlando o efeito de outras variáveis estruturais. Foi, ainda, possível detectar diferenças entre os grupos de alunos quanto à sua vivência familiar (modos de relação com o país de origem e com a escolaridade) e à sua experiência escolar (comportamento, relação com as pessoas e com as aprendizagens).

**Palavras-chave:** sucesso escolar, desigualdades sociais, imigrantes, educação, escola

## **School performance, social inequalities and ethnicity:**

The children of Cape Verdean and Indian immigrants in basic schooling in Portugal

### **Abstract**

Considering the expansion of immigration in our country and the resulting progressive introduction of a considerable contingent of the school population of different national origin, the aim of this research is, on one hand, to ascertain the school performance of these children and young people by considering a diverse range of structural and procedural variables and, on the other hand, to understand how social contexts (family and school) increase or reduce the possibilities of achieving the ideal of equal opportunities propitiated by school in modern societies.

We compare the school results of pupils of different national origins – Portugal, Cape Verde and India, and different socio-cultural circumstances in basic education in the Lisbon Metropolitan Area and look into how far family dynamics and school processes are related to unequal performance. We distributed a questionnaire to 837 pupils at eight different schools, collected statistics at each school and interviewed the parents of children of Cape Verdean and Indian origin.

Our analysis of the information gathered showed a superior school performance from the pupils of Indian origin both in relation to Portuguese pupils and those of Cape Verdean origin, even when allowing for the effect of other structural variables. We also detected differences between groups of pupils with regard to their family lives (relationship with country of origin and schooling) and their school experience (behaviour and relationship with people and learning).

**Key words:** School performance, social inequalities, immigrants, education, school

# ÍNDICE

|   |            |
|---|------------|
| <b>Introdução .....</b>   | <b>1</b>   |
| <b>Capítulo 1</b>   |            |
| <b>Desigualdades escolares e desigualdades sociais.....</b>   | <b>5</b>   |
| 1.1. Igualdade, equidade, igualdade de oportunidades e igualdade de resultados...                               | 6          |
| 1.2. As desigualdades sociais na escola: dados e explicações.....   | 15         |
| 1.2.1. Avaliar a “igualdade de oportunidades”: problemas conceptuais e metodológicos.....                       | 15         |
| 1.2.2. Desigualdade de trajectórias escolares e condições sociais: um diagnóstico .....                         | 20         |
| 1.2.3. As desigualdades escolares: a procura de um modelo explicativo .....                                     | 32         |
| <b>Capítulo 2</b>   |            |
| <b>Os descendentes de imigrantes na escola.....</b>   | <b>49</b>  |
| 2.1. O desempenho escolar dos descendentes de imigrantes: saberes sobre a (des)igualdade de oportunidades ..... | 50         |
| 2.2. Compreensão e explicações do desempenho escolar dos alunos com origem imigrante.....                       | 68         |
| 2.3. A integração dos descendentes de imigrantes na escola: o debate em torno da “educação multicultural” ..... | 91         |
| <b>Capítulo 3</b>   |            |
| <b>Procedimentos de pesquisa .....</b>  | <b>103</b> |
| 3.1. Das questões ao modelo de análise .....  | 104        |
| 3.2. Estratégia de recolha de dados.....  | 105        |
| 3.3. Descobertas da (na) pesquisa de terreno: elementos de reflexão .....                                       | 110        |
| 3.3.1. O difícil diagnóstico dos descendentes de imigrantes na escola .....                                     | 110        |
| 3.3.2. A inquirição de crianças e de populações imigradas .....   | 111        |
| <b>Capítulo 4</b>   |            |
| <b>Os descendentes de imigrantes na escola portuguesa .....</b>   | <b>113</b> |
| 4.1. Dispositivos de integração escolar dos “grupos culturais/nacionalidades” ..                                | 114        |
| 4.2. Origens nacionais e resultados escolares: dados da estatística nacional .....                              | 118        |
| 4.2.1. Âmbito nacional (Continente) .....   | 118        |
| 4.2.2. Na região de Lisboa (NUT II) .....   | 126        |
| 4.3. A investigação nacional: contextos de desenvolvimento e temáticas dominantes.....                          | 134        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Capítulo 5</b>  |            |
| <b>Desempenho escolar na AML: condições escolares e familiares.....</b>  | <b>139</b> |
| 5.1. As escolas: traços comuns e singularidades .....  | 140        |
| 5.2. Trajectórias escolares das crianças inquiridas .....  | 143        |
| 5.3. Perfil socio-cultural das famílias .....  | 146        |
| 5. 4. Condições (escolares e familiares) e resultados escolares.....   | 162        |
| 5.4.1. Explorando a relação com as condições escolares .....   | 162        |
| 5.4.2. Relação do desempenho escolar com as propriedades familiares .....  | 172        |
| <br>   |            |
| <b>Capítulo 6</b>  |            |
| <b>Dinâmicas de educação familiar: viver em famílias de origem cabo-verdiana ou indiana .....</b>                  | <b>185</b> |
| 6.1. As famílias entrevistadas: trajectos migratórios e condições actuais .....                                    | 186        |
| 6.2. Estratégias educativas familiares em situação de emigração .....  | 190        |
| 6.3. Relação das famílias com a escolaridade .....   | 211        |
| 6.4. Síntese da relação entre as condições e os processos familiares e o desempenho escolar .....                  | 225        |
| <br>   |            |
| <b>Capítulo 7</b>  |            |
| <b>A experiência da escolaridade: ser aluno e ter origem cabo-verdiana ou indiana</b>                              | <b>229</b> |
| 7.1. A escolaridade: sentido(s), aspirações escolares e profissionais, relação com as normas e aprendizagens ..... | 231        |
| 7.2. A escola e as interacções quotidianas: avaliação e sentimentos.....   | 244        |
| 7.2.1. Apreciação global .....   | 244        |
| 7.2.2. As interacções no quotidiano escolar .....  | 247        |
| 7.2.3. A percepção da discriminação na escola .....  | 253        |
| 7.2.4. Emoções na vida escolar.....  | 257        |
| 7.3. Modos de viver o quotidiano escolar.....  | 259        |
| <br>   |            |
| <b>Conclusões .....</b>  | <b>267</b> |
| 1. A articulação entre as condições, os processos e o desempenho escolar .....                                     | 267        |
| 2. A relevância dos processos: a experiência da escolaridade.....  | 269        |
| 3. A diversidade das experiências escolares dos alunos: género, trajectória escolar e origem nacional .....        | 273        |
| 4. Contributos para o entendimento da produção do sucesso escolar .....  | 278        |
| 5. Reflexões finais .....  | 280        |
| <br>   |            |
| <b>Referências bibliográficas.....</b>   | <b>283</b> |
| <br>   |            |
| <b>Apêndice 1</b>  |            |
| Questionários .....  | 301        |
| <b>Apêndice 2</b>  |            |
| Guiões de entrevista .....   | 315        |

## Índice dos quadros e figuras

### Índice de quadros

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 3.1. Elementos do processo de construção da informação estatística, por escola .....  | 110 |
| Quadro 3.2. Comparação entre o contingente de alunos descendentes de imigrantes detectado pelas escolas e o apurado no tratamento das genealogias .....  | 111 |
| Quadro 4.1. Alunos descendentes de imigrantes (nº e %) e total de alunos matriculados no Ensino Básico e Secundário (Ensino Regular no Continente) ..... | 119 |
| Quadro 4.2. Alunos matriculados no ensino básico e secundário por país(es) de origem (Ensino Regular no Continente) .....                                | 120 |
| Quadro 4.3. Distribuição territorial dos alunos com origem imigrante.....  | 121 |
| Quadro 4.4. Taxas de diplomação por ciclo de escolaridade e origens nacionais (Continente).....  | 123 |
| Quadro 4.5. Alunos descendentes de imigrantes no total de alunos matriculados no Ensino Básico Regular em Lisboa (Nut II) .....                          | 127 |
| Quadro 4.6. Alunos matriculados no ensino básico regular, com ascendência nos PALOP na região de Lisboa (NUT II) .....                                   | 129 |
| Quadro 4.7. Taxas de diplomação na região de Lisboa (Nut II) no Ensino Básico .....  | 130 |
| Quadro 4.8. Índice das taxas de diplomação na região de Lisboa (Nut II) no Ensino Básico .....   | 131 |
| Quadro 5.1. Alunos e turmas por escola.....  | 140 |
| Quadro 5.2. Alunos e origens nacionais por escola (aplicação das genealogias) (2002/03) .....  | 141 |
| Quadro 5.3. Condições escolares (2002/03).....   | 142 |
| Quadro 5.4. Alunos inquiridos por escola e origem nacional .....   | 143 |
| Quadro 5.5. Existência de reprovações (%) ao longo da trajectória escolar dos alunos .....   | 144 |
| Quadro 5.6. Existência de negativas (%) no 2º período .....  | 145 |
| Quadro 5.7. Trajectória escolar sem reprovações (%), segundo a escola e origem nacional.....   | 145 |
| Quadro 5.8. Reprovação (%) por ciclo de escolaridade, segundo a origem nacional ..   | 146 |
| Quadro 5.9. Naturalidade dos alunos e seus progenitores, segundo a ascendência .....   | 148 |
| Quadro 5.10. Qualificações académicas da mãe e competências reveladas no português .....   | 152 |
| Quadro 5.11. Qualificações académicas do pai e competências reveladas no português .....   | 153 |
| Quadro 5.12. Condição perante o trabalho e situação na profissão, segundo a origem nacional.....   | 155 |
| Quadro 5.13. Religião das famílias, segundo a origem nacional .....  | 157 |
| Quadro 5.14. Língua falada no quotidiano pelo aluno .....  | 158 |
| Quadro 5.15. Origem dos dois principais amigos, segundo a origem nacional .....  | 159 |

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 5.16. Grau de contacto com a sociedade portuguesa.....   | 160 |
| Quadro 5.17. Condições sociais das famílias, segundo a escola.....  | 161 |
| Quadro 5.18. Comparação entre resultados expectáveis e verificados.....   | 166 |
| Quadro 5.19. Condições (escolares e familiares) dos alunos descendentes de imigrantes e dos alunos autóctones e respectivos resultados escolares no 2º ciclo..... | 168 |
| Quadro 5.20. Sucesso escolar (%), segundo a classe social.....  | 174 |
| Quadro 5.21. Sucesso escolar, segundo a escolaridade dos progenitores.....  | 176 |
| Quadro 5.22. Sucesso escolar dos alunos, segundo o tipo de famílias.....  | 178 |
| Quadro 5.23. Sucesso escolar dos alunos, segundo a língua falada em casa.....   | 181 |
| Quadro 5.24. Associação entre o número de reprovações e o perfil socio-cultural da família*.....  | 183 |
| Quadro 6.1. Percurso migratório das famílias entrevistadas.....   | 186 |
| Quadro 6.2. Perfil escolar e socio-profissional das famílias entrevistadas (situação actual).....   | 188 |
| Quadro 6.3. Estrutura familiar e situação escolar dos descendentes (famílias entrevistadas).....  | 189 |
| Quadro 6.4. Liberdade sentida pelas crianças na escolha dos amigos.....   | 206 |
| Quadro 6.5. Actividades frequentadas em tempo extra-escolar.....  | 207 |
| Quadro 6.6. Situação em tempo extra-escolar.....  | 207 |
| Quadro 6.7. Apoio familiar à escolaridade.....  | 215 |
| Quadro 6.8. Apoio das famílias socialmente desfavorecidas à escolaridade.....   | 216 |
| Quadro 6.9. Sucesso escolar (%) segundo frequência do pré-escolar e a ascendência.....  | 219 |
| Quadro 6.10. Expectativas escolares da família por origem nacional e sexo do aluno.....   | 220 |
| Quadro 6.11. Expectativas escolares das famílias socialmente desfavorecidas por origem nacional.....  | 221 |
| Quadro 6.12. Associação entre o número de reprovações e as condições e processos familiares*.....   | 227 |
| Quadro 7.1. Sentido(s) atribuídos à escola, segundo o sexo, o sucesso e a origem nacional (%).....  | 232 |
| Quadro 7.2. Aspirações escolares do aluno (%).....  | 233 |
| Quadro 7.3. Famílias em que são coincidentes as aspirações de pais e filhos (%).....  | 234 |
| Quadro 7.4. Aspirações profissionais dos alunos (as mais desejadas) (%).....  | 235 |
| Quadro 7.5. Incumprimento das normas escolares (%).....   | 236 |
| Quadro 7.6. Variação do sucesso escolar (%) em relação à conformidade com as normas escolares.....  | 238 |
| Quadro 7.7. Relação afectiva com os saberes disciplinares.....  | 241 |
| Quadro 7.8. Relação com os saberes disciplinares nucleares (Português, Matemática).....   | 242 |
| Quadro 7.9. Comportamento adoptado em caso de dificuldades na aprendizagem.....   | 243 |
| Quadro 7.10. Apreciação global dos alunos relativamente à escola que frequentam (%).....  | 245 |
| Quadro 7.11. Grau de satisfação com a escola frequentada.....   | 246 |
| Quadro 7.12. Atitudes e práticas dos professores, segundo os alunos (%).....  | 248 |
| Quadro 7.13. Afeição dos alunos em relação aos professores.....   | 251 |
| Quadro 7.14. Relação com os colegas.....  | 253 |

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 7.15. Discriminação sentida pelos alunos no ambiente escolar.....  | 255 |
| Quadro 7.16. Emoções que experimentam com frequência (“muitas vezes”) .....   | 258 |
| Quadro 7.17. Modos de viver o quotidiano escolar, segundo a trajectória escolar, o sexo<br>a origem nacional (% em linha).....        | 263 |
| Quadro 7.18. Quotidiano escolar vivido pelos alunos, por escola .....   | 265 |
| Quadro C.1. Tipos de quotidiano escolar, segundo as variáveis estruturais familiares (%<br>em linha).....                             | 269 |
| Quadro C.2. Associação entre o número de reprovações e as variáveis familiares e<br>escolares* .....                                  | 270 |
| Quadro C.3 Variáveis com mais forte associação com o desempenho escolar (ordem<br>decrecente), segundo a origem étnico-nacional ..... | 272 |
| Quadro C.4. Síntese da experiência familiar e escolar dos alunos de origem cabo-<br>verdiana e indiana.....                           | 276 |

## Índice das figuras

|   |     |
|---|-----|
| Figura 3.1. Modelo de análise .....   | 105 |
| Figura 4.1. Países de origem dos alunos descendentes de imigrantes (1994/95 a 2003/04) em Lisboa (Nut II).....                          | 129 |
| Figura 5.1. Tipos de família, segundo a ascendência .....   | 150 |
| Figura 5.2. Dimensão da prole, segundo a origem nacional.....   | 151 |
| Figura 5.3. Classe social dos progenitores, segundo a origem nacional .....   | 156 |
| Figura 5.4. Sucesso dos alunos descendentes de imigrantes em relação ao dos alunos autóctones, segundo a classe social da família ..... | 174 |
| Figura 5.5. Sucesso escolar, segundo habilitações dos progenitores e origem nacional (%) .....  | 177 |
| Figura 5.6. Sucesso escolar, segundo a origem nacional (%)......  | 179 |
| Figura 5.7. Sucesso escolar, segundo a língua falada pelo aluno em casa, quando a mãe tem baixa escolaridade (até ao 2º ciclo EB) ..... | 181 |
| Figura 6.1. Apoio familiar à escolaridade .....   | 218 |
| Figura 6.2. Sucesso escolar segundo o apoio familiar à escolaridade.....  | 219 |
| Figura 7.1. Aspirações escolares dos progenitores e do aluno .....  | 234 |
| Figura 7.2. Relação dos alunos com as normas escolares .....  | 237 |
| Figura 7.3. Variação do desempenho escolar em relação a condições comportamentais e familiares .....                                    | 240 |
| Figura 7.4. Apoio prestado pelos professores .....  | 250 |
| Figura 7.5. Tipologia de modos de viver o quotidiano escolar .....  | 262 |

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível com a conjugação de muitos esforços e vontades de instituições e de pessoas.

À Fundação da Ciência e Tecnologia devo o suporte financeiro da pesquisa; ao ISCTE a possibilidade de ter usufruído da condição de bolseira e o estímulo à investigação que me incutiu desde que dele fiz parte como aluna de licenciatura; ao CIES por todas as condições humanas e logísticas que proporcionou.

Ao Doutor Fernando Luís Machado, que o orientou, devo o seu especial apoio e disponibilidade, todas as indicações e conselhos competentes com que me brindou.

Um especial agradecimento vai para os órgãos directivos das escolas envolvidas, aos seus professores, a todos os alunos (e suas famílias que lhes permitiram participar no estudo) e a todas as famílias entrevistadas, que tão amavelmente cederam parte do seu tempo a confienciarem “pedaços” da sua vida. Todo o trabalho foi, ainda, muito enriquecido pelo depoimento e o apoio logístico de membros de associações culturais e religiosas, a quem muito agradeço: a Associação Moinho da Juventude, a Associação Templo de Shiva, a Comunidade Hindu de Portugal, o Gabinete de Assuntos Religiosos e Sociais Específicos da Câmara Municipal de Loures, a Delegação de Santo António dos Cavaleiros da Comunidade Islâmica de Lisboa e a Associação Cabo-verdiana, na pessoa da Dra. Alcestina Tolentino. Agradeço, ainda, à Doutora Susana Bastos a importante entrevista que me concedeu.

Prestaram colaborações prestimosas à consecução da investigação a Sandra Mateus, a Elisabete Rodrigues, a Paula Jerónimo e, ainda, a Patrícia Ávila e o Rui Brites, a quem manifesto os meus sentidos agradecimentos.

Fundamentais foram também a troca de ideias e os carinhos de colegas e amigas como a Cristina Lobo, a Madalena Matos e a Maria José Casa-Nova e, ainda, o incentivo dos meus pais e irmãs.

Ao longo de todos os anos em que decorreu este trabalho, o mais importante de todos os suportes recebi-o do Carlos e do Manel, pelos apoios dados aos mais diversos níveis e por constituírem o essencial da minha vida. Um beijo especial.



## **Introdução**

A intensificação dos movimentos migratórios a nível planetário e, em especial, no contexto europeu, tem conduzido a uma crescente preocupação em definir políticas comuns aos vários países, que vão no sentido da regulação dos fluxos de entrada e do incremento de medidas de integração das populações imigrantes.

Paralelamente, a população escolar proveniente destas dinâmicas de imigração tem vindo a constituir-se como objecto crescentemente importante nas agendas mediáticas, políticas e científicas. As instâncias políticas internacionais têm-se dedicado, nos anos mais recentes, a reunir informação comparativa dos diferentes países a nível dos seus sistemas de ensino. Disso são exemplos as recentes publicações centradas na escolarização dos descendentes de imigrantes produzidas pela Comissão Europeia (Eurydice, 2004) e pelo Centro Europeu de Monitorização do Racismo e Xenofobia (EUMC, 2004) ou outros relatórios internacionais (Entorf e Minoiu, 2004; EUMC, 2004; OCDE, 1987, 2006), que, no seu conjunto, permitem uma aproximação às condições, trajectórias e experiências escolares destes alunos e revelam a existência de níveis diferenciados de reconhecimento, presença e integração nos sistemas de ensino.

Portugal não é excepção. A população estrangeira tem aumentado significativamente ao longo da última década, existindo hoje uma diversidade de grupos, onde sobressaem os oriundos de Cabo Verde e do Brasil – em 2006, cada um destes países representava 16 % da população imigrada, seguindo-se a Ucrânia com 9%, Angola com 8% e a Guiné-Bissau com 6% (SEF, 2006).

A situação nas escolas portuguesas tem reflectido este aumento. Em 2003/04, 4.8% dos alunos que frequentavam as escolas do ensino básico e secundário eram oriundos da imigração (Giase/ME, 2006a). A década de noventa marca o início das preocupações com a presença destas populações na escola, com a criação em 1991 do Secretariado Coordenador da Educação Multicultural (Entreculturas) e, desde então, para além da informação estatística sobre a presença e o aproveitamento escolar destes

alunos, investiu-se, mesmo que tenuemente, na formação de professores e na produção de materiais didáticos específicos. O governo português publicou recentemente um Plano para a Integração dos Imigrantes ("Diário da República," 2007, 3 de Maio) e nele se inscrevem dezasseis medidas específicas para o domínio da educação. Estas incluem, entre outras, a consideração do "português como língua não materna como área prioritária de formação" (artº31) e a intenção de "equilibrar a "composição étnica" das turmas" (artº32).

Estas duas últimas medidas vêm directamente ao encontro das preocupações presentes nas sociedades modernas de proporcionar, através de sistemas de ensino universais, igualdade de oportunidades aos cidadãos. De facto, a crescente presença de populações imigradas nos sistemas educativos veio renovar e intensificar o debate acerca das (des)igualdades de oportunidades em educação, tema que mais profusamente tem sido tratado na sociologia da educação.

Desde os anos sessenta do século passado que os sociólogos expuseram as dificuldades dos sistemas de ensino em garantir a igualdade de oportunidades (P. Bourdieu e J.-C. Passeron, 1964; Jencks, 1972). Apesar das tentativas realizadas, tanto ao nível das condições de acesso como dos resultados escolares, para efectivar essa igualdade, a segregação escolar não têm deixado de se fazer sentir, assumindo, nesta fase de ampla escolarização de todos, diversas formas no interior do próprio sistema de ensino.

Em Portugal, a análise das desigualdades escolares tem-se feito exclusivamente tendo em consideração as diferenças de condição social das famílias, de género ou de origem nacional, sem que se considerem, simultaneamente, as várias condições. Este facto, tem obscurecido a análise do desempenho escolar dos alunos etnicamente diferenciados, pressupondo a sua homogeneização social. Como sabemos, a omissão das condições socioprofissionais e socioescolares das suas famílias, conduz a que "dificuldades que se devem mais a uma pertença de classe particular do que a determinados traços de especificidade cultural [sejam] muitas vezes interpretados ao contrário" (F. L. Machado, 2002:318).

A presente investigação procura colmatar parcialmente esta lacuna, ao pretender conhecer o desempenho escolar das crianças e jovens descendentes de imigrantes, em função de um leque diversificado de variáveis de ordem estrutural e processual. Pretendeu-se contribuir para um conhecimento amplo e aprofundado dos processos de diferenciação escolar e social produzidos na escola portuguesa e para a compreensão do modo como os contextos familiares e escolares constituem um constrangimento potenciador ou redutor das possibilidades de integração escolar.

Ao homogeneizarmos as condições de classe das famílias, persistirá o tendencial maior insucesso escolar destes alunos? Como explicar e compreender uma diversidade tão acentuada de desempenhos escolares, de acordo com a origem nacional das famílias? Na tentativa de resposta a estas questões, iremos, por um lado, controlar o efeito de outras variáveis estruturais nos resultados escolares dos alunos de origem imigrante e, por outro, analisar o modo como os contextos familiares e escolares se constituem enquanto elementos potenciadores (ou redutores) das possibilidades de materialização da igualdade de oportunidades propiciada pela instituição escolar nas sociedades modernas.

Mais especificamente, pretendemos conhecer e compreender os processos de construção do (in)sucesso escolar, vividos pelos alunos descendentes de cabo-verdianos e de indianos, por corresponderem, respectivamente, a situações de forte insucesso e sucesso escolares. A par do conhecimento das condições estruturais (familiares e escolares) iremos centrar-nos nos processos (familiares e escolares) vividos por estes alunos, consubstanciados na sua experiência da escolaridade. Existirá uma diferenciação a este nível entre os dois grupos de alunos e, em caso afirmativo, que relação se observa com a desigualdade de resultados? Analisaremos esta experiência escolar, considerando não só os apoios da família e da escola à escolaridade, as estratégias de aprendizagem adoptadas, a conformidade revelada pelos alunos em relação às normas escolares, como, ainda, as redes de relacionamento interpessoal, que inclui a percepção da maior ou menor discriminação sentida pelos alunos em ambiente escolar.

O trabalho que se apresenta organiza-se em dois blocos diferenciados, apesar da articulação que existe entre ambos. O primeiro inclui os capítulos 1 e 2, onde se procura

enunciar as teses em debate em torno da (des)igualdade de oportunidades nos sistemas educativos, em particular, no que diz respeito à situação dos descendentes de imigrantes, ao mesmo tempo, que se procede à respectiva revisão da literatura neste domínio. O segundo bloco inclui os restantes capítulos e nele se apresentam e analisam os dados recolhidos sobre a realidade nacional.

Depois de uma clarificação do modelo de análise adoptado na componente empírica da pesquisa (capítulo 3), começaremos por traçar um panorama da situação dos filhos de imigrantes nas escolas portuguesas, apoiados na informação estatística disponível, e na investigação nacional sobre a temática, assim como elencar as medidas políticas implementadas nesta área (capítulo 4).

Seguir-se-ão três capítulos (do 5 ao 7) que dão conta da pesquisa de terreno realizada, que se centrou, não exclusivamente mas sobretudo, na recolha e tratamento de informação disponibilizada pelos docentes e alunos de escolas públicas do ensino básico, onde localizámos um contingente significativo de crianças de famílias de origem cabo-verdiana e indiana e por progenitores de famílias com este perfil.

O estudo abrangeu alunos distribuídos por oito escolas da região de Lisboa (concelhos de Lisboa e de Loures) e onze famílias, cinco de origem cabo-verdiana e seis de origem indiana. Recorreu-se a uma diversidade métodos e técnicas de recolha de dados: i) inquéritos por questionário, durante os meses de Abril e Maio de 2003, a um total de 837 alunos do 2º ciclo da escolaridade básica; ii) entrevistas aos órgãos directivos das escolas e a recolha de informação estatística em cada uma delas; iii) entrevistas semi-directivas às famílias referidas e iv) entrevistas a informantes privilegiados que incluíram quatro representantes de associações culturais ou religiosas e uma especialista.

Na conclusão do trabalho, faremos um balanço dos principais contributos da pesquisa, integrando os resultados das análises precedentes e, em alguns casos, complementando-as.

# **Capítulo 1**

## **Desigualdades escolares e desigualdades sociais**

## 1.1. Igualdade, equidade, igualdade de oportunidades e igualdade de resultados

Os ideais da igualdade surgem num contexto histórico preciso e correspondem a uma nova concepção de justiça que funda e organiza as sociedades modernas. Como esclarecem Fitoussi e Rosanvallon (1997): “A igualdade é um projecto, um princípio de organização que estrutura o devir de uma sociedade. (...) O princípio de igualdade (...) é um movimento através do qual a sociedade procura libertar, ainda que parcialmente, os indivíduos da sua história para lhes permitir enfrentar melhor o seu futuro, abrindo-lhes um leque de escolhas que certas circunstâncias do seu passado restringiram em demasia. A ideia de igualdade instaura um combate contra o determinismo, a explicação linear do futuro pelo passado.” (p.64-5)

Historicamente, no debate dos princípios orientadores dos sistemas públicos de ensino passou-se da ideia inicial de *igualdade* à de *equidade* e a de *igualdade de oportunidades* foi dando lugar à de *igualdade de resultados*.

A escola tem o tempo da escrita (Terrail, 2002) mas só se associa ao desígnio da igualdade de oportunidades com o advento da construção da escola pública. Condorcet, um dos mais acérrimos promotores da estatização da escola, defende, em 1792, que a escola deve permitir a “qualquer criança, em função das suas próprias capacidades chegar à melhor situação social possível, onde os critérios de selecção e de orientação são por isso intrínsecos à personalidade do aluno e não sofrem o efeito da origem social.” (Van Haecht, 2001:13). Esta concepção meritocrática da igualdade foi acompanhada pelo propósito de formar cidadãos iguais em direitos: “O cidadão, figura abstracta e impessoal, devia ter os mesmos direitos e beneficiar do mesmo tratamento.” (Van Haecht, 2001).

As decisões dos poderes públicos foram centradas em garantir as condições de acesso e de frequência da escola pública, instituindo a gratuidade do ensino e posteriormente a sua obrigatoriedade.<sup>1</sup> A primeira preocupação não foi propriamente a de criar condições para a igualdade de oportunidades mas a de garantir o acesso de todos à instrução elementar. Em países onde a classe mercantil tinha criado uma rede

---

<sup>1</sup> Em Portugal, institui-se o princípio da gratuidade para todos os cidadãos em 1826 e a obrigatoriedade de frequência (3 anos) é declarada em 1911.

significativa de educação privada, como era o caso de Inglaterra, o sistema de ensino na segunda metade do século XIX era completamente dual: as escolas privadas continuaram a ser frequentadas pelas classes sociais mais favorecidas e o público escolar das escolas públicas eram os filhos dos trabalhadores; a par desta distinção de públicos (e também por causa dela) os currículos eram diferentes e o da escola pública não se adequava ao prosseguimento de estudos (J. S. Coleman, 1975, 1968).<sup>2</sup> Esta situação foi sendo progressivamente questionada à medida que se afirmavam os ideais da igualdade de oportunidades e se foi efectivando e alargando a escolaridade obrigatória. Só quando “todas ou quase todas as crianças são escolarizadas entre os 6 e os 12 anos [se torna] legítimo reclamar para cada um o direito de adquirir uma formação à sua escolha, desde que tenha capacidades. A origem social do indivíduo, seu sexo, sua nacionalidade, sua origem étnica ou regional, os rendimentos dos pais não podem constituir obstáculos.” (Crahay, 2000).<sup>3</sup> É no mesmo sentido que Lahire (2003) salienta só fazer sentido relacionar as desigualdades sociais com as desigualdades escolares quando há uma igualdade na procura e valorização da escolaridade por parte de todos os grupos sociais e nem todos conseguem atingir os níveis de escolarização ou o tipo de formação desejados.

A aceção dominante da igualdade de oportunidades começa por ser a de garantir o acesso de todos à escola e a exposição dos alunos às mesmas condições de ensino, ou mais simplesmente, tudo igual para todos. É obrigação do Estado proporcionar essas condições de paridade e passa a ser obrigação das famílias e das crianças usarem a oportunidade que lhe é oferecida (J. S. Coleman, 1975, 1968). Trata-se de fazer depender o futuro do mérito de cada um já que todos estão sujeitos às mesmas exigências; suprimindo os obstáculos decorrentes da condição social, o sucesso ou o insucesso dependem em primeiro lugar do mérito do próprio aluno, o qual integra

---

<sup>2</sup> Em Inglaterra constituíram-se mesmo dois departamentos governamentais diferentes - o Departamento da Educação e Departamento das Ciências e Artes - que preparavam e avaliavam os exames dos dois tipos de escolas: as “board schools” e as “voluntary schools” e só nestas últimas o currículo e o exame podiam dar origem à admissão na educação superior. (J. S. Coleman, 1975, 1968)

<sup>3</sup> Em Portugal só em 1968 os alunos passaram a ser obrigados a frequentar 6 anos de escolaridade (decretada em 1964) e nesse ano, pela primeira vez, o ensino é igual para todos até ao 6º ano - o Ciclo Preparatório do ensino secundário unifica os 2 primeiros anos do ensino técnico e liceal.

para além dos dotes naturais o esforço despendido – “quem reprova é o culpado pois não se esforçou” (Husén, s/d).

Esta concepção meritocrática da igualdade de oportunidades foi reforçada no período imediato ao segundo pós-guerra com o desígnio de a escola proporcionar a identificação dos talentos necessários à reconstrução e à expansão económica. Esta procura da “reserva de talentos” acompanhada das teorias do *Capital Humano* que atingiram o seu expoente máximo também neste período vieram reforçar a ideia do papel redentor que a escola podia ter na mudança societal.

Concomitantemente, uniformizavam-se o mais possível os sistemas educativos, sobretudo no que veio progressivamente a ser designado por escolaridade básica. Neste primeiro patamar da escola, todos deveriam aceder a um sistema de ensino em tudo semelhante: os mesmos currículos, a mesma qualidade de professores, as mesmas exigências de modo a que os resultados não fossem afectados pela disparidade de condições escolares e fosse assim possível diferenciar os alunos de acordo com o mérito revelado.<sup>4</sup> Nos Estados Unidos, à semelhança do que tinha acontecido em Inglaterra com a separação entre as escolas públicas das classes populares e as privadas das classes mais favorecidas, a primeira metade do século XX foi marcada por clara separação entre as escolas frequentadas pelos negros e as frequentadas pelos brancos (por funcionamento do mercado escolar). Esta separação foi sendo questionada e discutida nos fóruns sociais legitimados e o argumento evocado para se defender a alteração dessa situação foi a dos efeitos que produzia a escolaridade efectivada nessas condições, dado que os resultados da população escolar negra seriam diferentes se não fossem escolarizados em escolas segregadas do ponto de vista racial. Coleman (1975, 1968) assinala que nesse momento se introduziu uma nova acepção do conceito de igualdade de oportunidades pois passou a considerar-se os *efeitos da escolarização* e, portanto, a atenção passou a focar-se, além do acesso, também nos resultados.

---

<sup>4</sup> Hussén, em obra publicada em 1975 (cuja tradução portuguesa dos Livros Horizonte não tem data), levanta a questão da justiça da própria ideia de meritocracia: será justo o destino social ser decidido em função do mérito revelado uma vez que este pode ser parcialmente atribuível ao potencial genético? Assim, defende ser importante a escola criar as condições necessárias a que todos tenham resultados positivos.

O debate acerca do que devia considerar-se como alvo e medida da igualdade de oportunidades foi-se aprofundando e o nível de exigência foi aumentando. Em meados dos anos sessenta publicam-se os resultados de estudos empíricos de grande envergadura, pelos recursos envolvidos e pela dimensão das amostras, realizados com o objectivo de ser avaliado o grau de concretização da igualdade de oportunidades, a pedido das instâncias governativas, nos Estados Unidos e em Inglaterra e que ficaram conhecidos por, respectivamente, Relatório Coleman (1966) e Relatório Plowden (1967).<sup>5</sup> Os dados evidenciaram a insuficiência das medidas em curso na consecução da igualdade de oportunidades: mesmo estando sujeitos (pelo menos aparentemente) às mesmas condições de ensino, a disparidade de resultados entre as classes populares e as socialmente mais favorecidas, assim como entre os alunos negros e brancos, era muito significativa e sempre penalizadora dos filhos dos mais desfavorecidos socialmente. Simultaneamente, publica-se em 1964, relativamente à sociedade francesa, uma obra de referência no domínio da sociologia da educação, pela sua riqueza analítica e pela denúncia do elitismo social dos estudantes do ensino superior – trata-se de *Les Héritiers – les Étudiants et la Culture* de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Este conjunto de pesquisas, produzidas nos países que constituíam a vanguarda da modernidade, deu vigor à ideia de que para proporcionar igualdade de oportunidades não era suficiente, nem desejável, dar “tudo igual a todos” e que esta política tinha como efeito perverso potenciar a desigualdade de oportunidades.

Consequentemente, os governos adoptam uma nova perspectiva que consiste num deslocamento da lógica de *igualdade* para uma lógica de *equidade*: a distribuição de recursos deve ser diferenciada em função das necessidades também diferenciadas. Se, quando acedem à escola, os próprios alunos são portadores de diferentes condições de apreenderem o que a escola lhes proporciona torna-se necessário *dar mais* aos que estão, à partida, menos munidos para responder às exigências escolares, de modo a igualar as condições de obtenção de resultados e estes serem dependentes exclusivamente do mérito de cada um. Como especificam Fitoussi e Rosanvallon,

---

<sup>5</sup> No caso do Relatório Coleman foi aplicado um inquérito a uma amostra representativa dos alunos americanos do 1º ao 12º ano de escolaridade; o Relatório Plowden circunscreveu-se aos alunos da escola primária.

“trata-se de uma desigualdade correctora, destinada a reduzir ou a compensar uma desigualdade primeira. (...) a equidade não se opõe à igualdade e supõe, pelo contrário, a busca de critérios de igualdade mais exigentes.” (p.63). E acrescentam: “A igualdade de oportunidades pode conciliar-se com desigualdades muito grandes de realização. Mas tais desigualdades são consideradas inaceitáveis se a sociedade tiver a impressão de que o princípio inicial, a igualdade de oportunidades, não é respeitado.” (1997:64).

Esta política de discriminação positiva materializou-se de diferentes formas nos vários países ocidentais e em tempos também diferentes. São exemplos, os Estados Unidos que, nos anos sessenta, inauguraram uma intensa campanha de *educação compensatória*,<sup>6</sup> a Grã-Bretanha que cria em 1968 as Áreas de Educação Prioritária, a França que em 1981 institui as Zonas de Educação Prioritária (ZEP) e Portugal que cria, em 1996, muito à semelhança dos franceses, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP's).<sup>7</sup> As medidas tomadas estavam enformadas pela ideia de se proporcionar a todos a *igualdade de resultados* não no sentido de pôr fim à hierarquização e selectividade escolares levadas a efeito pelo sistema de avaliação, mas de garantir que os alunos de todos os grupos sociais, independentemente das suas condições de partida, tinham a mesma probabilidade de ter sucesso escolar (seguir determinada fileira, entrar no ensino superior...). Esta nova orientação também tem como suporte, na controvérsia entre o *herdado* e o *adquirido*, a crescente afirmação no domínio científico de que “as potencialidades de aprendizagem de um indivíduo não estão fixadas à nascença, mas que pelo contrário são o fruto da sua história de vida, das suas experiências e da riqueza dos estímulos oferecidos pelos ambientes”.

Do ponto de vista operacional, foram emergindo modalidades diferentes e de crescente nível de exigência correspondentes a diferentes tipos de desigualdades escolares. Duas destas hipóteses são assim enunciadas por Coleman (1975, 1968): i)

---

<sup>6</sup> Estas medidas incluíram o que ficou conhecido por *busing* que consistiu na implantação de um sistema de transporte das crianças de modo a reduzir a guetização e a aumentar a heterogeneidade social nas escolas.

<sup>7</sup> Em Portugal já anteriormente estiveram em curso programas governamentais dirigidos especificamente às escolas e alunos em situação de potencial exclusão escolar: de 1987 até 1991 foi o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), que neste ano foi substituído pelo Programa de Educação para Todos (PEPT) e durou até o ano de 1999; entre 1993 e 1997 foi implementado um programa vocacionado para o apoio às dificuldades decorrentes da existência de diferentes “grupos culturais” na escola portuguesa que foi designado por Programa de Educação Intercultural (PREDI).

verificar se o mesmo tipo de alunos teria os mesmos resultados em diferentes escolas<sup>8</sup>;  
ii) verificar se há igualdade de resultados, dados *diferentes inputs* individuais, o que remete para avaliar se a escola conseguiu ou não ensinar todos os alunos, independentemente da sua condição social e do corresponde ponto de partida. Esta *igualdade de resultados* “não implica que todos os estudantes tenham idênticos resultados, mas só que as médias<sup>9</sup> para os dois grupos de populações [negros e brancos] que começam em diferentes níveis acabem por ser idênticas.” (J. S. Coleman, 1975, 1968:239).

Globalmente, os efeitos das políticas de discriminação positiva no contexto escolar não têm produzido os resultados esperados<sup>10</sup> e têm mesmo sido assinalados alguns efeitos perversos. O caso das ZEP francesas é sintomático: a identificação de determinadas escolas e territórios como tendo particulares *handicaps* que o Estado estava a tentar suprir contribuiu para potenciar a fuga das classes médias destes contextos, à semelhança do que já tinha acontecido nos Estados Unidos com a “fuga dos brancos” no quadro de uma política voluntarista de integração escolar (Van Zanten, 1996a). De facto, tem-se assistido a um conjunto de estratégias desenvolvidas pelas classes médias de modo a garantir e consolidar as “conquistas alcançadas” que o alargamento da escola para todos - “segundo período da massificação escolar” (F. Dubet, 1996) - e a conseqüente desvalorização dos diplomas parecia ameaçar. Algumas destas estratégias são publicamente assumidas, como é o caso da “livre escolha da escola”, outras são mais subtis, como a pressão sobre os agentes escolares no sentido da constituição de turmas de nível e a preferência de horários com os professores mais qualificados, a coberto da conciliação com a frequência de actividades extra-escolares.<sup>11</sup>

Apesar das tentativas de proporcionar maior igualdade de oportunidades - tanto ao nível das condições de acesso como das condições escolares de modo a garantir

---

<sup>8</sup> No caso de Relatório que coordenou, Coleman adoptou este indicador de igualdade de oportunidades.

<sup>9</sup> Por se tratar de uma média, esta avaliação da igualdade de oportunidades não obriga a que a dispersão dos *scores* individuais seja idêntica para todas as subpopulações em análise.

<sup>10</sup> O balanço salda-se pela positiva apenas na medida em que melhorou o ambiente escolar, apesar de não melhorarem os resultados (F. Dubet, 2004). Segundo (Van Zanten, 1996a), “esta política produziu frutos na medida em que impediu a degradação dos resultados escolares das crianças ou a escalada de violência nos estabelecimentos situados nos bairros difíceis” (p.286).

<sup>11</sup> Este último aspecto foi insistentemente referido nas entrevistas realizadas aos responsáveis das escolas que integraram a presente investigação.

igualdade de oportunidades a nível também dos resultados – os processos de segregação escolar não têm deixado de se fazer sentir, assumindo, nesta fase de ampla escolarização de todos, diversas formas no interior do próprio sistema de ensino. Em países como a Inglaterra e os Estados Unidos onde o liberalismo e a diferenciação têm mais história, coexistem paralelamente dois “mercados” educativos: “um reservado aos meios mais desfavorecidos e aos imigrantes (...) e outro aberto a todos aqueles que podem participar na competição escolar e onde as estratégias parentais e as políticas dos agentes da instituição escolar criaram equilíbrios instáveis em perpétua recomposição.”(Van Zanten, 1996a:290). Em países com tradição mais centralizada e onde o Estado durante mais tempo tentou uniformizar todo o sistema de oferta educativa (ex. França, Portugal, Espanha) a segregação escolar ou, mais especificamente, a selectividade social produzida nas e pelas escolas, passa sobretudo por processos de diferenciação interna como a definição de diferentes fileiras de formação e o papel da orientação escolar. Consta-se, como assinala Van Zanten, “uma forte interacção entre o “valor” das fileiras a as opções oferecidas pelas diferentes estabelecimentos e o “valor” escolar e social do seu público” (1996:287) e no tocante à orientação esta faz-se por um processo que é conduzido pela negativa: “o aluno só escolhe dentro do que lhe resta a escolher em função das suas performances (...) encontra-se envolvido num processo de exclusão relativa.” (F. Dubet, 1996:501).

Para os alunos oriundos dos meios sociais mais desfavorecidos (que, como vimos, só nas últimas décadas tiveram acesso à oferta proporcionada pelo sistema de ensino) a escola conquista-se e “perde-se”, pois, estando nela, são, ao mesmo tempo, relegados para os lugares mais indesejáveis, para as fileiras menos prestigiadas, para os diplomas de menor valor económico e simbólico; na esclarecedora expressão de Bourdieu e Champagne (1992), a escola actual, ao guardar no seu seio aqueles que exclui, gera os “excluídos do interior”. De acordo com estes autores, a escola exclui como sempre, mas agora exclui de uma maneira permanente e subtil através de uma selecção cada vez mais precoce<sup>12</sup> realizada em torno da diversificação de fileiras

---

<sup>12</sup> No nosso país, assinala-se a inauguração em 1997/98 da *gestão flexível dos currículos*, hoje designada por *turmas de currículos alternativos* ainda no decurso do 2º e 3º ciclos da escolaridade obrigatória e, mais recentemente, em 2004, a criação dos Cursos de Educação e Formação que podem ser frequentados

associadas aos processos de orientação - são “práticas de exclusão doces ou melhor, *insensíveis* no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto pelos que as exercem como para os que a elas se sujeitam” (p.72-73). É neste contexto que “a instituição escolar tende a aparecer cada vez mais, tanto às famílias quanto aos próprios alunos, como um logro, fonte de uma imensa decepção colectiva: esta espécie de terra prometida, como o horizonte, recua à medida que avançamos para ela.”(Bourdieu e Champagne, 1992:72).

Esta sedimentação progressiva das desigualdades sociais nas carreiras escolares, acompanhada dos processos de selectividade escolar que dão origem à forte concentração, em algumas escolas, de alunos oriundos de grupos sociais mais desfavorecidos e ainda, como veremos seguidamente, da persistência da selectividade social do insucesso escolar, tem questionado o papel e o sentido da escola única. Como objecta Crahay (2000), deve adaptar-se o ensino ao potencial destino profissional e social dos alunos ou devem manter-se os objectivos comuns e diferenciar os modos de os atingir, tendo em conta a diversidade individual? Tem sido crescente a defesa desta última hipótese que vai no sentido de a todos serem dadas as condições adequadas ao domínio de um conjunto de saberes, normas e valores que sustentem a integração social e o exercício da cidadania. Esta é, precisamente, uma das propostas do *Collège de France* aos governantes franceses em 1985: “Sem deixar de respeitar os particularismos culturais, linguísticos e religiosos, o Estado deve assegurar a todos o mínimo cultural comum, condição do exercício duma actividade profissional bem sucedida e da manutenção do mínimo da comunicação indispensável ao exercício esclarecido dos direitos do homem e do cidadão.” (Bourdieu, 1987:110).

Durante o último meio século, os sistemas educativos têm vivido nesta permanente tensão entre homogeneização e diferenciação<sup>13</sup>, sendo ambas, e em simultâneo, demandas das sociedades contemporâneas à escola. À distância de um século, o primeiro sociólogo analista dos sistemas de ensino, Émile Durkheim, evidenciava esta dupla função ao afirmar que a educação “tem por objecto suscitar e

---

por jovens do 2º ou 3º ciclos do ensino básico desde que tenham atingido, preferencialmente, os 15 anos de idade (Despacho Conjunto nº 453/2004, DR 175, série II, 27 de Julho).

<sup>13</sup> Mesmo quando se construiu a “escola única” esta restringiu-se à escolaridade considerada básica.

desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio especial ao qual está particularmente destinada.” (Durkheim, 2001:52). Mas, se se trata de diferenciar, diferencia-se desde quando? Em que medida? A que níveis? Pode-se diferenciar sem hierarquizar? Como “multiplicar as formas de excelência cultural socialmente reconhecidas” (Bourdieu, 1987:105)? Flexibilizar e reduzir a selectividade até certo patamar da escolaridade? Será possível atenuar o carácter social da selectividade escolar?

Está provado, como documentaremos no ponto seguinte, que esta hierarquização escolar tem relação directa com as condições sociais e sabemos que não é socialmente concebível que seja de outro modo, ou seja, as relações sociais (e de poder) inscritas na *natureza* do próprio sistema educativo conduzem a uma sobrevalorização de determinadas capacidades e saberes e à conseqüente subvalorização de outros (mais instrumentais e práticos) e esta hierarquização não é alheia à reprodução das vantagens de que são detentores determinados grupos sociais.

Concluindo, conceber um sistema educativo escolar capaz de avaliar o mérito de cada um, independentemente da sua origem social, e hierarquizar em relação exclusiva com esse mérito é, estamos hoje conscientes, uma tarefa impossível (Duru-Bellat, 2003). Já em 1968, Coleman é taxativo quando afirma: “a igualdade de oportunidades só pode ser aproximada e nunca completamente alcançada. O conceito tornou-se no grau de proximidade à igualdade de oportunidades. A proximidade é determinada não somente pela igualdade de *inputs* educacionais mas pela intensidade da influência da escola em relação às divergentes influências externas (...) [ou seja], pelo poder dos recursos [escolares] em produzir resultados.” (240). Duru-Bellat reforça a ideia de que o determinante passa por não tolerar “nenhuma desigualdade na qualidade da oferta pedagógica.” (2003:39).

Em suma, atravessamos um período histórico menos idealista, por estarmos mais conscientes das limitações desse mesmo ideal, mas esta postura não significa, necessariamente, o abandono dos ideais meritocráticos que enformam as sociedades ocidentais.

## **1.2. As desigualdades sociais na escola: dados e explicações**

A exploração das relações entre as trajetórias escolares dos alunos e o conjunto das respectivas propriedades sociais, com o objectivo de aferir o grau de consecução do princípio da igualdade de oportunidades, tem-se realizado regularmente desde que se iniciou a implementação efectiva da “escola única”, que, como vimos, data dos anos cinquenta do século passado. Ao longo do tempo, esta linha de pesquisa nunca foi abandonada, apesar de ser variável em intensidade e em questionamentos. Pode dizer-se que tem havido um processo cumulativo acompanhado de um progressivo aprofundamento analítico e um alargamento do âmbito das variáveis em estudo, resultantes tanto do desenvolvimento teórico e metodológico das ciências sociais como das transformações sociais globais em curso nas sociedades contemporâneas.

Diferentes linhas de pesquisa são desenvolvidas nos países francófonos e anglo-saxónicos: os primeiros, mais centrados nos aspectos de ordem macro-sociológica, como a análise das desigualdades sociais na escola e a evolução das mesmas ao longo do século XX; os segundos, com uma maior imbricação entre os investigadores e os decisores políticos, dão um maior contributo ao estudo dos processos escolares, nomeadamente, os de ordem meso e micro-sociológica, como são o estudo dos modos de organização e funcionamento das escolas que potenciam a sua eficácia ou a análise dos processos de interacção na sala de aula.

### **1.2.1. Avaliar a “igualdade de oportunidades”: problemas conceptuais e metodológicos**

A constituição do insucesso escolar enquanto objecto de análise científica decorre directamente da pretensão das sociedades democráticas modernas proporcionarem o máximo possível de igualdade de oportunidades aos seus membros. Segundo Ravon (2000), é por vivermos numa sociedade que pretende transformar as condições democráticas da sua existência que o insucesso escolar constitui um problema. É precisamente nos anos sessenta, quando se constata o carácter massivo e socialmente selectivo do fenómeno, que este é conceptualizado enquanto fenómeno social e Ravon

acrescenta que “mais do que a marca individual de uma situação de reprovação ou orientação em classes de transição, [passou a ser tido como] a expressão de um problema colectivo: ‘insucesso da escola’, ‘falência da sociedade’” (p.279).

Como vimos anteriormente, a aferição da igualdade de oportunidades faz-se centrada na igualdade de resultados, ou seja, esta seria idealmente conseguida se, aos diferentes níveis considerados, os resultados não aparecessem afectados pelas condições sociais dos alunos. Esta situação prefiguraria a eficácia máxima da escola enquanto bem social equitativo, uma vez que conseguiria dar a cada grupo, e a cada um, o necessário, de modo a que a diferenciação de resultados só pudesse ser imputável ao mérito individual. Dito ainda de outro modo, a desigualdade de resultados não deveria sancionar as propriedades sociais dos indivíduos.

Tem sido usado um leque diversificado de indicadores na avaliação do diferencial de trajetórias escolares: a existência e a frequência das reprovações (num determinado ponto do percurso escolar ou acumuladas ao longo da escolaridade), o acesso aos diferentes patamares da escolaridade (com a detecção do respectivo abandono escolar) e as fileiras de formação seguidas. Para determinar *num momento dado* se os resultados escolares aparecem associados a diferentes condições sociais pode bastar realizarmos simples cruzamentos das variáveis em causa; mas avaliar, com rigor e objectividade, *a evolução* do grau de (in)cumprimento da igualdade de oportunidades proporcionada pelo sistema de ensino é tarefa complexa, exigente e repleta de incompletude.

Na última década intensificaram-se as análises da evolução da democratização atingida pelas sociedades, com recurso aos mais avançados procedimentos estatísticos oriundos tanto dos estudos demográficos e da mobilidade social como dos da economia da educação.<sup>14</sup> A dissemelhança nas conclusões relaciona-se muitas vezes com divergências de ordem conceptual e metodológica, com o uso de diferentes indicadores e, como afirmam Garcia e Poupeau (2003), “os indicadores estatísticos de

---

<sup>14</sup> De entre estes trabalhos destacam-se, para a sociedade francesa, o de Prost (1986), de Langouët (1994), os de Goux e Maurin (1995, 1997), de Euriat e Thélot (1995) e, ainda mais recentemente, o de Thélot e Vallet (2000), o de Duru-Bellat e Kieffer (2000) e o de Merle (1996,2000), sendo apresentados resultados destas pesquisas no ponto seguinte (2.2.).

“democratização escolar” requerem uma vigilância epistemológica tanto maior quanto a sofisticação dos instrumentos estatísticos tornam a compreensão menos acessível.” (p.74).

A avaliação da evolução das distâncias escolares entre os grupos sociais encontra à partida duas dificuldades maiores: o modo de cálculo das mudanças, em si, e a integração no modelo de análise de um conjunto de variáveis que remetem para as condições sociais e escolares que contextualizam essas diferenças nos respectivos momentos históricos.

Pierre Merle (2000) distingue quatro problemas na construção de dados sobre democratização do ensino: a selecção dos indicadores sociais da democratização (condição social, sexo, origem regional ou nacional?)<sup>15</sup>; a definição dos grupos sociais que é pertinente comparar (só centrados em certas categorias como *operários* e *quadros* ou agregando numa partição binária como *classes populares* e *classes médias altas* ou ternária distinguindo as classes médias das altas?); a selecção dos níveis de ensino a considerar (só aos níveis em que o sistema se diversifica ou cujo acesso é restrito como o ensino secundário e superior ou também a nível da escolaridade obrigatória?); e, ainda, a definição dos indicadores estatísticos a usar (diferença entre as taxas, relação entre as taxas ou *odds ratio*?).

Este último problema tem sido objecto de recentes reflexões<sup>16</sup> que vamos sintetizar brevemente. Utilizem-se as percentagens de admissão no ensino secundário longo (“grammar school”) na Inglaterra dos alunos nascidos antes de 1910 (A) e entre 1935-40 (B)<sup>17</sup>: para os filhos dos operários, a taxa era de 1% no momento A e de 10% no momento B; para os filhos dos quadros, o valor era de 37% em A e 62% em B. Para

---

<sup>15</sup> Enquanto os estudos anglo-saxónicos recorrem tradicionalmente a indicadores como o sexo, a origem geográfica ou nacional, os estudos franceses usam sobretudo os da origem social, integrando mais recentemente o sexo e os de origem nacional (estes são pouco utilizados por serem de difícil acesso ou mesmo inexistentes) (Merle, 2000: 18).

<sup>16</sup> Nomeadamente os trabalhos de Combessie (1984), Duru-Bellat (2002), Garcia e Poupeau (2003), Merlié (1985) e Soulié (2000).

<sup>17</sup> Foi já este um dos exemplos utilizados por Boudon (1973) e por Combessie (1984) na ilustração da divergência de conclusões a que se pode chegar partindo dos mesmos dados, em função do uso de uma das metodologias de análise – os dados foram retirados do relatório Westergaard e Little (1967) (Boudon, 1981,1973:114).

o cálculo da evolução (de A para B) chegaremos a resultados diferentes conforme usemos a diferença de taxas ou a relação entre taxas:

- no caso das *diferenças* de taxas, *as desigualdades terão aumentado* dado ser maior o aumento da taxa para os filhos dos quadros (de 37% para 62% há um aumento de 25 pontos na taxa) do que para os filhos dos operários (de 1% para 10% houve um aumento de apenas 9 pontos percentuais);

- no caso da *relação* entre taxas, quer se use a relação entre os grupos para cada um dos momentos, quer se use a relação da variação entre as taxas do momento A para o B concluiremos por uma *redução das desigualdades* sociais no acesso a este nível de ensino - no momento A, a probabilidade de acesso para um filho de um quadro era 37 vezes maior do que para o filho de um operário (37/1) e no momento B era de apenas de 6 vezes mais (62/10) ou, ainda, entre os dois momentos os filhos dos operários passaram a ter 10 vezes mais probabilidade de aceder (10/1) enquanto os filhos dos quadros viram a sua probabilidade de acesso aumentar apenas 1.7% (62/37).

Qual dos procedimentos avalia de forma mais exacta a mudança das oportunidades relativas? Aumentaram ou diminuíram as desigualdades? O que nos permitem concluir os dados objectivos de que dispomos?

Entre os autores que se têm dedicado a analisar este tipo de procedimentos de medida existe um certo consenso quanto à falta de uma resposta inequívoca pois está sobretudo em causa a aceção de democratização partilhada pelo investigador. Combessie é esclarecedor: “Na medida em que os procedimentos estatísticos efectuados são correctos e não desprovidos de sentido, é preciso admitir que *eles não medem a mesma igualdade*; (...) os métodos de cálculo eles mesmos produzem, tenhamos ou não disso consciência, *definições objectivas diferentes da igualdade*.” (1984:248). Duru-Bellat e Kieffer corroboram esta perspectiva: “estas divergências não são puramente técnicas, uma vez que a escolha de um indicador se articula com a definição de igualdade de oportunidades e da democratização que o investigador privilegia. Se considerarmos a educação acima de tudo como um bem em si (independentemente da sua posse por outros), centrar-nos-emos sobre o acesso à escola e toda a abertura é democratizante. (...) Mas podemos escolher dar prioridade à função instrumental da

educação (toda a formação não tem mais do que um valor distintivo, sendo o objectivo obter as condições para aceder às posições sociais hierarquizadas)<sup>18</sup> e a competição entre os grupos é o essencial. Para avaliar a diferença das oportunidades escolares entre uma e outra categoria social (...) privilegiaremos os indicadores “insensíveis às margens”, menos dependentes do nível absoluto das taxas, de tipo “odds ratio” (diferenças relativas).” (Duru-Bellat e Kieffer, 1999:52).<sup>19</sup>

Os procedimentos a adoptar podem ainda justificar-se pela especificidade do período temporal em análise, uma vez que “nos períodos de expansão das taxas de escolarização, os indicadores de tipo “relação entre taxas” levam mais frequentemente à conclusão de uma redução das desigualdades do que as diferenças de taxa.” (Duru-Bellat e Merle, 2002:69). Merle (2000) defende que, por serem tanto as diferenças de taxas como a relação entre taxas muito sensíveis aos níveis das taxas de escolarização, especialmente quando se trata de um aumento diferenciado das taxas de escolarização pelos grupos sociais inicialmente dispersos, é preferível fazer-se uso do cálculo de *odds ratio* - relação de oportunidades de ser escolarizado mais do que de não ser escolarizado - além de se dever ter em conta as transformações da estrutura da população activa nas datas em comparação.

A esta complexidade acresce a que decorre das mudanças sociais ocorridas entre os períodos considerados e a dos efeitos da difusão contínua dos diplomas que retira progressivamente às comparações termo a termo o seu significado escolar e social. Sabemos que o valor de um diploma no mercado de trabalho depende de um complexo jogo entre a oferta e a procura, podendo a desvalorização atingir certificações que representam uma forte progressão no nível de estudos atingido por um determinado grupo, mas persistir, ou agravar-se, a situação de desvantagem (ou exclusão) social a

---

<sup>18</sup> Esta perspectiva de análise é a mais frequentemente usada pelos investigadores que se centram nos estudos da mobilidade social.

<sup>19</sup> Estas duas acepções diferentes de democratização correspondem à distinção feita por Prost (1986) entre *democratização quantitativa* e *democratização qualitativa*: enquanto a primeira decorre do fenómeno histórico de difusão e alargamento da escolaridade e “não produz mais do que uma simples translação das desigualdades sociais, os jovens de origem social modesta acedem a níveis de formação mais elevados enquanto as distâncias de destino escolar em relação aos jovens saídos dos meios sociais mais favorecidos permanecem importantes (...), [a segunda] supõe pelo contrário a redução das distâncias.” (Garcia e Poupeau, 2003:75).

que são votados os seus portadores; sabemos que a relação entre certificação e lugar ocupado no mercado de trabalho não é linear e tem variações conjunturais, apesar de este fazer corresponder vantagens aos mais escolarizados; finalmente, para podermos avaliar com rigor a ampliação ou redução das desigualdades sociais na escola deveríamos também integrar na análise a variação dos “processos de produção da notação” (Garcia e Paupeau, 2003:79), decorrentes das conjunturas socio-políticas particulares, como as orientações e prescrições dirigidas aos professores (explícitas ou implícitas) ou a definição de medidas voluntaristas que definem metas de certificação a alcançar <sup>20</sup> (o que, por sua vez, não deixa de ter reflexos na própria (des)valorização social desses certificados).

### 1.2.2. Desigualdade de trajectórias escolares e condições sociais: um diagnóstico

As diferenças sociais que se têm revelado associadas à desigualdade de trajectórias escolares são as condições sociais dos progenitores do aluno, a origem etnico-nacional do próprio e/ou dos seus ascendentes, o território de residência (rural, urbano, centro da cidade, subúrbios) e, mais recentemente, a condição de género. Globalmente, e considerando cada um destes conjuntos de variáveis isoladamente, podemos afirmar que a escola tem penalizado os alunos cujas famílias são pouco escolarizadas e desempenham profissões consideradas socialmente como subalternas, os alunos negros, os que vivem em meios rurais e do interior ou em condições de habitação degradada (no centro das cidades ou nas periferias destas, conforme a dinâmica urbana dos países em causa) e, ainda, os alunos do sexo masculino.

Os primeiros trabalhos empíricos relacionados com a análise da diversidade de trajectórias escolares datam dos anos cinquenta, justamente nos países charneira do desenvolvimento dos sistemas educativos: a Inglaterra e a França.

Os investigadores britânicos que mais se destacaram nesta fase de emergência da Sociologia da Educação foram, por um lado, Floud, Halsey e Martin com o estudo da

---

<sup>20</sup> Exemplo paradigmático é o do governo francês que definiu em 1989 o objectivo de 80% dos jovens de determinado nível de idade completarem o *bac* (ensino secundário).

influência da origem social e do ambiente familiar nos resultados e orientação escolares de alunos com 10-11 anos no acesso às escolas secundárias e, por outro, Bernstein que vai desenvolver incisivos e prolongados estudos sobre a relação entre o sucesso escolar e o código linguístico de que são portadores os alunos. Os primeiros realizaram um vasto inquérito (por entrevista) a cerca de 1500 famílias distribuídas por duas regiões socialmente contrastantes dos arredores de Londres (Floud, Halsey e Martin, 1956) e, já nesta altura, detectam, em ambos os contextos sociais, ambições parentais de escolaridade longa (concluir o “liceu”), uma relação clara entre o sucesso escolar e maiores níveis de escolaridade dos pais e concluem que, “para um mesmo nível de classe social, não são os que têm mais prosperidade económica os que têm melhores resultados” (p. 89), mas os que têm condições culturais favoráveis (atitudes e preferências dos pais). É interessante constatar a robustez de resultados como estes, uma vez que até hoje não se conhece nenhuma investigação que os tenha contradito<sup>21</sup>. Bernstein publica os seus primeiros artigos sobre a relação entre classes sociais e linguagem entre 1959 e 1961, leva a efeito uma profunda investigação empírica sobre os modos de comunicação em contextos familiar e escolar<sup>22</sup> e conclui pela existência de uma relação entre o uso do *código restrito*, predominante nas famílias operárias, e o insucesso escolar.

Em França, tiveram um papel pioneiro no levantamento de dados sobre as desigualdades sociais na escola as pesquisas produzidas por Girard, investigador do *Instituto Nacional de Estudos Demográficos* (INED), publicadas entre 1953 e 1963 na revista *Population*, um trabalho de Christiane Payne publicado em 1959 na revista *Recherches de Sociologie du Travail* e os trabalhos desenvolvidos pelos investigadores do *Centro de Sociologia Europeia*, com destaque para Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, publicados a partir de 1963 (Masson, 2001). Tanto os trabalhos de Girard como o de Payne se centraram no acesso ao 6º ano de escolaridade e nos processos de orientação nesta fase do percurso escolar, enquanto os de Bourdieu e Passeron analisaram os estudantes do ensino superior. Esta diferença explica, em grande parte, a

---

<sup>21</sup> Estudos mais recentes têm mesmo revelado uma crescente relação entre os capitais culturais das famílias e os resultados escolares dos seus descendentes (Goux e Maurin, 1997).

<sup>22</sup> Só entre 1971 e 1973 publica três volumes da sua obra emblemática *Classes, Codes and Control*.

disparidade das conclusões: os primeiros concluem pelos progressos significativos na democratização da escola até 1946, com alguma estagnação no período subsequente, enquanto os segundos concluem pela persistência de fortes desigualdades sociais no acesso ao ensino superior - mais precisamente, em 1961, o filho de um quadro superior/profissional liberal e o de um quadro médio teriam, respectivamente, uma probabilidade de aceder à universidade sessenta e trinta vezes maior de aceder do que o filho de um operário (P. Bourdieu e J.-C. Passeron, 1964:13).

De facto, só aparentemente chegam a conclusões contraditórias: pode persistir uma forte desigualdade relacionada com a pertença social mas as diferenças entre os grupos podem, simultaneamente, ter-se reduzido relativamente a momentos anteriores. No caso de *Les Héritiers*, os comentários de Tréanton<sup>23</sup> assinalam precisamente a falta de perspectiva diacrónica da obra pois apresenta a evolução da escolarização no ensino superior desde o início do século mas não o faz no tocante às origens sociais dos estudantes e a estatística nacional revelava existir evolução (entre 1939 e 1962 a proporção de filhos de operários no ensino superior teria quadruplicado) (Masson, 2001); o inquérito nacional sobre orientação escolar realizado pelo INED em 1962, sob a responsabilidade de Girard, confirma também que persistem desvantagens significativas no acesso ao ensino por parte das crianças de origem popular e que as desigualdades de orientação só em parte se devem a diferenças de resultados, ou seja, não é meritocrática, fazendo com que o efeito da origem social produza efeitos próprios.

Como foi supra referido, foi ainda nesta década que se publicaram o Relatório Coleman e o Relatório Plowden que, por terem sido realizados a pedido do poder político, conheceram ampla divulgação e difusão. Do ponto de vista das políticas públicas, a conclusão mais importante retirada de ambos os relatórios foi a de que a diferença nos resultados escolares se relaciona mais com a condição social das famílias do que com os recursos escolares disponíveis: o primeiro relatório destaca a importância do estatuto social das famílias e o segundo identifica a linguagem, a socialização familiar e as atitudes parentais como as variáveis mais influentes nos resultados escolares (J. Lee, 1989).

---

<sup>23</sup> Comentário realizado na recensão crítica da obra (Tréanton, 1965).

Os efeitos na comunidade científica também não se fizeram tardar e se, para uns, os resultados só vieram sedimentar a importância, que já vinha sendo assinalada por estudos de menor amplitude, do papel central das condições sociais das famílias nos resultados escolares, para outros, os resultados são questionáveis por incorporarem importantes deficiências de ordem metodológica e, em consonância com esta postura, desenvolvem estudos onde rebatem essas conclusões. Esta polémica inaugura um debate que permanece actual acerca da maior ou menor influência das variáveis escolares no êxito escolar, ou seja, até hoje permanece inconclusiva a definição do poder da escola em produzir resultados escolares que sejam independentes da condição social dos seus alunos.<sup>24</sup>

Mas, afinal, que balanço pode fazer-se, decorrido meio século da *escola de massas*, da evolução do papel da escola na promoção da mobilidade social? Que efeitos tem produzido o aumento da escolaridade na democratização das oportunidades?

Goux e Maurin, com base nos resultados dos inquéritos de *Formação e Qualificação Profissional* levados a efeito na sociedade francesa nos anos de 1970, 1977, 1985 e 1993, fazem uma análise aprofundada da evolução das desigualdades de oportunidades e concluem ter ocorrido uma *democratização uniforme* na medida em que o aumento da diplomação se verificou em relação a todas as crianças independentemente do seu meio de origem. Ao longo deste período temporal, a evolução das desigualdades não terá “seguido uma tendência firme, nem no sentido de uma redução nem no de um reforço.” (1995:115).

Duru-Bellat e Kieffer (2000) partindo justamente dos mesmos dados e actualizando para anos mais recentes com base no painel de alunos entrados no 6º ano em 1989 publicado pelo ministério de educação francês - o que permite reconstruírem as transformações ocorridas com as gerações nascidas entre 1919 e 1978 - também concluem que “se o bem “educação” se difundiu largamente, as desigualdades sociais na competição pelo acesso a tal ou tal nível afiguram-se estáveis, e tendem a deslocar-se para os níveis que preservam um valor “distintivo” (p. 79).

---

<sup>24</sup> Uma síntese dos conhecimentos produzidos sobre este *poder escolar* será realizada no ponto seguinte (2.3.)

Em estudo publicado no mesmo ano, Merle analisou a evolução da democratização do ensino secundário francês entre 1985 e 1995<sup>25</sup> e constatou, justamente, ter ocorrido uma *democratização segregativa*<sup>26</sup> no acesso ao *bac*, na medida em que “paralelamente ao movimento de democratização do conjunto das classes terminais, desigualdades escolares de outra forma, próprias da organização actual do ensino secundário, acompanharam o desenvolvimento da escolarização. A democratização do acesso ao nível do *bac* e a acentuação da especialização social das diferentes séries de *bac* são concomitantes.” (Merle, 2000:40).

Em dissonância com as conclusões destes estudos encontramos a pesquisa de Thélot e Vallet (2000) que, analisando a evolução do destino escolar das gerações nascidas em França entre 1908 e 1972, concluem ser atribuível ao enfraquecimento do elo entre a origem social e o destino escolar cerca de uma sétima parte dessa variação, ou seja, demonstram que apesar de o alongamento geral dos estudos ser o grande responsável pela evolução - “ele explica três quartos da diferença dos destinos escolares segundo a origem social, entre as gerações extremas” (p.3) - uma parte não negligenciável deve-se à redução da distância das trajectórias escolares dos grupos sociais (que se deu sobretudo nos anos cinquenta e sessenta), pelo que se pode falar de uma *democratização qualitativa* proporcionada pelo sistema educativo (e não só quantitativa).<sup>27</sup>

A percepção genérica com que se fica é a de assistirmos a um deslocamento das desigualdades para os níveis superiores do sistema escolar, mantendo-se ou renovando-

---

<sup>25</sup> O estudo abarca os dois níveis do ensino secundário: o 1º ciclo (do 6º ao 3º ano), que corresponde à escolaridade entre o 6º e o 9º anos no sistema educativo português e o 2º ciclo (2º ao terminal), correspondente ao ensino secundário português (10º ao 12º anos).

<sup>26</sup> Este autor dá nesta obra um importante contributo na definição das diferentes modalidades de democratização que podem ocorrer, ao propor uma tipologia de democratização que contempla três hipóteses: se o aumento geral das taxas de escolarização por idade é acompanhado por uma *diminuição das distâncias* nas taxas de acesso segundo a origem social estamos perante uma *democratização igualitária*; se esse crescimento das taxas de escolarização por idade está associado um *aumento* das distâncias sociais de acesso trata-se de uma *democratização segregativa*; se ocorre uma *manutenção das distâncias* sociais ela é uma *democratização uniforme* (designação já utilizada por Goux e Maurin).

<sup>27</sup> Merle (2002) comenta precisamente estas conclusões relativizando-as, na medida em que “os autores não mediram o efeito das desigualdades para além do nível da licenciatura que acolhia perto de 20% de uma classe de idade em 1995” [e, por isso,] subestimaram o fenómeno de deslocamento das desigualdades para níveis mais elevados da escolaridade” (p.66).

se as desigualdades entre os grupos em cada uma das etapas de orientação. Essa percepção é corroborada pelas conclusões dos estudos internacionais: “as desigualdades deslocam-se e não diminuem, excepto em alguns países (Suécia e Países Baixos) onde as desigualdades entre os grupos sociais se esbateram, induzindo menos diferenciações sociais nas etapas de orientação.” (Duru-Bellat e Kieffer, 2000:73).

Resumindo, houve sem dúvida uma democratização do sistema educativo no sentido de maior acesso aos diferentes níveis de ensino por parte dos mais desfavorecidos, ou seja, as distâncias sociais reduziram-se no acesso, mas produziram-se novas diferenciações internas, mais subtis, que produziram mesmo um aumento das clivagens sociais no acesso a certos ramos e fileiras do sistema de ensino. Mas, como veremos, quando se aprofundam estas conclusões globais podem detectar-se dinâmicas diferenciadas de acordo com o segmento de alunos em estudo ou com o nível de ensino considerado.

Duru-Bellat e Kieffer (2000) ao analisarem a probabilidade de os filhos dos quadros acederem a determinado nível (6eme, 2eme e obtenção do bac)<sup>28</sup> em comparação com a dos filhos dos operários (*odds ratio*) puderam constatar que essa probabilidade diminuiu ao longo do tempo, isto é, as desigualdades sociais reduziram-se e por isso se “pode falar-se de uma certa democratização no acesso”. (p.59). Mas quando analisam a evolução das desigualdades *só entre os alunos que entraram no 6eme* chegaram a conclusões divergentes das primeiras: na entrada no secundário (2eme) a diferença na probabilidade de entrar aumentou, ou seja, as desigualdades entre os filhos dos quadros e os filhos dos operários aumentaram e na conclusão do secundário (obtenção do bac) a relação manteve-se estável; “neste caso não podemos falar de democratização da escolaridade: os filhos dos operários beneficiaram claramente da abertura do 6ºeme mas são os primeiros a serem encaminhados para outras fileiras logo no 6eme ou no fim do 3eme e, reciprocamente, os filhos dos quadros perderam progressivamente a sua vantagem na entrada no 6eme mas continuam a

---

<sup>28</sup> O sistema escolar francês não superior está estruturado da seguinte forma: 1. a escola elementar compreende os cinco primeiros anos de escolaridade (até 11 anos de idade) e vai do 11ème ao 7ème (a contagem é sempre feita de forma decrescente); 2. o *Collège* tem os 4 anos de escolaridade subsequentes (até 15 anos de idade) e vai do 6ème ao 3ème; 3. o liceu corresponde aos 3 anos seguintes (dos 16 aos 18 anos), designados por 2ème, 1ere e terminal.

realizar escolaridades mais longas e essa vantagem não dá sinais de abrandamento.” (2000:59).

Este nível da escolaridade - o *collège* - corresponde ao patamar que mais tensão encerra na medida em que, por um lado, é o nível mais democratizado - todos ainda estão na escola e sujeitos a currículos iguais ou semelhantes – e, por outro, o que mais distancia os alunos. Duru-Bellat e Mingat publicaram em 1993 resultados de uma pesquisa em que verificam produzir-se nos dois primeiros anos deste ciclo (nossos 6º e 7º anos) mais desigualdades sociais de resultados do que em toda a escolaridade anterior: “as distâncias sociais são particularmente importantes se atendermos aos percursos sem reprovação: a probabilidade de entrar no 4eme [nosso 8º ano] dois anos depois de ter entrado no 6eme varia de mais de 95% para os filhos dos professores a 56% para os filhos dos operários não qualificados (e mesmo 49% para os filhos de inactivos).” (Duru-Bellat, 2002:73).

A selecção dos segmentos de alunos em análise também revela importância podendo as conclusões que se retira serem aparentemente contraditórias: Euriat e Thélot (1995) estudaram o recrutamento social de quatro “grandes escolas” francesas e concluem que há uma ligeira democratização destas escolas se compararmos as classes populares com as classes superiores, mas o resultado é inverso se compararmos as classes médias com as superiores. Refiram-se, ainda, as conclusões diferenciadas a que chega Merle (2000:50) quando distingue os níveis do ensino secundário: a nível do *collège* há uma *democratização uniforme* (e pontualmente *segregativa* mais do que *igualitária*) enquanto ao nível do liceu se verifica que entre 1985 e 1995 ocorreu uma *democratização claramente segregativa*.<sup>29</sup>

Ainda relativamente às condições sociais das famílias dos alunos, que balanço é possível fazer-se da variação, ao longo das últimas décadas, da posição relativa dos diferentes grupos sociais face à escola? A mudança mais visível foi, sem dúvida, a *melhoria da posição relativa dos filhos dos agricultores* (Duru-Bellat e Kieffer, 2000;

---

<sup>29</sup> O autor chama a atenção para o facto de as análises nem sempre serem suficientemente finas deixando escapar diferenciações internas importantes (ex: a hierarquia de fileiras ou de cursos de uma mesmo grau de ensino) e isso estar na base de algumas conclusões que ao não desvendarem eventuais dinâmicas internas (segregativas ou igualitárias) apontam para a existência de uma democratização uniforme (caso de Goux e Maurin).

Goux e Maurin, 1995; Thélot e Vallet, 2000). Como sintetizam Duru e Kieffer, pode dizer-se que ao longo deste período “não se assistiu a reclassificações importantes entre os diferentes grupos sociais, com excepção dos agricultores que melhoraram a sua posição relativa.” (2000:66). Esta evolução assinalada nos diferentes estudos, incluindo os que são de índole comparativa internacional (Marks, 2005), está, com certeza, relacionada com as profundas mudanças sociológicas deste grupo profissional no contexto das economias centrais: a modernidade fez acompanhar a redução do seu quantitativo por uma exclusão dos estratos menos escolarizados, que não subsistiram no quadro competitivo do comércio agrícola.<sup>30</sup> Esta melhoria da posição relativa dos filhos dos agricultores foi, em contrapartida, acompanhada por alguma degradação relativa na posição global dos filhos das profissões intermédias e dos operários (Duru-Bellat e Kieffer, 2000:67). Na base da hierarquia dos resultados escolares permanecem agora solitários os filhos dos operários não qualificados – enquanto no princípio do século XX as suas trajectórias escolares eram quase sobreponíveis às dos filhos dos agricultores, estes “fazem hoje, em média, melhores estudos do que os filhos dos operários não qualificados.” (Thélot e Vallet, 2000:12).

A crescente saliência da importância dos factores culturais relativamente aos de ordem económica, vulgarmente aferidos, respectivamente, pela situação socioprofissional e pelo nível de instrução do(s) progenitor (es), no desempenho escolar dos seus descendentes, foi outro aspecto detectado nos estudos mais recentes. Goux e Maurin descobrem que “de uma geração a outra, as desigualdades perante a escola parecem mesmo ter uma origem cada vez mais cultural e menos socio-económica” (1997:35) e Thélot e Vallet concluem que “o elo é sistematicamente mais forte sempre que, para caracterizar o meio de origem dos filhos, introduzimos o diploma da mãe em vez da profissão do pai” (2000:13). Ainda relativamente à análise dos diplomas parentais, Duru-Bellat e Kieffer (2000) verificam que cada diploma suplementar possuído por um dos progenitores encerra uma vantagem, mas o que parece mais importante não é propriamente o diploma possuído por cada um dos pais mas o volume

---

<sup>30</sup> No estudo de Marks (2005) é muito interessante verificarmos que a excepção desta tendência global é precisamente Portugal, onde não se conseguiu afirmar um sector agrícola competitivo e onde persiste o predomínio da agricultura de subsistência.

total de instrução ou “stock de instrução familiar”<sup>31</sup>, na medida em que há quase uma equivalência entre os casais em que um dos cônjuges tem um nível escolar alto e outro baixo e os casais em que ambos dispõem de recursos escolares médios.

Apesar de os recursos socioprofissionais e escolares das famílias dos alunos constituir, sobretudo na produção científica francófona, a variável mais largamente explorada na relação com a diferenciação das suas trajectórias escolares, outras variáveis, ainda relacionadas com as dimensões sociais, foram sendo integradas na análise e foram fazendo prova de relevância; é o caso da diferenciação territorial (interior/litoral, urbano/rural, centro/periferia urbanos), da diferença de género e da diversidade de origens étnico-nacionais.

Com a expansão da escolaridade, apenas uma mudança, no sentido da democratização, se afirmou de modo incontornável e inequívoco: as raparigas que até meados do século passado faziam percursos escolares mais curtos do que os rapazes, acedendo aos patamares superiores da escolaridade em número muito reduzido foram as que maior proveito retiraram da mesma, com percursos escolares mais bem sucedidos e progressivamente mais longos.<sup>32</sup> Estamos perante uma vantagem que transcende as fronteiras da classe social, da localização residencial ou mesmo da origem étnico-nacional, ou seja, para iguais condições a estes níveis de análise, a probabilidade de acesso aos diferentes níveis de ensino é sempre maior do que a dos seus pares masculinos. Thélot e Vallet (2000), no seu estudo sobre o destino escolar, segundo a origem social, das gerações nascidas nas primeiras sete décadas do século passado em França, para além de terem verificado que o alongamento dos estudos foi mais intenso para as raparigas do que para os rapazes, detectaram um progressivo relevo da relação entre os resultados escolares das raparigas e os níveis de escolaridade atingidos pelos progenitores: “O elo global entre meio de origem e o diploma é, em todo o período [estudado], quase sempre mais marcado para os rapazes do que para as raparigas. No entanto, na geração mais recente, revela-se mais pronunciado entre estas, sempre que se

---

<sup>31</sup> Conceito avançado por Girard (1970), citado por Duru-Bellat e Kieffer (2000:66).

<sup>32</sup> Como fazem notar Duru-Bellat e Kieffer (2000), devemos ter em conta que esta vantagem crescente das raparigas também não é alheia ao facto de não serem tão frequentemente canalizadas para as fileiras alternativas de tipo profissionalizante como acontece com os rapazes.

tem em conta a herança cultural, através dos estudos da mãe ou do diploma mais elevado dos pais.” (p.14).

No tocante à importância da diversidade de origem regional ou de origem étnico-nacional na definição dos contornos das trajetórias escolares, os resultados de que dispomos são menos conclusivos, sobretudo por raramente se integrar nos modelos de análise o controlo do conjunto das variáveis sociais envolvidas, isto é, frequentemente não se avalia o efeito específico dessa diversidade por não se manterem constantes as restantes variáveis. Algumas das pesquisas mais recentes têm adoptado este procedimento e os resultados são conducentes a uma relativização da relação da origem regional ou étnico-nacional com o desempenho escolar.

Quando consideramos as diferenças territoriais é maior a probabilidade de os alunos que residem longe dos centros urbanos ou nas periferias destes e nas regiões do interior terem menor desempenho escolar do que os que residem em zonas de maior desenvolvimento económico e cultural; no entanto, se considerarmos os alunos a viverem em regiões marcadamente diferenciadas, mas cujas famílias têm a mesma origem de classe e/ou os mesmos níveis de escolaridade, essas diferenças nas trajetórias escolares esbatem-se.

Quanto aos efeitos da origem étnico-nacional,<sup>33</sup> a análise complexifica-se e sabemos que só algumas destas origens tendem claramente a produzir efeitos nos desempenhos escolares, tanto pela positiva como pela negativa. Não se desenvolvem neste ponto as conclusões das pesquisas realizadas neste domínio por estas serem objecto de tratamento específico no capítulo seguinte.

Finalmente, importa retratar, muito sumariamente, a situação do nosso país. A informação disponível quanto à relação entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais no contexto nacional é muitíssimo escassa e não nos é possível avaliar com rigor a evolução da incidência social da selectividade escolar e/ou do acesso aos diferentes níveis de ensino, uma vez que o país nunca procedeu a uma recolha e tratamento de informação sistemáticos. No entanto, as poucas indicações disponíveis

---

<sup>33</sup> Neste domínio há uma clara supremacia da investigação anglo-saxónica dado que integram esta variável desde as primeiras pesquisas sobre a diferenciação escolar, com tendência a sobrepor-se às variáveis de ordem classista (Forquin, 1997:54).

fazem crer que as dinâmicas são em tudo semelhantes às registadas nos restantes países ocidentais, com a excepção, supra-referida, dos filhos dos agricultores (Marks, 2005) que no nosso país não melhoram a sua situação relativa no quadro das oportunidades escolares. Assim, verifica-se que o insucesso escolar recai com especial incidência sobre os alunos que vivem em famílias do operariado ou que desenvolvem actividades ligadas à agricultura (assalariados ou por conta própria) e em famílias pouco escolarizadas e assume os valores mínimos junto dos alunos cujos pais têm um curso superior, especialmente para os que são filhos de professores.<sup>34</sup> Realizaram-se, ainda, alguns estudos de caso, sobretudo no período imediatamente após o 25 de Abril, que documentaram as clivagens sociais entre as vias de ensino, as escolas e o insucesso e abandono escolares (Ângelo, 1975; Benavente, 1978; Cruzeiro e Antunes, 1977, 1978; Grácio e Miranda, 1977; Miranda, 1978). Mais recentemente, outras pesquisas documentaram a actualidade da temática: Cristina Gomes da Silva (1999) verificou persistir, duas décadas depois, o mesmo tipo de diferenciação social que organizava a separação entre as antigas “escolas industriais” e os “liceus”, com a concentração da população escolar de menores recursos nas escolas secundárias que anteriormente tinham albergado o ensino profissional; João Sebastião (2006) detecta fortes clivagens sociais entre escolas do mesmo território, com correspondentes diferenças nas trajectórias escolares dos respectivos alunos.

Relativamente ao acesso ao ensino superior, também podemos constatar, com base na informação disponível,<sup>35</sup> que, apesar do aumento exponencial do número de

---

<sup>34</sup> A informação estatística nacional sobre a condição social das famílias dos alunos e sua relação com a reprovação foi produzida apenas para os anos e níveis de ensino seguintes:

- 1984: amostra representativa dos alunos do 6º, 9º e 11º anos (13 564 alunos), estratificada em função da região do país e do rendimento económico e habilitações literárias dos pais (GEP/ME, 1989, 1987);
- 1988/89: todos os alunos que frequentavam o 2º ano de escolaridade (GEP/ME, 1990);
- 1989/90: todos os alunos do final do 1º ciclo (4º ano) (L. V. Tavares, 1995);
- 1990/91: todos os alunos de todos os anos do ensino básico (1º ao 9º anos) (Grácio, 1997);
- Censo de 2001: insucesso e abandono escolares nas crianças com 14 anos (A. N. Almeida e André, 2004).

<sup>35</sup> A informação estatística nacional publicada sobre a origem social dos estudantes do ensino superior resume-se aos seguintes anos lectivos:

- 1963/64: todos os estudantes das Universidades do Porto, de Coimbra e de Lisboa (A. S. Nunes, 1968);
- 1991/92: todos os alunos do ensino superior (L. V. Tavares, 1995);
- 1998/99: amostra nacional de 2000 estudantes (J. F. Almeida e outros, 2003);
- 2004/05: amostra nacional de 3000 estudantes (Martins, Mauritti e Costa, 2005).

estudantes que o frequentam e do alargamento progressivo aos grupos sociais mais desfavorecidos, Portugal se encontra entre os países em que este acesso é mais selectivo socialmente, como salienta o mais recente relatório da OCDE no tocante à caracterização dos estudantes deste nível de ensino: “A Irlanda e a Espanha facultam o acesso mais equitativo ao ensino superior enquanto na Áustria, França, Alemanha e Portugal os alunos de menores recursos socio-económicos têm apenas metade da probabilidade de ingressar no ensino superior do que a sua proporção poderia sugerir.” (OCDE, 2007:5).<sup>36</sup>

A desigualdade de oportunidades associada ao sistema de ensino nacional é também patente na incidência selectiva do insucesso e abandono escolares ou na probabilidade de acesso ao ensino superior em determinadas regiões do país. Neste domínio as análises desenvolvidas caracterizam-se por uma grande diversidade de unidades consideradas (distritos, concelhos ou diferentes níveis da nomenclatura de unidades territoriais) e, de um modo muito global, pode concluir-se que, por um lado, persistem as situações de maior desvantagem (retenção ou abandono escolares), sobretudo, nas áreas rurais do interior do país e nas regiões autónomas, com especial incidência nos Açores e, por outro, assinalam-se os meios urbanos e os subúrbios urbano-industriais como áreas igualmente de *risco* educativo (Azevedo, 2003; Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião, 1994; CNE/ME, 2003; Ferrão, André e Almeida, 2000; Ferrão e Honório, 2000; Ferrão e Neves, 1992; Giase/ME, 2006b; M. Matos e Duarte, 2003; L. V. Tavares, 1995).<sup>37</sup>

As taxas de transição segundo o *género* nos ensinos básico e secundário vão no mesmo sentido do que se verifica nos restantes países ocidentais: entre 1994 e 2004 são sempre as raparigas que obtêm as maiores taxas de sucesso escolar, sendo a diferença mais expressiva no caso do ensino secundário (Giase/ME, 2006b)<sup>38</sup>; a nível do ensino

---

<sup>36</sup> Também a este nível se regista um estudo de caso realizado por uma equipa de docentes do ISCTE nos finais dos anos oitenta que procede à caracterização social dos estudantes que frequentam esse estabelecimento de ensino universitário (J. F. Almeida, Costa e Machado, 1988; A.F. Costa, Machado e Almeida, 1990; F.L. Machado, F. Costa e Almeida, 1989).

<sup>37</sup> Tanto a obra de Azevedo (2003) como a do ME (2003) são referências retiradas da obra do ME e do MTSS (2004:56-62).

<sup>38</sup> Já em 1991/92 as raparigas obtinham maiores taxas de não repetência nas escolas públicas de ensino básico (Grácio, 1997).

superior sabemos também que têm mais sucesso escolar e é superior a taxa de conclusão no 1º ciclo deste nível de ensino (Martins, Mauritti e Costa, 2005:11).

Concluindo, a escola da modernidade universalizou-se no acesso, prolongou o tempo de permanência de todos, criou a “escola única” mas só muito parcialmente se democratizou - adiou-se a exclusão escolar explícita para momentos mais tardios, criaram-se novas modalidades de distinção e hierarquização dos públicos escolares, em suma, as desigualdades escolares sofreram uma translação nos tempos e nos espaços em que ocorrem, sem nunca terem deixado de assumir a intensa marca das diferenças sociais.

### 1.2.3. As desigualdades escolares: a procura de um modelo explicativo

A par do diagnóstico da relação entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais, a investigação sociológica do (in)sucesso escolar foi desenvolvendo diversos quadros teórico-analíticos que procuram contribuir para a inteligibilidade das relações observadas (e observáveis) entre os dois fenómenos. A investigação tem sido profícua e esta diversidade de referenciais não tem impedido a formação de um largo consenso que sustenta a construção de um modelo analítico com estabilidade e consistência assinaláveis, crescentemente enriquecido com contributos renovados e mais aprofundados. Em traços globais, dispomos de um modelo analítico que identifica e relaciona uma variedade considerável de factores explicativos da diversidade de trajectórias escolares, e integra diferentes níveis de análise: especificamente, acciona variáveis que remetem quer para o plano da estrutura social como para o da acção e tanto se incluem as condições familiares e as do mercado de trabalho como as condições e processos escolares (dos currículos e programas - explícitos ou ocultos - aos processos interactivos e organizacionais).

Um ponto prévio à explanação dos elementos avançados no entendimento das desigualdades escolares é a referência às condições sociais de produção destas teorias. Como salientam Foster, Gomm e Hammersley, “os investigadores têm estado eles

próprios envolvidos na construção do problema da desigualdade educacional, definindo-o e reflectindo-o. Isto é verdade de forma mais visível ao nível discursivo, mas também o é em alguma medida a nível da formatação das políticas públicas.” (1996:20).<sup>39</sup> Pode dizer-se que esta relação entre o nível da conceptualização e interpretação analítica e o nível das práticas se tem traduzido num processo de apropriação mútua, na medida em que a acção política tem sustentado algumas das suas decisões nos resultados da investigação e em que esta tem beneficiado da reflexão proporcionada pela implementação dessas decisões políticas.

O corpo teórico de maior destaque na explicação sociológica das desigualdades sociais em contexto escolar são as “teorias da reprodução”, que reúnem um vasto conjunto de autores cujas análises permitiram esclarecer os mecanismos através dos quais a escola tende a reproduzir as desigualdades sociais pré-existentes. Apesar de os autores de referência desta perspectiva analítica serem Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, com a publicação em 1964 de *Les Héritiers* e em 1970 de *La Reproduction* (que deu nome à designação da corrente) muitas outras obras, publicadas nos anos sessenta e setenta do século passado, analisaram a relação entre a escola e a sociedade concluindo pelo papel reprodutor da primeira.

Por considerarmos serem estes autores franceses e o inglês Basil Bernstein, com a sua obra *Class, Codes and Control*,<sup>40</sup> os mais emblemáticos desta corrente interpretativa, e por existir uma consonância e uma complementaridade entre as suas análises, limitamo-nos a apresentar os seus contributos.<sup>41</sup> Estes autores construíram modelos analíticos de grande consistência teórica em torno da tese de que são as

---

<sup>39</sup> Os autores britânicos salientam ainda que, em países com forte tradição na relação entre a investigação e os poderes públicos, como é o caso dos países anglo-saxónicos, esta imbricação pode, por um lado, ser fortemente empobrecedora do ponto de vista do desenvolvimento teórico e, por outro, pode tender-se a retirar conclusões precipitadas ao não serem avaliadas com rigor as possibilidades de generalização das conclusões retiradas de estudos de caso.

<sup>40</sup> Obra repartida por 4 volumes, sendo os três primeiros publicados entre 1971 e 1973 e o quarto em 1990. Nesta sequência de publicações o autor foi reformulando e afinando o seu modelo analítico, parcialmente como resultado da polémica e dos equívocos que frequentemente geraram as suas formulações. Anteriormente (1964), o autor publica um artigo em que já faz uma primeira definição dos códigos linguísticos e desde 1959 que publica sobre a relação entre a linguagem e as classes sociais.

<sup>41</sup> Na produção dos países anglo-saxónicos sobre o papel reprodutor da escola destacam-se ainda as obras de Bowles e Gintis (1976) e de Young (1971) e entre os autores franceses temos o importante contributo de Baudelot e Establet (1971) e (1975).

diferenças culturais entre a escola e os grupos sociais mais desfavorecidos que explicam o seu insucesso escolar. Enquanto os filhos destes grupos sentem uma descontinuidade ou mesmo ruptura entre o seu universo cultural e o que enforma a escola, os filhos dos grupos sociais mais favorecidos vivem a escolaridade como um prolongamento da sua cultura familiar, dado serem os membros destes grupos que definem o que é escolarmente valorizado. Estamos perante a desocultação do carácter arbitrário da cultura escolar, que é uma entre as várias culturas existentes socialmente, e nessa medida não é socialmente neutra nem equidistante da cultura dos vários grupos sociais que a ela acedem, colocando em vantagem alguns relativamente a outros.<sup>42</sup> Como explicitam Bourdieu e Passeron (1964), “as aptidões medidas com o critério escolar resultam, não tanto de quaisquer ‘dons’ naturais (que serão sempre hipotéticos enquanto pudermos atribuir a desigualdade escolar a outras causas), mas da maior ou menor afinidade entre os hábitos culturais duma classe, as exigências do sistema de ensino e os critérios que aí definem o sucesso. (...) Para os filhos de camponeses, de operários, de empregados ou de pequenos comerciantes, a aquisição da cultura escolar é aculturação.” (1964:37).

Nesta perspectiva analítica, a escola ao ser enformada pela cultura das classes dominantes e ao não reconhecer legitimidade nem valor académico a modelos culturais diferentes do que adopta, penaliza os estudantes que são portadores de uma cultura familiar que é dissemelhante da cultura escolar. As dificuldades acrescidas sentidas pelos alunos oriundos das classes sociais mais desfavorecidas e o seu conseqüente insucesso escolar massivo explicam-se por esta ruptura cultural sentida ao acederem à escola.<sup>43</sup> O sucesso escolar dos estudantes mais favorecidos socialmente encontra a sua razão de ser nas afinidades culturais sentidas e nas vantagens decorrentes da detenção (e uso) do *capital cultural* herdado.<sup>44</sup> Em suma, os autores defendem, como bem

---

<sup>42</sup> A dissimulação destes factos constituiria um dos pilares do papel reprodutor da escola, favorecendo os mais favorecidos e penalizando os mais desfavorecidos, ao fazer crer que é socialmente neutra.

<sup>43</sup> Lembremos que as dificuldades aparecem relacionadas com a condição social das famílias desde muito cedo, inclusive a nível da educação pré-escolar (Duru-Bellat, 2002:59-63).

<sup>44</sup> Bourdieu (1979) distingue três formas de que se pode revestir o capital cultural: o *estado incorporado*, o *estado objectivado* e o *estado institucionalizado*, correspondendo, respectivamente, às disposições duráveis do organismo (apresentação de si, modos, linguagem, relação com a escola e a cultura), aos bens culturais disponíveis (quadros, livros, dicionários, instrumentos) e aos diplomas escolares obtidos.

sintetizam Cacouault e OEuvrard, que as “desigualdades sociais de sucesso escolar resultam das desigualdades de repartição do capital cultural.” (2003:54).

Bernstein centra-se na análise das diferentes formas de comunicação presentes nos grupos sociais e na escola e detecta existirem estruturas de comunicação (ou códigos linguísticos) diferentes entre os grupos sociais, usando a escola uma dessas estruturas. A vantagem é a do grupo de alunos oriundo das famílias que usam o mesmo tipo de código comunicacional, pois vivem a escola como um prolongamento da família e, na mesma lógica relacional bourdeusiana e marxista entre grupos dominantes e grupos dominados, o código escolar coincide com o código dos grupos sociais favorecidos. O autor define *código* como sendo um princípio regulador, tacitamente adquirido, que selecciona e integra significados relevantes (quem diz o quê), a forma da sua realização (como o faz) e os contextos evocadores (onde e quando o faz), que é *regulado* por valores de classificação (princípios hierárquicos) e por valores de enquadramento (princípios de comunicação) e ao mesmo tempo *gera* as regras de reconhecimento e as regras de realização que tornam possível a comunicação.<sup>45</sup> Especifica que as relações de classe estabelecem determinada distribuição de poder e determinado princípio de controlo (de modo a assegurar essa distribuição de poder): as diferentes orientações para a codificação (os códigos) resultam das diferentes posições na divisão social do trabalho ao proporcionarem diferentes relações com a base material e diferentes práticas interaccionais. Distingue, assim, duas modalidades distintas de comunicação: uma em que predomina o universalismo (orientação para os significados independente dos contextos imediatos) e que é mais utilizada pelos grupos sociais mais favorecidos e a usada na escola - o código *elaborado* - e outra que é particularista (orientação para os significados dependente dos contextos imediatos) e predominantemente usada pelas classes populares - o código *restrito*.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Detectam-se algumas afinidades interessantes entre o conceito de *código* e o de *habitus*: são conceitos abrangentes (constituem modos de perceber o mundo e de agir sobre ele), integradores de elementos tanto do plano material como do simbólico e são a um mesmo tempo *produtos* regulados pelas condições objectivas de existência e *produtores* das práticas e representações.

<sup>46</sup> Para maior esclarecimento da sua teoria veja-se a obra de Domingos, Barradas, Rainha e Neves (1986) que resume o essencial da teoria de Bernstein e de onde foram retiradas as teses apresentadas (pp. 243-277).

O contributo destes autores foi decisivo para centrar a atenção sobre o papel da escola na produção do insucesso escolar, apesar de frequentemente lhes ser imputada a responsabilidade do contrário, isto é, de terem contribuído para acentuar a ideia, já à data suficientemente instalada, de que os problemas estavam no exterior da escola, com seus modos de socialização inadequados à socialização escolar. Como referimos, o problema reside, na perspectiva analítica que adoptam estes autores, nas dificuldades relacionais entre a escola e as famílias socialmente desfavorecidas a quem a escola exige “aculturação”. A instituição escolar, embora limitada na sua acção pelo quadro das relações de dominação estabelecidas na sociedade de que faz parte, não está impedida de implementar acções que vão no sentido de contrariar, ou pelo menos atenuar, o papel reprodutor das desigualdades sociais para que estaria vocacionada. Bernstein, quando impelido a indicar soluções, é claro:

“Não creio que se trate de mudar códigos mas de criar as condições necessárias para que a criança explore outras formas de significados, outros estilos de comunicação. (...) esse código [restrito] é o meio através do qual a criança mostra a sua identidade, a autenticidade da comunidade cultural de que precede. (...) O código deve ser respeitado pela escola e *dele deve partir*, a escola deve dar um reconhecimento legítimo ao código da criança, pois se o código escolar não permite a existência do código da criança esta afastará a escola inclusive antes que a escola a afaste.” (entrevista a Oliveira (1980:21)) (sublinhado nosso)

De facto, o diagnóstico da diferença entre as famílias mais desmunidas de capitais, em especial de capital cultural, e a escola tem historicamente conduzido, por parte da escola, à culpabilização destas famílias (de desinvestimento na escolaridade, de desadequação do seu modelo educativo...) e à intensificação da inculcação da cultura escolar, implementando o que ficou conhecido por *educação compensatória*. Especialmente após a publicação do Relatório Coleman (1966), ao ter demonstrado a dependência do sucesso escolar das condições familiares (o estatuto social das famílias

explicava 30 a 50% da variância total)<sup>47</sup>, os estudos que assinalavam diferenças nas famílias mais desfavorecidas assumiram redobrada visibilidade por essas serem entendidas como *handicaps* ao sucesso escolar e multiplicaram-se as análises, predominantemente no domínio da psicologia social, que em detalhe procuravam identificar as propriedades familiares relacionadas com o insucesso escolar, as dificuldades de aprendizagem e/ou com o desenvolvimento intelectual dos descendentes. Refira-se, a título exemplificativo, a obra de Pourtois (1979) que analisou o efeito das diferentes formas das mães ensinarem aos filhos uma nova tarefa e o êxito escolar, a de Lautrey (1980) que relaciona o tipo de estruturação familiar (rígida, fraca ou flexível) com o desenvolvimento cognitivo da criança ou a de Clark (1983) que associa o êxito escolar ao encorajamento parental, à existência de normas claras em relação ao comportamento das crianças, à forte vigilância dos horários e dos contactos com o exterior.

Neste debate entre os problemas e as virtudes da educação familiar em relação à escola, os sociólogos e os antropólogos foram dando o seu contributo no sentido de questionar a perspectiva do *handicap* familiar na diferenciação das trajectórias escolares<sup>48</sup> mas isso não significa que não tenham atribuído também às famílias um papel importante na definição destas trajectórias, nomeadamente o seu grau de mobilização face à escolaridade dos seus membros.<sup>49</sup>

Bourdieu e Passeron explicam o sucesso das classes médias e o insucesso das classes populares justamente por nas primeiras existir uma forte propensão para adquirir a cultura escolar, resultado da interiorização da probabilidade objectiva de lhe acederem: “É no que respeita quer à facilidade para assimilar a cultura, quer à propensão para a adquirir que os estudantes originários das classes camponesas e operárias se encontram desfavorecidos: até a uma época recente nem encontravam no

---

<sup>47</sup> As variáveis familiares revelaram ser as que têm um maior poder explicativo da variação dos resultados escolares, para todos os grupos étnicos e sociais e para todos os níveis de escolaridade.

<sup>48</sup> Combessie (1969) criticou este etnocentrismo da classe média que, baseada em muitos dos estudos publicados na América nos anos 50, tomou as características específicas das classes populares (ex: o primado do grupo, a centração no presente...) como responsáveis pelo seu insucesso escolar.

<sup>49</sup> Têm sido publicadas, em número assinalável, investigações sobre as relações das famílias com a escola, umas cujo objectivo não é o de relacionar directamente os tipos de relação com os resultados escolares (Berthelot, 1983; Kellerhals e Montandon, 1991; Troutot e Montandon, 1988) e outras, de origem anglo-saxónica, em que isso acontece (Clark, 1983; S. Dornbush e K. Wood, 1989).

meio familiar esse incitamento ao esforço escolar que permitia às classes médias compensar a ausência da posse pela aspiração à mesma. (...) Embora o desejo de ascensão não seja menos forte nas classes inferiores do que nas classes médias, permanece perfeitamente onírico e abstracto quando as probabilidades objectivas de o satisfazer são ínfimas.” (P. Bourdieu e J.-C. Passeron, 1964:37-38).

A explicação para este diferencial de mobilização das famílias em relação à escola constitui um dos aspectos que mais alimentou a polémica entre Bourdieu e Boudon<sup>50</sup>: para este último, decorrente da sua concepção accionalista das desigualdades sociais, o investimento das famílias (e do aluno) na escolaridade não se faz pela interiorização subjectiva das oportunidades objectivas mas pelo uso de uma racionalidade (limitada pela sua posição particular) em termos de um cálculo do tipo custos/benefícios: “*a sobrevivência de um indivíduo no sistema escolar, nele próprio ou numa fileira particular do sistema escolar, depende de um processo de decisão cujos parâmetros existem em função da posição social ou posição de classe. A par da sua posição, os indivíduos ou as famílias têm uma estimativa diferente dos custos, riscos e benefícios antecipados que se associam a uma decisão.*” (Boudon, 1973:73).

A tese das (des)continuidades culturais entre as famílias e a escola mantém ainda hoje o seu vigor analítico e permanece como um instrumento de grande potencial heurístico mas tem sido confrontada e interpelada por um conjunto de dados empíricos que têm revelado as suas limitações e insuficiências e, assim, conduzido ao enriquecimento deste referencial teórico explicativo, ou seja, há um conjunto de questões cuja resposta exige o seu aprofundamento ou mesmo o seu questionamento. De entre estas, destacam-se as seguintes: i) Como explicar o melhor desempenho escolar dos alunos descendentes de imigrantes cujas culturas de origem são de grande contraste cultural com a cultura do país de acolhimento? ii) Como podem ter sucesso escolar uma parte (mesmo que pequena) dos filhos das classes populares? iii) Como explicar que a escola favoreça o êxito escolar das raparigas quando à definição da cultura escolar

---

<sup>50</sup> A polémica entre os dois autores no seio da sociologia da educação foi artificialmente empolada. Como reconhece recentemente Duru-Bellat (2002:189): “Boudon propõe uma outra versão da reprodução, onde é a desigualdade de posições sociais que determina a desigualdade social.”

presidem os grupos sociais dominantes, neste caso, a *dominação masculina* (Bourdieu, 1998)?

Como lembram Van Zanten e Anderson-Levitt, já em 1978 o antropólogo americano John Ogbu, que se dedicou ao estudo da integração das minorias étnicas na escola, assinalava insuficiências nesta tese<sup>51</sup> ao confrontá-la com a existência de “uma grande diversidade nos resultados escolares das crianças oriundas de diferentes minorias no seio do mesmo país assim como de crianças saídas do mesmo grupo étnico segundo os países. Se a isto juntarmos o facto de as crianças que têm mais êxito não serem necessariamente as que mais se aproximam da cultura dominante, como o exemplo das crianças de origem asiática nos Estados Unidos, é legítimo argumentar que as explicações em termos das descontinuidades culturais devem, pelo menos parcialmente, ser postas em questão.” (1992:89). Mais de vinte anos depois a interrogação subsiste. Duru-Bellat questiona-se nestes termos: “compreende-se mal, se a herança cultural é importante, a falta de dificuldades específicas dos alunos estrangeiros ou saídos da imigração (para além da sua pertença a um meio social desfavorecido) ou ainda que os filhos dos agricultores tenham mais sucesso que os filhos dos operários.” (2002:185)

Tanto o êxito escolar excepcional dos descendentes das classes populares como o massivo sucesso das raparigas constituíram-se como objectos privilegiados da investigação empírica internacional especialmente ao longo dos anos noventa. No primeiro domínio destacam-se as pesquisas de Terrail (1990), de Laurens (1992), de Charlot, Bautier e Rochex (1992) e de Lahire (1995) e, no segundo caso, a investigação de Felouzis (1994) e as análises e reflexões de Duru-Bellat (1990) e de Baudelot e Estabiet (1992).

Bernard Lahire, ao estudar a diversidade de trajectórias escolares de alunos de meios populares inseridos em condições sociais muito precárias, onde o sucesso escolar era muito improvável<sup>52</sup>, detecta existirem outras condições (para além da condição de classe) relacionadas com o bom desempenho escolar como são a relação com a *escrita*,

---

<sup>51</sup> É de assinalar o importante contributo da antropologia no estabelecimento quer da tese (com os conceitos de cultura e de relativismo cultural) quer do seu questionamento.

<sup>52</sup> O autor elege as configurações familiares como objecto privilegiado de análise e observa as mediações concretas da rede familiar. Estuda 26 casos, entrevistando os pais, o aluno e o respectivo docente, contemplando uma ampla diversidade de condições e situações que incluem a condição de imigrante.

especialmente o seu *uso no quotidiano*, e “um universo doméstico ordenado material e temporalmente [pois a criança] adquire, imperceptivelmente, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenamento do mundo” (1995:25).

Charlot, Bautier e Rochex, com base nos resultados da pesquisa empírica que conduziram junto de alunos dos meios populares, defendem ser central no êxito escolar a *relação do aluno com os saberes*: uma relação meramente instrumental com os saberes escolares aparece associada ao fracasso escolar e uma relação fundada no interesse e prazer de aprender ao sucesso.

Na mesma linha de aprofundamento das teses culturalistas, Jean-Pierre Terrail e Jean-Paul Laurens também estudam a exceção à regra - filhos dos operários que frequentam ou concluíram cursos superiores <sup>53</sup> e concluem, por diferentes vias, pela mesma importância da história familiar - socio-história de uma linhagem enquanto “actor social colectivo” (Terrail) ou de uma socio-genealogia (Laurens) - que requer a mobilização de toda a família e do próprio em relação à escola (Terrail) e um sobre-investimento parental na escola, constituindo esta “a prioridade familiar na gestão do quotidiano” (Laurens, 1993:39).

No caso do sucesso escolar das raparigas, as explicações para esta “energia escolar” têm assinalado tratar-se da conjugação de dois factores: as vantagens da socialização familiar no cumprimento do “ofício do aluno” e o sobre-investimento que farão na escolaridade, como melhor meio de concretizar a sua trajectória de emancipação. O primeiro argumento tem encontrado alguma sustentação empírica nas investigações que analisam os mecanismos de “fabricação” (Perrenoud, 1984) do sucesso escolar no interior da escola: esta valoriza (e premeia) comportamentos e competências integradores do sistema de disposições que as raparigas geralmente incorporam no processo de socialização familiar - “estabilidade motora, atenção, auto-controlo, autonomia” (Duru-Bellat, 1990:60) - e estas qualidades serão mais conformes às representações do “aluno ideal” partilhadas pelos professores. Estarão em jogo

---

<sup>53</sup> Terrail analisa 23 relatos de vida de “transfugas” da classe operária e Laurens reconstrói a trajectória escolar de 31 engenheiros cujos pais eram operários no momento da sua entrada no ensino superior.

comportamentos das raparigas que objectivamente agradam mais aos professores e, em simultâneo, interferirão estereótipos de género que lhes atribuem mais estudo e maior esforço.<sup>54</sup> Trata-se, portanto, de um efeito relacional, de correspondência entre as expectativas dos professores e o comportamento das alunas (efectivo ou suposto) e uma maior capacidade por parte destas em lhe corresponderem. Como afirmam Baudelot e Establet: “A maior parte dos observadores sublinharam como, na educação familiar, se espera, sobretudo das raparigas, que elas antecipem as expectativas do outro, que elas respeitem e interiorizem as regras estabelecidas.” (1992:110).

Em suma, a excelência escolar das raparigas não questiona a tese das vantagens da continuidade cultural entre a família e a escola (até a reforça)<sup>55</sup>, mas interpela a escola enquanto instrumento nuclear de reprodução dos grupos dominantes. Mesmo sabendo que esta vantagem das raparigas se transforma, na maior parte das vezes, num “jogo de soma nula”, ao escolherem profissões que as reconduzem a lugares sociais de subordinação relativa, cabe perguntar se não estaremos perante um caso ilustrativo do potencial transformador da escola. A mesma *autonomia relativa* que contribui para a eficaz reprodução das desigualdades sociais não proporcionará a emergência de espaços de resistência a essa mesma reprodução social?<sup>56</sup> Baudelot e Establet assinalam, precisamente, o papel transformador da escola no tocante às questões de género: “A escola, no que respeita à mistura de género, constitui um foco de inovação social. Em franco avanço em relação à família e à empresa, ela está envolvida num movimento social para cuja criação contribuiu e que impulsiona as raparigas a libertarem-se do peso do destino ditado pelos corporativismos da empresa e das tradições familiares.” (1992:234).

Analisar e avaliar a escola precisamente enquanto agente produtor do social (e não apenas reproduzidor) tem-se constituído, especialmente nas duas últimas décadas, alvo de interesse de muitos investigadores. Estas pesquisas têm conseguido documentar

---

<sup>54</sup> No estudo da relação professor-alunos sobressaem os trabalhos de Gilly (1980), de Delamont (1980) e de Sirota (1988).

<sup>55</sup> É interessante a alusão de Bernstein à diferenciação detectada nos códigos linguísticos das raparigas da classe operária em relação aos seus pares masculinos: ao serem portadoras de um *código restrito instável* teriam maiores possibilidades de mudança de código (1990:117).

<sup>56</sup> Trata-se de uma tese já amplamente defendida pelas *teorias da resistência*, cujos trabalhos emblemáticos são o de Paul Willis (1977), o de Peter Woods (1979) e o de Henry Giroux (1983).

a vida e a experiência escolar de alunos e professores, de escolas ou de turmas, sendo, contudo, ainda pouco sólidos os conhecimentos de que dispomos sobre os efeitos das variáveis escolares nos resultados escolares, especificamente, na redução ou potenciação da (des)igualdade de oportunidades, ou seja, no conhecimento do poder da escola na (re)produção das (des)igualdades.

Nos países anglo-saxónicos, sobretudo nos Estados Unidos, encontramos desde muito cedo interesse pelo estudo dos estabelecimentos escolares (sociologia da escola): a obra pioneira *The Sociology of Teaching* foi publicada em 1932 (e reeditada em 1965) por Waller que, directamente inspirado nos conceitos e métodos que a escola de Chicago tinha forjado para o estudo das colectividades urbanas, descreve e analisa a vida escolar, nomeadamente, a cultura e o ritual da escola, o trabalho, as situações e o jogo dos estatutos e dos papéis (Derouet, 1987:87). Nos anos sessenta e setenta publicam-se alguns trabalhos etnográficos de referência neste domínio: no Reino Unido, Hargreaves (1967) e Rutter (1979) estudam a vida de escolas secundárias e, nos Estados Unidos, Halpin e Croft (1963) aplicam à escola as teorias emergentes na sociologia das organizações e estudam o clima da escola e os fenómenos de liderança. No prolongamento desta linha de estudos surgiu, no início dos anos oitenta, o desenvolvimento da corrente das “escolas eficazes” que procura identificar as características e os modos de funcionamento que as tornam mais eficientes e eficazes<sup>57</sup>, no pressuposto de que as escolas “podem ter uma influência nas performances dos alunos, quaisquer que sejam as características sociais dos seu público” (Duru-Bellat, 2002:21).

Centremo-nos na questão primordial: em que medida os sistemas educativos, aos seus vários níveis, podem ampliar ou reduzir o efeito das desigualdades sociais na desigualdade de trajetórias escolares? Consideremos três níveis de análise distintos, apesar de relacionados e com influência recíproca: a estrutura e organização específica

---

<sup>57</sup> Segundo Edmonds (1983), “as escolas de sucesso têm as seguintes características: a) gestão centrada na qualidade de ensino; b) importância primordial às aprendizagens académicas; c) clima tranquilo e bem organizado, propício ao ensino e à aprendizagem; d) comportamentos dos professores transmitindo expectativas positivas quanto à possibilidade de todos os alunos obterem nível mínimo de competências e e) utilização dos resultados dos alunos como base da avaliação dos programas e currículos.” (Good e Weinstein, 1992:83-84).

dos sistemas educativos (nível macro), a escola enquanto organização (nível meso) e a sala de aula (nível micro).

No primeiro caso, impõe-se proceder a uma comparação internacional da importância que assume a relação entre a condição social das famílias e os resultados escolares, ou o nível educativo atingido, considerando a estrutura mais ou menos selectiva do sistema de ensino em causa e a organização dos itinerários escolares. Desta comparação, constata-se não existir relação directa entre o grau de mobilidade social que os diferentes países tornam possível e o modo como definem e organizam a diferenciação de fileiras no interior do seu sistema de ensino; parecem ser mais importantes as políticas sociais que reduzem as desigualdades de condições de vida e de segurança económica do que propriamente as políticas escolares. Como esclarece Duru-Bellat, “nenhuma relação clara se vislumbra entre, por um lado, a amplitude da imobilidade social e, por outro, as políticas escolares seguidas e as características dos sistemas educativos.”(2006:33).<sup>58</sup> No entanto, as diferenças observadas entre os países parecem relacionadas com o modo como estes regulam a orientação escolar dos alunos, pois nos casos em que as decisões de orientação dependem sobretudo das notas escolares (como é o caso da Grã-Bretanha) as desigualdades de carreiras escolares aparecem menos afectadas pela origem social - o peso que é dado às classificações reduz a auto-exclusão que caracteriza os meios populares, “a tal ponto que, na Grã-Bretanha, o efeito da origem social diminui à medida que se avança nos estudos” (Duru-Bellat, 2002:167).<sup>59</sup>

No plano dos efeitos da acção de cada escola e de cada professor na selectividade social dos resultados escolares, surgem como variáveis interferentes (com potencial explicativo) a composição social das turmas (e da própria escola), as expectativas que o professor comunica aos alunos e, ainda, o modelo pedagógico que adopta. A partir destas pesquisas, vulgarmente designadas pelo estudo dos efeitos-

---

<sup>58</sup> A autora ilustra esta conclusão com o caso de França e da Alemanha que tendo ambos mobilidade social fraca têm a todos os níveis sistemas educativos diferenciados (França com a “escola única”, Alemanha com as fileiras precoces) e o inverso com países como a Suécia e os Países Baixos onde são grandes as amplitudes de mobilidade social e também neste caso os sistemas de ensino se diferenciam (Suécia com a “escola única” e os Países Baixos com as fileiras precoces).

<sup>59</sup> Refere serem conclusões de Kerckoff e Trott (1993).

escola (ou turma ou professor),<sup>60</sup> dispomos de informações valiosas: que a heterogeneidade social da turma (e da escola) beneficia os alunos com origem nas classes populares (Ball, 1986); que o sucesso dos alunos das classes médias e altas é potenciado pelas expectativas positivas que lhes são comunicadas pelos professores (Becker, 1952; Rosenthal e Jacobson, 1968)<sup>61</sup> e pela adopção, por parte dos docentes, de uma estratégia pedagógica enformada por concepções elitistas (Isambert-Jamati e Grospiron, 1979).

Como nos explica Van Zanten,

“os estudos britânicos, em particular, mostram que, todo o resto igual, os alunos progredem melhor nas “boas” turmas do que nas turmas “fracas”, porque os professores modelam consciente ou inconscientemente os conteúdos em função do suposto nível dos alunos: dão um ensino mais abstracto, centrado nos conhecimentos, e exigem mais das primeiras, enquanto proporcionam um ensino mais concreto, centrado na relação professor - alunos e mais tolerante aos desvios em relação às exigências nas segundas.” (1996a:288).<sup>62</sup>

Foram feitas ainda outras descobertas interessantes no tocante à importância do contexto e dos processos escolares: as escolas frequentadas maioritariamente por alunos de meios sociais favorecidos têm tendência a ser menos selectivas em matéria de orientação do que as escolas com forte componente popular (Van Zanten, 1996); quando se confrontam as classificações dadas pelas escolas e as notas obtidas em testes estandardizados, constata-se que, por um lado, quando o nível escolar do público é em média elevado, as escolas são mais severas (dando notas em média mais baixas para níveis comparáveis obtidos nas provas de conhecimento) e, por outro, para resultados comparáveis em provas estandardizadas, os filhos dos quadros são mais bem cotados

---

<sup>60</sup> Uma revisão bastante completa da investigação produzida neste domínio encontra-se em Bressoux (1994).

<sup>61</sup> Já Parsons assinalava a importância da actuação dos professores no cumprimento dos desígnios escolares. O autor distingue o plano formal da turma do plano informal e coloca neste último plano o tratamento diferencial dos professores em relação aos alunos, ou seja, no plano formal a situação é regulada por princípios universalistas mas no plano informal praticam-se (e aceitam-se) excepções a esta regra, “violando as expectativas universalistas da escola” (1959:439).

<sup>62</sup> A autora esclarece que os dados relativos aos estudos britânicos foram retirados do texto publicado por S. Ball (1986).

que os filhos dos operários nas classificações dadas pelas escolas (Duru-Bellat, 2002:55-56).<sup>63</sup> Este último dado corrobora as conclusões dos estudos que assinalam serem as apreciações dos docentes afectadas, mesmo que inconscientemente, pela condição social dos alunos (profetizando o seu nível de realizações)<sup>64</sup> e, deste modo, se acrescentam às dificuldades decorrentes da diferenciação cultural sentidas pelos alunos dos meios populares um novo obstáculo a vencer: as representações negativas (e respectivas expectativas) das possibilidades de aprendizagem desses mesmos alunos. Como afirma Duru-Bellat, “a definição do mérito é sempre subjectiva e contextualizada e não é mais do que um julgamento social” (2002:236).

Em suma, depois de nos anos sessenta os grandes estudos extensivos terem concluído pelo papel secundário das variáveis escolares no desempenho dos alunos (o que deu origem ao slogan *Schools make no difference*) desenvolveram-se, nos anos setenta, pesquisas sobre os processos de ensino nas escolas que, como reacção a esse fatalismo, “assumiram um carácter militante de luta contra as desigualdades sociais” (Bressoux, 1994) e que, abrindo a *caixa negra* da escola,<sup>65</sup> procuraram identificar os processos concretos que na vida escolar dificultam o acesso ao saber escolarmente valorizado, por parte dos alunos oriundos dos meios sociais mais desfavorecidos. Sabemos hoje que as dificuldades escolares destes alunos se *fabricam* no quotidiano escolar por descontinuidade cultural mas também pela tendencial homogeneização social das escolas e, em especial, das turmas (turmas de nível), pelos processos de orientação que decorrem no seu seio e pela actuação dos professores. Acresce, ainda, que sabemos serem estes alunos mais sensíveis aos factores de contexto do que os seus pares de condição social favorecida.<sup>66</sup>

---

<sup>63</sup> Erikson e Jonsson (2000) demonstram que na Suécia as desigualdades sociais são maiores quando se usam as notas, menores quando se usam testes estandardizados e ainda menores quando se usam testes psicométricos.

<sup>64</sup> Um interessante estudo de Harari e McDavid, publicado em 1973, demonstrou como provas associadas a nomes diferentes, tendo estes cargas sociais negativas ou positivas, eram cotadas mais positivamente quando nelas figurava um nome mais favorável (Postic, 1984:104).

<sup>65</sup> A metáfora da “caixa negra” foi usada pelos sociólogos anglo-saxónicos da *Nova Sociologia da Educação* referindo-se aos trabalhos realizados até então que consideram apenas os inputs e os outputs escolares, descurando o que se passava no interior da escola.

<sup>66</sup> Esta última conclusão já era assinalada no relatório Coleman e tem sido persistentemente confirmada. Duru-Bellat, a propósito da comparação de resultados em provas internacionais destaca, mais uma vez esse facto: “Note-se que é para os alunos de meios desfavorecidos que as diferenças entre os países, nas

Este conjunto de pesquisas teve o mérito de desvendar processos escolares que contribuem para explicar as trajetórias escolares menos bem sucedidas de alguns grupos sociais, mas ainda hoje nos debatemos com a escassez de estudos sobre o poder explicativo dos factores escolares na relação com os resultados escolares. Como assinalam Foster, Gomm e Hammersley, “há pouca evidência de que as diferenças entre as escolas na sua eficácia produzam resultados desiguais entre as diferentes categorias sociais de alunos; tão pouco em termos de recrutamento ou tratamento diferencial. Isto não quer dizer que estas diferenças não têm significado, simplesmente que no presente a evidência é insuficiente que torne possível retirar conclusões razoáveis acerca da sua relação com as desigualdades de resultados; contudo, há indicações de que provavelmente a contribuição dos factores escolares é consideravelmente menor do que a realização prévia e a bagagem (o background) da classe social.” (1996:162-163).

Esta preocupação em discernir a importância relativa (o poder explicativo) dos factores familiares e dos factores escolares nos resultados está patente desde os anos sessenta, inscrita na própria encomenda do senado americano à equipa de investigação liderada pelo já referido James Coleman. A controvérsia que se seguiu à publicação dos estudos extensivos de grande amplitude, realizados nos Estados Unidos e em Inglaterra, que secundarizavam o relevo dos factores escolares<sup>67</sup> não deu lugar a um aprofundamento da questão e, só nos anos noventa, depois de muitos estudos de cariz qualitativo terem revelado o efeito das variáveis escolares nos percursos escolares, se retomou esse interesse em adoptar modelos de pesquisa que consigam avaliar os efeitos comparativos dos dois tipos de factores.

Com o objectivo de, precisamente, explicar a variedade das aquisições escolares, considerando tanto as variáveis ligadas à família como as ligadas à escola, foram realizados recentemente dois estudos cujos resultados apontam para conclusões divergentes: o de Mingat (1991) realizado junto de 2200 crianças a frequentar o curso preparatório francês (6-7 anos de idade) e o de Entwistle, Alexander e Olson (1997)

---

performances realizadas, são mais marcadas. Inversamente, os jovens de meios favorecidos têm êxito de modo bem mais homogéneo de um país (portanto de um sistema educativo) para outro, o que confirma a sua menor sensibilidade ao contexto.” (2002:165).

<sup>67</sup> O relatório Coleman conclui que só o estatuto social das famílias (apenas um dos indicadores da origem social das famílias) explica entre 30 a 50% da variância total nos resultados.

realizado junto de 800 crianças americanas durante cinco anos lectivos (desde o 1º ano de escolaridade).

O primeiro considera: “i) os factores pessoais quando se inicia a escola elementar (desenvolvimento cognitivo e linguístico e o comportamento face à escola), ii) os factores característicos do meio familiar e iii) as diferenças no funcionamento da escola por um lado e do ensino por outro” (p.47). Conclui serem os resultados obtidos no final desse ano lectivo mais afectados, por ordem decrescente, pelos factores pessoais, os escolares e os familiares (dentro dos factores escolares, assume proeminência o poder explicativo dos aspectos relacionados com a actuação do professor).<sup>68</sup>

A segunda pesquisa utilizou testes aplicados a todas as crianças no início e no final de cada ano lectivo, de modo a avaliar os efeitos específicos da acção da família (durante o verão) e os da escola (durante o Inverno), e conclui que as crianças da “classe média” conservam a dianteira em termos de aproveitamento ao longo da escolaridade devido às vantagens no início da escolaridade (que conservam e ampliam) e não por tirarem mais partido da acção da escola. Os ganhos registados após o decurso do ano lectivo são sempre próximos para todas as crianças, independentemente da condição social das suas famílias, *mas os ganhos atribuíveis à acção da família (escola de verão) são sempre muito superiores no caso das crianças da “classe média”*. (Grácio, 2002:51-52). Estaremos perante mais um indício de que a escola avalia e sanciona o que ela própria não proporciona?

Concluindo, dispomos de algumas indicações e de poucas certezas. Duru-Bellat considera que nenhuma das teorias existentes consegue integrar o conjunto dos trabalhos sobre desigualdades na escola acumulados ao longo dos últimos trinta anos e que estamos longe de uma falsificação ou validação global,<sup>69</sup> sendo apenas possível

---

<sup>68</sup> Estas conclusões parecem-nos controversas pois a pesquisa separa os factores pessoais dos familiares e faz sentido perguntarmo-nos se as diferenças detectadas nas crianças (factores pessoais) no início do ano não estarão intimamente ligadas à acção da família.

<sup>69</sup> Já em 1970 Coleman assumia a dificuldade em separar os efeitos atribuídos às diferenças entre os alunos e os que são devidos às diferenças dos estabelecimentos escolares e defende a necessidade de se recorrer a dados longitudinais para atacar o problema (Husén, s/d: 248).

constatar que para alguns tipos de problema tal teoria aparece como heurística e para alguns tipos de constatações empíricas ela não aparece refutada (2002:199).

No entanto, sobre a particular incidência do insucesso escolar nos alunos das classes populares, nos rapazes e em alguns grupos de origem imigrante, sabemos que se trata de um fenómeno social multidimensional e relacional: integra e implica a socialização familiar e a escolar, a relação entre ambas e a relação da escola com a sociedade em que se inscreve, nomeadamente, com a amplitude das desigualdades sociais existente nessa sociedade e com a interacção entre a escola e o mercado de trabalho. Sabemos ainda que “a combinação dos factores é mais importante do que cada um deles tomado isoladamente”(Bressoux, 1994). Um estudo recente de Millet e Thin sobre as “rupturas escolares” salienta, mais uma vez, a importância da confluência de factores na produção de uma dada situação: “os processos de rupturas escolares são combinatórias e resultam de uma articulação de diferentes dimensões da vida social dos alunos, cada dimensão se imbricando com as outras que o tornam possível e o reforçam, e sem as quais ele não teria nem o mesmo sentido nem o mesmo efeito.” (2005:295); a par da instabilidade, da incerteza e das ameaças vividas na família, há um processo de rejeição mútua da escola (dos alunos e dos professores e instituição).

Se é verdade que a escola tem um papel limitado no esbatimento das desigualdades sociais, podendo mesmo exercer uma influência negativa, ela, simultaneamente, permanece no centro da integração. A escola não muda a sociedade, como inicialmente se supôs, mas isso não significa que não constitua o contexto social com maiores probabilidades de concretizar alguma mobilidade social. Concordamos com Duru-Bellat (2002:203) quando indica a necessidade de dispormos de *teorias de médio alcance* que permitam analisar as interacções entre a origem social e o destino social, em que a escola tem um papel de *intermediária* agindo e retroagindo sobre essa relação entre a origem e o destino.

## **Capítulo 2**

### **Os descendentes de imigrantes na escola**

## **2.1. O desempenho escolar dos descendentes de imigrantes: saberes sobre a (des)igualdade de oportunidades**

As desigualdades relativas à etnicidade, assim como as relacionadas com o género, enquadram-se no estudo mais recente das desigualdades sociais (e escolares) e por isso são frequentemente designadas como fazendo parte das “novas desigualdades” – na tradição anglo-saxónica estas temáticas deram origem a linhas de pesquisa estruturadas e consolidadas nos *race and ethnic studies* e nos *gender studies*.

Ao longo deste capítulo, detemo-nos na análise da produção científica em torno das desigualdades escolares dos descendentes de imigrantes, evidenciando os principais termos do debate actual acerca da desigualdade de resultados escolares dos membros das minorias etnicamente diferenciadas e das políticas implementadas no sentido da sua integração. Serão os alunos sancionados por fazerem parte de famílias com origem em países diferentes do país em que se encontram? Será a etnicidade uma variável estruturadora da desigualdade de resultados escolares ou ficará subsumida quando consideramos desigualdades de outra ordem como a classe social ou o género? Até que ponto estes dados interpelam as teorias que têm procurado iluminar as condições e os processos de produção da desigualdade de resultados escolares? Que novas questões se têm levantado? Como têm sido enfrentadas tanto do ponto de vista analítico como empírico?

A Sociologia americana foi pioneira no estudo da etnicidade e das questões raciais e preserva um património inigualável de pesquisas, questionamentos e reflexões, ocorrência intimamente ligada ao facto de a imigração ser constitutiva da nação desde a sua fundação; nos países anglo-saxónicos, especialmente nos Estados Unidos, ter em linha de conta a diversidade “etnico-cultural” corresponde a uma tradição bem estabelecida no seio das ciências sociais. Apesar disto, só recentemente, nos anos sessenta do século passado, se desenvolveram políticas explicitamente dirigidas às minorias (Van Zanten, 1996b:45). Como foi referido no anterior capítulo, o estudo inaugural da equipa de investigação dirigida por Coleman (1966) permitiu conhecer a desigualdade de oportunidades existente por “raça” e os aspectos do sistema escolar que

conduziam a essa desigualdade e, apesar da polémica gerada em torno de algumas das suas conclusões, teve grande utilidade na definição das políticas públicas de “dessegregação” entretanto implementadas.

As duas décadas seguintes foram de intensa produção de pesquisas localizadas em determinadas escolas ou cidades, nos centros urbanos empobrecidos ou nos subúrbios habitados pela classe média, quase sempre centradas em grupos de imigrantes seleccionados. Este conjunto de trabalhos, em grande parte produzidos por antropólogos da educação, assumiu predominantemente um carácter etnográfico<sup>70</sup> e deu um decisivo contributo para a análise e compreensão da diversidade de trajectórias escolares dos diferentes grupos de imigrantes. A par destes, publicaram-se outros de carácter extensivo que, com base em inquéritos representativos do país ou de estados, foram permitindo diagnosticar, de modo crescentemente mais rigoroso, a desigualdade de resultados e explorar explicações para o diferencial de desempenho escolar. Neste quadro, destacam-se os contributos de Portes com Wilson (1976)<sup>71</sup> e, mais recentemente, com MacLeod (1996, 1999) e, ainda, os de Kao e Tienda (1995).<sup>72</sup> Só na década de noventa se publica o primeiro estudo nacional dedicado aos alunos de origem imigrante que produziu um levantamento sistemático do desempenho das crianças e jovens filhos de imigrantes no sistema educativo americano (Vernez e Abrahamse, 1996).

Na Grã-Bretanha, a investigação também tem sido intensa e frutuosa, sobretudo a partir dos anos setenta, com a chegada massiva, na década anterior, dos trabalhadores e das suas famílias, oriundos da Commonwealth. Esta presença conduziu à afirmação pública do problema do acolhimento destas populações nas escolas britânicas, a ponto

---

<sup>70</sup> Na produção americana sobre o conhecimento e a análise dos resultados escolares dos membros das minorias étnicas merecem destaque os trabalhos de Ray Rist (2003 [1973]), de John Ogbu (1974, 2003), de Margaret Gibson (1988), de Reginald Clark (1983).

<sup>71</sup> Tem por base um inquérito (amostra representativa nacional) do projecto da universidade de Michigan: *Projecto jovens em transição* – estudo longitudinal que integrou cerca de 2000 alunos da escola secundária (10º ano) e fez-se o acompanhamento destes durante 4 anos (entre 1966 e 1970). Compara a trajectória de alunos brancos e negros.

<sup>72</sup> A pesquisa de Portes e MacLeod publicada em 1996 tem por base um inquérito a cerca de 5000 filhos de imigrantes do 8º e 9º anos a viverem na Califórnia e a que foi publicada em 1999, tal como a de Kao e Tienda, explora a informação do Estudo Longitudinal da Educação Nacional realizado em 1988 (Ingels e outros, 1990).

de a questão das diferenças culturais e da “raça” terem subsumido a investigação sobre as diferenças de classe social, que tinha sido dominante nas décadas anteriores. Os trabalhos produzidos<sup>73</sup>, também aqui, tomam, predominantemente, como objecto empírico, descendentes de imigrantes com determinada origem a frequentarem determinado território educativo e muito raramente são realizadas abordagens extensivas que considerem amostras de grande dimensão das diferentes origens dos imigrantes. Smith e Tomlinson afirmam, em trabalho publicado em 1989, não existirem, até essa data, dados nacionais sobre os resultados das minorias étnicas nas escolas britânicas, existindo apenas dados de 1981/82, publicados pelo Departamento de Educação e Ciência, sobre as qualificações dos alunos que deixaram a escola (1989:6-7).<sup>74</sup> Contudo, não tardou a publicação de trabalhos que reúnem informação estatística resultante da aplicação de inquéritos a grandes amostras: em 1996, é publicada uma sistematização do conhecimento produzido parcelarmente de modo a traçar um panorama nacional da situação dos descendentes de imigrantes na escola (Gillborn e Gipps), em 2000 publica-se uma actualização destes dados (Gillborn e Mirza) e, simultaneamente, um outro trabalho que integra a participação dos membros das minorias étnicas na escola, na formação e no mercado de trabalho (Pathak), com dados actualizados para os anos de 2003 (Bhattacharyya, Ison e Blair) e, de novo, mas só para a escola, para o ano de 2005 (DfES).

Em grande contraste com a produção anglo-saxónica, a produção científica francesa no domínio da escolaridade dos descendentes de imigrantes emerge só em plena década de oitenta e é “feita sob a pressão do “problema social” da imigração.” (Payet, 1996:93). Com esclarece Payet: “Os filhos de imigrantes são antes de mais, e acima de tudo, olhados como crianças pertencentes à classe popular, e por esse facto, partilham a mesma experiência de distância à língua escolar e à Escola.” (1992). Na base desta “ignorância” terão estado os princípios republicanos que ditavam uma “indiferença à diferença”, como forma de garantir a igualdade. Como referimos

---

<sup>73</sup> Destacam-se os contributos de B. Coard (1971), D. Gillborn (1988), Y. Gupta (1977) e B. Troyna (1978, 1984, 1991).

<sup>74</sup> Trata-se de *Education For All: The Report of a Committee of Inquiry into education of Children from Ethnic groups*, Londres, HMSO, 1985.

anteriormente (cap. 1), ao princípio da *igualdade* veio sobrepor-se o da *equidade* e, nesse caso, consideram-se as diferenças com o propósito de proporcionar maior justiça social; é neste quadro que, a partir de meados dos anos setenta, a estatística oficial passou a recolher a nacionalidade dos alunos inscritos no sistema de ensino.

No caso francês temos, assim, uma menor tradição de estudos que integrem a variável étnica e, ainda menos, a racial, dispondo, no entanto, de um considerável conjunto de dados de âmbito nacional. Localizámos cinco publicações desta natureza: i) uma primeira, resultante de inquéritos conduzidos pelo INED entre 1977 e 1979 junto das escolas do 1º e 2º grau<sup>75</sup> (Bastide, 1982); ii) a obra de Boulot e Boyzon-Fradet (1988) que, com base na informação estatística recolhida pelo Ministério da Educação, traça um panorama da evolução dos contingentes de alunos estrangeiros (por país de origem) nos diferentes níveis do sistema de ensino; iii) dados sobre a trajectória de vida dos imigrantes, onde se incluiu aspectos da vida escolar dos descendentes (Tribalat, 1995), tendo por base um inquérito realizado pelo INED a uma amostra representativa de imigrantes; iv) em 1996, o Departamento de Avaliação e Prospectiva do Ministério da Educação publica um importante trabalho baseado num painel de alunos do 2º grau<sup>76</sup>, criado em 1989, que tem o mérito de redefinir os atributos dos alunos que devem ser considerados descendentes de imigrantes<sup>77</sup> e o de integrar na análise as variáveis de género e de posição social das famílias (Vallet e Caille); e) Duru-Bellat analisa, com base nas estatísticas oficiais da educação, as desigualdades escolares, considerando, simultaneamente, as condições socio-profissionais da família, o género e a origem nacional dos alunos (2002).

No tocante a estudos contextualizados, vocacionados para a análise e compreensão do desempenho escolar dos descendentes de imigrantes, a produção é diminuta: destaca-se, pelo pioneirismo, o trabalho de Zahia Zéroulou (1988) realizado junto de famílias argelinas cujos filhos tinham resultados escolares muito díspares e,

---

<sup>75</sup> Correspondente, em Portugal, ao ensino básico e secundário.

<sup>76</sup> Corresponde, no sistema educativo nacional, ao período que decorre entre o 6º e o 12º anos, inclusive.

<sup>77</sup> Foram considerados alunos estrangeiros os que possuíam pelo menos dois destes atributos: ser de nacionalidade estrangeira; ter passado pelo menos um ano de escolaridade fora de França; não ter nenhum dos pais que tenha vivido sempre em França; ter pais que falam regularmente com o aluno numa outra língua.

mais recentemente, o de Felouzis, Liot e Perroton (2005) que, nas 333 escolas da academia de Bordéus, diagnosticam e analisam os processos de segregação étnica vigentes inter e intra escolas.

Dispomos, ainda, de importante informação estatística recolhida em obras que reúnem dados de diferentes países: a OCDE publicou um primeiro balanço da situação dos descendentes de imigrantes na escola, centrado principalmente em sete países europeus - Alemanha, França, Bélgica, Luxemburgo, Países Baixos, Suécia e Suíça - (1987) e, mais tarde, baseada nos resultados do PISA 2003, comparou os resultados obtidos pelos filhos de imigrantes em quinze países/regiões, distinguindo a primeira da segunda geração de imigrantes (2006). A União Europeia, através da EUMC, faz uma análise comparativa do estado de integração, dos resultados educativos e da existência de discriminação dos alunos das minorias nos seus estados membros (2004).<sup>78</sup>

Mas, afinal, o que sabemos acerca das oportunidades proporcionadas pela escola aos descendentes de imigrantes? A primeira dificuldades com que se depara a investigação neste domínio consiste na delimitação da população escolar que deve ser considerada como tendo essa qualidade. Para além dos problemas genéricos decorrentes da categorização étnica dos indivíduos pela formação de fronteiras que modelam identidades colectivas,<sup>79</sup> colocam-se as particulares dificuldades na comparação dos dados entre os países e mesmo dentro do mesmo país: “alunos descendentes de imigrantes”, “alunos de origem imigrante”, “alunos das minorias étnicas”, “alunos de grupos culturais”, “alunos estrangeiros”, “alunos cuja nacionalidade não é a ...” são apenas algumas das diferentes categorias estatísticas utilizadas para identificar e contabilizar estes “outros” que, de uma forma mais ou menos perceptível, têm origens diferentes. E a partir de que geração deixa um indivíduo de ser “descendente de imigrante”? Contempla-se a naturalidade dos pais do aluno e também a dos avós? Para além da naturalidade do próprio e dos ascendentes devem ter-se em conta outros critérios como, por exemplo, a nacionalidade ou a cor da pele? Questões como estas têm

---

<sup>78</sup> A EUMC (European Monitoring Center on Racism and Xenophobia) no seu relatório anual da situação de Racismo e Xenofobia inclui informação sobre ocorrências de discriminação ocorrida nas escolas da união europeia.

<sup>79</sup> O tema é profusamente desenvolvido por Véronique De Rudder (1997).

encontrado respostas diferentes consoante as pesquisas e os países e têm variado ao longo do tempo.

Como salienta De Rudder, as categorizações dependem da relação de forças presente numa sociedade, frequentemente instável, e nem sempre estão isentas de contradições (1997:29). No caso dos Estados Unidos, toda a problemática se complexifica na medida em que, para além das duas grandes vagas imigratórias muito diferenciadas ocorridas, respectivamente, nos finais na viragem do século XIX para o XX e a partir de meados do século XX,<sup>80</sup> integra uma vasta população de indígenas (“American Indians”), de população negra “importada” para trabalhar como escrava nos primórdios da formação do país e de população porto-riquenha e mexicana que foi “conquistada” pelos americanos, conjunto de população que Ogbu (1978) designa por “minorias involuntárias”, em contraste com a que resulta propriamente da imigração e que são definidas como “minorias voluntárias”.

Globalmente, a investigação tem conduzido a um conhecimento cada vez mais rigoroso da experiência escolar dos descendentes de imigrantes. Da simples comparação entre *estrangeiros/nacionais* ou do estudo de grupos específicos como os *negros*, os *brancos*, os *asiáticos* ou os *mexicanos*,<sup>81</sup> têm-se constituído enquanto eixos de pesquisa profícua a análise das diferenciações internas aos grupos (de países de origem e de geração), a integração de outras diferenciações como a classe social e o género<sup>82</sup> e a avaliação dos efeitos particulares da escola, potenciadas pela aplicação de sofisticados recursos estatísticos. Importa, ainda, salientar a dificuldade acrescida que representa o estudo das populações migrantes, dada a difícil apreensão do fenómeno pela sua volatilidade e permanente alteração das condições - dos países de origem, das regras de integração dos grupos migratórios na sociedade e na escola - implicando que se

---

<sup>80</sup> Na primeira vaga, os imigrantes eram originários, sobretudo, da Europa (Grã-bretanha e Itália), enquanto na vaga mais recente são oriundos, sobretudo, da Ásia (China, Japão e Filipinas) e da América Latina (México).

<sup>81</sup> Enquanto os países anglo-saxónicos usaram predominantemente esta separação por grupos raciais/étnicos, o uso do critério da nacionalidade foi o dominante em França.

<sup>82</sup> Inicialmente, a tendência global foi a de se estudar uma das formas de desigualdade, baseada na classe social, na etnia ou no género, e muito poucos consideraram em simultâneo as três modalidades: Grant e Sleeter (1986) verificaram que entre setenta e um artigos publicados entre 1973 e 1978, cuja temática se relacionava com estes domínios, apenas *um* integrava as três formas de desigualdade e as analisava com igual estatuto.

consideram tanto as diferentes nacionalidades como as diferentes vagas migratórias (Payet, 1996:97).

Nos Estados Unidos, desde os primeiros trabalhos sobre o desempenho escolar se incluiu a variável étnica. Como sabemos, o relatório Coleman integrou as diferenciação étnica e já identificou, para além das diferenças de desempenho escolar entre brancos e negros, a vantagem dos *asiáticos* que aparecem como tendo melhores resultados tanto em relação aos *negros* como em relação aos *brancos* (Van Zanten, 1996b:123). A crescente presença da população proveniente de países de língua oficial espanhola conduziu a que à trilogia mais tradicional se acrescentassem os *hispânicos*<sup>83</sup> que têm revelado os piores resultados escolares.<sup>84</sup> As conclusões do inquérito americano publicado em 1996 corroboram estes dados, recolhidos em estudos anteriores: os *asiáticos* (imigrantes e nativos) são geralmente os melhores em todos os indicadores de acesso à faculdade, seguem-se os *brancos* e os *negros* e no final os *hispânicos* (imigrantes e nativos), sendo significativas as diferenças entre os grupos - 4 em cada 5 estudantes *asiáticos* graduados na escola secundária vão para a faculdade, enquanto isso só acontece em 1 de cada 2 estudantes *hispânicos*, o que corresponde a 80% e 50% dos estudantes, respectivamente (Vernez e Abrahamse, 1996).

Pode dizer-se que esta hierarquia de desempenhos se tem revelado estável ao longo das conclusões da investigação empírica incluindo a realizada na Grã-Bretanha onde, desde cedo, se detectou esta supremacia dos alunos de origem asiática e as dificuldades sentidas pelos alunos de origem afro-caraibenha.<sup>85</sup> Mas esta diferenciação de resultados escolares por grupos raciais/étnicos tem sido objecto de polémica na comunidade científica, não só pelas imprecisões que encerra como pelas implicações que tem no quotidiano escolar das crianças e jovens descendentes de imigrantes.

Barry Troyna (1984) publica um artigo em que se insurge contra estas comparações forçadas e limitadas, que “comparam o incomparável”, dada não só a diferença de condições de vida como de condições de estabelecimento no país de

---

<sup>83</sup> Alguns trabalhos passaram a incluir na categoria *brancos* a especificação de *não hispânicos*.

<sup>84</sup> Temos, assim, duas categorias se definem por relação à cor da pele (negros e brancos), uma por referência à geografia (*asiáticos*) e ainda outra por referência à língua (*hispânicos*).

<sup>85</sup> População negra oriunda das ilhas colonizadas do Pacífico, também designada por *West Indians*.

acolhimento. O autor questiona a ideia estabelecida de que os *asiáticos* têm muito êxito escolar, seguindo-se os *brancos* e no fim os afro-caraibenhos e argumenta que se têm retirado conclusões precipitadas, ou melhor, não suficientemente fundamentadas, ao negligenciar-se aspectos conceptuais e metodológicos; esclarece que não pretende negar que existam “padrões de baixo aproveitamento dos *negros* mas, justamente por ser complexo e ter muitas implicações no quotidiano (escolar), especificamente na relação professores-alunos, devem as conclusões ser cuidadas, dando-se atenção à dimensão das amostras e às características das mesmas, à interpretação e apresentação dos dados.” (164).

Precisamente por esta altura, deu-se início a um período “de grande sofisticação e sistemática pesquisa em que os inquéritos quantitativos procuraram explorar as relações entre a relativa importância de uma variedade de factores, incluindo a classe, o género e a etnicidade” (Gillborn, 1990:123) e foi possível considerar as diferentes nacionalidades, detectar diferenças no desempenho conforme os indicadores utilizados<sup>86</sup> ou o momento do percurso de escolaridade considerado, e identificar um conjunto alargado de especificações que torna possível fazermos afirmações mais precisas e mais sustentadas.

De facto, a supremacia dos asiáticos *tout court* tem sido questionada: por um lado, por se ter descoberto que nem todos os alunos oriundos dessa região do globo tinham os melhores desempenhos escolares (caso dos descendentes das Filipinas nos Estados Unidos (Portes e MacLeod, 1996)<sup>87</sup> e do Bangladesh em Inglaterra (Bhachu, 1987 cit. Van Zanten (1996b:124)); por outro, por nem sempre os resultados da investigação confluírem.

No balanço que Foster, Gomm e Hammersley (1996) realizam sobre os dados conhecidos na Grã-Bretanha esclarecem que:

---

<sup>86</sup> Os indicadores podem ser muito variados: o resultado de testes estandardizados, o n° de anos que o aluno demora a percorrer determinado nível de escolaridade, os resultados obtidos a nível de determinadas competências consideradas centrais (como a língua e a matemática), o nível de escolaridade atingido (qualificação com se deixa o sistema de ensino de formação inicial) ou, ainda, a maior ou menor presença em determinadas fileiras e classes especializadas dentro do sistema de ensino.

<sup>87</sup> O estudo tem por base 5266 estudantes do 8º e 9º anos (Lower high school) dos estados da Califórnia e Florida. Comparam quatro grupos: a) alunos de origem mexicana e haitiana, representando os grupos em desvantagem relativa e b) alunos de origem vietnamita e cubana, representando os grupos em vantagem relativa.

“Há um quase consenso sobre os menores desempenhos dos alunos afro-caraibenhos mas em relação aos *asiáticos* os estudos retiram conclusões mais contraditórias, com alguns a defenderem que têm tão bons resultados ou até melhores que os *brancos* (caso de Taylor, 1973 e 1976) e outros a dizerem que têm piores resultados (Allen e Smith, 1975)” (p.148)

e acrescentam: “os resultados retirados de estudos de caso nem sempre são coincidentes com a escala nacional – ex. os alunos *asiáticos* têm desempenhos semelhantes aos dos alunos *brancos* nos estudos de Troyna (autor que estudou a escola de Jayleigh) mas isso não acontece à escala nacional em que ficam abaixo destes.” (p.163).

Na Grã-Bretanha, de facto, os dados são contraditórios: há uma sub-representação das crianças de origem asiática (indianos, paquistaneses e asiáticos da África de Este) nas estruturas criadas no sistema de ensino para crianças problemáticas, mas, ao mesmo tempo, estarão igualmente sub-representadas nas estruturas do sistema mais selectivas (tipo *grammar schools*) (Van Zanten, 1996b:133).<sup>88</sup> O trabalho desenvolvido por Kao e Tienda (1995) nos Estados Unidos também relativiza essa supremacia asiática, pois verificam que, para além dos alunos *negros* e dos *hispânicos*, também os alunos *asiáticos* têm piores resultados nos testes de língua do que os *brancos*.

Existe um maior consenso quanto ao mau desempenho escolar dos alunos pertencentes às “minorias involuntárias” e descendentes de imigrantes mexicanos, nos Estados Unidos, e dos alunos afro-caraibenhos em Inglaterra. Afinal, de entre os alunos *hispânicos*, descobriu-se que só os oriundos de Porto Rico (M. Suarez-Orozco, 1991) e do México aparecem em desvantagem (Kao e Tienda, 1995; Portes e MacLeod, 1996; M. Suarez-Orozco, 1991; Vernez e Abrahamse, 1996), dado verificar-se um bom desempenho escolar nos que são oriundos tanto de Cuba como da América Central e do Sul (M. Suarez-Orozco, 1991). Por esta razão, são frequentes os estudos que se ocupam, em particular, dos negros<sup>89</sup> ou dos mexicanos.

---

<sup>88</sup> Outras populações têm sido alvo de pesquisa por se detectar relação entre o êxito escolar e a religião professada: é o caso da religião Sikh, estudada tanto nos Estados Unidos (Gibson, 1988) como em Inglaterra (Bhachu, 1987); através de pesquisas etnográficas realizadas junto destas populações, procurou-se apreender as razões deste sucesso.

<sup>89</sup> Excepcionalmente, encontramos trabalhos que se centram nos jovens negros que obtêm sucesso escolar. É o caso de Portes e Wilson (1976), Bagley, Bart e Wong (1979) e Zéroulou (1988).

A diferenciação interna dos alunos de origem imigrante ou pertencentes às minorias étnicas é hoje um dado inquestionável, mas a análise que tem sido mais enriquecedora é a que contempla as diferenciações de classe social e as diferenças geracionais dos imigrantes.

Na comparação entre o desempenho escolar das crianças e jovens oriundos da imigração e dos autóctones, os primeiros apresentam, regra geral, piores resultados,<sup>90</sup> mas basta homogeneizarmos as condições sociais familiares para essa desvantagem se atenuar, desapareça ou, em certos casos, a situação se inverta.

Moudon (1984), a partir das estatísticas do sistema de ensino francês, constata que ser filho de imigrante pode ser benéfico do ponto de vista dos resultados escolares: “o estudo do desenvolvimento da escolaridade no primeiro e segundo ciclos [1º ao 12º ano] mostra que a percentagem de alunos que prosseguem até ao terminal é mais elevado para os alunos estrangeiros nascidos em França do que para os Franceses pertencendo às mesmas categorias sociais.” (p. 12). Nos Estados Unidos, o trabalho de Kao e Tienda (1995) também verificou esta supremacia dos filhos dos imigrantes, pois atingiam maior graduação em provas de matemática e de leitura, quando se controlavam as características socio-económicas.<sup>91</sup>

No entanto, a grande maioria dos trabalhos detecta uma igualdade de desempenho quando se controla a condição social das famílias ou identifica essa superioridade de resultados apenas nos casos das condições sociais mais desfavorecidas: a pesquisa de Boulot e Boyzon-Fradet (1988) detecta uma igualdade na situação escolar dos alunos estrangeiros e na dos outros estudantes quando se mantém constante a condição operária das famílias ou o número de crianças na família;<sup>92</sup> o estudo de Vallet e Caille (1996), bastante exaustivo do ponto de vista das variáveis que integra e do

---

<sup>90</sup> Em França, comparados com os alunos franceses no seu conjunto, os alunos estrangeiros ou saídos da imigração têm trajetórias mais desfavoráveis, em particular na escola elementar, onde reprovam mais. O êxito no *collège* é igualmente menos frequente, mas as distâncias são mais reduzidas do que no fim da primária (Vallet e Caille, 1996).

<sup>91</sup> O recente estudo de Hassini (1997) também verifica que, dentro das famílias operárias, os descendentes de imigrantes têm uma trajetória escolar ligeiramente melhor: 57.2% nunca reprovou contra 56.7 dos autóctones.

<sup>92</sup> Gibert (1989) analisou dados de um painel de alunos que entraram na escola (1º ano) em 1978/79 e verificou que quando o número de filhos é igual ou superior a 4 a taxa de realização do primário sem reprovações é maior para os estrangeiros.

controlo das mesmas, reforça a ideia de que a trajetória escolar dos alunos estrangeiros nascidos em França é muito parecida com a dos franceses do mesmo nível social. Como explicam Vallet e Caille:

“Os filhos dos imigrantes têm mais frequentemente uma escolaridade difícil na escola elementar; entre os que têm quatro atributos estrangeiros, é a reprovação a situação mais frequente. A distância deve-se muito a um forte efeito da estrutura ligada, sobretudo, às diferentes posições sociais das famílias, do nível de educação dos pais e do número de filhos. Com efeito, desde que a análise estatística considere estas diferenças e que raciocinemos assim para situação social e familiar idêntica, nem a nacionalidade estrangeira, nem o tempo de permanência em França dos pais, nem a utilização familiar de uma outra língua que não o francês constituem em si mesmos factores que tenham contrariado o bom desenvolvimento da escolaridade elementar. (...) O estudo dos desempenhos em provas nacionais de avaliação na entrada no 6º ano faz aparecer uma ligeira inferioridade em francês em relação aos seus condiscípulos franceses, mas só para a população dos rapazes. Em contrapartida, qualquer que seja o sexo, não há distâncias nos desempenhos a matemática.” (2000:295-6)

O relatório da Oede (2006) evidencia que, quando é controlada a escolaridade dos pais e o seu estatuto profissional, as diferenças entre os resultados<sup>93</sup> dos alunos imigrantes (1ª e 2ª geração) e dos alunos nativos<sup>94</sup> não desaparecem, mas reduzem-se significativamente em todos os países do estudo. Em alguns países a mudança ocorrida com o facto de se ter controlado o efeito das condições sociais nos resultados é mais expressiva: na Austrália o desempenho dos imigrantes passa de negativo a positivo (a diferença entre os estudantes continua a não ser estatisticamente significativa); nos Estados Unidos a diferença de desempenho desaparece no caso dos descendentes de 2ª geração; na Suécia deixou de ser estatisticamente significativa a diferença entre os resultados; e no Canadá, onde a diferença de resultados já era favorável aos filhos de

---

<sup>93</sup> O relatório só faz este exercício para os resultados nas provas de avaliação da literacia matemática.

<sup>94</sup> Foram considerados como *imigrantes de primeira geração* os estudantes que nasceram fora do país onde estudam e cujos pais também nasceram fora do país; *imigrantes de segunda geração* são os que já nasceram no país onde estudam mas cujos pais nasceram num país diferente e *nativos* os estudantes que tenham nascido no país e tenham pelo menos um dos pais nascidos também nesse país.

imigrantes de 2ª geração, essa diferença passou a ser estatisticamente significativa (p.68).

O trabalho recentemente publicado em Inglaterra por Demack, Drew e Grimsley (2000) acrescenta consistência a estas conclusões uma vez que faz o controlo progressivo das diferentes variáveis em presença. Concluem os autores que: i) as maiores diferenças nos resultados estão na classe social e na etnicidade e muito menos no género; ii) tendo em conta apenas os factores relacionados com a etnicidade, os melhores resultados são os dos jovens de origem chinesa, depois os de origem indiana, seguidos de muito perto pelos *brancos*, e no final, quase coincidentes temos os jovens oriundos do Paquistão e do Bangladesh e os negros, com o pior desempenho; iii) quando se controla o efeito da classe social, é nos grupos sociais menos favorecidos que os efeitos se fazem sentir: enquanto nas classes “não manuais” a hierarquia e a distância relativa se mantém, nas classes “manuais”, apesar de se manter a hierarquia entre os grupos, as distâncias entre estes reduzem-se muito, com os brancos, os negros e os oriundos do Bangladesh quase a coincidirem e, ainda, mais intenso é o efeito no caso dos “desqualificados e sem classe”, uma vez que todos coincidem no desempenho e apenas os negros ficam ligeiramente abaixo; iv) os resultados dos alunos negros parecem menos afectados pela condição de classe.

A centralidade das classes sociais na configuração dos resultados escolares persiste, mas é interessante constatar que esta diferenciação não submerge as variáveis relacionadas com a etnicidade. Para além do estudo de Demack, Drew e Grimsley, acabado de referir, também os resultados das pesquisas conduzidas pelos norte-americanos Hirschman e Fálcon (1985)<sup>95</sup> e Portes e MacLeod (1996 e 1999) coincidem quanto à persistência dos efeitos da etnicidade no desempenho escolar, ou seja, defendem que a etnicidade também tem algum poder na estruturação das trajectórias escolares.

Hirschman e Fálcon detectaram que as diferenças educacionais entre grupos são atribuíveis, sobretudo, ao nível de escolaridade dos pais, particularmente das mães, e às características profissionais dos pais mas que, mesmo controlando estas variáveis, há

---

<sup>95</sup> Referido em Portes (1999a).

grupos que se distinguem pela positiva (asiáticos) e outros pela negativa (mexicanos), relativamente às habilitações literárias atingidas. Portes e Macleod também verificaram que “o handicap inicial ou a vantagem associada a específicas origens nacionais não desaparece depois de estatisticamente serem removidos os efeitos do capital humano e do capital social” (1999:391) e que “a origem nacional desempenha um significativo papel independente. (...) A relativa vantagem ou desvantagem associada a comunidades imigrantes específicas não só permanece depois de se ter controlado o estatuto socio-económico familiar mas também interage de forma inesperada com os contextos escolares experienciados pelas crianças de segunda geração.” (1996:270)

Outra indicação importante que a investigação nos tem dado é a de existir uma superioridade no desempenho escolar dos jovens de “segunda geração” tanto em relação à primeira como às que lhe são subsequentes. Smith e Tomlinson (1989) verificaram que esta geração fazia melhor que a primeira especialmente nos testes de língua (p. 10). Moudon (1984) reúne dados que salientam, precisamente, a desvantagem de não se ter nascido no país de acolhimento: se em média 15% dos alunos de origem francesa filhos de operários entrados no *bème* (nosso 6º ano) chegam ao *terminal* (nosso 12º ano), esse é o caso para 18% dos filhos dos estrangeiros nascidos em França enquanto que só é verdade para 13% dos filhos de estrangeiros nascidos no estrangeiro (p.13). Vallet e Caille (2000) também verificaram o efeito negativo da migração do próprio aluno: os nascidos no estrangeiro e sobretudo os que passaram mais de 2 anos escolares fora de França reprovam com mais frequência. São penalizados sobretudo nos testes de língua, mas deixa de haver diferença significativa quando a família reside em França pelo menos há 5 anos e para aqueles em que pelo menos um dos pais viveu sempre em França. Os dados reunidos no referido relatório europeu permitem verificar que a “segunda geração” de imigrantes, na maior parte dos casos, faz melhor do que os seus pais. (EUMC, 2004:53).

A vantagem parece ainda maior quando se está inserido nas condições sociais mais adversas, caso de alguns grupos que vivem nos Estados Unidos (haitianos e mexicanos), cujos resultados deixam de ser muito piores do que a média (Portes e MacLeod, 1996:270) ou quando se comparam com outros filhos de operários: “Para os

filhos de operários não qualificados, 23% dos estrangeiros que não nasceram em França chegam ao *collège* em idade normal, 51% para os que nasceram em França” (Cacouault e OEuvrard, 2003:45).

Assim, será desvantajosa para o êxito escolar a chegada recente ao país de acolhimento. Laurens sintetiza bem as conclusões a que se tem chegado: “É melhor que o aluno tenha nascido em França, (...) [m]as é preciso que a imigração não seja muito recente de modo a que os pais tenham tido tempo de acumular suficiente estabilidade, e também de aprender a língua, a fim de poderem ajudar as crianças no trabalho escolar.” (1992:217).<sup>96</sup>

Recentemente, alguns estudos realizados nos Estados Unidos apontam para a hipótese de o prolongamento da estadia não se traduzir, necessariamente, numa vantagem para o desempenho escolar: Kao e Tienda (1995), tendo por base um inquérito realizado a nível nacional em 1988, detectam que, mesmo em grupos com tradicional sucesso escolar, como é o caso dos asiáticos, se verifica um ligeiro abaixamento dos resultados, deixando de ser superior aos dos nativos brancos, a partir da segunda geração; explicam o excepcional êxito desta geração com base no melhor conhecimento do inglês (em relação aos seus pares nascidos no estrangeiro) e por, especialmente, acumularam essa maior competência com benefício do optimismo dos pais (e respectivo investimento). Também numa pesquisa realizada pela equipa de Portes, junto de estudantes filhos de imigrantes a residirem nos estados da Califórnia e da Florida, os autores detectaram que “a duração de residência nos Estados Unidos reduzia as classificações no final da adolescência, indicando uma tendência para o baixo rendimento dos jovens mais assimilados” (em Portes e Hao, 2005:15-16).<sup>97</sup>

Sabemos, ainda, que as conclusões podem ser afectadas pelo estágio de escolaridade considerado: o estudo de Vallet e Caille permitiu detectar ser aos níveis

---

<sup>96</sup> O autor esclarece, ainda, que em França, os filhos de imigrantes que terão tirado mais partido da sua situação social são a “segunda geração” de filhos de imigrantes italianos e espanhóis, uma vez que, entre as crianças de operários, os espanhóis e os italianos têm resultados superiores à média e, no outro extremo, estão os magrebinos e os portugueses (p.215).

<sup>97</sup> Os dados são do CILS, estudo que abrangeu 5.266 filhos de imigrantes: alunos que no ano de 1992-93 estavam no 8º e 9º anos e que 3 anos mais tarde foram de novo contactados (83% da amostra original). Estes dados deste inquérito longitudinal deram origem a várias publicações: Portes e MacLeod (1996); Portes e Rumbaut (2001) e Portes e Hao (2005).

intermédios da escolaridade que os descendentes de imigrantes se distinguem mais dos seus pares pela positiva: para características sociais comparáveis, os jovens de origem estrangeira fazem carreiras escolares melhores no decurso do *collège*, pois percorrem-no mais frequentemente em quatro anos e “após quatro anos de *collège* e em comparação com os outros alunos dotados das mesmas características socio-demográficas, os filhos de imigrantes recebem, com mais frequência, por parte do conselho de turma, uma indicação de orientação para o secundário geral ou tecnológico.” (Vallet e Caille, 2000:297). Nos restantes níveis de ensino, para “situação social e familiar idêntica”, os filhos dos imigrantes têm desempenhos muito próximos dos seus condiscípulos autóctones. No entanto, a sua situação a nível do ensino superior não parece ser a mais favorável, pois, apesar de estarem presentes, fazem-no em situação desvantajosa: Moudon refere que depois de uma estratégia de sobre-escolarização, como acontece em muitas famílias populares, escolhem prioritariamente fileiras superiores curtas (profissionais ou universitárias), apesar do seu desempenho ter sido melhor até ao momento da escolha. Foster, Gomm e Hammersley (1996) verificam que “hoje os membros das minorias étnicas ou raciais estão sobre representados na educação superior (só estudada recentemente deste ponto de vista) relativamente aos brancos (Moddod, 1993) - mas nas velhas universidades (mais prestigiadas) estão mais os brancos.” (p.148).

Quanto à diferenciação de género, será que a supremacia generalizada das raparigas nas trajetórias escolares com sucesso, que vimos no capítulo anterior, é afectada por condições particulares relacionadas com a etnicidade? Dispomos de reduzida informação, pois poucas pesquisas têm tratado de forma sistemática a questão e sobressai a falta de coincidência nas conclusões das mesmas.

No contexto da sociedade francesa, temos conclusões contraditórias: Tribalat (1995) conclui, contrariamente à tendência geral, ser mau o desempenho escolar das raparigas (em especial das de origem portuguesa), com a única excepção das raparigas espanholas que obtêm melhores resultados que os seus pares masculinos; por sua vez, o estudo de Vallet e Caille (1996) conclui pelos melhores resultados das raparigas

relativamente aos rapazes, incluindo o caso das raparigas de origem argelina,<sup>98</sup> com destaque para o *collège*, onde o distanciamento pela positiva se faz por parte dos descendentes de imigrantes, como vimos, *especialmente no caso das raparigas*; Hassini (1997) verifica entre as famílias operárias diferenças relacionadas com o género mas que, neste caso, dão a supremacia às filhas de imigrantes e aos rapazes autóctones.<sup>99</sup>

Na sociedade inglesa, Foster, Gomm e Hammersley (1996) revelam existir um avanço das raparigas, mesmo em áreas como a matemática e as ciências, apenas com a excepção das estudantes com origem no Bangladesh. O relatório do OFSED (1997)<sup>100</sup> restringe a superioridade nos resultados das raparigas aos alunos *brancos*, enquanto no estudo de Demack, Drew e Grimsley (2000) foi evidente essa supremacia na conclusão do ensino secundário, para todos os grupos étnicos. A esta última conclusão também chegou o relatório da União Europeia (Eumc, 2004).

Um domínio onde a investigação também tem sido relativamente escassa e inconclusiva é o da interferência do contexto escolar no desempenho dos descendentes de imigrantes. Esta abordagem implica analisar as diferenças residuais entre as escolas depois de controlar variáveis dos alunos como o género, a etnicidade e a condição social. Como nos lembram Demack, Drew e Grimsley (2000), tanto o estudo de Jencks e outros (1972) como o de Thomas e Mortimore (1996) mostraram que o efeito relativo da escola nos resultados escolares é pequeno, em comparação com o efeito da condição social e étnico-racial, mas isso não significa que esse efeito não exista.

Como esclarece o estudo da OCDE, “os estudantes imigrantes, na maior parte dos países, frequentam muitas vezes escolas com populações em desvantagem social em termos de condições económicas, sociais e culturais” (2006:80). Nos Estados Unidos, Portes e Macleod (1999) verificaram a existência de fortes clivagens entre as escolas frequentadas pelos alunos das diferentes minorias e pelos alunos *brancos*: os alunos de

---

<sup>98</sup> Gibert (1989) também detectou um melhor desempenho nas raparigas trnversal aos autóctones e aos estrangeiros mas assinalou ser mais marcante a diferença no caso dos primeiros e mais ténue para os alunos magrebinos (p.131-2).

<sup>99</sup> Do 6º ao 9º ano de escolaridade, Hassini verifica que não sofreram reprovação 65% das filhas de imigrantes, 57% dos rapazes autóctones, 53% das raparigas autóctones e 49% dos rapazes filhos de imigrantes. O autor realizou um inquérito a 784 alunos da região de Nantes, sendo 24% de origem magrebina, 8% com outras origens e 68% autóctones.

<sup>100</sup> Referido em Demack, Drew e Grimsley (2000:118).

origem mexicana frequentam escolas onde metade ou mais dos alunos são oriundos das minorias e, por contraste, os de origem asiática estão em escolas onde pelo menos 75% são do grupo branco nativo; estes frequentam escolas onde 10% ou menos dos alunos precisam de subsídio federal enquanto os de origem mexicana estão em escolas onde pelo menos 25% dos alunos recebem esse subsídio.

Do conhecimento produzido, destaca-se a ideia de que os alunos que vivem em condições sociais mais desfavorecidas são mais sensíveis aos efeitos do contexto escolar e que estes beneficiam quando estão em ambientes mais favorecidos do ponto de vista social. Portes e MacLeod (1999) verificam que “os estudantes mexicanos-americanos fazem significativamente pior que os seus pares quando estão em escolas privadas de maioria branca, mas os seus *scores* nos testes são ainda assim superiores aos seus co-étnicos nas escolas públicas das minorias.” (p.389). Pelo contrário, “os estudantes de origem chinesa/coreana aparecem como impermeáveis aos potenciais handicaps das escolas que frequentam: têm igualmente bons resultados, relativamente aos seus pares, quer frequentem escolas de elevado estatuto ou escolas pobres com muita população minoritária, [o que] mais uma vez salienta a vulnerabilidade das crianças oriundas das condições de desvantagem ” (p.391).

Dispomos, ainda, da hipótese de a maior ou menor concentração dos alunos com origem imigrante nas escolas não afectar directamente os resultados obtidos. No caso das provas de matemática, prestadas pelos alunos em 2003 no PISA, a diferença de resultados nas provas de matemática não pareceu relacionada com a percentagem de alunos imigrantes que frequentam escolas com concentração de imigrantes (50% ou mais): os países com 30 a 40% dos jovens imigrantes nestas condições são a Austrália, a Áustria, a Bélgica, o Canadá, a Alemanha, o Luxemburgo, a Holanda, a Nova Zelândia e os Estados Unidos<sup>101</sup> e entre estes estão os países cujos resultados dos filhos de imigrantes foram os melhores – a Austrália, o Canadá e a Nova Zelândia (OCDE, 2006). Os resultados também não pareceram ser afectados pela percentagem de imigrantes presentes no país, dados que “contradizem o pressuposto de que altos níveis de imigração conduzem necessariamente a elevada integração.” (OCDE, 2006)

---

<sup>101</sup> Os outros países da OCDE estudados foram a Dinamarca, a França, a Noruega, a Suécia e a Suíça.

Em suma, podem considerar-se como empiricamente consolidadas, na medida em que existe uma evidência convincente, as seguintes conclusões:

- i) Sempre que se controlam as condições sociais dos alunos descendentes de imigrantes ou pertencentes às minorias etnicamente diferenciadas os resultados escolares destes aproximam-se dos resultados obtidos pelos alunos autóctones, podendo, em alguns casos, igualá-los ou supera-los;
- ii) Os alunos descendentes de imigrantes pertencentes aos grupos sociais mais desfavorecidos tendem a ter melhores desempenhos escolares que os alunos autóctones inseridos em famílias da mesma condição de classe; de entre esses descendentes, existe claro benefício para os membros da segunda geração que já nasceram no país de acolhimento, ou nele fizeram toda a sua escolaridade;
- iii) Há claras clivagens internas, em países como os Estados Unidos e a Grã-Bretanha, ao grupo dos descendentes de imigrantes, com penalização generalizada da população escolar negra <sup>102</sup> e tendencial supremacia dos alunos oriundos dos países asiáticos;
- iv) Para além das clivagens de classe social (as mais intensas), existem clivagens que remetem para a etnicidade e “raça”: a desigualdade de desempenhos é fortemente atenuada sempre que se homogeneízam as habilitações escolares e as condições socioprofissionais das famílias, mas, regra geral, não se altera a hierarquia previamente estabelecida.

Estas descobertas foram frequentemente acompanhadas pela exploração e análise da sua relação com um vasto conjunto de variáveis que, hipoteticamente, lhe estariam associadas e teriam potencial explicativo das especificidades detectadas. Para além dos fins imediatos - compreender e explicar a desigualdade de desempenho escolar dos filhos de imigrantes -, este percurso investigativo teve, ainda, o mérito de contribuir

---

<sup>102</sup> Encontrámos apenas um trabalho em que os negros tinham melhor desempenho escolar que os brancos quando controlada a classe social da família, mas os autores (Portes e Wilson, 1976) previnem os leitores quanto às limitações do estudo no tocante à generalização, pela grande desproporção entre os alunos brancos e negros – relação de 8 para 1.

para o enriquecimento do modelo analítico do (in)sucesso escolar. Acompanhemos este percurso.

## **2.2. Compreensão e explicações do desempenho escolar dos alunos com origem imigrante**

Como vimos anteriormente (cap. 1.), tem solidez a tese de que a existência de uma continuidade cultural entre o universo familiar e o escolar favorecem o êxito escolar. Para além da inserção em famílias escolarizadas e em situação socioprofissional favorecida, identificou-se um conjunto de práticas e de representações familiares que contribuem para o bom desempenho, que se encontram sobretudo nas famílias deste perfil social (mas não exclusivamente nestas):<sup>103</sup> o uso de determinada modalidade de comunicação (o “código elaborado”); a utilização da escrita no quotidiano; uma vida familiar centrada na escola (tempos e espaços); aspirações escolares elevadas; valorização do saber enquanto valor não meramente instrumental; uma socialização que proporcione o desenvolvimento de qualidades, como o auto-controlo, a autonomia, a atenção, a estabilidade motora e a interiorização e respeito pelas regras e de certas competências, como saber antecipar as expectativas do outro.

No caso dos alunos descendentes de imigrantes ou pertencentes a grupos etnicamente diferenciados, enquanto crianças ou jovens inseridos em famílias portadoras de diferente volume e estrutura de capitais, conhecem os mesmos benefícios ou dificuldades no seu desempenho escolar que os seus pares que não se encontram nessa condição específica. Mas, como acabámos de constatar, mesmo quando se homogeneizam essas condições estruturais, as trajetórias escolares diferem consoante a origem nacional das famílias, o que remete para uma suposta especificidade de ordem cultural, que nuns casos seria benéfica e em outros prejudicial.

---

<sup>103</sup> Sabemos que os traços enunciados se associam predominantemente às famílias das classes médias/altas pelas descobertas realizadas na investigação que tem por objecto a educação familiar.

Como explicar o melhor desempenho escolar dos descendentes de imigrantes, em especial dos que já nasceram no país (ou nele fizeram toda a sua escolaridade), relativamente aos que os que nela se estabeleceram ou dela fazem parte há muitas gerações? De que explicações dispomos sobre a tendencial vantagem dos alunos com origem asiática e a desvantagem dos alunos negros? Que teses específicas têm sido avançadas? Iremos tentar dar resposta a estas questões e concluiremos com o balanço do contributo que este debate deu ao entendimento do (in)sucesso escolar, extensível ao conjunto das crianças e jovens que frequentam os sistemas de ensino.

A investigação tem evidenciado as elevadas aspirações educativas e o sobre-investimento das famílias imigradas na escolaridade dos descendentes, revelando uma especial mobilização para a obtenção de diplomas elevados (Gibson, 1988; Kao e Tienda, 1995; C. Suarez-Orozco e Suarez-Orozco, 2001; Vallet e Caille, 2000; Vernez e Abrahamse, 1996; Zéroulou, 1988). Estas famílias fazem acompanhar as altas expectativas de uma valorização da escolaridade como instrumento de mobilidade social e de comportamentos que a favorecem, como o de darem mais tempo e espaço para o trabalho de casa (Vernez e Abrahamse, 1996)<sup>104</sup> e, como esclarecem Kao e Tienda (1995), os seus filhos acumulam duas vantagens: o optimismo<sup>105</sup> dos pais em relação à sua escolaridade (e respectivo investimento) e um melhor conhecimento da língua do país do que os seus pares nascidos no estrangeiro.

O melhor desempenho escolar dos descendentes de imigrantes inseridos nas classes populares em relação aos seus pares de igual condição social estará relacionado com duas ordens de factores: i) uma maior mobilização parental na escolaridade, atendendo a que a sua baixa escolaridade se deverá ao pouco desenvolvimento do sistema de ensino do país de origem, e não será atribuível às dificuldades experimentadas na frequência da escola como acontecerá com os nativos (Vallet e Caille, 2000); ii) uma relação particular destes jovens com a escola que lhes poderá ser favorável. No caso dos alunos negros americanos constata-se que “são muito menos

---

<sup>104</sup> Os autores referem, ainda, o contributo dos professores neste processo: consideram estes alunos “mais motivados e espertos”, possivelmente porque percebem este investimento familiar.

<sup>105</sup> Este optimismo é favorecido pela existência de um duplo quadro de referências permitindo aos imigrantes fazer comparações frequentemente favoráveis à sociedade de acolhimento.

numerosos que os seus colegas brancos das classes populares a rejeitar conscientemente as aprendizagens e os saberes escolares ou os professores.” (Van Zanten, 1992:94). Esta maior adesão dos negros à ideologia do êxito através da escola teria relação com uma visão mais positiva do seu presente e futuro, pois poderiam acusar a discriminação racial, e não os membros da sua família ou comunidade, pela sua posição de subordinação (MacLeod, 1987 em Van Zanten, 1992:95).

A ambição dos progenitores, induzida pela experiência migratória,<sup>106</sup> será partilhada pelos filhos e tenderá a diminuir com o progredir das gerações. Vernez e Abrahamse (1996) detectaram que, por um lado, os estudantes imigrantes do ensino secundário estão mais aptos a planear a ida para a faculdade e mais dispostos que os outros estudantes a trabalhar arduamente para cumprirem as suas expectativas e, por outro, que se verifica um declínio generalizado da diferença de aspirações educacionais entre os imigrantes e os nativos de uma dada origem,<sup>107</sup> com especial relevo para o caso dos alunos de origem hispânica (diferença três vezes superior aos alunos de outras origens).

De facto, constata-se que o efeito do tempo pode ser o inverso à fórmula encontrada, no início do século passado, para a integração dos imigrantes na sociedade americana, segundo a qual o tempo de permanência favorecia a assimilação da cultura dominante, a qual garantiria o êxito. A pesquisa de Kao e Tienda (1995) evidencia a existência de um progressivo abaixamento dos resultados escolares que atinge, inclusive, os alunos de origem asiática (na terceira ou posterior geração já não têm desempenhos melhores do que os dos nativos brancos) o que, precisamente, reforça a ideia de *a assimilação não constituir um factor favorável ao desempenho escolar*.

A tese explicativa da desigualdade de resultados escolares assente na (des)continuidade cultural entre as famílias e a escola fica abalada com o melhor desempenho dos imigrantes relativamente aos nativos e com esta relação inversa do

---

<sup>106</sup> Zéroulou (1988:456), no seu estudo junto das famílias magrebinas residentes em França, testemunhou que estas, tendo ou não filhos em situação de sucesso escolar, são portadoras de um projecto e de uma vontade de ascensão social, de um desejo de “vencer a emigração” e que a sua maior angústia é a de ter aceite tudo (sacrifícios, humilhações...) em troca de nada.

<sup>107</sup> Este desvanecer das aspirações de mobilidade ascendente pode encontrar raízes na verificação da sua improbabilidade.

mesmo com o tempo de permanência, e pouco resiste quando, como vimos, são os alunos oriundos de países com maiores contrastes culturais com a sociedade em que vivem que alcançam mais êxito escolar. Apesar disto, muitas pesquisas perseguiram, sobretudo durante os anos sessenta e setenta do século passado, a exploração da articulação/ruptura entre a socialização familiar e a escolar e esta linha de preocupação prolongou-se durante os anos oitenta e noventa espelhada no incremento da “educação multi/intercultural”. Concomitantemente, fruto do debate e da controvérsia em torno das (des)continuidades culturais, tornaram-se claras as limitações deste modelo explicativo e a investigação mais recente permitiu, por um lado, ampliar o modelo com a integração de um conjunto alargado de variáveis<sup>108</sup> e de níveis de análise e, por outro, avaliar, apoiada na sofisticação estatística, os respectivos poderes explicativos.

De entre os estudos clássicos realizados neste domínio, destaca-se o de Philips que, em 1972, publicou os primeiros resultados de uma pesquisa realizada junto de crianças ameríndias reveladores da existência de um importante contraste entre as “estruturas de participação” destas crianças e as utilizadas pelos professores, demonstrando que os resultados melhoram quando a escola adopta “estruturas de participação” semelhantes às das crianças (trabalho em equipa) (Zanten, 1992:87). Na mesma linha de investigação procurou-se identificar os traços de socialização familiar que favoreceriam o desempenho escolar, incluindo a língua utilizada. O modelo fazia prever que o sucesso escolar aparecesse associado à continuidade de valores e princípios orientadores partilhados pela escola e pelas famílias/comunidades e ao uso da língua do país de acolhimento.

Margaret Gibson, apoiada no resultado de um trabalho de cariz etnográfico que realizou junto de uma comunidade de origem indiana a residir no estado da Califórnia (1988),<sup>109</sup> relativizou a proclamada continuidade entre as orientações educativas das comunidades com origem asiática e as escolares: se é verdade que alguns princípios se

---

<sup>108</sup> No caso dos países anglo-saxónicos, onde as desigualdades relacionadas com a etnicidade parcialmente eclipsaram as relacionadas com a inserção objectiva na estrutura social, como os níveis socio-económicos e de escolaridade, tratou-se, inclusive, de reintegrar estas variáveis nos modelos analíticos.

<sup>109</sup> Estudou os alunos com esta origem que frequentavam a escola secundária local e algumas das suas famílias (nº = 42). Esta população era oriunda do Punjabi (integrado actualmente no Paquistão e na Índia) e professavam a religião Sikh.

podem considerar nesta linha de congruência, como a importância atribuída à disciplina, à autoridade, ao trabalho e ao esforço pessoal, já outros, como a submissão da decisão individual ao colectivo e a forte diferenciação de papéis entre os sexos, constituem princípios claramente em ruptura com o modelo escolar (Gibson, 1988).<sup>110</sup>

Relativamente às vantagens do uso da língua do país de acolhimento no contexto extra-escolar, também se descobriu não existir uma relação directa e necessária entre esta utilização e os melhores resultados escolares. Apesar de não dispormos de conclusões robustas sobre este tema, tem-se vindo gradualmente a descobrir as vantagens do bilinguismo (Portes e Schaufli, 1994; C. Suarez-Orozco e Suarez-Orozco, 2001) e, assim, aparece cada vez mais descredibilizada a ideia de que o uso de uma língua materna diferente da língua escolar constitui um obstáculo ao bom desempenho.

August e Hakuta (1997) afirmam tratar-se de um mito, pois os estudos mais recentes sobre o bilinguismo não só indicam que o uso pela criança de uma língua nativa não impede a aquisição do inglês, como permitem concluir que este pode ter vantagens no conjunto do desenvolvimento linguístico, cognitivo e social sobre os monolíngues do mesmo estatuto socio-económico (em Suarez-Orozco e Suarez-Orozco, 2001:138). Portes e Schaufli (1994) concluem pela vantagem de ser bilingue no tocante ao desempenho escolar, com vantagem sobretudo nos testes de matemática, mais do que nos de língua, apesar de também nestes testes a relação permanecer positiva.<sup>111</sup> Como afirmam os próprios: “Os resultados dão suporte à recente literatura que vê a capacidade para falar uma língua estrangeira como um aumento e não uma diminuição das possibilidades de sucesso escolar da criança.” (658). As considerações de Lahire vão no mesmo sentido: para além de não estar provada nenhuma relação de causalidade simples entre “língua” e “dificuldades escolares”<sup>112</sup>, salienta que entre as

---

<sup>110</sup> Outro aspecto que tem sido evocado é a religião, ou seja, tem-se assinalado o Confucionismo como base da orientação para o sucesso escolar dos alunos de origem asiática mas Portes e MacLeod (1999) relativizam esta tese, lembrando que a “maioria dos chineses e coreanos imigrantes não são confucionistas e destes uma significativa maioria é actualmente cristã.” (391).

<sup>111</sup> Os autores tiveram por base um inquérito realizado junto de 2843 jovens americanos do 8º e 9º anos de escolaridade.

<sup>112</sup> Refere o caso dos chineses e japoneses cuja estrutura da língua mais se distancia da língua inglesa e que chegados aos Estados Unidos têm resultados escolares melhores do que os que nativos americanos.

línguas e as culturas não existem fronteiras intransponíveis e lembra que "os esquemas sociais mentais, as formas sociais ou os processos sociais mais fundamentais (e.g. os processos de objectivação, de codificação, de teorização, de formalização,...) atravessam muitas vezes as línguas, os costumes, os traços culturais próprios dos grupos sociais, sobretudo se definidos nacionalmente." (1995:67).

Desde cedo, Ogbu se opôs à ideia de que o problema do insucesso escolar era o das descontinuidades culturais (1974, 1978). Defende que a questão não está na existência ou inexistência de continuidades culturais entre as famílias e a escola, mas na orientação cultural que os grupos projectam sobre a escola e que está fortemente relacionada com o contexto histórico particular do contacto com o grupo maioritário. No caso dos alunos negros, comunidade a que o autor se dedica em particular, o mais importante seria a "sua percepção da 'realidade social', que contém os elementos da sua visão sobre as vias de êxito para os negros, da sua estratégia de sobrevivência face às barreiras de emprego, da sua desconfiança em relação aos brancos e às escolas que eles controlam, assim como da sua identidade e do seu quadro de referência cultural de oposição." (1992:23).

Nesta acepção, ganham centralidade os factores socio-históricos mais amplos na configuração dos modos de relacionamento da sociedade maioritária com os grupos minoritários e destes com a sociedade no seu conjunto, da qual faz parte a escola. Estão em causa, sobretudo, as relações anteriores (de subordinação ou não), a forma como a sociedade de acolhimento recebeu essa minoria e com ela se relaciona e, ainda, o modo como esta percebe, interpreta e responde a esse relacionamento, que o autor designa por *forças comunitárias*. O autor, na tentativa de explicar a distância académica entre negros e brancos, expõe de forma exaustiva as explicações convencionais que têm sido avançadas (do diferencial de QI, à diferenciação cultural, aos problemas da língua e aos conflitos), rebate-as e propõe uma tese alternativa fundada no papel das *forças comunitárias* (2003:45): a teoria cultural-ecológica da escolaridade das minorias.

"A teoria cultural-ecológica da escolaridade das minorias tem em conta as situações histórica, económica, social, cultural e linguística dos grupos minoritários na sociedade

alargada onde quer que eles existam. De acordo com esta teoria, dois conjuntos de factores moldam o desempenho académico e o ajustamento escolar dos estudantes das minorias. Um é a forma como a sociedade e as suas instituições tratam ou trataram as minorias. Chamamos a esta parte do problema *o sistema*. O outro conjunto de factores tem origem na forma como as minorias elas próprias interpretam e respondem a este tratamento. (...) Chamamos a esta segunda parte do problema as *forças comunitárias*.” (Ogbu, 2003:45).

Em obras que publica nos anos setenta, o autor assinala três tipos de tratamento das minorias na educação que afectam o seu desempenho escolar: as políticas e práticas educativas (segregação escolar, desiguais recursos nas escolas das minorias); a forma de tratamento na sala de aula (ex: baixas expectativas, encaminhamento...) e, ainda, o modo como as minorias são remuneradas pelo seu sucesso académico, especialmente no mercado de trabalho e em termos de vencimento.<sup>113</sup> Mas o autor lembra que todas as minorias são sujeitas a processos de discriminação e esta não explica porque alguns grupos, mesmo em situação de tratamento diferenciado, têm bons resultados escolares. A explicação estará, então, nos diferentes modos de incorporação na sociedade, porque a adaptação gera “forças comunitárias, crenças e comportamentos no interior das comunidades minoritárias que influenciam o ajustamento e o desempenho escolar das minorias.” (Ogbu, 2003).

O contraponto da situação dos negros na sociedade americana tem sido dado, como vimos, pelo sucesso escolar dos alunos com origem nos países da Ásia, (especialmente China, Japão e Índia). O êxito académico dos asiáticos tem constituído um pólo de debate enriquecedor, pois tanto tem sido utilizado, por alguns autores, com uma demonstração da necessária continuidade cultural entre a família e a escola, como, pelo contrário, tem sustentado o questionamento dessa tese, ao evidenciar os seus limites.

---

<sup>113</sup> As primeiras análises estatísticas publicadas por Duncan, em 1968, revelaram que para igual diploma, os negros tinham acesso a posições inferiores e os estudos de Porter (1974) e de Portes e Wilson (1976) concluem que a mobilidade social dos negros depende mais das escolhas feitas pelas elites do que das suas performances escolares (Van Zanten, 1996b:131-132).

Gibson corrobora a tese da centralidade atribuída aos padrões de adaptação desenvolvidos pelos diferentes grupos minoritários associados a diferentes modos de entender o processo de aculturação em curso. No caso da comunidade indiana que estudou, os alunos revelavam elevadas performances escolares, apesar da discriminação de que eram alvo (no passado e no presente) por parte da maioria branca (na escola e fora desta). A autora concluiu que esta comunidade não opta pela assimilação à sociedade de acolhimento mas por uma “acomodação sem assimilação”, ou seja, a sua estratégia é a aquisição de competências na cultura dominante e, simultaneamente, a manutenção da sua identificação social primária (1988:170).

Trata-se de um processo de aculturação multilinear <sup>114</sup> que adopta a atitude e os comportamentos requeridos pela escola sem que tal signifique a adesão aos valores da sociedade dominante, estabelecendo uma relação instrumental com a escola, calculada em função dos benefícios que poderão decorrer desse compromisso. Como esclarece a autora: “ Eles tentam encontrar modos de ir ao encontro das solicitações e expectativas dos professores e dos pares, mas a sua adaptação estratégica está longe de ser conformista. (...) Resistem às pressões assimilacionistas (...) por exemplo, recusam-se a associar-se a actividades escolares não essenciais. Quanto mais a escola os pressiona para o conformismo, mais os pais firmemente os supervisionam e restringem o seu comportamento.” (1988:169).

O seu modelo explicativo do sucesso escolar destes alunos de origem indiana completa-se quando associa esta “aculturação sem assimilação” a uma menor necessidade de enfatizar as fronteiras étnicas e raciais nas suas interacções na sala de aula, <sup>115</sup> num estratégico conformismo que reduz os conflitos e facilitaria a competição

---

<sup>114</sup> A autora designa-a de multilinear, em contraposição à unilinear: enquanto no primeiro caso, a aculturação é entendida com um processo aditivo que não conduz à rejeição da identidade e cultura do grupo minoritário mas a uma sucedida participação em ambas, no segundo caso, ela é encarada como um processo substractivo, em que aculturação e assimilação se sobrepõem, com o tendencial esbatimento das especificidades identitárias.

<sup>115</sup> Nesta comunidade Punjabi, a discriminação não seria sentida como uma ameaça à sua subsistência nem à sua identidade. Apesar de serem alvo de hostilidade por parte da maioria branca, sobretudo no tocante à vida das suas crianças, não vêem vantagem em reagir bruscamente. Segundo a autora, o facto de sentirem que têm na América uma vida melhor e com mais oportunidades do que teriam na Índia, faz com que o impacto desse preconceito seja minimizado e mantenham uma atitude positiva em relação à América e aos brancos americanos (Gibson, 1988).

de base individual, exigida pela escola (Gibson, 1988). Esta tese encontra reforço nos trabalhos de Ogbu quando este relaciona o pobre desempenho dos negros com o receio de perda de identidade própria, que os fará adoptar na escola comportamentos diferentes dos requeridos para o sucesso escolar (Gibson, 1988).

Estamos perante a defesa da tese de que a preservação de uma identidade própria, enquanto padrão de inserção na sociedade de acolhimento, contribuirá para um melhor desempenho escolar. O alto grau de solidariedade familiar e comunitária, a forte orientação em relação ao país de origem e, ainda, a manutenção de casamentos endogâmicos constituem, neste caso, formas eficazes de sustentação dessa identidade (Gibson, 1988). Mais do que continuidades ou rupturas entre a socialização familiar e a escolar estão em jogo atributos comunitários, resultantes das formas particulares de incorporação na sociedade, que facilitam, ou dificultam, o sucesso escolar. Neste enfoque interpretativo, o fraco desempenho escolar de alguns grupos de descendentes de imigrantes está relacionado com *forças comunitárias* que, moldadas por uma relação de subordinação (passada e presente), conduzirão a *um confronto e a uma afirmação identitária no contexto escolar*, o que, por sua vez, irá reforçar essa posição social subalterna.

Nos importantes contributos que o sociólogo Alejandro Portes, e seus colaboradores, têm dado ao conhecimento e análise dos processos de integração dos imigrantes, em especial da “nova segunda geração”, encontramos, curiosamente, alguns pontos de contacto com estas teses da antropologia social americana, mas, sobretudo, dispomos de novos instrumentos conceptuais e de consistentes investigações empíricas extensivas que nos permitem equacionar de forma mais integrada e completa a desigualdade de desempenho escolar dos descendentes de imigrantes. São decisivos neste debate, o conceito de *assimilação segmentada*, enquanto modalidade específica de integração da “nova segunda geração” na sociedade americana (Portes e Zhou, 1993) e o de *capital social* que aplicou na análise dos processos de integração das populações imigrantes (Portes, 1999b; Portes e MacLeod, 1996, 1999; Portes e Zhou, 1993).

Baseados na multiplicidade de experiências de adaptação aos Estados Unidos, Portes e Zhou postulam que os resultados da assimilação dependem da modalidade de

assimilação posta em marcha, ou seja, se a assimilação dos imigrantes se fizer em relação a grupos em desvantagem social, essa assimilação produz efeitos inversos à integração social (destino de divergência). Consideram existir três padrões possíveis de adaptação: i) a integração e aculturação na classe média branca; ii) a aculturação e integração na *underclass*; iii) a associação entre a integração económica e a preservação deliberada dos valores da comunidade imigrante e firme solidariedade (1993:82).<sup>116</sup>

Como explica Portes (1999b), os imigrantes mais recentes que se instalam nas *inner-cities* ficam em contacto com minorias nativas de excluídos que lá residem e descendentes de imigrantes que lá se estabeleceram e mantêm, devido à condição de pobreza. Estas crianças e jovens absorvem os valores destas “comunidades urbanas específicas” e não os valores da classe dominante americana e abandonam as expectativas e valores dos pais, pois sofrem uma forte *pressão niveladora descendente*, como resultado da solidariedade existente assente na experiência comum da adversidade. Os casos de sucesso enfraquecem essa união, demonstram que a adversidade não é limitadora da ascensão social e os seus protagonistas são alvo de medidas de sanção por parte dos grupos, apelidando-os de “vira-casacas” ou de *acting white*.<sup>117</sup>

Por outro lado, os imigrantes que adoptam a última das formas supra referidas, inserem-se em comunidades relativamente fechadas sobre as suas tradições culturais e a reprodução da matriz de origem (igrejas, restaurantes, escolas, lojas...) cria no interior da comunidade imigrante oportunidades que não existem fora dela, ou seja, o enraizamento da adaptação dos jovens de segunda geração nas redes da comunidade étnica constituem “uma estratégia racional de capitalização de recursos materiais e morais, inacessíveis de outra forma.” (Portes, 1999b:124). Como esclarece o autor:

---

<sup>116</sup> Cada grupo adoptará tendencialmente uma destas formas de assimilação, dependente dos respectivos modos de incorporação que “consistem num complexo formado pelas políticas do país de acolhimento; os valores e os preconceitos da sociedade receptora; e as características da comunidade co-étnica.” (Portes e Zhou, 1993:83). Em cada um destes domínios, os imigrantes podem encontrar recursos ou vulnerabilidades: são importantes recursos de adaptação à sociedade de acolhimento situações em que os governos definem programas de acolhimento, em que não se verifica uma relação social de preconceito e em que se integra uma comunidade com uma forte rede de apoios (caso dos refugiados políticos cubanos); em contraponto, constituem obstáculos a esta adaptação situações de políticas hostis, de preconceito societal e de fraca coesão co-étnica (caso dos haitianos).

<sup>117</sup> Ver Bourgois, 1991 (em Portes, 1999a:102) e Ogbu (2003, 2008).

“Estas oportunidades mediadas pela comunidade constituem um claro incentivo para os mais jovens permanecerem no interior do colectivo étnico e, o que é mais importante, negam a premissa em que assenta o posicionamento das minorias da *inner city* de que as vias de mobilidade se encontram bloqueadas para quem está à margem da sociedade branca.” (Portes, 1999b:107).

De facto, estamos perante situações em que os grupos de imigrantes passam a constituir-se enquanto “comunidades étnicas” por, no primeiro caso, partilharem de um sentimento de pertença a um “nós”, alvo de discriminação comum (“etnicidade reactiva”) e, no segundo, de uma memória cultural comum traduzida na reprodução de instituições do país de origem (“etnicidade linear”). As consequências destes dois elementos de solidariedade são muito diversas, tendo a primeira “muitos aspectos em comum com a experiência das minorias excluídas que os antecederam, e que está subjacente à emergência de uma postura adversarial entre a juventude.” (Portes, 1999b:106).

Facilmente percebemos que cada um destes processos de *assimilação segmentada*, na medida em que produz consequências muito diversificadas na forma como os grupos vivem na sociedade de acolhimento e se relacionam com esta, tem igualmente efeitos no relacionamento (material e simbólico) dos diferentes grupos de imigrantes com a escola. Baseado no conceito de *capital social* desenvolvido por James Coleman (1988), Portes avalia em que medida estas diferentes formas de assimilação engendram um capital social que tem efeitos diversificados (positivos ou negativos) no desempenho escolar.<sup>118</sup> Em síntese, o autor defende que, intimamente relacionados com os modos de incorporação na sociedade de acolhimento, os diferentes grupos de imigrantes desenvolvem diferentes tipos de integração dependentes do capital social que têm condições para desenvolver: enquanto o fechamento potencia o controlo e cria oportunidades, o contacto com os grupos sociais mais marginalizados da sociedade aumenta a probabilidade de desvio, pela conformidade a esses grupos e oposição à restante sociedade.

---

<sup>118</sup> Portes recorre ao conceito de *capital social* de Coleman e vem posteriormente revelar que não desconhece ter sido produzida por Bourdieu a “primeira análise sistemática contemporânea do capital social” (Portes, 2000:134).

A partir de um grande inquérito realizado junto de 5266 alunos filhos de imigrantes residentes nos estados da Florida e da Califórnia, a frequentarem o 8º e 9º anos de escolaridade,<sup>119</sup> o autor analisa parcialmente os dados numa pluralidade de publicações (Portes, 1999b; Portes e Hao, 1998, 2005; Portes e Rumbaut, 2001; Portes e Zhou, 1993), de modo a explorar a importância relativa dos diferentes conjuntos de variáveis explicativas dos desiguais resultados escolares: de ordem familiar e comunitária (o capital humano e o capital social), de ordem individual (o sexo, as aspirações, a auto-identificação e a auto-estima) e de ordem contextual (composição social e étnica das escolas e sua localização territorial).

Dos resultados destas análises ressaltam contributos importantes. Por um lado, confirmam-se resultados de anteriores pesquisas, como a importância da família e da comunidade na delimitação dos trajectos escolares e, por outro, abrem-se novas pistas sobre os efeitos contextuais, ao ter sido possível avaliar os efeitos da composição social e étnica das escolas, mantendo constantes os níveis socio-económicos das famílias ou a sua origem nacional.

A análise da informação recolhida permitiu confirmar: i) a importância dos modos de incorporação dos grupos nos resultados das minorias nascidas no estrangeiro; ii) a persistência de efeitos da nacionalidade nos resultados, mesmo controlando as características individuais e familiares; iii) a vantagem de se estar inserido em famílias que promovem um fechamento em redes de sociabilidades co-étnicas, ou seja, de um capital social que possibilita o controlo das crianças e jovens por parte da comunidade e a sua orientação moral e normativa; iv) o efeito negativo do tempo de residência na performance escolar.

Tem-se gerado um progressivo e alargado consenso em torno da tese de que os factores históricos, que incluem a anterior inter relação entre os países e as condições de recepção do grupo de imigrantes em causa e o relacionamento mútuo forjado durante a

---

<sup>119</sup> Este inquérito teve o grande mérito de ser longitudinal e, assim, a uma primeira aplicação realizada no ano lectivo de 1991/92 (Portes, 1999b; Portes e MacLeod, 1996; Portes e Zhou, 1993) seguiu-se outra realizada três anos mais tarde em que foram localizados estes mesmos alunos e feito o diagnóstico dos seus resultados escolares (classificações, abandono...). Deste modo, foi possível avaliar o efeito de algumas das variáveis, como o nível socio-económico médio e o grau de diversificação étnica de cada escola, nos posteriores desempenhos (Portes e Hao, 2005; Portes e Rumbaut, 2001).

primeira geração, modelam de forma decisiva o processo de adaptação que, como afirma Portes, “depende menos daquilo que os imigrantes trazem consigo e mais de como são acolhidos pelo governo e sociedade receptoras.” (1999a:3).<sup>120</sup> Estes diferentes modos de incorporação integram condições objectivas (de sobrevivência económica e de oportunidades criadas) e outras subjectivas (sentimentos de aceitação, rejeição ou indiferença), que se reflectem no confiante optimismo com que alguns pais olham o futuro e apontam orgulhosamente para o sucesso do seu grupo e a insegurança e desespero de outros pais: “as desigualdades na situação objectiva e a previsão subjectiva dos pais convergem com a prestação académica dos seus filhos, indicando que tanto a classe como o privilégio étnico são transmitidos de uma geração a outra”, concluem Portes e MacLeod (1996:271). Apoiados nos resultados de variados estudos etnográficos defendem a ideia de que “pais que são membros de grupos bem recebidos e de sucesso, transpiram auto-confiança e assumem que a escolaridade dos seus filhos não é um sonho mas um *fait accompli*. Pelo contrário, imigrantes que lutam contra a pobreza e as consequências cumulativas de um contexto negativo de recepção desistem de exercer controlo sobre os seus filhos e receiam que, apesar de um percurso académico de sucesso, eles se percam e se juntem à cultura da droga (Suarez-Orozco, 1996).” (Portes e MacLeod, 1999:391-392).

Estes modos de incorporação são, obviamente, muito marcados pelas políticas de imigração conjunturais e, no caso do sucesso académico dos americanos asiáticos, em especial dos de origem chinesa e japonesa, muito terão contribuído, para o êxito da sua adaptação, as políticas restritivas que fizeram com que a primeira geração de imigrantes se limitasse aos mais qualificados e estivesse limitada a vinda de posterior imigração; segundo Hirschman e Wong, esta menor pressão para absorver e suportar os parentes adicionais poderá ter contribuído para conseguir uma poupança adicional para os estudos dos filhos (1986:23). Estes autores defendem, ainda, que os progressos económicos dos seus antecessores se devem ao impedimento que tiveram em penetrar nas melhores esferas económicas; entregues aos seus próprios recursos, desenvolveram uma economia étnica que criou um crescente número de empregos no comércio e nos

---

<sup>120</sup> Prefácio redigido para a edição portuguesa.

serviços. Apoiados em investigação desenvolvida por Bonacich e Modell (1980) junto destes grupos de imigrantes, salientam que é neste quadro que o investimento na escolaridade se justifica, por ser esse o meio reconhecido para tornar cada mais eficientes os negócios da família.<sup>121</sup>

Outros exemplos da importância dos modos de incorporação dos grupos são, por um lado, os refugiados políticos, que, regra geral, se enquadram em fluxos com um ciclo que se inicia pela emigração dos mais qualificados e em que, concomitantemente, são alvo de uma recepção mais favorável, e os que emigram em resultado da procura de mão-de-obra barata, como foi o caso dos mexicanos nos Estados Unidos, que se traduz pelo fluxo clandestino de vastas populações pouco qualificadas (Portes e Rumbaut, 1999:69).

Zaihia Zéroulou, que em França estudou as famílias de origem argelina na tentativa de compreender a desigualdade de desempenho escolar dos seus filhos, encontrou, ainda, uma relação importante entre as condições de emigração e a relação das famílias com a sociedade de acolhimento, ou seja, numa análise mais fina, detectou que tanto as condições objectivas pré-existentes como as expectativas das comunidades de origem da família determinam a atitude e conduta dos pais em situação migratória, tanto ao nível da gestão dos constrangimentos como da definição de estratégias (1988). Assim, as expectativas das famílias em relação à escola e o seu grau de mobilização variam segundo a história do trajecto migratório da família, em suma, o investimento na escolaridade dos filhos joga-se na intersecção entre a experiência anterior à emigração, os projectos de futuro e a posição social em que se encontram.

A autora verificou que os descendentes de argelinos que atingiram a universidade tinham em comum o facto de estarem inseridos em famílias com uma forte mobilização familiar na escolaridade associada ao facto de terem tido alguma experiência do sistema escolar do país de origem, o exemplo de alguém que melhorou as condições de vida pela escolaridade e o impedimento de progressão no seu trabalho

---

<sup>121</sup> Referem que Connor (1975) também defendeu esta tese pois atribuiu, em grande parte, o seu êxito escolar ao facto de, no período anterior à II Guerra Mundial, lhes terem sido negadas oportunidades de participar na vida social e em actividades extra-curriculares (das escolas) e, assim, o sucesso académico aparecia como um dos poucos caminhos para o melhoramento.

por falta de habilitações escolares. Estas famílias partilhavam, ainda, a origem urbana (muitos já tinham migrado do campo para a cidade do seu país, antes de emigrarem), algum conhecimento do francês (oral ou escrito) e, ainda, a liberdade que assistiu à sua decisão de emigrar. No caso das famílias cujos descendentes realizaram percursos de escolaridade de curta duração, toda a história familiar era diversa: a decisão de emigrar tinha sido feita por pressão sobre o pai (e, de seguida, sobre a família); os projectos tinham permanecido económicos; desejava-se a ascensão social, mas no país de origem; a poupança fazia-se, sob as mais diversas formas, e a “vida provisória” em França era organizada em função dos projectos que se desenvolvem no país de origem (estes implicam a manutenção de fortes laços com os membros da família que ficaram no país). Concluiu que “crianças que têm sucesso pertencem a famílias que se caracterizam pela sua capacidade de antecipar o futuro e ultrapassar a precariedade própria da condição presente de imigrado (precariedade material mas também psicológica). ” (Zéroulou, 1989:144).

De facto, podemos afirmar que a centralidade da família na configuração das trajetórias escolares (dos alunos com ou sem origem imigrante) constitui a conclusão mais consolidada e inquestionável resultante deste debate. Estudos recentes que integraram, na análise do desempenho das crianças e jovens com origem na imigração, uma grande diversidade de dimensões da vida familiar, e em que foi possível aferir o poder explicativo de cada uma delas (Portes e MacLeod, 1999; Portes e Rumbaut, 2001; Vernez e Abrahamse, 1996), remetem para a saliência do estatuto socio-económico da família, o nível de escolaridade atingido pelos pais, as aspirações parentais e, ainda, o domínio da língua do país de recepção.

No estudo extensivo realizado nos Estados Unidos especificamente dedicado aos alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes, foi possível verificar que os factores que apareceram mais positivamente associados à frequência do ensino superior foram, por ordem decrescente, os seguintes:

- i) para os que já nasceram no país: ser rapariga; ter bons rendimentos familiares; mãe e pai terem frequentado a universidade ou completado um curso superior; a

mãe trabalhar fora de casa; realizar muito trabalho escolar em casa; a mãe querer que o aluno vá para a universidade; os pais saberem sempre onde estão os filhos;

ii) para os alunos que imigraram (não nasceram nos Estados Unidos): ser asiático; o pai ter frequentado a universidade ou completado um curso superior; a mãe trabalhar fora de casa; a mãe querer que o aluno vá para a universidade; os pais saberem sempre onde estão os filhos; viverem numa grande cidade (Vernez e Abrahamse, 1996:58).

Se a estes dados juntarmos os resultantes das análises conduzidas por Portes, encontramos alguns pontos de confluência a assinalar: o poderoso o efeito do estatuto socio-económico dos pais na explicação da diversidade dos resultados obtidos e a importância do controlo parental dos filhos (um dos indicadores de capital social) na produção desses mesmos resultados. Para além destes factores emergiram com relevo na explicação o conhecimento do inglês e os hábitos de estudo dos filhos (Portes e MacLeod, 1999)<sup>122</sup>, a presença dos pais biológicos em casa,<sup>123</sup> as expectativas educativas dos jovens e, ainda, a sua auto-estima (Portes e Rumbaut, 2001).

O relevo da auto-estima tem sido detectado em diversas pesquisas: Portes e Wilson (1976) concluem que as diferenças no desempenho escolar “apontam para um papel mais importante do estatuto dos pais, medido pelas habilitações, no nível escolar atingido pelos brancos, e da auto-estima e das aspirações educacionais entre os negros” (p.414); Bagley, Bart e Wong (1979) exploraram os factores que favoreceriam o sucesso escolar de uma parte dos imigrantes caraibenhos, filhos da classe operária na região de

---

<sup>122</sup> Este estudo baseou-se em parte dos dados recolhidos em 1988 e 1990 pelo National Educational Longitudinal Study (NELS) e integrou 5939 alunos (sendo 3439 descendentes de imigrantes) do 8º ano no primeiro ano do estudo. Os resultados escolares foram medidos pelos resultados em testes estandardizados de língua e de matemática e como variáveis explicativas o modelo integrou características demográficas (idade - sexo - naturalidade), indicadores de capital humano (escolaridade os pais - estatuto - horas de trabalho de casa - conhecimento do inglês) e de capital social (presença de ambos os pais biológicos em casa - conhecimento dos pais dos amigos dos filhos - envolvimento dos pais na escola).

<sup>123</sup> O efeito desta presença tem sido explorada e os resultados produzir um efeito positivo no desempenho; no entanto, não é clara a responsabilidade desta variável na explicação dos resultados: no estudo de Portes e MacLeod (1999) na análise bivariada aparece positivamente relacionada, mas quando usado o modelo de regressão não revelar ter poder explicativo sobre as classificações obtidas nos testes de língua e de matemática.

Londres, e, entre estes, identificaram a importância de terem uma auto-imagem étnica positiva (p.92); Verma e Ashworth (1986:98) comparam alunos negros e asiáticos e concluem, por um lado, que a auto-estima não influencia os resultados dos asiáticos mas influencia tanto os dos negros como os dos brancos e, por outro, que esta deriva sobretudo do grupo de pares, no caso dos negros, e da escola, no caso dos asiáticos. Assim, parecem ser os alunos negros mais sensíveis às apreciações dos seus pares, ao mesmo tempo que dependem mais deste sentimento de auto-estima para o êxito escolar.

Vale ainda a pena salientar, nestes resultados de pesquisa, a emergência de factores que parecem ser muito relevantes na produção dos resultados escolares, como: i) os já referidos, hábitos de trabalho escolar (Portes e MacLeod, 1999) e conhecimento da língua (Gibson, 1988; Portes e MacLeod, 1999); ii) a capacidade dos pais em manter o respeito pela família e a relação com cultura de origem e o desenvolvimento de competências biculturais (C. Suarez-Orozco e Suarez-Orozco, 2001); iii) a família viver fora dos guetos de imigrantes (Charlot, 1989; Payet, 1996).

Ainda no que se refere aos condicionalismos sociais (familiares e comunitários) da performance escolar, importa assinalar a necessidade de prosseguir a investigação de modo a poder consolidar as hipóteses de que dispomos. Por exemplo, no tocante à importância do capital social, que em Coleman (1988) tinha a primazia sobre o capital humano, esta não encontrou sustentação nos dados mais recentemente analisados por Portes e MacLeod (1999): “No seu conjunto, estes resultados fornecem apenas um suporte muito limitado à hipótese dos efeitos do capital social.” (383),<sup>124</sup> prosseguem esclarecendo que estes efeitos, com base nos indicadores utilizados, das redes parentais e do envolvimento na escola, “são ambos positivos mas o seu contributo é pequeno” (388). No final do artigo, com pertinência, interrogam-se sobre a importância atribuída a certas características e práticas familiares: “Com base nestes resultados, vemos que a importância atribuída na recente literatura às famílias nucleares originais, ao fechamento das redes parentais e ao envolvimento parental na escolaridade pode ser

---

<sup>124</sup> Os autores detectam, precisamente, no caso em estudo não será o capital social que justifica o sucesso dos asiáticos dado que “têm o menor *score* em “conhecimento dos pais dos amigos dos filhos” e “envolvimento dos pais na escola”, apesar de terem a maior “presença de ambos os pais biológicos em casa” (p.380).

exagerada, pelo menos no que se refere às segundas gerações. O estatuto dos pais, os hábitos de estudo dos filhos e o conhecimento do inglês são muito mais determinantes do sucesso educacional.” (p.391).

Como vimos anteriormente (cap.1), o desempenho escolar não resulta directamente das condições e processos familiares (e comunitários) – a escola tem um papel duplamente activo, pois não só é produtora do veredicto, como co-produz o que é alvo do mesmo. O quadro social constitutivo do contexto escolar, o modo como, em cada escola, os seus dirigentes organizam e gerem a diversidade social e étnica, plasmados na experiência quotidiana dos alunos com os professores e o grupo de pares, interferem necessariamente no desempenho escolar.

A centralidade da experiência escolar na compreensão da diversidade de resultados e desempenhos escolares foi identificada por algumas pesquisas realizadas especialmente sobre a realidade escolar inglesa, nomeadamente, Smith e Tomlinson (1989), Drew e Gray (1990), Foster (1990) e Troyna (1991). Concordamos com Troyna, quando este salienta que os resultados escolares são apenas a “ponta do iceberg” e que é preciso vermos para além da superfície e “considerarmos as relações entre a etnicidade, por um lado, e quem vai para onde e quem fica com o quê, por outro lado, se queremos dar uma significativa contribuição para este volátil debate” (p.363) ou, ainda, com Foster, que salienta a necessidade de olharmos para “os processos internos à escola, para a forma como são encaradas pelas variadas minorias de estudantes as desvantagens económicas, sociais e culturais e para as diferenças entre as escolas frequentadas por estas minorias pelos seus pares brancos, se queremos descobrir os factores mais significativos.” (p.347).

No domínio específico do efeito do contexto escolar no desempenho escolar e a sua interacção com o estatuto social dos progenitores, recorde-se que se sabe existir interacção entre o nível socio-económico dos pais e os níveis médios da escola, ou seja, o efeito positivo do estatuto familiar será ainda maior em escolas onde os outros alunos também são provenientes de altos estatutos (Coleman, 1990 e Raudenbush e Bryk, 1986) e, inversamente, alunos pobres em escolas de baixo estatuto socio-económico ficam sujeitos a um duplo handicap (Portes e MacLeod, 1996:257).

A investigação quanto aos hipotéticos efeitos conjuntos da comunidade étnica e do contexto escolar é ainda muito escassa, apesar de no estudo pioneiro de Coleman (1966) já se ter constatado a vantagem que os alunos das minorias étnicas tinham em frequentar turmas onde a proporção de alunos brancos era maior (Cousin, 1993). Os estudos mais recentes revelaram novas pistas sobre os efeitos contextuais, identificando efeitos inesperados da origem nacional dos alunos (Portes e Hao, 2005; Portes e MacLeod, 1996, 1999; Portes e Rumbaut, 2001). Logo em 1996, os resultados do trabalho de Portes e MacLeod apontavam para o que se veio progressivamente a afigurar como uma interessante hipótese de trabalho: o que se consolidava como regra geral tinha uma importante exceção, ou seja, o benefício que geralmente ocorria para os alunos oriundos de meios sociais mais desfavorecidos e/ou pertencentes a minorias etnicamente diferenciadas quando frequentavam escolas de estatuto social elevado e/ou de maioria branca, transformava-se, em certos casos, em prejuízo. Os autores concluem o seu estudo afirmando:

“O ganho atribuível ao relativo sucesso e boa integração dos grupos imigrantes parece impermeável às mudanças nos contextos escolares: é tão forte nas empobrecidas escolas do centro da cidade como nas escolas dos subúrbios. Por outro lado, os efeitos negativos associados à etnicidade desvantajosa tornam-se mais evidentes quando a segunda geração de estudantes enfrenta a disputa académica das escolas competitivas fora do centro das cidades.” (270).

Estamos perante a robustez dos resultados dos grupos que revelam melhores desempenhos, pois não se revelam permeáveis aos contextos escolares, e a fragilidade das performances dos grupos que se encontram em situação de extrema vulnerabilidade (desvantagem social e étnica), pois que o seu baixo nível de desempenho, contrariamente à tendência verificada em todos os outros grupos, vê-se agravado em contextos escolares socialmente mais favorecidos e/ou de miscigenação étnica. Estão nesta última situação os alunos com origem mexicana que frequentam as escolas americanas. Estes obtêm melhores resultados em ambientes menos competitivos, ou seja, em que é maior a concentração de co-étnicos (ganham com a relativa

homogeneidade) enquanto os alunos de origem chinesa e coreana quando frequentam escolas com um grande peso de co-étnicos reduzem a sua vantagem (ganham com a diversidade).

O estudo publicado em 2005, por Portes e Hao, revela, ainda, que este efeito se estende ao nível socio-económico da escola frequentada, isto é, que a tendência de os alunos de origem mexicana terem mais baixos desempenhos escolares e maior propensão ao abandono é *ainda maior* nas escolas cujo nível socio-económico médio é mais alto, ao contrário do que se passa com os outros estudantes; como possível explicação avançam com a ideia de que, nestes contextos escolares, ficariam mais expostas as suas desvantagens associadas à sua procedência étnica e seriam mais alvo de discriminação (p.35).<sup>125</sup>

Para além da importância da composição social e étnica da escola (e da turma) frequentada, a experiência escolar dos alunos abarca um conjunto muito mais amplo de condições e processos que importa analisar. De entre estes, tem sido investigada a influência das atitudes dos professores, das suas representações das minorias, das oportunidades proporcionadas em cada escola aos alunos de diferentes origens nacionais e, ainda, do eventual racismo dos pares. Van Zanten resume, assim, a fase em que nos encontramos de alguma instabilidade nos resultados das pesquisas, o que não nos permite sustentar conclusões sólidas:

“No tocante à integração dos jovens de origem estrangeira, os resultados das pesquisas aparecem contraditórios: certos trabalhos concluem pela importância do papel integrador da escola, outros pelo desenvolvimento do racismo no seio da instituição. Para certos investigadores, o número aparece como um elemento importante: a presença de uma forte minoria de alunos de origem estrangeira teria um papel importante na construção de uma imagem positiva do estrangeiro, enquanto muito fortes concentrações engendrariam mal entendidos e conflitos. Para outros autores, o importante na análise das relações inter étnicas na escola, é ter em conta o número de trocas positivas que acontecem entre as

---

<sup>125</sup> Os autores advertem para a pouca solidez destas conclusões, atendendo à falta de replicação e alargamento da pesquisa, pelo que é necessário realizar mais estudos antes de estas conclusões poderem ter efeitos na orientação política (p.35).

crianças e jovens de diferentes origens no decurso do quotidiano escolar, e não por declarações formais de amizade transcritas nos sociogramas.” (1996a:289)

Desde os anos setenta do século passado que dispomos de estudos americanos sobre estes temas (Van Zanten, 1996b:131-132). Rist (2003 [1973]) revela a existência de relação entre o insucesso escolar dos negros e a formação de turmas de nível e a exclusão de que foram vítimas muitos alunos negros (entrados em escolas brancas devido à legislação) ao terem sido inseridos em turmas de “alunos com dificuldades”. Ogbu (1978) detecta que os alunos negros são mais orientados para o ensino especializado e para as fileiras mais desfavorecidas, para além de sofrerem de um nível de expectativas mais baixo dos professores relativamente a eles. Metz (1983 em Van Zanten, 1996b:132) conclui que o desempenho escolar dos alunos negros é favorecido nos casos em que: i) os grupos se constituem em função de competências específicas (não de um nível presumido ou avaliado à priori); ii) a distribuição de notas e recompensas se faz em função dos progressos conseguidos individualmente (não por comparação inter alunos); iii) se evita deliberadamente situações de comparação pública das “qualidades” e dos resultados dos alunos.

Quanto ao tratamento discriminatório dos professores e à sua eventual repercussão no desempenho escolar dos alunos pertencentes a minorias etnicamente diferenciadas, temos indicações pouco claras. Alguns estudos assinalam as menores expectativas dos professores em relação aos alunos negros, mesmo quando estes têm um bom nível escolar, e o tratamento menos positivo, ou de ignorância, para com estes, felicitando-os menos e criticando-os mais do que aos alunos brancos (Rubovits e Maehr, 1973 em Van Zanten (1996b:133)), e, ainda, os preconceitos étnicos dos professores e a sua atitude negativa e estereotipada em relação aos alunos etnicamente diferenciados (Verma e Ashworth, 1986; Eggleston, Dunn e Anjali, 1986 e Wrigth, 1986 em Eggleston, 1992:25-26; Gillborn, 1990; Troyna, 1991). Estas conclusões têm sido questionadas, nomeadamente, por Foster e Hammersley (em Van Zanten (1996b:138)) que evocam problemas de ordem conceptual e metodológica aos estudos que dão como provado existir racismo por parte dos professores.

Outras pesquisas, por sua vez, chegam a conclusões menos lineares. Kerchoff e Campbell (1977) detectam que os professores apoiam os seus alunos negros de forma relativamente independente, na condição de estes não terem problemas disciplinares. A reforçar esta ideia da importância do comportamento no aproveitamento escolares, encontramos um trabalho mais recente (1990) que encontra associação estreita entre o sucesso escolar e o julgamento dos professores sobre os hábitos de trabalho (participação na turma, disciplina, deveres de casa), o que, como assinalam os autores, poderá favorecer os alunos de origem asiática, sobre os quais os juízos dos professores são os mais favoráveis e, de algum modo, prejudicar os alunos negros (Farkas, Grobe, Sheehan e Shuan, 1990).

No centro do veredicto escolar estão, de facto, os julgamentos professorais e estes afectam não só os resultados finais como cada passo do percurso escolar do aluno. Refiram-se dois estudos ilustrativos. No contexto da sociedade francesa, Zirotti (em Payet (1996:104)) verificou que, no processo de orientação escolar, os professores consideravam diferentes factores, conforme a origem dos alunos: i) para os franceses, o desempenho não era causa directa da orientação, pois o seu impacto era modelado pela apreciação sobre as capacidades intelectuais do aluno; ii) para os de origem estrangeira, o processo era mais complexo: se o desempenho é mau, a afectação é negativa, sem recurso a uma apreciação; se é médio, é em função do comportamento que se joga a orientação. Em Inglaterra, Troyna (1991)<sup>126</sup> revela como a exclusão de alguns alunos se faz por processos subtis desenvolvidos pela escola que conduzem a que sejam “subavaliados”: na orientação dos alunos oriundos do Bangladesh e do Paquistão, “o seu acesso, tratamento e saídas nos diferentes estádios da educação secundária eram delimitados por dois processos separados mas interdependentes. Primeiro, na entrada, tendem a ser assinalados como tendo menos capacidades no inglês e na matemática, de acordo com a avaliação dos professores das escolas primárias. Segundo, as implicações desta afectação são profundas” (p.373), pois numa estrutura que não favorece a

---

<sup>126</sup> Realizou o estudo intensivo de uma escola básica inglesa, com alunos predominantemente das classes populares e com 40% de oriundos do Paquistão e do Bangladesh.

flexibilidade, a mobilidade entre os grupos de nível é excepcional e por isso vai definir à partida o seu nível de sucesso.

Estamos conscientes de nos movermos num terreno complexo, instável e com muitas “zonas sombrias” a precisar de esclarecimento. Como afirma Gillborn: “Apesar da pesquisa relativa aos efeitos escolares nas populações multiétnicas estar ainda na sua infância, o trabalho realizado até agora faz luz sobre a complexidade do processo educacional e confirma que as escolas e os professores têm o poder de influenciar os resultados dos seus alunos.” (1990:141). Como sabemos, estes factores não podem nem devem obscurecer as desigualdades de ordem socio-estrutural, mas estas, por sua vez, são insuficientes para o entendimento do fenómeno.

Nesta sumária “viagem” pelas teses explicativas da desigualdade de resultados escolares das minorias imigrantes, reuniram-se argumentos suficientes para a descredibilização, pelo menos parcial, da tese das continuidades culturais enquanto principal pilar de entendimento do sucesso escolar de alguns grupos de alunos; não parece ser condição suficiente nem necessária na produção desse resultado. Este surgirá, muito provavelmente, mais da confluência de factores favoráveis inscritos tanto na esfera familiar/comunitária como na escolar/societária. A forma como a sociedade e a escola recebem a presença do grupo de imigrantes em causa e o modo como este interpreta e reage a esse tratamento parecem interferir na produção dos resultados, o que implica colocar a tónica nos aspectos relacionais concretos: a inter relação entre a sociedade e os imigrantes e, a um outro nível de análise, a inter relação entre a escola e os alunos de origem imigrante.<sup>127</sup>

Concordamos com Erickson (em Van Zanten e Anderson-Levitt, 1992) quando este assinala, justamente, que os defensores da teoria das descontinuidades culturais acabam num determinismo cultural que não tem em conta a capacidade de adaptação dos actores sociais e acrescenta que a relação de causalidade entre as diferenças

---

<sup>127</sup> Margaret Gibson sustenta que a relação histórica (de subordinação ou não) dos grupos imigrados em relação à sociedade de acolhimento também influi sobre os seus resultados escolares e ilustra a ideia com dois exemplos: o dos Finlandeses que obtêm maus resultados quando emigram para a Suécia e bons quanto o destino é a Austrália; o dos *West Indian* que em Inglaterra têm maus resultados e preferem o desemprego a fazer certos trabalhos que associam à escravatura e que quando vão para território americano (Virgin Islands) aceitam as oportunidades económicas que se oferecem, incluindo trabalhos de grande esforço físico (1988:183).

culturais na interacção e os resultados escolares das crianças nunca foi verdadeiramente demonstrado – se é verdade que “certas experiências pedagógicas adaptadas às culturas das crianças como as que são apresentadas em estudos de caso parece terem produzidos os seus frutos, é possível referir igualmente múltiplos exemplos de um aprendizagem eficaz sem a presença de uma intervenção específica desta natureza.” (p.92).

Falta-nos, justamente, analisar um domínio com importância no enquadramento da experiência escolar de alunos – o das políticas educativas tendentes a lidar com este tipo de diversidade – a de diferentes origens nacionais. Nos países com maior tradição na presença de imigrantes, têm vindo a ser implementadas medidas de política educativa diferenciadas, concordantes com o próprio modelo de integração das minorias vigentes em cada um deles. Destes aspectos nos ocupamos seguidamente.

### **2.3. A integração dos descendentes de imigrantes na escola: o debate em torno da “educação multicultural”**

De forma muito simplificada, podemos afirmar que, depois de na primeira metade do século XX a integração dos imigrantes nas sociedades de acolhimento não ter sido alvo de atenção ou preocupação por parte do poder político, por ser entendida como um processo natural de assimilação progressiva,<sup>128</sup> nas décadas seguintes assistiu-se à ascensão e “queda” do multiculturalismo, nas suas mais diversas modalidades conceptuais e práticas.

Esta sumária descrição necessita de ver esclarecidas variações importantes intimamente associadas aos modelos de integração vigentes nos diferentes países, correspondentes, em termos de *ideais-tipo*, por um lado, aos países anglo-saxónicos e, por outro, a França. Apesar de, na última década, se ter verificado uma certa aproximação entre os dois modelos, resultante da partilha de problemas emergentes

---

<sup>128</sup> A escola de Chicago, pela mão de Robert Park, definiu deste modo as etapas por que passavam os imigrantes ao adaptar-se à sociedade americana: contacto, conflito, acomodação e, por fim, assimilação (referido em McCarthy (1999:223). Nos EUA a imigração é constitutiva da fundação da nação, mas apesar disso só nos anos sessenta há políticas explicitamente articuladas dirigidas às minorias (Van Zanten, 1996b:117).

comuns,<sup>129</sup> a existência de uma matriz fundadora distinta revela-se na intensidade da aplicação das medidas políticas, mesmo quando estas são semelhantes na retórica.

Em causa está a diferente tónica colocada no particularismo ou no universalismo enquanto elementos constitutivos da identidade nacional: se o modelo multicultural anglo-saxónico funda a integração no reconhecimento das pertenças comunitárias, o modelo republicano francês dissocia as esferas públicas e privada, para fundar a identidade nacional em princípios universais (Van Zanten, 1997). Estes diferentes princípios traduzem-se em específicas políticas de acolhimento das populações de origem imigrante (Van Zanten, 2003:5) e, como salienta Raveaud (2003), exercem um efeito considerável sobre as políticas educativas assim como as próprias práticas, apesar das mediações e redefinições realizadas pelos professores sobre os objectivos oficiais. Esta autora, depois de comparar a posição do estado inglês e do francês no que se refere ao recenseamento das populações oriundas da imigração e, ainda, os resultados da investigação nestes dois países,<sup>130</sup> conclui que em Inglaterra se reificam as diferenças étnicas, enquanto em França estas tendem a ser ignoradas: no primeiro, “[a] pesquisa conforta o modelo multicultural na *construção* da etnicidade, enquanto as tradições republicanas em França tendem a *desconstruir* o que é considerado como um artefacto social politicamente perigoso” (p.21).

Nos países anglo-saxónicos, ao tornar-se evidente a insuficiência da ideologia do *melting pot* americano, começou, nos anos sessenta, por se tomar medidas de cariz integracionista que consistiram, fundamentalmente: i) na “dessegregação escolar”, como um passo para a igualdade e integração escolares; ii) na descentralização escolar, para fazer crescer o poder de decisão e participação dos pais das zonas urbanas desfavorecidas, nomeadamente dos guetos negros na escola e, ainda, iii) na valorização

---

<sup>129</sup> Referimo-nos à crise do estado providência e à escala mundial da competitividade que enformam as necessidades de rentabilidade dos sistemas, a eficácia e eficiência dos mesmos, e a procura da *excelência* nomeadamente, a nível dos sistemas educativos.

<sup>130</sup> Em Inglaterra o recenseamento integra a etnicidade numa classificação que combina a geografia e a cor da pele e a investigação detecta que mesmo controlando as condições socio-económicas persistem as diferenças relativas à etnicidade, em França realiza-se apenas o registo da nacionalidade com o objectivo da não construção estatística da diferença e da pesquisa, que é comparativamente diminuta, resulta um desaparecimento das condições nacionais sempre que se controlam as condições de classe.

de medidas de discriminação positiva - *Affirmative Action* – com a criação de cotas ou outras medidas dirigidas às minorias (Van Zanten, 1996b:119).

Estas medidas cedo se revelaram de alcance limitado ou mesmo de difícil concretização, como aconteceu em Inglaterra que, em 1975, acaba por declarar ser ilegal a dispersão dos alunos imigrados pelas escolas, implementada na década anterior, “por oposição ideológica dos professores e a recusa da administração nacional e local, na defesa desta população que se via assim estigmatizada.” (Van Zanten, 1996b:118). As resistências, a emergência das teses da descontinuidade cultural entre as famílias ou comunidades e a escola e, ainda, as primeiras avaliações negativas dos programas de educação compensatória conduziram a um sério questionamento dos programas escolares e das práticas pedagógicas, pelo carácter monocultural dos mesmos. Como nos esclarece Van Zanten:

Os programas, estimava-se, deveriam dar um maior lugar à cultura dos alunos e das suas famílias. Num primeiro momento, é da escola primária, com o desenvolvimento de “curricula comunitários” centrados na cultura local dos bairros populares e étnicos, que se alimenta o debate. (...) No momento seguinte, investigadores e militantes de diferentes comunidades étnicas dos Estados Unidos e, mais tarde, da Grã-bretanha, insistiram sobretudo na necessidade de oferecer uma educação multicultural com classes bilingues e cursos de cultura étnica.”(1991:132).

Assim, emerge, especialmente ao longo dos anos setenta e oitenta do século passado, um vasto conjunto de propostas, de reflexões, de práticas e de abordagens múltiplas sobre o que deveria ser a “educação multicultural” que, com graus de intensidade muito diferentes, marcou presença em todos os países com alunos de origem imigrante. Trata-se da aplicação ao domínio educativo do multiculturalismo *fragmentado* desenvolvido nos Estados Unidos, orientado sobretudo para “a satisfação de exigências de reconhecimento cultural” (Wieviorka, 2002:108)<sup>131</sup>.

---

<sup>131</sup> Este tipo de multiculturalismo é o contraponto do *integrado*, tipicamente desenvolvido no Canadá, Austrália e Suécia, onde há um entendimento de que “diferenças culturais e desigualdades sociais procedem de um mesmo conjunto de problemas (...) [e se promove] num mesmo movimento, em

Globalmente, esta afirmação da educação multicultural conheceu forte implantação, acompanhada sempre de uma intensa polémica, sobretudo nos Estados Unidos<sup>132</sup> e na Grã-Bretanha<sup>133</sup>. James Banks, um dos mais representativos teóricos defensores da implementação da educação multicultural, define-a como sendo “um conceito inclusivo usado para descrever uma grande variedade de práticas escolares, programas e materiais concebidos para ajudar as crianças dos diferentes grupos a experimentar a igualdade educacional” (1988:222). Como bem sintetiza Wieviorka, em todos os níveis de ensino se repercutiu a educação multicultural, com especial intensidade na sociedade americana:

“o ensino das universidades sofreu transformações, os manuais escolares foram mais ou menos modificados: aqui para responder a exigências particulares, ali para instaurar um certo pluralismo ou promover a aprendizagem da comunicação intercultural; quer dizer, ora para transmitir uma ou outra literatura, uma ou outra história, diferentes das dos homens ou dos brancos, em proveito da literatura da história das mulheres, dos negros, etc., ora para abrir caminho a uma pedagogia da diversidade.” (2002:111).

O eco da educação multicultural não se limitou aos países anglo-saxónicos pois, mesmo em países como a França, foram tomadas medidas de política educativa especificamente direccionadas para o reconhecimento das diferenças culturais; referimo-nos, concretamente, à criação, em 1973, de classes de aprendizagem das línguas e das culturas de que são originários os alunos (Wilcox, 1982), através de um protocolo com

---

benefício da nação ou da sociedade inteira, a participação económica das pessoas ao mesmo tempo que o reconhecimento dos seus particularismos culturais.” (Wieviorka, 2002:107).

<sup>132</sup> Segundo Sleeter e Grant, podem identificar-se quatro tipos de aproximação ao multiculturalismo nas escolas americanas: a) a oferta de transições, com a existência de programas bilingues, de programas que visam desenvolver uma identidade positiva reconhecendo os contributos da cultura de origem; b) uma orientação direccionada para as relações humanas, com o objectivo de ajudar os estudantes a comunicar e a entenderem-se; c) a aposta na diversificação cultural dos programas e dos manuais; d) uma visão mais radical que se concentra na preparação dos jovens das minorias para as desigualdades estruturais que sustentam a sua condição (em Van Zanten, 1996b:120).

<sup>133</sup> O desenvolvimento da educação multicultural deu-se um pouco mais tarde, no início dos anos oitenta, e sob o impulso de numerosos investigadores e responsáveis das LEA (Local Education Authorities), os autores dos manuais e os programas de formação dos professores passaram a incluir referências à cultura das minorias, foi encorajado o ensino das línguas de origem na escola e a cooperação com representantes das minorias (Van Zanten, 1996b:120).

as associações comunitárias representativas do país de origem e, ainda, ao registo oficial da nacionalidade na estatística escolar. Concomitantemente, criaram-se classes de iniciação destinadas aos alunos não-francófonos recentemente chegados ao país, para a aprendizagem do francês. Ainda hoje, em contraste com os países anglo-saxónicos, são estes os únicos dispositivos direccionados especificamente para as crianças estrangeiras ou filhos de imigrantes e, no caso das classes de língua a cultura de origem (Wilcox, 1982), a sua aplicação é actualmente muito restrita: durante os anos oitenta reduziu-se muito a população abrangida<sup>134</sup> e em 1993-94 só 14% dos alunos descendentes de imigrantes frequentavam estas classes (Raveaud, 2003:22).

De facto, a década de oitenta do século passado representa, a um mesmo tempo, o apogeu e o desmoronar da educação multicultural: o debate foi muito intenso na defesa ou na oposição à sua implementação, no equacionamento das implicações pedagógicas e das consequências políticas da concepção multicultural do ensino, publicou-se considerável literatura sobre o assunto, foi ampla a aplicação dos seus princípios e orientações nos países anglófonos, mas entramos nos anos noventa com a evidência de uma mudança generalizada no sentido da sua desvalorização.

Em Inglaterra, foram muito intensas as críticas ao multiculturalismo vindas tanto da direita como da esquerda políticas e, ao mesmo tempo que o governo conservador introduziu, em 1988, *curricula* de âmbito nacional, até então inexistentes,<sup>135</sup> “o debate tendeu a cristalizar-se à volta da questão do racismo e das relações entre multiculturalismo e anti-racismo” (Forquin, 1997:54). Como esclarece Raveau, o principal dispositivo existente, actualmente, é um fundo para o êxito das minorias étnicas – o Ethnic Minority Achievement Grant (EMAG) – destinado a todas as crianças das minorias (não só para as que se encontram em dificuldades) e identifica eventuais factores de discriminação, as práticas e expectativas dos professores, com o objectivo

---

<sup>134</sup> O relatório Berque (1985) pôs em evidência as derivas excludoras e segregativas das turmas de iniciação e as concepções folclorizantes das práticas desenvolvidas em nome do intercultural (Payet, 1996:99).

<sup>135</sup> Em 1983 e 1988 saem relatórios de instâncias oficiais ou privadas onde “se evoca de forma dramática o insucesso massivo das escolas públicas urbanas atribuindo-o em grande parte aos currículos escolares difusos e diluídos que, visando a resposta à procura dos diferentes grupos, negligenciaram as aprendizagens de base.” (Van Zanten, 1991:132-133).

de, conforme ideia expressa nos documentos ministeriais em 2000, tornar conscientes os estereótipos e os seus efeitos, como as baixas expectativas e as exigências fracas (2003:21).

Como salienta Verhoeven, com os recentes imperativos da centralização pedagógica e a introdução das lógicas de mercado, “as políticas educativas multiculturalistas e anti-racistas não estão mais na ordem do dia, a não ser como variáveis sobre as quais agir tendo em vista um grande “valor acrescentado”, uma maior eficácia escolar” (2003:11). Nos Estados Unidos, as recentes políticas de exclusão fundadas em argumentos económicos, como o retirar de todos os benefícios estatais aos ilegais, a afirmação do neo-liberalismo e a preocupação com a eficácia das escolas e com a restauração de um ideal nacional<sup>136</sup> sobrepõe-se ao multiculturalismo (Van Zanten, 1996b:122). Em França, como elucidam Lorcerie e Morel (2003), depois de ao longo dos anos setenta e oitenta se ter debatido a tensão entre as diferenças e o direito comum, na década de noventa assiste-se a uma clara afirmação do princípio de integração e do primado da perspectiva “social”; concomitantemente, os resultados da investigação davam sustentação à (velha) ideia de que as desigualdades são moldadas essencialmente pelas condições de classe e pela escolaridade e a origem nacional é uma variável secundária face às primeiras.

A concluir este breve historial das políticas educativas vocacionadas para promover a igualdade de oportunidades dos alunos de origem imigrante, importa salientar que, por um lado, persiste uma forte tensão, sobretudo em Inglaterra, entre os defensores do multiculturalismo e os que advogam um reforço da “identidade nacional” (Raveaud, 2003:23) e que, por outro, apesar de ter ocorrido alguma aproximação entre os dois modelos de integração (anglo-saxónico e francês) persistem diferenças apreensíveis sobretudo ao nível do *currículo oculto*<sup>137</sup> da escola,<sup>138</sup> ao mesmo tempo

---

<sup>136</sup> A obra de Denis Lacorne, publicada em 1997, intitulada *La crise de l'identité americaine* (Paris, Fayard) ilustra, precisamente, esta necessidade de definição de um património cultural comum.

<sup>137</sup> Conceito definido por Philip Jackson em 1968 e que se refere às aprendizagens levadas a cabo na escola de modo difuso, através das modalidades organizativas e quotidianas que enformam a vida escolar (em Santomé, 1995:63).

<sup>138</sup> Como elucidava Raveaud, em França “os estudantes fazem uma aprendizagem progressiva de dissociação entre a sua pessoa pública e a privada: a escola visa a integração de um cidadão, reenviando para a esfera privada as identidades colectivas. Em Inglaterra, pelo contrário, o reconhecimento das

que se constata serem as práticas escolares mais híbridas e a experiência de alunos e professores não serem tão díspares como se poderia antever, atendendo a esses diferentes modelos de integração vigentes (Raveaud, 2003:25).

De facto, no plano das práticas (educativas ou não) os modelos de integração articulam componentes constitutivas de ambos os modelos (assimilacionista e multiculturalista): Verhoeven salienta, precisamente, que apesar de o modelo de integração inglês ser considerado o protótipo de uma perspectiva diferencialista e multiculturalista, onde as “minorias étnicas” organizadas reivindicam os direitos culturais, sociais e políticos no espaço público, será mais sensato considerá-lo como híbrido, articulando as vertentes assimilacionista e multicultural (2003:10); em França, apesar do multiculturalismo e da diferenciação étnica terem tido muito pouca penetração, tanto a nível discursivo como no plano político, assiste-se a uma etnicização das relações sociais (Lorcerie e Morel, 2003) e da vida escolar (Payet, 1996).

“ O uso comum da palavra ‘imigrante’ é um bom indicador da etnicização geral da vida social. A palavra é também aplicada aos indivíduos nascidos em França que nunca foram imigrantes: o que faz mais senão designar, implicitamente, os *outsiders*, os intrusos na nação? ‘Imigrante’ quase perdeu o seu sentido referencial, passou a ser uma categoria de julgamento social, uma categoria étnica.” (Lorcerie e Morel:226).

Payet, por sua vez, salienta a centralidade da etnicização da escola, pela importância que esta assume na definição da reputação e do valor de uma escola, que se faz pela percentagem de imigrantes que alberga, e no desenvolvimento das correlativas estratégias de evitamento implementadas por algumas famílias (inscrição no ensino privado, não frequentar reuniões ou acções destinadas ao colectivo dos pais) e conclui que “insucesso escolar, desvio e etnicidade se alimentam mutuamente na experiência dos alunos (...) e nas representações dos professores.” (1996:103).

---

identidades comunitárias combina-se com os ideais pedagógicos centrados nas necessidades da criança para conduzir a uma valorização das diferenças individuais. A integração que é pretendida não é a de um indivíduo universal, mas a de um indivíduo ancorado nas suas múltiplas esferas de pertença. (...) A criança de “minorias étnicas” em Inglaterra aprende idealmente na escola que tem direito ao reconhecimento e à valorização de todas as facetas da identidade.” (2003:25-26).

O protótipo da concepção e aplicação do multiculturalismo enquanto modelo de integração social é, no entanto, o Canadá que, nos anos setenta, contrapôs ao *melting pot* americano a ideia de *sociedade mosaico*, em que os diferentes grupos assumem diferentes formas que compõem um conjunto unificado (Todd, 1996:244). Como nos esclarecem Fleras e Elliott (2002), este multiculturalismo canadiano tem passado por diferentes fases e, nos anos oitenta, também neste país, às preocupações iniciais da coexistência pacífica (fase *mosaico cultural*) se juntaram as da equidade e igualdade de oportunidades (fase *nivelação*) e nos anos noventa converte-se num multiculturalismo cívico, centrado no combate à exclusão social (fase *pertença*).

Como já aludimos, o multiculturalismo, tanto no plano dos princípios e dos discursos como no plano das políticas e das práticas sempre foi acompanhado de uma intensa e viva polémica, em especial, nos países com maior tradição imigratória. No âmbito educativo, um dos domínios onde mais germinaram e se debateram estas orientações, traduzidas na chamada “educação multicultural”, as debilidades são reconhecidas por um dos autores que mais contribuiu para a sua difusão; James Banks (1988) evoca duas grandes fragilidades da educação multicultural: a separação entre a teoria e a prática<sup>139</sup> e a deriva que tem revelado na procura da sua essência e *raison d’être* (p. 229).

As críticas mais severas ao multiculturalismo provêm da corrente anti-racista. Os defensores mais convictos desta perspectiva defendem que a ideologia do multiculturalismo, por um lado, ao reificar as diferenças e sustentar a sua perpetuação, não só contribui para a manutenção do *status quo*, com a reprodução das desigualdades sociais estabelecidas, e, por outro, dificulta a mudança social ao desviar e “adormecer” tensões sociais resultantes do racismo vigente (Bagley, 1986; Bullivant, 1981; Rizvi, 1988). Em 1986, Brandt procura fixar as características da perspectiva “anti-racista”: em vez de responder às experiências das minorias étnicas deve dar-lhes um lugar central, assim como tem a luta contra o racismo como principal objectivo da acção (Gillborn, 1990:154-155). Mike Cole (1992) considera que apenas uma educação anti-

---

<sup>139</sup> Um dos aspectos mais salientes desta clivagem é a *folclorização* das culturas a que se tem assistido na maioria das aplicações da educação multicultural, num reforço da diferença com base em estereótipos.

racista (e não o mono nem o multiculturalismo) pode proporcionar uma “verdadeira educação igualitária” (p.239) e, como resposta, Leicester, um dos defensores do multiculturalismo argumenta serem as duas correntes mais próximas do que Cole quer fazer supor, pois este também advoga e atribui relevo à acção anti-racista.

Enquanto esta polémica vai persistindo (sem fim à vista)<sup>140</sup>, sobretudo nos países anglo-saxónicos, os autores francófonos, por sua vez, introduzem uma distinção entre o multiculturalismo e o interculturalismo: o primeiro é relativo ao estado da sociedade, descreve a sua diversidade cultural, enquanto o segundo remete para a acção de promover a troca entre culturas (Leite, 2002).

Também neste domínio, encontramos um conjunto de linhas de orientação diversificado e não estamos perante um corpo sólido e consolidado de aceções; contudo, é consensual a ideia de que o interculturalismo, pela dinâmica de troca entre culturas que evidencia na própria designação, assenta numa concepção dinâmica tanto da cultura como das identidades. No entanto, a distinção entre os dois termos nem sempre se fez e, por exemplo, numa primeira circular do ministério da educação francês de 1978, este preconiza a organização de actividades interculturais, cujo fim é o da valorização das culturas de origem dos estudantes, o que nesta distinção deveria designa-se por actividades multiculturais (Lorcerie, 2003:261, nota 1).<sup>141</sup>

Segundo Ladmiral e Lipiansky, o interculturalismo constitui-se enquanto “perspectiva sistémica e dinâmica onde as culturas aparecem como processos sociais não homogéneos, em contínua evolução e que se definem tanto pelas relações mútuas como pelas suas características. Com efeito, os grupos sociais não existem nunca de maneira totalmente isolada: eles sustentam sempre contactos com grupos o que leva à

---

<sup>140</sup> O título da obra editada por Modgil (e outros) é sintomático: “Educação multicultural: o debate interminável” (1988).

<sup>141</sup> É interessante verificarmos que em 1986, a “instância europeia de aconselhamento (...) passou de uma concepção relativamente fixista da pluralidade cultural, que era a sua no momento de lançamento do grupo de projecto (...) para uma concepção de uma heterogeneidade cultural evolutiva, constitutiva das sociedades europeias avançadas...”(Henry-Lorcerie, 1989:103). Curioso, ainda, o que ocorreu no nosso país relativamente à designação de um organismo, criado em 1991, especificamente para lidar com a diversidade cultural da escola: começou por ser o Secretariado Coordenador da Educação Multicultural (SCOPREM) e, muito pouco tempo depois, passou a designar-se por Secretariado Entreculturas.

tomada de consciência da sua especificidade, mas também de trocas, de empréstimos e de uma constante mudança.” (1989:10).

Aliás, a plasticidade das identidades tem sido um dos aspectos mais documentados pela investigação realizada junto de filhos de imigrantes, já que os seus modos de identificação variam segundo os interesses de momento (Costa-Lascoux, 1989:178) e os seus “reportórios identitários” (Verhoeven, 2005) revelam, justamente, a complexidade, a hibridez, a multiplicidade e o carácter contextual das identidades. Como salienta Machado (1997), o processo de migração é, por excelência, um processo de mudança (social e cultural) e de re-socialização progressiva, em que os grupos de referência aumentam e, nestas circunstâncias particulares ainda faz menos sentido olharmos para as identidades e as culturas como algo estático.

O interculturalismo, ao reconhecer o carácter múltiplo e mutável das identidades, preconiza a troca entre as culturas, na perspectiva do enriquecimento mútuo, mas, como reconhece Clanet, a prática da interculturalidade encerra uma constante contradição entre assegurar a diferença e simultaneamente não a sustentar (em R. Vieira, 1995:143). A troca subentende a diferença e, mesmo sendo mutável o que se troca (o estado da cultura, em cada momento), o interculturalismo alimenta-se dessa distinção de grupos, de diferentes origens e lugares na estrutura social.

Até que ponto, numa intensa dinâmica de contacto intercultural, não serão todas as culturas igualmente híbridas, num estado permanente de miscigenação?<sup>142</sup> E não teremos, cada vez mais, uma multiplicidade de identidades, sendo simultaneamente todas elas?

Estas questões tornam-se pertinentes quando sabemos que os discursos e as práticas do multiculturalismo podem conduzir ao encerramento “dos filhos de imigrantes em afiliações impostas com prejuízo das suas liberdades individuais” (Costa-Lascoux, 1989:179).<sup>143</sup> Henry-Lorcerie assinala que a exaltação das diferenças esquece,

---

<sup>142</sup> Segundo Cashmore, o medo do hibridismo serve para manter as raças separadas: “as teorias das tipologias raciais advertem para o perigo da hibridação e degeneração que pode resultar da mistura das distintas raças que ocupam diferentes posições hierárquicas.” (1996:165)

<sup>143</sup> Muita polémica se tem gerado em torno do ensino bilingue, sem que se possa concluir pelas suas vantagens ou desvantagens. Suarez-Orozco chama a atenção para os riscos inerentes à situação de segregação de um largo número de estudantes imigrantes nos programas bilingues e defende que “só se

precisamente, o processo da sua gestão pelos indivíduos e, ainda, a fugacidade e a “mistura constitutiva das culturas” (1989:100). Como afirma Maalouf:

“Se se procura reduzir as desigualdades, as injustiças, as tensões raciais e étnicas ou religiosas ou outras, o único objectivo respeitável, o único objectivo respeitável é o de lutar para que cada cidadão seja tratado como um cidadão de corpo inteiro, quaisquer que sejam as suas pertenças.” (Maalouf, 1998:166)

Estamos em crer que a questão fundamental pode ser equacionada em termos dos processos através dos quais a escola pode contribuir para que cada aluno, por mais estranho que lhe seja o saber socialmente valorizado, lhe aceda. Tanto o acesso como a relação com o saber escolar podem assumir uma infinidade de formas e sabemos que, em diferentes graus, a integração no *habitus* escolar exige capacidade de adaptação, de que todos dispomos, também com diferentes intensidades. Nas práticas quotidianas de interacção escolar, enformadas pelo *habitus* de cada actor em interacção, se joga a capacidade de comunicação, a potenciação da adaptabilidade, em suma, a acomodação necessária ao êxito escolar.

---

deve implementar a educação bilingue se se garantir que as crianças prosperam academicamente e desenvolvem e mantêm competências nos dois domínios linguísticos.” (2001:142).



## **Capítulo 3**

### **Procedimentos de pesquisa**

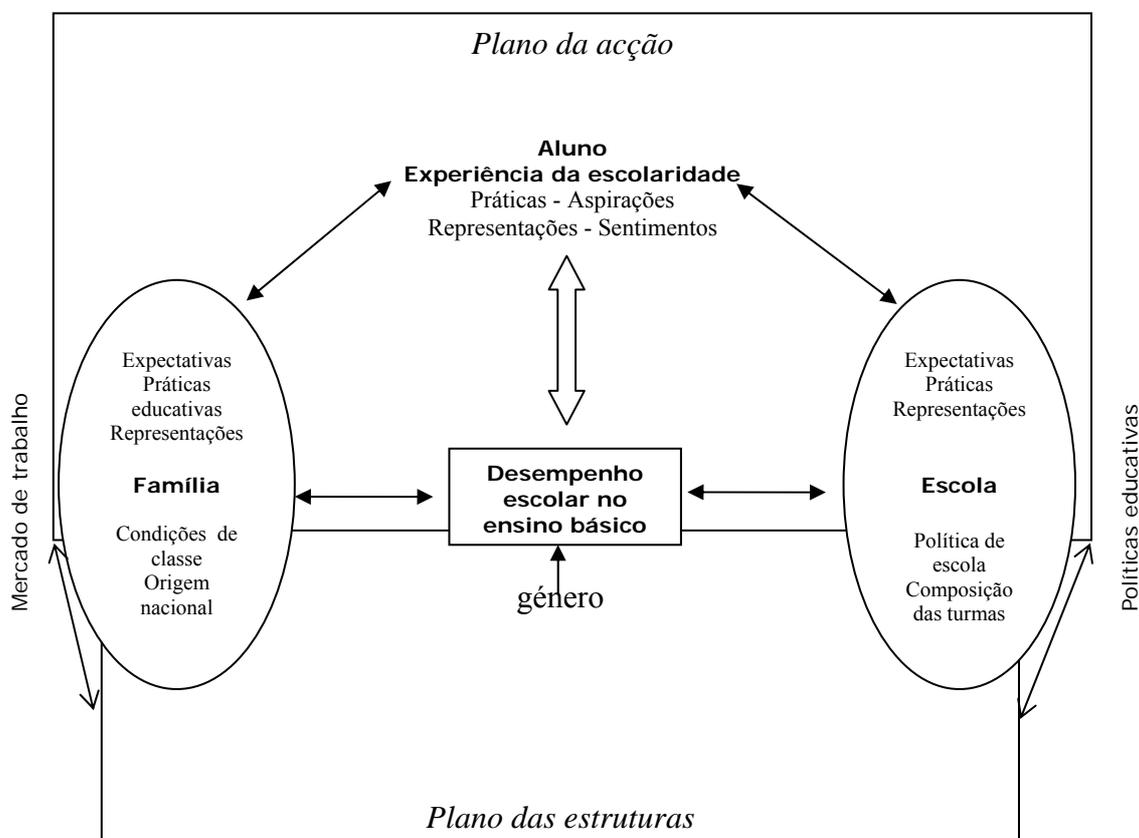
### 3.1. Das questões ao modelo de análise

Como referimos na introdução deste trabalho, a presente investigação visa, por um lado, conhecer o desempenho escolar das crianças descendentes de imigrantes que frequentam a escolaridade obrigatória, considerando um leque diversificado de variáveis de ordem estrutural e processual, e, por outro, compreender o modo como os contextos familiares e escolares se constituem enquanto elementos potenciadores ou redutores das possibilidades de sucesso escolar.

Mais concretamente, pretende-se explorar em que medida as propriedades e as dinâmicas familiares, assim como as condições e os processos escolares se relacionam com a desigualdade de desempenho escolar verificável, nomeadamente, entre os alunos de origem indiana e os de origem cabo-verdiana. O tendencial sucesso escolar dos primeiros e o insucesso dos segundos questionam a ideia de que serão os contrastes culturais entre a população imigrada e o país de acolhimento que sustentam as dificuldades de integração e de êxito escolares.

Até que ponto estamos perante especificidades de ordem cultural ou perante condições sociais muito diferenciadas? Estando os cabo-verdianos em situação de contraste social relativamente à sociedade de acolhimento e os indianos em situação de contraste cultural, como sustenta Machado (1999), a integração escolar e social destes últimos significará que a dimensão cultural da etnicidade assume menor relevância face à dimensão social da mesma? Ou serão justamente as especificidades culturais dos indianos que favorecem esta integração? Como se combinarão estas duas ordens de factores?

Procurando articular, por um lado, o plano estrutural com o da acção e, por outro a influência da família, da escola e do próprio aluno no desempenho escolar, fomos conhecer as condições de cada um dos domínios e os processos em curso em cada uma deles, tendo como actor principal o próprio aluno, na forma como este selecciona e gere essa influência dos contextos mais próximos (o familiar e o escolar), como esquematiza a figura 3.1. Com esta abordagem pretende-se proceder a uma análise integrada, processual e multidimensional do objecto de estudo.



**Figura 3.1. Modelo de análise**

### 3.2. Estratégia de recolha de dados

A metodologia adoptada articula, de forma complementar, a abordagem extensiva com a intensiva no conhecimento do objecto de pesquisa. Especificamente, o estudo extensivo das condições sociais e culturais das famílias e as suas práticas de apoio à escolaridade e da experiência escolar do aluno, e o conhecimento intensivo da experiência migratória de famílias de origem cabo-verdiana e indiana, da sua relação com o país de origem, trajectória, expectativas e experiência da escolaridade dos filhos.

Para o efeito, recorreu-se à aplicação de inquéritos por questionário a alunos do ensino básico, à recolha de informação em cada uma das escolas que estes frequentavam

e à realização de entrevistas semi-directivas a progenitores de crianças com origem cabo-verdiana e indiana. Trata-se de uma amostra intencional que teve a presidir à sua constituição o critério da diversificação das condições sociais das famílias e dos alunos de origem cabo-verdiana e indiana. No caso das crianças de origem indiana, a amostra de alunos não fica muito aquém do universo, pois sabemos, através da informação estatística disponível, do seu baixo contingente (ver cap.4).

Foram inquiridos 837 alunos do 2º ciclo de escolaridade, distribuídos por 8 escolas dos concelhos de Loures e de Lisboa. Destes, 369 são descendentes de imigrantes, onde se incluem 110 alunos de ascendência cabo-verdiana e 109 alunos de origem indiana.

A definição da ascendência teve por base a naturalidade dos bisavós, dos avós e dos pais do aluno. No caso dos alunos de ascendência cabo-verdiana, seleccionaram-se aqueles em que, pelo menos, um dos pais ou avós, era oriundo de Cabo Verde. No caso dos alunos de ascendência indiana, contemplaram-se aqueles em que qualquer um dos ascendentes (até aos bisavós) tivesse nascido na Índia ou em Moçambique (neste último caso, apenas quando existissem outros indicadores que remetessem para a *indianidade*). A diferença nos critérios justifica-se dado a emigração indiana para Moçambique se ter iniciado há várias gerações.

A anteceder e a acompanhar o trabalho de localização das escolas junto das quais se realizaria o estudo, a construção dos instrumentos de recolha de informação e a identificação das famílias a entrevistar, foram realizados contactos informais e realizadas entrevistas a informantes privilegiados que nos foram transmitindo conhecimentos e informações que foram de grande utilidade para a prossecução da pesquisa.

### 3.2.1. Descrição dos procedimentos

#### i) Selecção das escolas

Numa primeira fase, foi necessário recolher e tratar a informação estatística disponível sobre o contingente, a localização e o aproveitamento escolar dos descendentes de

imigrantes nas escolas públicas do ensino básico. Para o efeito, para além da análise da informação contida em publicações do Secretariado Entreculturas, foram realizadas reuniões com a especialista responsável pela produção estatística, com o objectivo de apurar as possibilidades oferecidas pela base de dados, aprofundar o conhecimento relativamente aos processos de recolha, tratamento e organização dos dados.

Traçado o panorama a nível concelhio, foram seleccionados os concelhos de Lisboa e o de Loures por aí residirem, simultaneamente, alunos com origem indiana e alunos com origem cabo-verdiana. Dentro destes concelhos, a identificação das escolas com potencial interesse para o estudo foi apoiada nos dados do Entreculturas e, dada a limitação destes se encontrarem desactualizados (reportavam-se ao ano lectivo de 1997/98, quando decorria o de 2002/03), na informação recolhida junto dos responsáveis da área da educação das autarquias seleccionadas. As reuniões tiveram como objectivos recolher informação sobre as zonas de residência onde a população imigrante se concentra, sobre as escolas que servem estas zonas específicas, bem como recolher informação e estudos realizados pelas autarquias neste domínio. Estes encontros tornaram possível acrescentar à lista das escolas, inicialmente identificadas através da informação disponibilizada pelo Entreculturas, outras escolas com potencial interesse para a investigação. Foram contactadas 17 escolas (7 do concelho de Loures e 10 do de Lisboa) e destas foram seleccionadas 8, por serem as que confirmaram ter presentes os alunos com o perfil pretendido e, simultaneamente, garantiam a diversidade social das famílias, como aludimos anteriormente.

## ii) Entrevistas a informantes privilegiados

Com o objectivo de captar algumas das especificidades relativas às pertenças culturais e religiosas (ser indiano/hindu/muçulmano ou cabo-verdiano), às condições de integração na sociedade portuguesa e aos perfis sociais que caracterizam os seus pares, foram entrevistados interlocutores privilegiados das comunidades imigrantes, nomeadamente das que se encontram no centro da observação do projecto. A Câmara Municipal de Loures, mais precisamente o GARSE - Gabinete de Assuntos Religiosos e Sociais Específicos -, assumiu um papel mediador nos contactos iniciais. Foram realizadas

cinco entrevistas: i) a um membro da Associação Templo de Shiva; a dois membros da Delegação de Santo António dos Cavaleiros da Comunidade Islâmica de Lisboa; a um dirigente da Comunidade Hindu de Portugal; a uma dirigente da Associação Cabo-verdiana; a uma investigadora especialista da comunidade hindu (antropóloga Susana Bastos).

### iii) Aplicação dos questionários

Por razões que explicaremos mais adiante, foi necessário proceder ao levantamento da naturalidade de todos os alunos que frequentavam o 5º e o 6º anos das escolas seleccionadas e dos seus ascendentes, tendo sido proposto aos alunos que construíssem uma genealogia (Apêndice 1). Foram recolhidas 19920 genealogias de alunos de 120 turmas distribuídas pelas 8 escolas seleccionadas. Após a aplicação construiu-se uma base de dados de caracterização das turmas, com base na qual se seleccionaram as turmas a inquirir. As genealogias dos alunos que posteriormente responderam ao questionário foram associadas às respectivas respostas.

À selecção das turmas presidiu o mesmo critério tido em consideração na selecção das escolas - diversificação das condições sociais das famílias dos alunos de origem cabo-verdiana e indiana - acrescido da diversificação da composição das turmas no que se refere ao número de descendentes de imigrantes que integravam.

A aplicação dos questionários implicou o pedido de autorização aos órgãos dirigentes de cada uma das escolas seleccionadas e, ainda, o pedido de autorização dos encarregados de educação para a participação no estudo dos alunos das turmas seleccionadas para a sua aplicação. O questionário foi testado em dois momentos subsequentes pela necessidade de melhor adaptar as questões nele formuladas ao público-alvo. Os pré-testes foram realizados numa das escolas do estudo, em turmas que tinham a presença de um leque diversificado de perfis sociais de alunos.

A aplicação do questionário decorreu entre os meses de Abril e Junho de 2003 e concretizou-se no horário da disciplina de Formação Cívica (por indicação dos responsáveis das escolas), com a presença dos membros da equipa do projecto e ainda a

de uma colaboradora externa, de modo a garantir o apoio necessário às eventuais dúvidas colocadas pelas crianças e ainda o controlo sobre o preenchimento do inquérito.

#### iv) Levantamento das condições escolares

Nestes contactos com as escolas seleccionadas foi também realizado um levantamento das condições materiais, humanas, pedagógicas e de funcionamento de cada escola envolvida no estudo, de modo a ser possível contextualizar e interpretar adequadamente as respostas dadas pelos alunos e a integrar essa informação na explicação da diversidade de resultados obtidos pelos respectivos alunos.

A caracterização sumária de cada escola foi possível através da entrevista a membros dos Conselhos Executivos (apêndice 2) e ao preenchimento de um questionário entregue no momento da entrevista (apêndice 1).

#### v) Entrevistas a famílias de alunos com ascendência cabo-verdiana e indiana

As entrevistas às famílias de origem imigrante (cabo-verdiana e indiana) cumpriram o objectivo de, com alguma profundidade, apreendermos a diversidade de estratégias de integração na sociedade portuguesa que adoptam, a relação que estabelecem com a escolaridade e, ainda, a trajectória escolar dos descendentes.

Com base num guião de entrevista (apêndice 2), foram entrevistadas 6 famílias de origem indiana e 5 de origem cabo-verdiana. A localização e o acesso dos entrevistados foram realizados a partir da indicação dos informantes privilegiados contactados durante a pesquisa. Realizou-se a entrevista a um dos progenitores (o que se disponibilizou) que, em todos os casos, foi a mãe, com excepção de uma das famílias indianas em que esteve presente o casal.

A realização das entrevistas implicou o contacto prévio (telefónico e/ou pessoal) com cada um dos entrevistados, a deslocação ao local da entrevista (condicionado pela situação do entrevistado), a gravação da entrevista, a transcrição do conteúdo da mesma e a análise de conteúdo desse *corpus*.

### 3.3. Descobertas da (na) pesquisa de terreno: elementos de reflexão

#### 3.3.1. O difícil diagnóstico dos descendentes de imigrantes na escola

Uma das solicitações colocadas às escolas nos primeiros contactos foi a caracterização dos alunos de 5º e 6º ano, considerando a presença de alunos de origem imigrante. Porém, as informações sistematizadas neste domínio por parte dos conselhos directivos revelaram-se insuficientes. Os processos de recolha de informação requeridos pelo Ministério da Educação (Entreculturas e DAPP) – convocáveis para os objectivos da pesquisa – eram muito diversamente aplicados e os procedimentos concretos de apuramento destes alunos encontrava-se enviesado pela interferência de práticas subjectivas.

Como podemos verificar no quadro 3.1, a classificação dos alunos segundo o “grupo cultural” - designação utilizada pelo Ministério da Educação nos instrumentos de notação – era delegada, nuns casos, aos directores de cada turma (DT) e, em outros, aos serviços administrativos e os critérios utilizados na definição do que é a “pertença cultural” ou a “descendência imigrante” dos alunos também se mostrou heterogénea. Estes critérios assentavam em factores que oscilam entre privilegiar a naturalidade materna ou paterna, a nacionalidade ou a naturalidade dos próprios alunos ou, ainda, nos traços fenotípicos (evidentes na fotografia) ou nos nomes próprios culturalmente diferenciados.

**Quadro 3.1. Elementos do processo de construção da informação estatística, por escola**

|                                | E1   | E2    | E3    | E4    | E5   | E6    | E7    | E8    |
|--------------------------------|------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|
| Referente do “grupo cultural”  | país | aluno | aluno | aluno | país | aluno | aluno | aluno |
| Responsável pela identificação | DT   | DT    | DT    | Adm.  | DT   | ?     | ?     | Adm.  |

As consequências são perceptíveis pela leitura do quadro 3.2, onde podemos concluir pela sub representação dos alunos descendentes de imigrantes nas estatísticas nacionais,

uma vez que em todas as escolas onde foi possível termos elementos de comparação esse deficit foi evidente (ver última coluna do quadro).

**Quadro 3.2. Comparação entre o contingente de alunos descendentes de imigrantes detectado pelas escolas e o apurado no tratamento das genealogias**

|    | Dados oficiais (Giase) |       |                             |      | Genealogias         |    |                             |      | A-B (%) |
|----|------------------------|-------|-----------------------------|------|---------------------|----|-----------------------------|------|---------|
|    | Total de alunos        |       | Descendentes Imigrantes (A) |      | Alunos respondentes |    | Descendentes Imigrantes (B) |      |         |
|    | Nº                     | %     | Nº                          | %    | Nº                  | %  | Nº                          | %    |         |
| E1 | 471                    | 100.0 | 58                          | 12.3 | 352                 | 75 | 121                         | 25.7 | - 13.2  |
| E2 | 372                    | 100.0 | 85                          | 22.8 | 353                 | 95 | 103                         | 27.7 | - 4.9   |
| E3 | 307                    | 100.0 | -                           | -    | 189                 | 62 | 76                          | 24.8 | -       |
| E4 | 318                    | 100.0 | 74                          | 23.3 | 182                 | 57 | 96                          | 30.2 | - 6.9   |
| E5 | 466                    | 100.0 | 153                         | 32.8 | 428                 | 92 | 155                         | 33.3 | - 0.5   |
| E6 | 325                    | 100.0 | 26                          | 8.0  | 229                 | 70 | 86                          | 26.5 | - 18.5  |
| E7 | 233                    | 100.0 | 54                          | 23.2 | 152                 | 48 | 66                          | 28.3 | - 5.1   |
| E8 | 487                    | 100.0 | 23                          | 4.7  | 85                  | -  | 22                          | 25.8 | -       |

### 3.3.2. A inquirição de crianças e de populações imigradas

A aplicação do questionário aos alunos revelou algumas particularidades, que se revelaram desde o momento do pré-teste, decorrentes do facto de se tratar de crianças com idades de 12-13 anos.

Primeiramente, especificidades a nível da formulação do questionário: exigência de clareza e simplicidade na pergunta, e de contemplação de todas as hipótese de resposta, sempre que são questões fechadas, sob pena de pedirem para acrescentar hipóteses de resposta, por não se satisfazerem com a inscrição de “outra” no final das hipóteses de resposta traçadas.

Esta necessidade relaciona-se com um segundo tipo de especificidades associadas ao “ofício” do aluno: mesmo sabendo não se tratar de um teste e da inexistência de respostas certas ou erradas, revelaram uma preocupação com o preenchimento do questionário, como se de um teste se tratasse; ao mesmo tempo,

recolhemos alguns sintomas de não ser plausível, a seus olhos, os professores da sua escola não irem ver as respostas.

Estamos conscientes das “condições sociais da observação” (Pinto, 1985) realizada que, como em todos os casos, poderão ter afectado as respostas obtidas, tanto quando inquirimos as crianças em contexto escolar, como quando entrevistámos pessoas com origem imigrante. Teríamos respostas diferentes se o inquérito fosse aplicado num contexto extra-escolar? A presença do professor Director de Turma na sala de aula, no momento da aplicação, não terá potenciado os problemas de interferência nas respostas, apesar da tentativa que existiu em tentar minimizá-la, ficando um dos elementos da equipa de aplicação responsável por tentar impedir a circulação deste professor pela sala de aula?

Para além das dificuldades referidas, a inquirição das crianças como meio de acesso a informação objectiva, como a da condição socioprofissional e socioescolar dos seus progenitores, depara-se com o desconhecimento da situação por parte das crianças, como foi notório pelo grande número de crianças que não responderam a estas questões. Não nos socorremos dos registos dos Directores de Turma por estes não incluíram a situação na profissão e se encontrarem também com bastantes lacunas.

Finalmente, um breve apontamento sobre a inquirição de pessoas com estatuto de imigrantes. Como referia o casal Suarez-Orozco (2001:11), inquirir populações oriundas da imigração, deve deixar-nos ainda mais alerta sobre as diferenças entre “o que se diz” e “o que se faz”, pela mais acentuada interiorização do que deve ser dito. Por um lado, obviamente, que esta maior preocupação com o entrevistador e com o que ele espera como resposta poderão condicionar as suas respostas. Por outro, a sua particular situação (que nem sempre é de estatuto legal) fá-las recear alguma inconfidência, pois percebe-se que “medem” mais o que dizem e, num dos casos, a entrevistadora foi impedida de gravar, sem alegação de motivo, tendo a entrevistada declarado simplesmente: “É melhor assim... eu falo devagar para poder escrever”.

## **Capítulo 4**

### **Os descendentes de imigrantes na escola portuguesa**

#### **4.1. Dispositivos de integração escolar dos “grupos culturais/nacionalidades”**

No nosso país, a década de noventa marca o início da implementação de dispositivos especificamente dirigidos aos grupos escolares considerados minoritários. A crescente fixação de populações oriundas, sobretudo, das ex-colónias portuguesas e a presença massiva de população escolar oriunda destes países em algumas escolas com elevados níveis de insucesso escolar veio ditar a necessidade de, por um lado, se conhecer a diversidade existente no sistema de ensino no tocante às diferentes origens étnico-nacionais dos seus alunos e, por outro, tomar medidas que minimizassem os problemas sentidos nessas escolas.

Em 1991, o governo em vigência cria um organismo tutelado pelo Ministério da Educação, o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM), que alguns meses depois é (re)denominado de Secretariado Entreculturas<sup>144</sup>. É nesta sede que se dá início à produção estatística de dados sobre os “grupos culturais”<sup>145</sup> presentes na escola portuguesa (ensino básico e secundário). No momento em que este organismo passa para a dependência do Conselho de Ministros, o que aconteceu em 2004, o Ministério da Educação, através dos seus gabinetes de planeamento e avaliação do sistema educativo, incluiu nos seus procedimentos de recolha e tratamento de informação o diagnóstico relativo à frequência e ao aproveitamento dos alunos de “grupos culturais/nacionalidades”, segundo designação do próprio ministério. A acção deste secretariado sempre abarcou outros domínios de

---

<sup>144</sup> A “história de vida” deste organismo espelha bem o modo como os problemas da integração destes alunos foi sendo encarado pelos diferentes governos e, concomitantemente, as diferentes concepções dos próprios grupos alvo: a) da ideia de multiculturalidade passa-se rapidamente para a de interculturalidade (por motivos evocados no capítulo 2); b) da integração escolar enquanto problema especialmente do foro do sistema educativo (tutela do Ministério da Educação) passa-se para uma visão mais alargada do problema, e passa a depender directamente do Conselho de Ministros (integrando o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas – ACIME); c) mais recentemente, em 2007, o ACIME muda a sua designação para Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural – ACIDI, assumindo-se uma visão mais alargada da diferenciação cultural, e não algo restrito às minorias etnicamente diferenciadas.

<sup>145</sup> Designação utilizado pelo Ministério da Educação que inclui, para além dos alunos com origem na imigração, os alunos de origem cigana e os filhos de ex-emigrantes.

intervenção, com especial investimento no âmbito da formação de professores e da produção de materiais promotores da integração da diversidade na escola.<sup>146</sup>

A produção de conhecimentos sobre estas matérias foi ainda materializada pelos serviços do Ministério da Educação na aplicação de inquéritos por questionário a amostras nacionais de escolas dos diferentes graus de ensino, especificamente sobre os alunos cuja língua materna não é o Português (DEB, 2003; DGIDC/ME, 2005).

As principais medidas legislativas, entretanto implementadas, têm privilegiado dois domínios: a equivalência e reconhecimento de habilitações estrangeiras (Decreto-Lei nº 219/97, 20 de Agosto, parcialmente revogado pelo Decreto-Lei nº 227/2005, de 28 de Dezembro) e o ensino do Português como língua não materna (Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro e posterior Despacho Normativo nº 7/2006, de 6 e Fevereiro).

O sistema de equivalências, estabelecido em 1997, para os alunos de origem estrangeira traduz-se na utilização de um conjunto de critérios a serem uniformemente aplicados no sistema de ensino, para determinar qual o nível onde o aluno deve ser posicionado, com o objectivo de “criar condições que facilitem aos jovens regressados a Portugal, filhos de emigrantes, a sua integração no sistema educativo [e ao] crescente número de estrangeiros que, actualmente, pretendem frequentar o ensino português” (“Diário da República,” 1997:4295). O decreto publicado em 2005 tem, sobretudo, o intuito de rever, simplificar e descentralizar procedimentos administrativos, transferindo “para os estabelecimentos de ensino parte substantiva das competências em matéria de concessão de equivalências referentes a habilitações estrangeiras...” (“Diário da República,” 2005:7255).

A integração dos alunos quando pretendem ingressar no sistema de ensino português vindos de países estrangeiros é, depois de lhe ser atribuída equivalência às habilitações de que são portadores, realizada através do denominado “modelo de submersão”, no qual os alunos são expostos directamente à língua do país de acolhimento.

---

<sup>146</sup> O Projecto de Educação Intercultural (PREDI) desenvolveu-se entre 1993 e 1995 e envolveu 30 escolas do 1º e 2º ciclos do ensino básico (cerca de 100 docentes e 2000 alunos).

No reconhecimento da insuficiência deste modelo para o domínio satisfatório do português, consignou-se, desde 2001, o ensino do português como segunda língua. Define-se que “as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não é o português” (artigo 18º) e prevê-se ainda o desenvolvimento de apoio curricular individual, tendo por base a realização de um diagnóstico e um plano individual de suporte educacional. Tendo-se verificado uma incipiente aplicação desta regulamentação,<sup>147</sup> o Ministério da Educação publica em 2006 um despacho normativo em que se concretizam as medidas a implementar a nível das escolas: em primeiro lugar, define-se, através de um teste de diagnóstico, o nível de proficiência linguística (iniciação, intermédio ou avançado); caso o nível seja de iniciação ou intermédio, o aluno deverá obrigatoriamente frequentar actividades de apoio à língua portuguesa como língua não materna (90 minutos semanais); caso sejam avaliados no nível avançado são considerados aptos para acompanhar o currículo nacional.

A aprendizagem do português como segunda língua pode, ainda, fazer-se em algumas escolas que disponibilizam este ensino aberto a todos os estrangeiros<sup>148</sup> e, em colaboração com o Instituto Camões, através do Centro Virtual Camões, é possível fazer-se a aprendizagem *on-line* da língua.

Em Portugal, as medidas de orientação e de apoio revestem-se de formas específicas – o apoio linguístico e pedagógico, já referidos, a informação às famílias e a mediação cultural. Recentemente, em 2003 O ACIME produziu brochuras informativas sobre o sistema educativo (edição em inglês e russo). Conforme consta do relatório Eurydice (2004), a integração dos alunos é também apoiada pela existência de mediadores socioculturais que desenvolvem a articulação entre a família, a escola e a comunidade, embora estas iniciativas se façam essencialmente por iniciativa de algumas escolas, na zona de Lisboa, com carácter esporádico e sem continuidade.

---

<sup>147</sup> O estudo realizado pelo DEB (2003), mencionado anteriormente, inquiriu igualmente o tipo de apoios existentes na área da língua portuguesa. Agrupando quer a existência de apoio pedagógico acrescido, quer o apoio específico de português, concluiu que era na região Norte que estes apoios mais se verificavam, região essa que detém apenas 10% do total nacional de alunos identificados no ensino básico como possuindo outra língua materna que não o português, o que revelava insuficiências a este nível.

<sup>148</sup> Ver na página do ACIDI (<http://www.acidi.gov.pt>)

Do ponto de vista curricular, a abordagem intercultural desenvolve-se numa perspectiva transversal, não existindo lugares específicos para o seu desenvolvimento. Centra-se no âmbito da escolaridade básica, na promoção da tolerância e no respeito pela diferença, nomeadamente através da realização de actividades extracurriculares de índole intercultural, como a organização de eventos e festivais temáticos e o intercâmbio de estudantes (Eurydice, 2004). Algumas instituições superiores de formação de professores começam a integrar, no seu currículo, a temática, mas não existe uma orientação política explícita neste sentido (Maria José Casa-Nova, Seabra, Mateus e Caldeira, 2006).

Recentemente, em 2007, o governo português aprovou um Plano para a Integração dos Imigrantes<sup>149</sup> no qual inclui dezassete medidas do domínio educativo; entre estas, encontramos a necessidade da formação de professores incluir como área prioritária o português como língua não materna (artigo 31), de uma “composição étnica” das turmas equilibrada (artigo 32), do equipamento das escolas “com materiais pedagógicos de suporte à educação intercultural e anti-racista” (artigo 37) e se anuncia o apoio à investigação neste domínio do conhecimento, ou seja, da escolarização dos descendentes de imigrantes.

Importa, ainda, salientar que em Portugal, à semelhança do que acontece em grande parte do espaço europeu, o direito à educação abrange todos os alunos, independentemente da sua origem e estatuto de imigração e, assim, nenhuma escola pode recusar um aluno, nem impedi-lo do acesso aos serviços escolares e apoio financeiro, independentemente do seu estatuto de residência ou origem étnica.<sup>150</sup>

---

<sup>149</sup> Resolução do Conselho de Ministros nº 63-A/2007 em *Diário da República*, 1ª série, nº 85, 3 de Maio de 2007.

<sup>150</sup> Na Dinamarca, na Polónia e na Suécia a admissão de alunos estrangeiros exige a apresentação de uma prova de estatuto residencial.

## 4.2. Origens nacionais e resultados escolares: dados da estatística nacional

Como referimos, Portugal dispõe de informação estatística a nível nacional, relativa à presença dos alunos descendentes de imigrantes no ensino regular das escolas públicas do ensino não superior (do 1º ao 12º anos) de meados da década passada a meados desta década. O secretariado Entreculturas produziu os dados dos anos noventa (de 1994/95 a 1997/98) e reporta-se ao ensino público enquanto os dados relativos aos cinco anos do presente século (de 1999/2000 a 2003/04), produzidos pelo GIASE/ME, abrangem o ensino público e o privado. Estes dados permitem-nos conhecer, de acordo com a informação enviada pelas escolas aos serviços centrais, o contingente de alunos oriundos (eles ou as suas famílias) de países estrangeiros, os países de origem e, ainda, os resultados escolares obtidos em cada não lectivo, avaliados pela taxa de diplomação no final de cada ciclo de estudos (para 1999/00 não dispomos de dados sobre este último aspecto).

Numa primeira parte, faremos o balanço global da informação disponível para o país e, num segundo momento, detalharemos a situação das escolas da região de Lisboa (NUT II) por ser a que concentra a grande maioria de alunos descendentes de imigrantes.

### 4.2.1. Âmbito nacional (Continente)

Podemos saber que perto de 5% dos alunos das escolas básicas e secundárias são eles próprios, ou as suas famílias, oriundos de países estrangeiros, rondando os 6% no caso do 1º ciclo do ensino básico.<sup>151</sup> Como é observável no quadro 4.1, o contingente global de alunos oriundos da imigração aumenta ligeiramente do início ao final da década em

---

<sup>151</sup> No relatório *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe* (Eurydice, 2004), tendo por base o inquérito internacional Pisa 2000<sup>151</sup>, é referido que a percentagem de alunos com 15 anos, em que ambos os pais nasceram num país estrangeiro, presentes no sistema educativo português, é de 3,2%, um valor pouco significativo por comparação com países como o Luxemburgo (34,2%) ou a França (12%), mas superior ao verificado em Espanha (2,0%) ou Itália (0,9%).

análise, com cerca de mais 9500 alunos com este perfil, distribuído, quase exclusivamente, entre o 1º ciclo do ensino básico e o ensino secundário.<sup>152</sup>

**Quadro 4.1. Alunos descendentes de imigrantes (nº e %) e total de alunos matriculados no Ensino Básico e Secundário (Ensino Regular no Continente)**

| Ano lectivo     |    | 94/95 a) | 95/96 a) | 96/97 a) | 97/98 a) | 99/00 a) | 00/01 b) | 01/02 b) | 02/03 b) | 03/04 b) |
|-----------------|----|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Básico 1        | nº | 21695    | 21268    | 21111    | 22095    | 22924    | 24828    | 27487    | 29279    | 27938    |
|                 | %  | 4.6      | 4.6      | 4.7      | 5.0      | 5.2      | 5.1      | 5.8      | 6.3      | 6.1      |
| Total de alunos |    | 483698   | 460040   | 447185   | 443817   | 440915   | 485517   | 473401   | 462685   | 459832   |
| Básico 2        | nº | 10492    | 11558    | 11195    | 11734    | 10280    | 9053     | 9734     | 11117    | 10961    |
|                 | %  | 4.3      | 4.7      | 4.8      | 5.3      | 4.7      | 3.7      | 3.9      | 4.4      | 4.4      |
| Total de alunos |    | 245966   | 245077   | 234608   | 222528   | 217048   | 246336   | 248532   | 251502   | 249823   |
| Básico 3        | nº | 13511    | 14670    | 14679    | 15314    | 13582    | 12172    | 13640    | 14002    | 13567    |
|                 | %  | 3.5      | 4.0      | 4.1      | 4.4      | 4.2      | 3.4      | 3.9      | 4.1      | 4.0      |
| Total de alunos |    | 386646   | 369406   | 357665   | 351707   | 327291   | 357900   | 347303   | 341952   | 339157   |
| Secundário      | nº | 7422     | 11756    | 11928    | 11832    | 3889     | 9170     | 9993     | 10381    | 10025    |
|                 | %  | 2.4      | 3.5      | 3.6      | 3.7      | 1.4      | 3.1      | 3.7      | 4.1      | 4.0      |
| Total de alunos |    | 307980   | 335228   | 329868   | 321389   | 280616   | 292613   | 268805   | 254511   | 252283   |
| Total           | nº | 53120    | 59252    | 58913    | 60975    | 50675    | 55223    | 60654    | 64779    | 62491    |
|                 | %  | 3.7      | 4.2      | 4.3      | 4.6      | 4.0      | 4.0      | 4.5      | 4.9      | 4.8      |
| Total de alunos |    | 1424290  | 1409751  | 1369326  | 1339441  | 1265870  | 1382366  | 1338041  | 1310650  | 1301095  |

Legenda: a) Só inclui o ensino público; b) Inclui ensino público e privado

Fontes: Entreculturas (para os alunos descendentes de imigrantes dos anos lectivos entre 94/95 e 97/98); [http://w3.gepe.min-educ.pt/EstatisticasAnuais/estat/99\\_00/pdf/A.1.2.1\\_A.1.2.10.pdf](http://w3.gepe.min-educ.pt/EstatisticasAnuais/estat/99_00/pdf/A.1.2.1_A.1.2.10.pdf) (8 de Julho de 2008) (para dados de 1999/2000); Giase/ME (2006b) (para restantes dados)

Em relação aos países de proveniência (quadro 4.2), existe uma clara supremacia dos alunos cujas famílias são oriundas das antigas colónias portuguesas, em especial de Angola e Cabo Verde. Mesmo tendo-se esbatido ligeiramente esta presença relativa, ao longo do período considerado, os alunos com origem nos PALOP atingiam os 50% do total e, em volume de efectivos, a quebra foi apenas de um milhar de alunos (de 97/98 para 2003/04). Comparando o ponto de partida e de chegada do período em análise, a presença dos alunos com origem angolana não se reduziu, apesar de ter diminuído o seu peso percentual, os oriundos de Cabo Verde e de Moçambique sofreram uma redução, ligeira no primeiro caso, mas acentuada (para metade dos efectivos) no segundo e

<sup>152</sup> Para informação detalhada sobre os anos noventa pode consultar-se Seabra e Mateus (2003, 2004).

verificou-se um aumento dos alunos com origem são-tomense e guineense, sendo, neste último caso, assinalável o aumento de efectivos, pois duplicou.

**Quadro 4.2. Alunos matriculados no ensino básico e secundário por país(es) de origem (Ensino Regular no Continente)**

| País(es) de origem | 94/95        |              | 95/96        |              | 96/97        |              | 97/98        |              | ...99/00     |              | 00/01        |              | 01/02        |              | 02/03        |              | 03/04        |              |
|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|                    | nº           | %            |
| Angola             | 1249         | 23,5         | 13655        | 23,0         | 14140        | 24,0         | 14123        | 23,2         | 11832        | 23,3         | 12859        | 23,3         | 13783        | 22,6         | 13672        | 21,1         | 12321        | 19,7         |
| C. Verde           | 11645        | 21,9         | 12476        | 21,0         | 12272        | 20,8         | 12391        | 20,3         | 10348        | 20,4         | 10066        | 18,2         | 11245        | 18,5         | 11291        | 17,4         | 10464        | 16,7         |
| Guiné              | 2289         | 4,3          | 2565         | 4,3          | 2805         | 4,8          | 3150         | 5,2          | 3728         | 7,4          | 4099         | 7,4          | 4377         | 7,2          | 4570         | 7,1          | 4447         | 7,1          |
| Moç.               | 4424         | 8,3          | 4805         | 8,1          | 4478         | 7,6          | 4370         | 7,2          | 2142         | 4,2          | 2124         | 3,8          | 2056         | 3,4          | 1897         | 2,9          | 1591         | 2,5          |
| S.Tomé             | 1550         | 2,9          | 1829         | 3,1          | 2055         | 3,5          | 2133         | 3,5          | 2188         | 4,3          | 2432         | 4,4          | 2774         | 4,6          | 2837         | 4,4          | 2577         | 4,1          |
| <b>Total PALOP</b> | <b>32403</b> | <b>60,9</b>  | <b>35330</b> | <b>59,5</b>  | <b>35750</b> | <b>60,7</b>  | <b>36167</b> | <b>59,4</b>  | <b>30238</b> | <b>59,6</b>  | <b>31580</b> | <b>57,1</b>  | <b>34235</b> | <b>56,3</b>  | <b>34267</b> | <b>52,9</b>  | <b>31400</b> | <b>50,1</b>  |
| Brasil             | 3325         | 6,2          | 3547         | 6,0          | 3583         | 6,1          | 3535         | 5,8          | 2692         | 5,3          | 4165         | 7,5          | 5784         | 9,5          | 7282         | 11,2         | 8052         | 12,9         |
| Timor              | 318          | 0,6          | 323          | 0,5          | 323          | 0,5          | 329          | 0,5          | 264          | 0,5          | 331          | 0,6          | 275          | 0,5          | 253          | 0,4          | 210          | 0,3          |
| Macao              | 153          | 0,3          | 169          | 0,3          | 239          | 0,4          | 245          | 0,4          | 291          | 0,6          | 339          | 0,6          | 341          | 0,6          | -            | -            | -            | -            |
| Índ/Paq            | 983          | 1,8          | 1113         | 1,9          | 1170         | 2,0          | 1165         | 1,9          | 831          | 1,6          | 823          | 1,5          | 855          | 1,4          | 984          | 1,5          | 919          | 1,5          |
| U. Europeia        | 7956         | 15,0         | 9837         | 16,6         | 9364         | 15,9         | 9984         | 16,4         | -            | -            | 9455         | 17,1         | 9996         | 16,4         | 9614         | 14,8         | 9182         | 14,7         |
| Leste Europeu *    | -            | -            | -            | -            | -            | -            | -            | -            | -            | -            | -            | -            | -            | -            | 3246         | 5,0          | 4688         | 7,5          |
| China              | -            | -            | -            | -            | -            | -            | -            | -            | -            | -            | -            | -            | -            | -            | 988          | 1,5          | 1002         | 1,6          |
| Outros             | 8078         | 15,2         | 8963         | 15,1         | 8484         | 14,4         | 9550         | 15,7         | 16359        | 32,3         | 8530         | 15,4         | 9368         | 15,4         | 8145         | 12,6         | 7038         | 11,3         |
| <b>Total</b>       | <b>53216</b> | <b>100,0</b> | <b>59282</b> | <b>100,0</b> | <b>58913</b> | <b>100,0</b> | <b>60975</b> | <b>100,0</b> | <b>50675</b> | <b>100,0</b> | <b>55223</b> | <b>100,0</b> | <b>60854</b> | <b>100,0</b> | <b>64779</b> | <b>100,0</b> | <b>62491</b> | <b>100,0</b> |

\* Originários da Moldávia, da Roménia, da Rússia e da Ucrânia (cerca da metade do contingente é deste último país)

Fontes: a) Base de dados Entreculturas/ME; b)

De entre os restantes países, destaca-se a presença permanente dos alunos com origem nos países da União Europeia (cerca de 15%) e, reflexo dos movimentos imigratórios mais recentes, o acréscimo substantivo do volume de alunos número de alunos oriundos do Brasil e o aparecimento dos oriundos dos países do Leste Europeu, totalizando, em 2003/04 cerca de 9000, 8000 e 5000 alunos, respectivamente.

Esta diversidade de origens nacionais reflecte-se, nomeadamente, na multiplicidade de línguas maternas dos alunos – um inquérito aplicado pelo Departamento do Ensino Básico (ME) no ano lectivo de 2001/02 (DEB, 2003) detectou, só a este nível de ensino, cerca de 17535 alunos com línguas maternas diferentes do português, correspondendo à existência de 230 línguas diferentes de 140 minorias; cerca

de 8000 alunos detinham como língua materna o *crioulo*, seguindo-se o *romani* (1338 alunos) e o *francês* (837 alunos). Verificou-se, ainda, que 70% dos alunos cuja primeira língua não é o português residem na região de Lisboa.

### *Distribuição territorial*

A localização territorial desta população segue uma distribuição muito desigual (quadro 4.3), concentrando-se, quase exclusivamente, na região de Lisboa: em 2003/04, 68% do total de alunos descendentes de imigrantes encontrava-se nesta região (quadro 4.2). Para além da Área Metropolitana de Lisboa (AML) temos dois outros núcleos de concentração: a Área Metropolitana do Porto e a região do Algarve. Esta desigualdade no grau de atracção das populações imigradas, já era observável nos dados disponíveis para os anos noventa: em 1997/98, enquanto nos distritos do “centro” (Lisboa e Setúbal) as escolas tinham, em média, 10% de alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes nas escolas dos ensinos básico e secundário, os distritos do interior alentejano (Évora e Beja) esse valor era de 1% (Seabra e Mateus, 2003).

A distribuição geográfica encontra-se relacionada com os países de origem das populações imigradas, uma vez que se verifica uma fixação na AML de grande maioria dos alunos de famílias oriundas dos PALOP, a quase totalidade os alunos com origem na Índia-Paquistão frequenta as escolas desta mesma região e mais de metade dos alunos com origem na União Europeia residem na região do Algarve.

**Quadro 4.3. Distribuição territorial dos alunos com origem imigrante**

| Região (Nut II) | 2000/01 |       | 2001/02 |       | 2002/03 |       | 2003/04 |       |
|-----------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|
|                 | nº      | %     | nº      | %     | nº      | %     | nº      | %     |
| Norte           | 6980    | 12,6  | 7835    | 12,9  | 8464    | 13,1  | 7764    | 12,4  |
| Centro          | 5873    | 10,6  | 5973    | 9,8   | 6137    | 9,5   | 5892    | 9,4   |
| Lisboa          | 37662   | 68,2  | 41831   | 68,7  | 44312   | 68,4  | 42589   | 68,2  |
| Alentejo        | 949     | 1,7   | 1068    | 1,8   | 1303    | 2,0   | 1356    | 2,2   |
| Algarve         | 3759    | 6,8   | 4147    | 6,8   | 4563    | 7,0   | 4890    | 7,8   |
| Total           | 55223   | 100,0 | 60854   | 100,0 | 64779   | 100,0 | 62491   | 100,0 |

Fonte: GIASE/ME (2006)

### *Resultados escolares*

Quanto ao desempenho escolar dos alunos descendentes de imigrantes, podemos, como já referimos, conhecer a taxa de diplomação<sup>153</sup> obtida no final de cada ciclo de estudos segundo o país de origem dos estudantes, para quatro anos lectivos da década de noventa e para outros quatro anos da presente década. O quadro 4.4. reúne a informação disponível sobre esses resultados obtidos na transição de ciclo,<sup>154</sup> dos alunos cujas origens nacionais são as mais representadas no sistema de ensino.<sup>155</sup>

O primeiro aspecto que se evidencia é a discrepância entre os resultados obtidos pela generalidade dos descendentes de imigrantes nos anos noventa e na presente década, tendo declinado significativamente. Por ter existido uma alteração no organismo de recolha e tratamento dos dados, e respectiva diferença na formulação do pedido dos dados,<sup>156</sup> dificilmente saberemos o que é atribuível a este facto ou a outros, que tanto poderão relacionar-se com o perfil dos alunos que chegam ao nosso país e integram o sistema de ensino, como com uma variação *tout court* de desempenho escolar ou ainda, com a relação que a escola vai conjunturalmente estabelecendo com os alunos com origem na imigração (“modos de incorporação” escolar). Como a alteração conhecida foi no sentido de se filtrarem, sobretudo, os alunos de imigração mais recente (por aumentar a probabilidade de terem nacionalidade estrangeira), os dados poderão traduzir esta alteração do perfil dos alunos considerados para efeito da análise e seriam congruentes com o que acontece nos outros países com historial de imigração (ver cap.

---

<sup>153</sup> Refere-se ao número de alunos que aprova no último ano de cada ciclo, em relação ao número de alunos que foram sujeitos a avaliação nestes anos terminais de ciclo de estudos.

<sup>154</sup> Restringimos a análise aos três ciclos do ensino básico, por este abarcar a grande maioria dos filhos de imigrantes (84% destes estudantes).

<sup>155</sup> O contingente de alunos com origem indiana não sendo dos mais representados foi incluído por razões já expostas e que se relacionam com a eventual correspondência com os resultados dos *asiáticos*, estudados em outros países (ver cap. 2).

<sup>156</sup> Nos anos noventa, o Entreculturas especificava o perfil destes alunos da seguinte forma: “o aluno é considerado no grupo cultural a que pertencem os ascendentes, mesmo que tenha nacionalidade portuguesa (interessa essencialmente conhecer a sua origem étnico-cultural) (Mod. EC nº 1/98); na presente década, o Ministério da Educação, através do DAAP e depois do GIASE, passou a formular o pedido da seguinte forma: “alunos de nacionalidade estrangeira ou de nacionalidade portuguesa cujos ascendentes pertençam a um dos grupos culturais/nacionalidades indicadas” (Mod. 110). Muda, essencialmente, o acento do requisito: primeiramente são as origens familiares que estão no centro e no segundo é nacionalidade do aluno (esta mudança foi-nos assinalada pelos responsáveis das escolas que visitámos no âmbito do presente projecto de investigação).

2), por sabermos terem piores desempenhos os alunos sem naturalidade no país de acolhimento.

**Quadro 4.4. Taxas de diplomação por ciclo de escolaridade e origens nacionais (Continente)**

|                 |                     | 94/95       | 95/96       | 96/97       | 97/98       | ...  | 00/01       | 01/02       | 02/03       | 03/04       |
|-----------------|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>1º ciclo</b> | Total alunos        | 84.4        | 85.2        | 85.0        | 86.8        |      | 90.2        | 90.4        | 92.0        | 92.8        |
|                 | <b>Autóctones</b>   | <b>86.2</b> | <b>85.9</b> | <b>86.3</b> | <b>88.0</b> |      | <b>90.9</b> | <b>91.2</b> | <b>93.1</b> | <b>94.0</b> |
|                 | <b>Total de IMI</b> | <b>84.4</b> | <b>82.3</b> | <b>82.3</b> | <b>85.5</b> |      | <b>77.0</b> | <b>77.7</b> | <b>75.6</b> | <b>75.6</b> |
|                 | Angola              | 85.2        | 84.6        | 83.9        | 87.9        |      | 80.6        | 80.8        | 78.4        | 78.5        |
|                 | Cabo Verde          | 79.4        | 74.7        | 73.6        | 78.9        |      | 76.5        | 76.4        | 74.6        | 76.2        |
|                 | São Tomé            | 82.9        | 82.9        | 84.1        | 81.1        |      | 78.9        | 76.7        | 81.7        | 73.1        |
|                 | Guiné               | 87.3        | 79.3        | 83.3        | 84.6        |      | 76.4        | 76.6        | 76.2        | 75.5        |
|                 | Moçambique          | 90.6        | 91.0        | 88.8        | 91.4        |      | 77.4        | 78.0        | 73.4        | 62.9        |
|                 | Índia/Paquistão     | 87.7        | 92.0        | 93.3        | 94.7        |      | 75.3        | 85.4        | 86.8        | 81.8        |
|                 | Brasil              | 92.4        | 94.0        | 91.0        | 91.3        |      | 71.1        | 74.2        | 72.0        | 73.5        |
| União Europeia  | 87.5                | 89.1        | 87.5        | 87.2        |             | 75.0 | 75.7        | 73.5        | 75.0        |             |
| <b>2º ciclo</b> | Total alunos        | 88.1        | 88.0        | 85.7        | 86.5        |      | 87.6        | 84.2        | 85.8        | 86.6        |
|                 | <b>Autóctones</b>   | <b>91.3</b> | <b>89.7</b> | <b>88.2</b> | <b>88.6</b> |      | <b>88.1</b> | <b>84.6</b> | <b>86.4</b> | <b>87.1</b> |
|                 | <b>Total de IMI</b> | <b>86.7</b> | <b>85.3</b> | <b>84.6</b> | <b>83.5</b> |      | <b>74.2</b> | <b>74.5</b> | <b>73.8</b> | <b>74.9</b> |
|                 | Angola              | 86.0        | 87.6        | 84.0        | 85.2        |      | 76.1        | 75.0        | 77.8        | 75.5        |
|                 | Cabo Verde          | 79.4        | 78.3        | 76.8        | 72.1        |      | 67.4        | 69.7        | 68.3        | 73.7        |
|                 | São Tomé            | 86.3        | 87.9        | 83.7        | 83.4        |      | 72.3        | 63.0        | 72.6        | 74.4        |
|                 | Guiné               | 81.6        | 83.6        | 83.5        | 84.2        |      | 78.7        | 75.0        | 74.6        | 71.5        |
|                 | Moçambique          | 92.4        | 85.9        | 86.8        | 86.2        |      | 74.4        | 79.7        | 77.0        | 73.3        |
|                 | Índia/Paquistão     | 93.9*       | 89.3*       | 85.6*       | 89.2*       |      | 71.4**      | 77.3*       | 76.9*       | 73.5*       |
|                 | Brasil              | 93.4        | 90.7        | 92.5        | 88.7        |      | 67.0        | 68.4        | 68.4        | 69.9        |
| União Europeia  | 91.7                | 88.4        | 90.1        | 86.3        |             | 80.3 | 82.6        | 79.3        | 80.5        |             |
| <b>3º ciclo</b> | Total alunos        | 86.0        | 84.1        | 80.2        | 83.6        |      | 84.6        | 83.6        | 85.4        | 87.5        |
|                 | <b>Autóctones</b>   | <b>90.9</b> | <b>89.7</b> | <b>86.0</b> | <b>86.6</b> |      | <b>85.0</b> | <b>84.1</b> | <b>85.9</b> | <b>88.0</b> |
|                 | <b>Total de IMI</b> | <b>87.5</b> | <b>86.1</b> | <b>83.3</b> | <b>83.0</b> |      | <b>72.1</b> | <b>72.7</b> | <b>72.1</b> | <b>75.1</b> |
|                 | Angola              | 86.9        | 86.6        | 82.7        | 79.3        |      | 72.9        | 73.1        | 74.1        | 72.4        |
|                 | Cabo Verde          | 82.5        | 78.3        | 77.7        | 78.6        |      | 73.4        | 73.7        | 74.2        | 76.0        |
|                 | São Tomé            | 90.8        | 86.4        | 83.6        | 79,7        |      | 73.5        | 77.5        | 71.4        | 72.7        |
|                 | Guiné               | 88.9        | 78.9        | 76.3        | 78.5        |      | 64.2        | 72.6        | 67.9        | 74.9        |
|                 | Moçambique          | 87.4        | 85.6        | 83.5        | 82.4        |      | 76.5        | 68.4        | 67.2        | 75.0        |
|                 | Índia/Paquistão     | 87.0*       | 92.3*       | 85.7*       | 83.9*       |      | 72.7*       | 72.1*       | 72.7*       | 75.6*       |
|                 | Brasil              | 89.4        | 90.1        | 85.5        | 89.5        |      | 67.3        | 65.9        | 70.5        | 70.2        |
| União Europeia  | 89.7                | 85.9        | 85.1        | 86.1        |             | 74.5 | 76.3        | 71.1        | 80.3        |             |

Legenda: \* n°<100; \*\* n°<30

Outro aspecto relevante deste conjunto de dados, é a alteração da distância entre o desempenho escolar dos alunos descendentes de imigrantes e o dos alunos autóctones, ocorrida a nível do 1º ciclo de escolaridade. No total de alunos, as taxas de diplomação foram, ao longo deste período, continuamente melhoradas, o que é igualmente verdadeiro para os alunos autóctones, mas não se verifica no caso dos alunos com origem imigrante. Mesmo considerando apenas os últimos quatro anos, partimos de uma situação em que a distância entre as taxas dos dois grupos era de 14% e passa a ser de 18%. O mesmo não ocorreu nos restantes ciclos: os resultados se mantiveram estáveis no 2º ciclo e a distância entre os grupos reduziu-se ligeiramente (menos cerca de 2%) e no 3º ciclo não se registaram alterações na diferença entre as taxas, ao longo do tempo destes últimos quatro anos.

Do ponto de vista da diferenciação interna à população imigrante, assinala-se uma diversidade de situações entre os países de origem e, mais uma vez, a posição relativa dos diferentes países muda com o período considerado:

- i) Nos anos noventa, os descendentes dos imigrantes dos PALOP (com excepção dos oriundos de Moçambique), são os que têm piores resultados escolares, com especial incidência para os que são originários de Cabo Verde (estes alunos têm sempre os piores resultados ao longo de todo o ensino básico) e, em contrapartida, os alunos oriundos dos restantes países obtêm, na grande maioria dos casos, melhores resultados escolares que os dos alunos “autóctones”; os descendentes de imigrantes oriundos da Índia /Paquistão ou de Moçambique<sup>157</sup> obtêm, na quase totalidade dos casos, durante os 1º e 2º ciclos de escolaridade resultados melhores do que os alunos “autóctones”.
- ii) Nos anos lectivos da presente década, os resultados menos satisfatórios correspondem, na grande maioria dos casos, às populações escolares oriundas do Brasil e, no pólo oposto, encontramos os alunos com origem nos países da União Europeia, na Índia/Paquistão e em Angola.

Em resumo, assistimos a uma mudança significativa no padrão de sucesso dos alunos com origem brasileira, no sentido de um pior desempenho, à persistência de um

---

<sup>157</sup> Sabemos que de entre os oriundos de Moçambique se encontram famílias de origem indiana que começaram por se deslocar para esse país (Ávila e Alves, 1993).

bom desempenho dos oriundos da Índia/Paquistão (apesar de ter declinado na presente década) e da manutenção sustentada de um desempenho médio dos alunos com origem angolana.

Se atendermos aos dados destes últimos quatro anos, verificamos, ainda, em algumas origens nacionais, uma variação consistente entre os diferentes ciclos de estudos: no caso dos alunos com origem angolana, os padrões de sucesso escolar reduzem-se à medida que progridem na escolaridade; os de origem indiana e os de origem brasileira obtêm melhores resultados no final do 1º ciclo do que nos ciclos subsequentes; os alunos com origem cabo-verdiana têm o pior desempenho no 2º ciclo da escolaridade, em contraponto com os oriundos dos países da União Europeia que têm neste ciclo o seu melhor desempenho.

Infelizmente, estes padrões diferenciados de sucesso, não podem ser analisados, considerando as variáveis relativas à condição social das famílias destes estudantes, que, como todos os estudos têm demonstrado, influenciam muito os resultados escolares. Um artigo recente, onde se analisam de modo sistemático e multidimensional os resultados de um inquérito aplicado a 1000 jovens descendentes de imigrantes africanos, conclui justamente que os resultados escolares dos mesmos não se diferenciam significativamente das trajetórias dos jovens em geral, e que são os factores de desigualdade social que distinguem notoriamente esses resultados (Machado, Matias e Leal, 2005).

Uma abordagem rigorosa dos resultados escolares dos alunos de origem imigrante terá de considerar *as diferentes condições sociais das suas famílias*, mas, de facto, não tem sido possível cumprir este desiderato. A estatística nacional no estudo dos resultados escolares tem considerado estas variáveis separadamente: os dados recolhidos pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação durante a década de oitenta apenas consideraram as habilitações literárias e o rendimento económico dos pais, a Base de Dados do Entreculturas recolheu a informação relativa à filiação étnica mas não identificou a profissão nem a escolaridade dos pais. Apenas desde o ano lectivo de 2006/07 o Ministério da Educação, através da Misi@, passou a recolher, para cada aluno inscrito, os dados da sua inserção familiar, contemplando quer

a informação relativa à profissão, situação na profissão e escolaridade dos progenitores assim como a nacionalidade e a naturalidade destes e do próprio aluno.<sup>158</sup>

Prosseguimos com a caracterização sociográfica dos alunos descendentes de imigrantes na região do país onde se encontra cerca de dois terços dos alunos com este perfil - a região de Lisboa -, de modo a melhor podermos, por um lado, avaliar o que nesta região do país representa a concentração de alunos com origem imigrante, nos diferentes níveis de ensino e, por outro, para podermos proceder a comparações do seu desempenho escolar de modo mais contextualizado.

#### 4.2.2. Na região de Lisboa (NUT II)

A concentração dos alunos com origem imigrante nesta região do país espelha-se na percentagem que representam face ao total de alunos que frequenta o Ensino Básico: cerca de 14% dos alunos têm origem imigrante, 16% no primeiro ciclo, 12% no segundo ciclo e 10% no ciclo terminal (quadro 4.5), quando, como vimos, para o país era de 6% para o primeiro ciclo e de 4% nos restantes ciclos.

Sabemos que dentro da própria região existe uma distribuição muito desigual de efectivos pelas escolas, mas não nos foi possível documentar este facto por não ter sido possível obter a informação.<sup>159</sup> No entanto, já anteriormente tínhamos constatado (Seabra, 2000) a existência de uma especial concentração de alunos com este perfil em escolas do 1º ciclo dos concelhos da Amadora, Oeiras e Moita. Sabemos, ainda, segundo dados do Eurydice (2004), que 12% dos alunos inquiridos em Portugal para o PISA 2000 frequentam escolas onde a percentagem de alunos descendentes de imigrantes se situa entre os 10 e os 40%, e apenas um número muito residual (0,1%), está em escolas em que o nível de concentração atinge os 40% ou mais, em forte

---

<sup>158</sup> O único estudo extensivo que recolheu alguma informação relativa a estes aspectos não apurou o cruzamento destas variáveis (M. V. Tavares, 1998).

<sup>159</sup> Foram solicitados ao Giase (ME) estes dados mas fomos informados que, no geral, não é possível aceder a dados com discriminação por escola e, no caso dos dados relativos aos descendentes de imigrantes, o Ministério da Educação não dispõe de informação discriminada por concelho.

contraste com alguns países europeus, como o Luxemburgo e a Letónia, onde esta percentagem ronda os 30%.

**Quadro 4.5. Alunos descendentes de imigrantes no total de alunos matriculados no Ensino Básico Regular em Lisboa (Nut II)**

| Ano lectivo     |    | 94/95 a) | 95/96 a) | 96/97 a) | 97/98 a) | 99/00 a) | 00/01 b) | 01/02 b) | 02/03 b) | 03/04 b) |
|-----------------|----|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Básico 1        | nº | 14397    | 14209    | 14288    | 15011    | 15891    | 18705    | 20486    | 21472    | 20105    |
|                 | %  | 14.8     | 15.0     | 15.2     | 15.8     | 16.2     | 15.2     | 16.6     | 17.8     | 16.4     |
| Total de alunos |    | 97325    | 94589    | 93940    | 95061    | 97998    | 123119   | 123105   | 120373   | 122519   |
| Básico 2        | nº | 6036     | 7282     | 7019     | 7374     | 6291     | 6217     | 6759     | 7649     | 7596     |
|                 | %  | 10.3     | 12.9     | 13.0     | 14.2     | 12.1     | 10.3     | 10.9     | 12.2     | 11.8     |
| Total de alunos |    | 58532    | 56518    | 53821    | 51840    | 52205    | 60351    | 62016    | 62784    | 64102    |
| Básico 3        | nº | 6581     | 7759     | 7994     | 7969     | 7305     | 7708     | 8682     | 9031     | 8764     |
|                 | %  | 6.6      | 8.6      | 9.5      | 9.8      | 9.5      | 9.1      | 10.5     | 11.0     | 10.4     |
| Total de alunos |    | 99150    | 90661    | 84400    | 81389    | 76615    | 85150    | 83005    | 82064    | 83978    |
| Total           | nº | 27014    | 29248    | 29301    | 30354    | 29487    | 32630    | 35909    | 38152    | 36465    |
|                 | %  | 10.6     | 12.1     | 12.6     | 13.3     | 13.0     | 12.1     | 13.4     | 14.4     | 13.5     |
| Total de alunos |    | 255007   | 241768   | 232161   | 228290   | 226818   | 268620   | 268126   | 265221   | 270599   |

Legenda: a) Só inclui o ensino público; b) Inclui ensino público e privado

Fontes: Entreculturas (para os alunos descendentes de imigrantes dos anos lectivos entre 94/95 e 97/98; [http://w3.gepe.min-edu.pt/EstatisticasAnuais/estat/99\\_00/pdf/A.1.2.1\\_A.1.2.10.pdf](http://w3.gepe.min-edu.pt/EstatisticasAnuais/estat/99_00/pdf/A.1.2.1_A.1.2.10.pdf) (8 de Julho de 2008) (para dados de 1999/2000); Giase/ME (2006b) (para restantes dados)

Apesar da leitura dos dados ser dificultada pelo facto de os últimos quatro anos, contrariamente aos anteriores, incluírem os alunos do ensino privado, podemos concluir que o número de alunos descendentes de imigrantes foi aumentando ao longo da década em análise, e de forma mais expressiva no primeiro ciclo do ensino básico. No conjunto do ensino básico, terminamos o período em análise com mais cerca de nove mil alunos com origem imigrante.

Em relação aos países de origem destes alunos, a maioria é oriunda dos PALOP: no ensino básico, em 2003/04, cerca de  $\frac{2}{3}$  dos alunos tinha esta origem (figura 4.1). A diversificação dos países de origem, ocorrida no início deste século, traduziu-se numa diminuição percentual da presença destes alunos (de 80% em 1994/95 para 67% em 2003/04), sem que esta se traduzisse numa diminuição de efectivos, pois constata-se ter ocorrido um acréscimo de cerca de 2500 alunos no conjunto do ensino básico (quadro 4.6). De entre estes países, registou-se uma diminuição de alunos com origem em Cabo

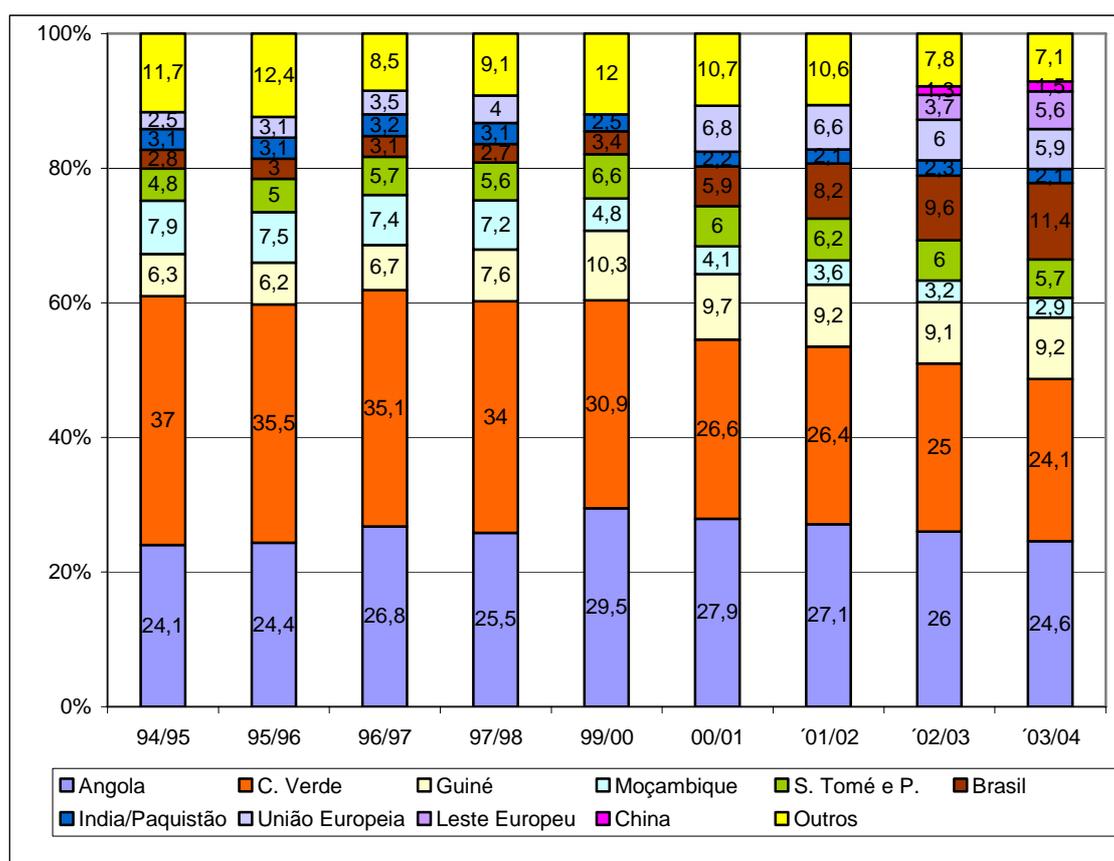
Verde e em Moçambique e, em contrapartida, um aumento de alunos originários de Angola, de São Tomé e Príncipe e, especialmente da Guiné, cujo contingente duplica ao longo da década em análise.

Comparando os dados da totalidade do continente nacional e os desta região do país, salienta-se a menor proporção de alunos oriundos dos países da União Europeia (que se fixam sobretudo na região do Algarve) e a maior proporção de alunos originários do Brasil, que sofreram um aumento exponencial ao longo do período em análise - a presença destes alunos nesta região sextuplicou, enquanto no total do país duplicou.

Vejamos, agora, em que medida a análise dos resultados escolares, circunscrevendo-nos às especificidades desta região do país, se altera, relativamente às conclusões que retirámos a nível da totalidade do continente português.<sup>160</sup>

---

<sup>160</sup> Analisaremos, apenas, as taxas de diplomação dos últimos quatro anos lectivos por terem sido produzidos pelo mesmo organismo ministerial (GIASE), tornando, deste modo, a comparação mais fidedigna.



**Figura 4.1. Países de origem dos alunos descendentes de imigrantes (1994/95 a 2003/04) em Lisboa (Nut II)<sup>161</sup>**

**Quadro 4.6. Alunos matriculados no ensino básico regular, com ascendência nos PALOP na região de Lisboa (NUT II)**

| País origem  | 94/95        |              | 95/96        |              | 96/97        |              | 97/98        |              | ...99/00     |              | 00/01        |              | 01/02        |              | 02/03        |              | 03/04        |              |
|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|              | nº           | %            |
| Angola       | 6519         | 30.1         | 7144         | 31.1         | 7864         | 32.8         | 8054         | 32.8         | 8706         | 35.9         | 9107         | 37.5         | 9749         | 37.4         | 9902         | 37.6         | 8985         | 37.0         |
| C.Verde      | 9994         | 46.2         | 10388        | 45.2         | 10293        | 43.0         | 10321        | 42.0         | 9133         | 37.7         | 8687         | 35.8         | 9476         | 36.4         | 9524         | 36.1         | 8778         | 36.2         |
| Guiné        | 1692         | 7.8          | 1806         | 7.9          | 1969         | 8.2          | 2319         | 9.4          | 3046         | 12.6         | 3161         | 13.0         | 3309         | 12.7         | 3456         | 13.1         | 3373         | 13.9         |
| Moç.         | 2129         | 9.8          | 2185         | 9.5          | 2159         | 9.0          | 2181         | 8.9          | 1408         | 5.8          | 1348         | 5.6          | 1307         | 5.0          | 1217         | 4.6          | 1046         | 4.3          |
| S. Tomé      | 1294         | 6.0          | 1452         | 6.3          | 1660         | 6.9          | 1706         | 6.9          | 1949         | 8.0          | 1974         | 8.1          | 2210         | 8.5          | 2266         | 8.6          | 2092         | 8.6          |
| <b>Total</b> | <b>21628</b> | <b>100.0</b> | <b>22975</b> | <b>100.0</b> | <b>23945</b> | <b>100.0</b> | <b>24581</b> | <b>100.0</b> | <b>24242</b> | <b>100.0</b> | <b>24277</b> | <b>100.0</b> | <b>26051</b> | <b>100.0</b> | <b>26365</b> | <b>100.0</b> | <b>24274</b> | <b>100.0</b> |

<sup>161</sup> Nos países do Leste Europeu estão integrados: a Moldávia, a Roménia, a Rússia e da Ucrânia (cerca da metade do contingente é deste último país)

No total de alunos, verificamos que o sucesso escolar nestes anos terminais de ciclo de escolaridade manteve-se estável no 1º ciclo, piorou no 2º ciclo e melhorou o nível de desempenho no 3º ciclo (quadro 4.7). Por outro lado, a análise da distância relativa entre os resultados dos alunos autóctones e dos descendentes de imigrantes (quadro 4.8) leva-nos a concluir que estes últimos, globalmente, mantiveram o seu nível de desempenho ou melhoraram-no (caso do 2º ciclo), com excepção para a fase inicial da escolaridade: no 4º ano foi-se reduzindo o sucesso escolar, ao mesmo tempo que os seus colegas autóctones o aumentavam.

**Quadro 4.7. Taxas de diplomação na região de Lisboa (Nut II) no Ensino Básico**

|                 | 1º ciclo (4º ano) |             |             |             | 2º ciclo (6º ano) |             |             |             | 3º ciclo (9º ano) |             |             |             |
|-----------------|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------------|-------------|-------------|-------------|
|                 | 00/01             | 01/02       | 02/03       | 03/04       | 00/01             | 01/02       | 02/03       | 03/04       | 00/01             | 01/02       | 02/03       | 03/04       |
| Total           | 90.0              | 89.0        | 91.1        | 90.5        | 86.0              | 81.2        | 83.4        | 84.1        | 83.5              | 81.2        | 83.0        | 85.8        |
| <b>Autoct.</b>  | <b>92.6</b>       | <b>91.9</b> | <b>95.2</b> | <b>94.3</b> | <b>87.6</b>       | <b>82.4</b> | <b>84.8</b> | <b>85.8</b> | <b>84.6</b>       | <b>82.3</b> | <b>84.4</b> | <b>87.3</b> |
| <b>Tot. IMI</b> | <b>78.3</b>       | <b>78.2</b> | <b>76.2</b> | <b>76.2</b> | <b>73.4</b>       | <b>73.0</b> | <b>74.1</b> | <b>73.6</b> | <b>73.5</b>       | <b>72.5</b> | <b>73.5</b> | <b>74.5</b> |
| Angola          | 81.2              | 80.4        | 78.3        | 78.6        | 76.0              | 75.3        | 78.3        | 75.5        | 74.1              | 75.3        | 74.5        | 72.5        |
| C.Verde         | 76.7              | 76.6        | 74.8        | 76.2        | 67.9              | 69.8        | 68.7        | 74.1        | 74.0              | 73.7        | 75.9        | 75.8        |
| S. Tomé         | 79.2              | 77.2        | 82.5        | 73.6        | 70.7              | 61.7        | 73.5        | 74.6        | 74.3              | 76.7        | 70.6        | 72.2        |
| Guiné           | 77.0              | 76.1        | 75.6        | 76.3        | 79.5              | 76.2        | 75.7        | 74.4        | 65.5              | 74.1        | 74.2        | 74.9        |
| Moç.            | 77.6              | 77.2        | 72.1        | 63.6        | 73.3              | 77.9        | 76.6        | 73.3        | 78.6              | 70.5        | 67.0        | 69.4        |
| Índia/P.        | 75.4              | 85.1        | 87.0        | 81.8        | 70.4**            | 80.6*       | 80.0*       | 77.4*       | 74.4*             | 73.2*       | 74.1*       | 78.6*       |
| Brasil          | 67.1              | 75.8        | 72.7        | 75.2        | 74.0              | 67.6        | 69.3        | 69.1        | 60.6              | 64.5        | 72.1        | 69.7        |
| U.E.            | 81.6              | 80.1        | 78.4        | 75.9        | 79.7              | 79.8        | 82.2        | 73.7        | 81.7              | 68.6        | 71.6        | 86.0        |

\* n° < 100 ; \*\* n° < 30  
 Fonte: Giase/ME (2006a)

Quanto aos padrões de sucesso escolar por países de origem, não se destacam novidades, relativamente ao que ocorre a nível nacional: os melhores desempenhos são, mais frequentemente, dos alunos oriundos da Índia/Paquistão, dos países da União Europeia e, ainda, de Angola e as menores taxas de diplomação são obtidas, quase sempre, pelos alunos com origem no Brasil. Numa análise diacrónica, detecta-se uma aproximação do desempenho escolar dos alunos oriundos de Cabo Verde aos resultados obtidos pelo total de alunos no final do 2º ciclo de escolaridade (quadro 4.8); neste ciclo, enquanto os valores das taxas de diplomação dos alunos autóctones foi diminuindo, os alunos descendentes de imigrantes, no seu conjunto, conseguiram

manter o nível de desempenho (quadro 4.7) ao mesmo tempo que se aproximaram do índice médio global (quadro 4.8).

**Quadro 4.8. Índice das taxas de diplomação na região de Lisboa (Nut II) no Ensino Básico**

|              | 1º ciclo (4º ano) |             |             |             | 2º ciclo (6º ano) |             |             |             | 3º ciclo (9º ano) |             |             |             |
|--------------|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------------|-------------|-------------|-------------|
|              | 00/01             | 01/02       | 02/03       | 03/04       | 00/01             | 01/02       | 02/03       | 03/04       | 00/01             | 01/02       | 02/03       | 03/04       |
| <b>Total</b> | <b>1.00</b>       | <b>1.00</b> | <b>1.00</b> | <b>1.00</b> | <b>1.00</b>       | <b>1.00</b> | <b>1.00</b> | <b>1.00</b> | <b>1.00</b>       | <b>1.00</b> | <b>1.00</b> | <b>1.00</b> |
| Autoct.      | 1.03              | 1.03        | 1.05        | 1.04        | 1.02              | 1.01        | 1.02        | 1.02        | 1.01              | 1.01        | 1.02        | 1.02        |
| TotalIMI     | 0.87              | 0.88        | 0.84        | 0.84        | 0.85              | 0.90        | 0.89        | 0.88        | 0.88              | 0.89        | 0.89        | 0.87        |
| Angola       | 0.90              | 0.90        | 0.86        | 0.87        | 0.88              | 0.93        | 0.94        | 0.90        | 0.89              | 0.93        | 0.90        | 0.84        |
| C.Verde      | 0.85              | 0.86        | 0.82        | 0.84        | 0.79              | 0.86        | 0.82        | 0.88        | 0.89              | 0.91        | 0.91        | 0.88        |
| S. Tomé      | 0.88              | 0.87        | 0.91        | 0.81        | 0.82              | 0.76        | 0.88        | 0.89        | 0.89              | 0.94        | 0.85        | 0.84        |
| Guiné        | 0.86              | 0.86        | 0.83        | 0.84        | 0.92              | 0.94        | 0.91        | 0.88        | 0.78              | 0.91        | 0.89        | 0.87        |
| Moçamb.      | 0.86              | 0.87        | 0.79        | 0.70        | 0.85              | 0.96        | 0.92        | 0.87        | 0.94              | 0.87        | 0.81        | 0.81        |
| Índia/P.     | 0.84              | 0.96        | 0.95        | 0.90        | 0.82**            | 0.99*       | 0.96*       | 0.92*       | 0.89*             | 0.90*       | 0.89*       | 0.92*       |
| Brasil       | 0.75              | 0.85        | 0.80        | 0.83        | 0.86              | 0.83        | 0.83        | 0.82        | 0.73              | 0.79        | 0.87        | 0.81        |
| U.E.         | 0.91              | 0.90        | 0.86        | 0.84        | 0.93              | 0.98        | 0.99        | 0.88        | 0.98              | 0.84        | 0.86        | 1.00        |

\* n° < 100; \*\* n° < 30

Em suma, no caso de Portugal, os dados de que dispomos apenas permitem descrever, de forma linear, o contingente de alunos com origem na imigração, os principais países de origem e os resultados obtidos na transição realizada no final de cada ciclo de escolaridade. Desta forma, a comparação com os restantes países de imigração fica limitada e estes resultados,<sup>162</sup> sem ser possível indagarmos cerca da importância relativa de outras variáveis que se possam relacionar com a diferenciação de desempenho escolar observado.

De entre as diferentes origens nacionais, destaca-se, em primeiro lugar, o persistente bom desempenho escolar dos alunos com origem indiana e o menor sucesso dos alunos oriundos do Brasil, curiosamente os mesmos que na década de noventa apresentavam as taxas de diplomação mais elevadas (quadro 4.4).

Relativamente a sucesso escolar dos primeiros, este dado corrobora o que em outros estudos se tem verificado, ou seja, a tendencial supremacia dos alunos com origem nos países da Ásia (como vimos no capítulo 2), faltando-nos, contudo,

<sup>162</sup> Estes resultados têm a desvantagem de não ser estandardizados.

elementos importantes para uma análise comparativa mais pertinente, como a religião que perfilham, o tempo de permanência no país ou o conhecimento da rota migratória. Não é possível sabermos, com rigor, se a população escolar que é identificada nestas estatísticas mudou ou não substantivamente ao longo da década em análise, pois, como já referimos, os instrumentos de notação elaborados pelo Ministério da Educação no presente século não enfatizavam a origem nacional da ascendência e, assim, em muitas escolas o processo foi simplificado identificando, apenas, a nacionalidade do próprio, como tivemos ocasião de verificar em parte das que visitámos por ocasião da recolha de dados da presente investigação. No caso dos alunos de origem indiana, sabemos que tem existido uma emigração mais recente de famílias que, contrariamente à grande maioria dos que chegavam ao nosso país com origem na Índia mas tinham realizado uma primeira migração para Moçambique, vêm directamente da região indiana (Índia ou Paquistão). No entanto, tenha ou não mudado o perfil dos alunos considerados de origem indiana, verifica-se a existência de um padrão duradouro de sucesso escolar entre os alunos com desta ascendência.

No tocante ao desempenho escolar dos alunos com origem brasileira, estamos perante uma inversão do padrão dos anos noventa para a presente década, passando de uma situação favorável a uma posição muito desfavorável nos resultados obtidos nos anos terminais de cada ciclo de escolaridade. Sabemos da intensidade do recente fluxo de imigrantes do Brasil, sabemos que se trata de uma população menos qualificada do que a de migrações anteriores (Peixoto e Figueiredo, 2007) e, de acordo, com o que ocorria em outros contextos nacionais, a sua penalização em termos de resultados se possa atribuir à sua recente chegada ao país, associada aos baixos níveis de escolaridade atingidos pelos progenitores; no entanto, e mais uma vez, estamos perante populações cujo perfil é de continuidade cultural (F. L. Machado, 2002), considerando tanto a língua como a religião dominante, e esta continuidade faria supor, de acordo com a tese das descontinuidades culturais, uma vantagem no acesso ao sucesso escolar. Mais uma pertinente interpelação a esta tese, a somar às que referimos anteriormente. Como defende Machado (F. L. Machado, 2002), a análise da etnicidade implica que consideremos não apenas o eixo cultural mas igualmente o social e, neste caso, temos

populações que têm linhas de *continuidade cultural* com Portugal mas se encontram em situação de *constraste social*, que, seguramente, se relaciona com o seu baixo desempenho escolar.

Quanto aos alunos com origem nos PALOP, e numa perspectiva diacrónica, detecta-se uma tendencial vantagem para os alunos oriundos de Angola e uma ligeira melhoria do padrão de sucesso dos alunos com origem em Cabo Verde no 2º e 3º ciclos da escolaridade básica, que deixaram, nos anos mais recentes, de ser os alunos com os piores resultados, de entre este conjunto de países. Se, por um lado, se trata da imigração mais antiga o que, como vimos, poderia traduzir-se numa vantagem, temos, por outro, associada a esta população oriunda das antigas colónias africanas, alguns constrangimentos que dificultarão um maior sucesso escolar; referimo-nos ao lugar histórico de subordinação (Ogbu, 1974), à “negritude” que é geralmente discriminada nas sociedades ocidentais e, neste caso concreto, as similitudes das línguas crioulas usadas, sobretudo, pelas famílias oriundas de Cabo Verde e da Guiné, e o português, que estará na origem de situações de confusão dificultadoras do domínio deste.

Como salientava Troyna (1984), comparar entre si o desempenho escolar destes diferentes grupos de imigrantes ou do conjunto destes com o dos alunos autóctones, é “comparar o incomparável”, pois só considerando a partilha das mesmas condições sociais é legítimo concluir algo sobre o desempenho escolar. Foi, justamente, esse o esforço que empreendemos, e que apresentamos nos capítulos seguintes, ao recolher junto dos alunos inquiridos esse conjunto de indicadores das suas condições sociais de vida, dos processos por eles vividos tanto no contexto familiar como no contexto escolar, de modo a ser possível contribuir para iluminar, por pouco que seja, este domínio da vida portuguesa, que recentemente tem sido alvo de um crescente interesse por parte dos investigadores sociais e da sociedade em geral. Vejamos, muito sumariamente, que principais linhas de pesquisa se têm desenvolvido e que conhecimento pode retirar-se das investigações realizadas acerca da escolaridade e do processo de escolarização dos alunos descendentes de imigrantes no nosso país.

### 4.3. A investigação nacional: contextos de desenvolvimento e temáticas dominantes

Em Portugal, assiste-se, na viragem do século, à clara emergência de um património investigativo no domínio do estudo dos descendentes de imigrantes que, embora reduzido, abarca os múltiplos aspectos da sua vivência no nosso país: da escolaridade, à socialização familiar e comunitária, à produção cultural e à sua inserção no mercado de trabalho (F. L. Machado e Matias, 2006). Multiplicam-se as teses de mestrado e doutoramento que elegem objectos neste domínio e publicam-se resultados de pesquisa realizada em diversos centros de investigação do país, que constituíram, frequentemente, projectos de intervenção.

Na primeira metade dos anos noventa, desenvolvem-se, nos estabelecimentos de ensino superior, vários projectos de investigação-acção que envolveram escolas do ensino básico: na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto - o *Projecto de Educação Inter/Multicultural* e o *Projecto Investigar-Agir, a Construção de Dispositivos Pedagógicos Multi/Intercultura* -, na Universidade Aberta (em colaboração com o Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação) o *Projecto de Educação Multicultural* e na Escola Superior de Educação de Setúbal o *Projecto Várias Culturas, Uma escola*, conhecido pelo projecto da Quinta da Princesa (Villas-Boas, 1999:200-201).

Foi possível localizar teses de mestrado e doutoramento no domínio da escolarização dos estudantes descendentes de imigrantes,<sup>163</sup> sobretudo, nas universidades de Lisboa, o que era previsível, pelo facto de, como vimos, a grande maioria destes estudantes se instalar nesta região do país. Do levantamento efectuado, verificámos ser este um domínio de pesquisa que tem motivado transversalmente os investigadores: das Ciências da Educação, à Sociologia, à Antropologia ou à Psicologia Social. Surge com algum destaque o número de teses defendidas nas diferentes faculdades da Universidade de Lisboa (Cruz, 2000; M. F. Diogo, 2004; Lopes, 1996;

---

<sup>163</sup> As pesquisas que a seguir se referem não esgotam, de modo algum, o conhecimento produzido. A intenção foi apenas a de traçar alguns dos contornos da investigação que tem integrado a escolarização dos descendentes de imigrantes, sem preocupação de exaustividade.

Nascimento, 2005; A. Nunes, 2004; Relvas, 2006; I. Santos, 2004b; M. d. C. Silva, 2002; Villas-Boas, 1999), da Universidade Nova de Lisboa (Correia, 2006; Duarte, 2001; M. C. R. Gomes, 1998; M. C. Machado, 2001; A. M. Pires, 1993; Á. P. Santos, 1991; M. V. Tavares, 1996; Tomás, 1992), da Universidade Católica (Albernaz, 2000; Angeja, 1996; Antunes, 2000; Cabaça, 1999; Cassis, 2000; David, 1999; Pereira, 2003; Sousa, 2000) e da Universidade Aberta (Carvalho, 1997; Gonçalves, 1997; Loução, 2002; Ramos, 1996; Ruiz, 1997; Virgílio, 2000) e, embora em quantidade menos expressiva, pudemos ainda localizar teses na Universidade Técnica de Lisboa (Campos, 2001; Coelho, 2000), no ISCTE (Maurício, 2001; Seabra, 1994), na Universidade de Coimbra (S. Pires, 2000), na Universidade de Évora (H. S. Pires, 2002) e, ainda, na Universidade de Londres (Cardoso, 1997).<sup>164</sup>

Estas pesquisas são, na quase totalidade dos casos, estudos de caso em que os autores aplicam o objecto de estudo a uma escola (mais frequentemente do ensino básico) com significativa presença de alunos descendentes de imigrantes (sobretudo de origem africana), se fixam num bairro habitacional ou, ainda, nos alunos e/ou famílias de determinada origem nacional. A grande maioria centra-se nos estudantes, nos seus desempenhos, comportamentos ou depoimentos, e mais raramente se dedicam a analisar os professores ou os outros agentes educativos. Os alunos privilegiados pelas pesquisas são os oriundos dos PALOP (vulgarmente designados por africanos) mas também incluem os de origem indiana ou dos países do Leste Europeu.

Com base neste conjunto de trabalhos e de outros desenvolvidos nos centros de investigação do país ou realizados no âmbito autárquico,<sup>165</sup> é possível conhecermos parcialmente a vida escolar dos alunos descendentes de imigrantes, desde as trajectórias realizadas, às condições proporcionadas pela escola e à relação que mantêm com a escolaridade.

---

<sup>164</sup> Algumas destas dissertações de mestrado e teses de doutoramento foram posteriormente publicadas (Angeja, 2000; I. Santos, 2004a; Seabra, 1999; M. V. Tavares, 1998; Villas-Boas, 2001).

<sup>165</sup> A Câmara Municipal de Lisboa, através do Pelouro da Educação e da Juventude, tornou público um estudo realizado junto de 24 escolas da cidade, em que inquiriram os professores acerca das especificidades e necessidades dos alunos de origem imigrante (Aníbal, Ferreira e Borges, 1995). Muito provavelmente existirão trabalhos similares realizados por outras autarquias.

Em primeiro lugar, destaca-se a saliência da condição de classe relativamente à origem nacional ou afiliação étnica: centralidade nos processos de socialização familiar das crianças de origem africana (I. Santos, 2004a; Seabra, 1994), nas trajetórias escolares realizadas pelos jovens com origem imigrante (F. L. Machado, Matias e Leal, 2005; Seabra e Mateus, 2004; M. V. Tavares, 1998) e, ainda, nas representações e na avaliação da escolaridade (Seabra, 2006). Marques e Martins consideraram algumas dimensões da vida escolar de jovens com origem imigrante<sup>166</sup> e também concluem pela fraca discriminação dos resultados relativamente à origem nacional dos alunos (ter origem imigrante ou ser autóctone) e pela “importância das características socioeconómicas e do género” (2005:114).

No entanto, dispomos de algumas indicações dos efeitos específicos das variáveis relativas à etnicidade: em estudo anterior foi possível detectar algumas especificidades das estratégias educativas das famílias de origem cabo-verdiana que tinham um carácter transclassista (Seabra, 1994); Sónia Pires (2000) compara os processos de integração (ou exclusão) social e escolar dos jovens de ascendência cabo-verdiana e indiana/hindu e conclui que a pertença étnico-nacional, quando associada a condições sociais desfavorecidas, tem efeitos diferenciados: no caso indiano/hindu ela é vantajosa, os jovens integram-se social e escolarmente, mas controlam as suas ambições e, no caso dos que têm origem cabo-verdiana, torna-se desvantajosa (os que conseguiram escapar a esta contingência (“trânsfugas”) desenvolveram estratégias de fechamento em relação à comunidade de origem); como veremos no capítulo 6, a supremacia dos resultados escolares dos alunos de origem indiana persiste mesmo em idênticas condições de classe social e de escolaridade dos progenitores (Seabra e Mateus, 2004).

Um outro aspecto que tem sido abordado pela pesquisa nacional reporta-se às questões identitárias em crianças e jovens de origem africana: Inês Maurício (2001) estudou os efeitos da(s) identidade(s) no processo de integração social e detectou

---

<sup>166</sup> Inquérito realizado junto de 1843 alunos do 9º ao 12º ano das escolas públicas do concelho de Oeiras. Foram analisadas as atitudes perante a escola, o desempenho escolar, a integração na comunidade escolar, o uso do computador e da Internet e a auto-atribuição de identidades colectivas).

existirem consequências nefastas da adopção de uma dupla identidade nacional/étnica a nível do desempenho escolar dos alunos de origem cabo-verdiana (3º ciclo do EB) e Neuza Gusmão (2004) analisou as tensões decorrentes de relações de dominação cultural e social e da reacção à diferença por parte da sociedade de acolhimento, que atravessam os processos de construção identitária de crianças oriundas dos PALOP.

No tocante especificamente à vivência da escolaridade, temos conhecimento das dificuldades acrescidas que a escola proporciona aos alunos descendentes de imigrantes, nomeadamente, pela existência de representações negativas dos alunos de origem africana nos professores (Cardoso, 1997; Villas-Boas, 1999) e pela concentração em algumas turmas e em alguns turnos escolares, num processo de etnicização da exclusão escolar (Sousa, 2000). Outros estudos realizados junto de populações escolares com origem na imigração revelaram traços da racionalidade docente que, não sendo exclusivos dos professores que trabalham com estas populações, também se verificam neste caso, como a atribuição do insucesso destes alunos a causas exógenas, com a negação da sua implicação na produção dos resultados escolares (Angeja, 2000; Paes, 1993). Os alunos (e famílias) oriundos da imigração têm, ainda, que enfrentar as tensões decorrentes de processos de discriminação por parte das comunidades e dos pais de alunos autóctones (Lopes, 1996; Virgílio, 2000).

Conhecemos, ainda, alguns processos de integração escolar desenvolvidos por jovens imigrados, como as estratégias de adaptação de estudantes dos PALOP que frequentam o ensino superior (H. S. Pires, 2002), os sentimentos que experimentam os estudantes em contexto escolar (e extra-escolar) (Ruiz, 1997) e a relação que estabelecem com as normas escolares, associada aos comportamentos de (in)disciplina (Duarte, 2001; Loução, 2002; Pereira, 2003).

Quanto aos modos de as famílias imigradas se relacionarem com a escolaridade dos seus descendentes, se dispomos de indicações da inexistência de verdadeiras clivagens entre estas famílias e as famílias autóctones (I. Santos, 2004b; Seabra, 1994, 2007), temos razões para colocar a hipótese de existirem diferenças importantes entre famílias de diferentes origens nacionais, nomeadamente entre as que são oriundas de Cabo Verde e da Índia (Villas-Boas, 1999): as primeiras revelaram uma atitude de

maior abertura inicial ao contacto e à participação com a escola e o apoio à escolaridade vem da família alargada, como tios, primos e avós; as segundas revelam maior reserva inicial ao envolvimento, mas maior consistência (e exigência) na participação efectiva e, relativamente ao apoio à escolaridade, este restringe-se à família nuclear (pais e irmãos mais velhos), mesmo que os avós ou outros familiares estejam presentes no grupo doméstico (p. 493).

Sintetizando, apesar de ser relativamente recente o nosso estatuto de país de imigração, já dispomos, à data, de um conjunto expressivo de pesquisas sobre a escolarização dos descendentes de imigrantes, desenvolvidas, quase exclusivamente, no âmbito de provas académicas. O conhecimento produzido é, no entanto, ainda bastante fragmentado e tem um carácter muito exploratório.

## **Capítulo 5**

### **Desempenho escolar na AML: condições escolares e familiares**

## 5.1. As escolas: traços comuns e singularidades

Como referimos no capítulo terceiro, a pesquisa envolveu, pelas razões aí evocadas, oito escolas do ensino básico (com 2º e 3º ciclos), três no concelho de Lisboa e cinco no de Loures. Mais especificamente, duas das escolas, a E1 e a E2, ficam situadas numa região suburbana de maior exclusão (Quinta da Fonte e Camarate) com forte incidência de populações escolares oriundas dos PALOP e são ambas de grande dimensão (cerca de 800 alunos); duas outras, a E3 e a E4, ficam situadas num centro urbano do concelho de Loures, com forte presença de populações escolares com ascendência imigrante, com um leque diversificado de origens nacionais, e com uma dimensão ligeiramente mais reduzida (ronda os 600 alunos); as escolas E5 e a E6 ficam situadas na zona de fronteira da cidade de Lisboa e, apesar da proximidade, pertencem a distintos concelhos, com forte presença de estudantes com origem indiana, sendo a pertencente ao concelho de Loures de maior dimensão do que a sua congénere e, finalmente, as escolas E7 e E8 localizam-se na cidade de Lisboa, em zonas centrais de urbanização recente (últimos 60 anos), a primeira dentro de um bairro com mais tempo de existência e de dimensões mais modestas do que a segunda (quadro 5.1).

Para além da óbvia influência do contingente de alunos no número de turmas da escola, existe outro tipo de condicionantes, como o reduzido número de salas, que pode ditar a diminuição do número de turmas e a consequente maior extensão das mesmas: é o caso da E4 que tem, claramente, turmas de maior dimensão por se encontrar sobrelotada, estando no momento da inquirição a ser construída uma escola substituta.

**Quadro 5.1. Alunos e turmas por escola**

|                        | E1   | E2   | E3   | E4   | E5   | E6   | E7   | E8   |
|------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Total alunos da escola | 789  | 835  | 661  | 571  | 764  | 595  | 476  | 1011 |
| Total de alunos        | 372  | 471  | 307  | 318  | 466  | 325  | 233  | 487  |
| 2º ciclo               |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Nº turmas              | 17   | 21   | 13   | 11   | 20   | 15   | 12   | -    |
| Alunos/turma           | 21.9 | 22.4 | 23.6 | 28.9 | 23.3 | 21.6 | 19.4 | -    |

De acordo com os dados recolhidos através das genealogias elaboradas pelos alunos do 2º ciclo, encontramos neste ciclo uma forte presença de alunos com origem imigrante

que varia entre os 29% (E1) e os 53% (E4) (quadro 5.2). Estamos, pois, perante escolas que concentram descendentes de imigrantes, na medida em que a percentagem destes estudantes se encontra muito acima da média verificada na região de Lisboa (NUT II), onde estes alunos não ultrapassam os 14% dos alunos matriculados, como vimos atrás (quadro 4.5).

**Quadro 5.2. Alunos e origens nacionais por escola (aplicação das genealogias) (2002/03)**

| Escola       | Total<br>(100%) | D. imigrantes |             | Países de origem (n° absolutos) |            |           |           |           |           |            |
|--------------|-----------------|---------------|-------------|---------------------------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
|              |                 | n°            | %           | Índia                           | C.V.       | Angola    | S. Tomé   | Guiné     | Brasil    | Vários     |
| E1           | 353             | 103           | 29.2        | 1                               | 57         | 4         | 11        | 4         | 7         | 18         |
| E2           | 352             | 121           | 34.4        | 2                               | 47         | 16        | 19        | 6         | 6         | 23         |
| E3           | 189             | 76            | 40.2        | 9                               | 12         | 20        | 3         | 6         | 0         | 25         |
| E4           | 182             | 96            | 52.7        | 18                              | 18         | 17        | 7         | 12        | 1         | 20         |
| E5           | 428             | 155           | 36.2        | 43                              | 41         | 14        | 19        | 6         | 3         | 29         |
| E6           | 229             | 86            | 37.6        | 38                              | 17         | 4         | 1         | 1         | 2         | 15         |
| E7           | 152             | 66            | 43.4        | 15                              | 21         | 9         | 3         | 2         | 2         | 12         |
| E8 a)        | 85              | 22            | -           | 2                               | 7          | 0         | 0         | 0         | 1         | 11         |
| Várias       | 22              | 22            | 100.0       | 13                              | 9          | 0         | 0         | 0         | 0         | 0          |
| <b>Total</b> | <b>1992</b>     | <b>747</b>    | <b>37.2</b> | <b>141</b>                      | <b>229</b> | <b>84</b> | <b>63</b> | <b>37</b> | <b>22</b> | <b>153</b> |

a) Excepcionalmente, nesta escola, só os alunos onde se aplicou o inquérito completaram as genealogias.

A maioria dos alunos tem origem nos PALOP (55%), com forte expressão da origem cabo-verdiana (30%) que, como sabemos, foi intencionalmente procurada para efeitos da pesquisa, assim como os estudantes de origem indiana que neste universo aparecem com uma expressão muito acima da que tem no país e mesmo na região de Lisboa (18%). As escolas onde localizámos um maior número de alunos oriundos da Índia foram as situadas na zona de fronteira entre os concelhos de Lisboa e Loures (E5 e E6), seguidas de escolas de centro urbano, uma em cada um destes concelhos (E4 e E7). As escolas com um contingente mais expressivo de alunos com origem cabo-verdiana foram, claramente, as que se situam nas zonas mais periféricas do concelho de Loures (E1 e E2), seguidas da escola E5 que tem uma significativa presença dos dois grupos-alvo da pesquisa. Salienta-se, ainda, a proporção de alunos com ascendência “mista” (21%) e que corresponde, na maioria dos casos, a casamentos mistos intra países dos PALOP ou de oriundos destes países com autóctones.

No levantamento das condições de funcionamento de cada escola, avaliadas por um conjunto variado de itens, detectamos uma diversidade considerável entre as escolas, que sintetizámos no quadro 5.3.

**Quadro 5.3. Condições escolares (2002/03)**

|                               | E1       | E2       | E3       | E4       | E5       | E6       | E7       | E8       |
|-------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>A. Recursos humanos</b>    |          |          |          |          |          |          |          |          |
| Professores efectivos (%)     | 78.1     | 74.1     | -        | 73.0     | 85.3     | 80.4     | 80.1     | 78.8     |
| Alunos/professor              | 8.2      | 7.4      | 7.8      | 7.0      | 7.0      | 5.6      | 7.0      | 7.6      |
| Alunos/pessoal auxiliar       | 35.8     | 27.8     | 31.5     | 26.0     | 38.2     | 22.9     | 34.0     | 34.9     |
| Classificação a)              | 1        | 2        | 2        | 2        | 2        | 3        | 2        | 2        |
| <b>B. Condições materiais</b> |          |          |          |          |          |          |          |          |
| Alunos/turma                  | 21.9     | 22.4     | 23.6     | 28.9     | 23.3     | 21.6     | 19.4     | -        |
| Alunos/sala                   | 30.3     | 19.4     | 47.2     | -        | 27.2     | 37.2     | 22.7     | 29.7     |
| Alunos/computador             | 40.0     | 22.6     | 28.7     | 28.6     | 26.3     | 31.3     | 34.0     | 26.6     |
| Alunos/obra Biblioteca        | 10.1     | 4.0      | 5.6      | 2.5      | 6.8      | -        | -        | 4.9      |
| Ginásio (nº)                  | 0        | 1        | 0        | 0        | 1        | 0        | 1        | 1        |
| Campo de jogos (nº)           | 1        | 2        | 2        | 0        | 2        | 1        | 1        | 2        |
| Laboratórios (nº)             | 3        | 2        | 4        | 0        | 0        | 3        | 0        | 4        |
| Estado de conservação b)      | B        | F        | B        | F        | M        | M        | B        | B        |
| Classificação a)              | 2        | 2        | 2        | 1        | 2        | 2        | 3        | 3        |
| <b>A + B</b>                  | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>4</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>5</b> | <b>5</b> |

a) Classificação comparativa, resultante da ponderação das variáveis em análise: 1 (mínimo), 2 (médio) e 3 (máximo).

b) Estado geral definido de modo impressionista, por observação directa: Bom (B), Médio (M) e Fraco (F).

Em traços globais, encontrámos as melhores condições nas três escolas situadas no concelho de Lisboa, uma delas pelos excepcionais recursos humanos de que dispõe (E6) e as outras duas pela vantagem a nível dos recursos materiais e de condições de funcionamento (E7 e E8). As piores condições comparativas, são as das escolas E1 e E4, no primeiro caso pela carência de recursos humanos e no segundo pela falta de condições e recursos materiais, precisamente a escola que se encontrava em processo de substituição. As restantes tinham condições intermédias, tanto a nível dos recursos disponíveis como das condições de funcionamento.

Traçado este quadro genérico das escolas frequentadas pelos alunos inquiridos, vejamos, agora, as suas principais características quanto às origens nacionais (quadro 5.4). As escolas onde foram inquiridos mais alunos com ascendência imigrante foram

uma das que se situa no centro urbano do concelho de Loures (E4) e as que ficam na região de fronteira dos dois concelhos (E5 e E6). Os alunos de origem cabo-verdiana foram “recrutados”, sobretudo, numa das escolas periféricas (E1) e em outra que se encontra às “portas” da cidade de Lisboa (E5). Os de ascendência indiana distribuíram-se, especialmente, entre as duas escolas situadas na fronteira dos concelhos (E5 e E6).

**Quadro 5.4. Alunos inquiridos por escola e origem nacional**

| Escola       | Nº de turmas | Total alunos | Alunos desc. imigrantes |              |             | Origem Cabo Verde |              |             | Origem Índia |              |             |
|--------------|--------------|--------------|-------------------------|--------------|-------------|-------------------|--------------|-------------|--------------|--------------|-------------|
|              |              |              | nº                      | % col.       | % linha     | nº                | % col..      | % linha     | nº           | % col.       | % linha     |
| E1           | 6            | 111          | 40                      | 10.8         | 36.0        | 29                | 26.4         | 26.1        | 0            | -            | -           |
| E2           | 6            | 114          | 46                      | 12.5         | 40.4        | 18                | 16.4         | 15.8        | 2            | 1.8          | 1.8         |
| E3           | 2            | 42           | 13                      | 3.5          | 31.0        | 2                 | 1.8          | 4.8         | 5            | 4.6          | 11.9        |
| E4           | 5            | 113          | 58                      | 15.7         | 51.3        | 10                | 9.1          | 8.8         | 12           | 11.0         | 10.6        |
| E5           | 7            | 150          | 86                      | 23.3         | 57.3        | 26                | 23.6         | 17.3        | 35           | 32.1         | 23.3        |
| E6           | 8            | 139          | 60                      | 16.3         | 43.2        | 7                 | 6.4          | 5.0         | 35           | 32.1         | 25.2        |
| E7           | 4            | 63           | 23                      | 6.2          | 36.5        | 3                 | 2.7          | 4.8         | 5            | 4.6          | 7.9         |
| E8           | 4            | 83           | 21                      | 5.7          | 25.3        | 6                 | 5.5          | 7.2         | 2            | 1.8          | 2.4         |
| Várias       | -            | 22           | 22                      | 6.0          | -           | 9                 | 8.2          | -           | 13           | 11.9         | -           |
| <b>Total</b> | <b>42</b>    | <b>837</b>   | <b>369</b>              | <b>100.0</b> | <b>44.0</b> | <b>110</b>        | <b>100.0</b> | <b>13.1</b> | <b>109</b>   | <b>100.0</b> | <b>13.0</b> |

## 5.2. Trajectórias escolares das crianças inquiridas

As trajectórias escolares destes alunos, apesar de ainda se encontrarem numa fase inicial da sua escolarização, são bastante marcadas pelas reprovações (Quadro 5.5): 39% já reprovaram pelo menos uma vez ao longo da escolaridade, quase todos (25%) ainda no 1º ciclo.

Em consonância com as conclusões de toda a investigação produzida pela sociologia da educação, as raparigas obtêm melhores resultados no global dos alunos e em todos os subgrupos considerados. A distância entre a percentagem de rapazes e de raparigas que nunca reprovou é, em média, de 10%, mas atinge os 18% quando se trata

dos alunos com origem cabo-verdiana e quase desaparece quando se trata dos alunos com ascendência indiana (2%).

Verifica-se, ainda, que a proporção de alunos que nunca reprovou é constante, quer se trate dos alunos descendentes de imigrantes ou dos alunos autóctones (cerca de 60%), com estes últimos a acumular mais situações de reprovação múltipla (+ 4%).

Comparando o desempenho escolar dos alunos descendentes de indianos e de cabo-verdianos, constata-se a supremacia dos resultados obtidos pelos primeiros, que ultrapassam, inclusive, os dos alunos autóctones; a distância entre os dois grupos em análise ronda os 30%, atendendo a que nunca reprovaram 73% e 44% dos alunos com ascendência indiana e cabo-verdiana, respectivamente. Importa destacar que estes últimos alunos são o único grupo em que a maioria já reprovou ao longo da sua (ainda curta) trajectória escolar e que esta repetência foi múltipla em 25% dos casos.

**Quadro 5.5. Existência de reprovações (%) ao longo da trajectória escolar dos alunos**

|             | Todos os alunos |      |      | Origem imigrante |      |      | Autóctones  |      |      | Origem cabo-verdiana |      |      | Origem indiana |      |      |
|-------------|-----------------|------|------|------------------|------|------|-------------|------|------|----------------------|------|------|----------------|------|------|
|             | Tot.            | F    | M    | Tot.             | F    | M    | Tot.        | F    | M    | Tot.                 | F    | M    | Tot.           | F    | M    |
| Não         | <b>61.4</b>     | 66.2 | 57.2 | <b>61.0</b>      | 65.5 | 56.7 | <b>61.7</b> | 66.7 | 57.5 | <b>43.6</b>          | 52.7 | 34.5 | <b>73.4</b>    | 74.5 | 72.4 |
| Sim, 1      | <b>22.3</b>     | 20.5 | 23.9 | <b>25.0</b>      | 24.3 | 25.7 | <b>20.2</b> | 17.4 | 22.6 | <b>31.8</b>          | 29.1 | 34.5 | <b>16.5</b>    | 17.6 | 15.5 |
| Sim, 2 ou + | <b>16.3</b>     | 13.3 | 18.9 | <b>14.0</b>      | 10.2 | 17.6 | <b>18.1</b> | 16.0 | 19.8 | <b>24.5</b>          | 18.2 | 30.9 | <b>10.1</b>    | 7.8  | 12.1 |
| nº          | <b>829</b>      | 390  | 439  | <b>364</b>       | 177  | 187  | <b>465</b>  | 213  | 252  | <b>110</b>           | 55   | 55   | <b>109</b>     | 51   | 58   |

Se considerarmos as classificações negativas de que foram alvo os alunos no período escolar imediatamente anterior ao momento da inquirição (2º período do ano escolar), constata-se que, no geral, a relação entre os grupos se mantém inalterada (quadro 5.6). Temos, no entanto, duas excepções: os alunos de origem imigrante foram alvo de maior número de classificações negativas, o que não implica que venham a sofrer mais a reprovação no final do ano, mas é sintomático da existência de maiores dificuldades na trajectória escolar; na disciplina de Português, os alunos de ascendência indiana têm, a par dos alunos de ascendência cabo-verdiana, uma proporção de negativas maior do que os alunos autóctones, o que indicia dificuldades destes alunos no domínio do português,

apesar de, com vimos, fazerem um percurso escolar mais bem sucedido do que os alunos autóctones.

**Quadro 5.6. Existência de negativas (%) no 2º período**

|                 | Todos os alunos | Origem imigrante | Autóctones | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
|-----------------|-----------------|------------------|------------|----------------------|----------------|
| Sim             | 65,8            | 68,2             | 63,9       | 77,4                 | 59,0           |
| Sim, Português  | 32,3            | 34,3             | 30,7       | 42,2                 | 33,3           |
| Sim, Matemática | 34,3            | 35,8             | 33,0       | 46,1                 | 28,8           |
| nº              | 810             | 359              | 451        | 106                  | 105            |

Se atendermos à distribuição dos alunos inquiridos por escola (quadro 5.7), destacam-se os alunos das escolas E1 e E2 por estarem mais marcados pela reprovação (quase metade já tinha reprovado), sobretudo os que têm origem na imigração e frequentam a escola E1, onde a trajectória de insucesso escolar atinge, nestes casos, perto de 60%. A situação mais favorável é a dos alunos das escolas que se situam num contexto urbano do concelho de Loures (E3 e E4) e uma das escolas do centro da cidade de Lisboa (E8). Relativamente aos subgrupos em análise, dado o reduzido contingente de alunos por escola em cada um dos casos, só é pertinente afirmarmos que entre os alunos de origem indiana, uma maior percentagem dos que frequentavam a E6 teve percursos de sucesso, em comparação com os que estavam na E5, e de entre os alunos de origem cabo-verdiana a trajectória escolar era mais favorável na escola E5 do que na E1, escola que, como vimos, se localizava no território mais periférico de entre as escolas deste estudo.

**Quadro 5.7. Trajectória escolar sem reprovações (%), segundo a escola e origem nacional**

| Escola | Todos os alunos | Origem imigrante | Autóctones | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
|--------|-----------------|------------------|------------|----------------------|----------------|
| E1     | 51.8            | 45.0             | 55.7       | 41.4                 | -              |
| E2     | 51.8            | 57.8             | 47.8       | 50.0*                | -              |
| E3     | 75.6            | 83.3*            | 72.4       | -                    | -              |
| E4     | 77.0            | 70.7             | 83.6       | 20.0*                | 100.0*         |
| E5     | 56.7            | 55.8             | 57.8       | 50.0                 | 62.9           |
| E6     | 55.1            | 60.0             | 51.3       | 14.3*                | 68.6           |
| E7     | 60.0            | 70.0*            | 55.0       | -                    | -              |
| E8     | 74.7            | 57.1             | 80.6       | -                    | -              |

\*  $20 \leq n \leq 7$

É, ainda, possível sabermos em que ciclo se verificou a retenção dos alunos, ou seja, se ela se verificou no decurso da frequência desta escola ou se teve lugar em momento anterior durante o 1º ciclo da escolaridade básica (quadro 5.8). Não é surpreendente o facto de as retenções se verificarem mais no 1º ciclo do que no 2º ciclo, dado existir no primeiro um número mais elevado de possibilidades de reprovação, ao integrar quatro anos de escolaridade, em vez dos dois anos do 2º ciclo; o que é digno de registo é, na comparação entre os alunos de origem cabo-verdiana e os de origem indiana, a diferença de perfil de retenção: enquanto para os primeiros persiste no 2º ciclo uma grande incidência de reprovação, os segundos só residualmente ficam retidos neste ciclo.

**Quadro 5.8. Reprovação (%) por ciclo de escolaridade, segundo a origem nacional**

|            | Todos os alunos | Origem imigrante | Autóctones | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
|------------|-----------------|------------------|------------|----------------------|----------------|
| 1º ciclo   | 25.3            | 24.8             | 25.8       | 36.4                 | 22.9           |
| 2º ciclo   | 19.7            | 19.0             | 20.2       | 28.2                 | 8.3            |
| Total (nº) | 829             | 364              | 465        | 110                  | 109            |

### 5.3. Perfil socio-cultural das famílias

Importa, agora, conhecermos o perfil social das famílias dos “nossos” alunos pois, como sabemos, estes contextos de socialização têm-se revelado de importância primordial na definição dos contornos do desempenho escolar. Começaremos por ver mais de perto as trajectórias migratórias que efectuaram, caracterizando, seguidamente, as famílias, do ponto de vista do tipo de família e da dimensão da prole, dos níveis de escolaridade atingidos pelos progenitores e, ainda, da classe social de pertença. Compararemos estes perfis familiares, contemplando, primeiramente, a diversidade de origens nacionais e, em seguida, a escola frequentada pelos filhos, de modo a percebermos as condições sociais das famílias dos estudantes de cada uma das escolas.

### *Percurso migratório*

A informação disponível acerca das famílias permite-nos, apoiados exclusivamente na identificação da naturalidade do aluno e dos seus ascendentes, expressa nas genealogias, conhecer parcialmente a rota migratória das famílias e localizar eventuais situações de miscigenação a nível dos casamentos.

Atendendo a que a maioria dos alunos inquiridos com ascendência estrangeira nasceu no nosso país (64%) pode concluir-se estarmos perante uma imigração com algum tempo (pelo menos 11 anos, dada a idade mínima dos alunos inquiridos), mas não muito, uma vez que poucos progenitores nasceram em Portugal (13% as mães e 8% dos pais). De entre os alunos que nasceram no estrangeiro (36% do total) os países de origem são muito diversificados (ver quadro 5.9), sendo claro o predomínio dos PALOP, especialmente de Angola. Para além destes países, assume alguma expressão o contingente de pais nascidos na Índia, no Brasil e na China.

No tocante aos alunos e famílias que constituem os grupos-alvo da pesquisa, o seu trajecto migratório tem perfis muito diferenciados e expressa as rotas tradicionais destas populações:

- i) a grande maioria (76%) das famílias de origem indiana transitou por Moçambique antes de se instalar no nosso país - têm ascendentes naturais de Moçambique tratando-se, em todos os casos, de famílias originárias da Índia que migraram para este país – e entre as que não fizeram a passagem por Moçambique (24%) só numa parte reduzida das famílias (5%) se assinala a presença de oriundos de outros países africanos que correspondem aos países da diáspora indiana, como o Quênia e a Tanzânia;
- ii) a grande maioria (68%) das famílias de origem cabo-verdiana imigrou directamente de Cabo Verde; de entre as que fizeram percursos de miscigenação com naturais de outros países (32%), trata-se em todos os casos de países africanos, sendo a maioria (18%) natural dos PALOP.

**Quadro 5.9. Naturalidade dos alunos e seus progenitores, segundo a ascendência**

|            | Todos os alunos descendentes de imigrantes |     |     | Ascendência cabo-verdiana |     |     | Ascendência indiana |     |     |
|------------|--|-----|-----|---------------------------|-----|-----|---------------------|-----|-----|
|            | aluno                                      | mãe | pai | aluno                     | mãe | pai | aluno               | mãe | pai |
| Portugal   | 236  | 48  | 30  | 74                        | 13  | 3   | 99                  | 9   | 2   |
| Cabo Verde | 20   | 70  | 88  | 20                        | 70  | 88  | -                   | -   | -   |
| Angola     | 47   | 69  | 54  | 10                        | 14  | 7   | -                   | -   | 2   |
| São Tomé   | 13   | 28  | 35  | 2                         | 5   | 4   | -                   | -   | -   |
| Guiné      | 11   | 21  | 21  | 3                         | 6   | 7   | -                   | -   | -   |
| Moçambique | 6  | 71  | 54  | -                         | -   | 1   | 4                   | 66  | 48  |
| Índia      | 4  | 27  | 53  | -                         | -   | -   | 4                   | 27  | 53  |
| Inglaterra | 2  | -   | -   | -                         | -   | -   | 1                   | -   | -   |
| França     | 1  | 1   | 2   | -                         | -   | -   | -                   | -   | -   |
| Espanha    | 1  | 1   | 1   | -                         | 1   | -   | -                   | -   | -   |
| Suécia     | -  | 1   | -   | -                         | -   | -   | -                   | -   | -   |
| Suiça      | 1  | -   | -   | -                         | -   | -   | -                   | -   | -   |
| Bélgica    | 1  | -   | -   | -                         | -   | -   | -                   | -   | -   |
| Itália     | 1  | -   | -   | -                         | -   | -   | -                   | -   | -   |
| Brasil     | 11   | 10  | 11  | -                         | 1   | -   | 1                   | -   | -   |
| E. U. A.   | 1  | -   | -   | 1                         | -   | -   | -                   | -   | -   |
| Rússia     | -  | 1   | -   | -                         | -   | -   | -                   | -   | -   |
| Moldávia   | 1  | 1   | 1   | -                         | -   | -   | -                   | -   | -   |
| Roménia    | 2  | 2   | 2   | -                         | -   | -   | -                   | -   | -   |
| Tanzânia   | -  | 2   | 4   | -                         | -   | -   | -                   | 2   | 4   |
| Quénia     | -  | 2   | -   | -                         | -   | -   | -                   | 2   | -   |
| Malawi     | -  | 1   | -   | -                         | -   | -   | -                   | 1   | -   |
| Mombaça    | -  | 1   | -   | -                         | -   | -   | -                   | 1   | -   |
| Rep. Congo | -  | 1   | -   | -                         | -   | -   | -                   | 1   | -   |
| China      | 6  | 7   | 6   | -                         | -   | -   | -                   | -   | -   |
| Bangladesh | 3  | 3   | 3   | -                         | -   | -   | -                   | -   | -   |
| Nepal      | 1  | 1   | 1   | -                         | -   | -   | -                   | -   | -   |
| Macau      | -  | -   | 1   | -                         | -   | -   | -                   | -   | -   |
| Turquia    | -  | -   | 1   | -                         | -   | -   | -                   | -   | -   |
| Total      | 369  | 369 | 368 | 110                       | 110 | 110 | 109                 | 109 | 109 |

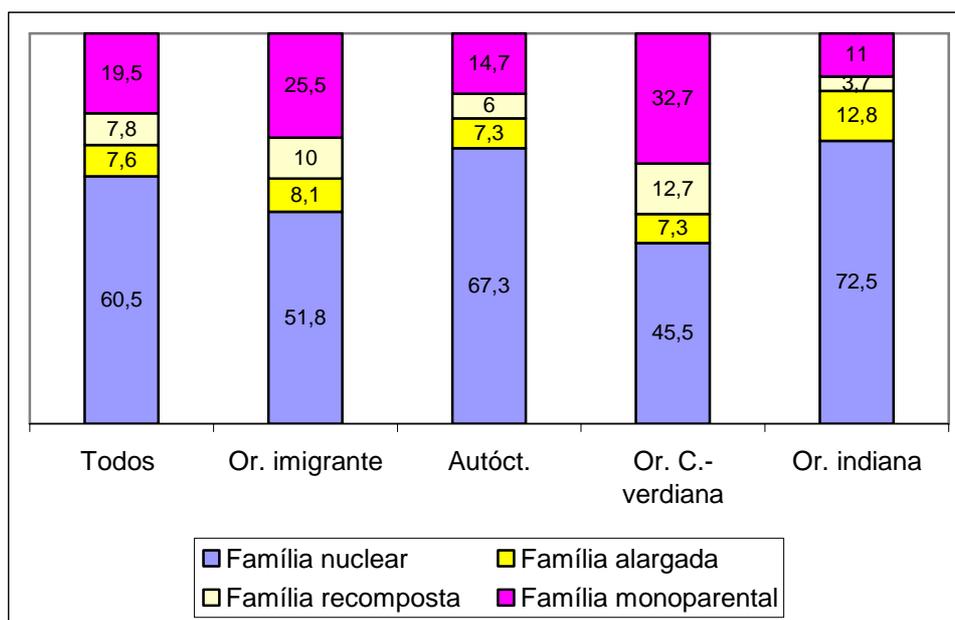
Se isolarmos de entre os casamentos mistos os que cruzaram um (a) português (esa) com oriundos da Índia ou de Cabo Verde, verificamos que ocorreu em 10% das famílias com origem indiana e em 15% das de origem cabo-verdiana, tendo sido na quase totalidade casamentos de mulheres portuguesas com originários destes países.

A naturalidade dos alunos permite-nos perceber um pouco melhor o percurso migratório das famílias: Inglaterra e Brasil aparecem como rotas possíveis das famílias com origem indiana e, para as que são originárias de Cabo Verde, quase exclusivamente os PALOP (em especial Angola), expressão da intensa circulação destas famílias pelas ex-colónias portuguesas. Dos alunos nascidos no estrangeiro (36 com origem cabo-verdiana e 10 de origem indiana) a maioria (63%) frequentou toda a escolaridade no nosso país.

### *Composição demográfica das famílias*

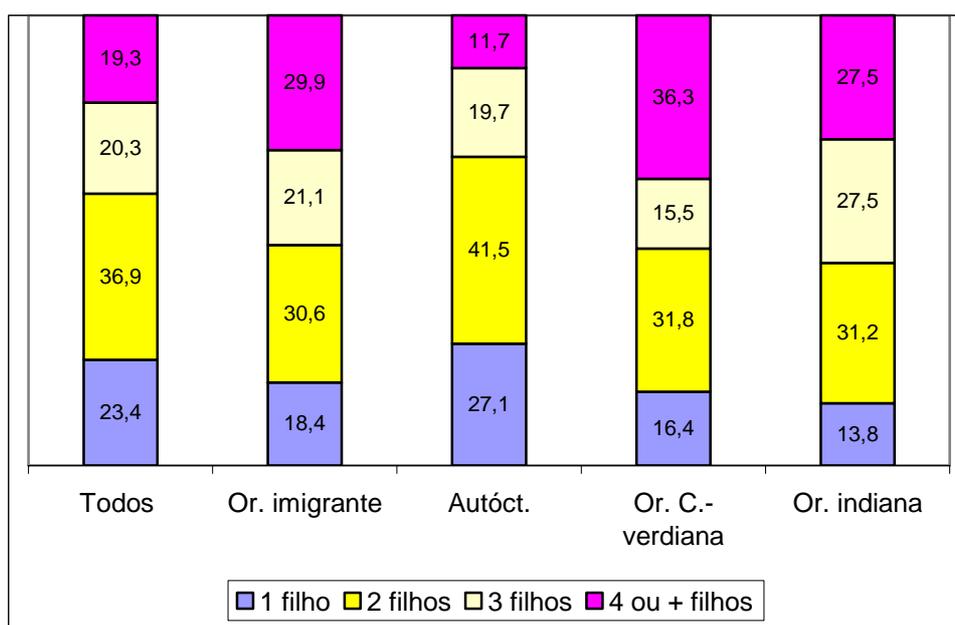
Ao analisarmos o tipo de família em que se inserem estes alunos (figura 5.1), o primeiro traço que impressiona é a percentagem de alunos que vive em famílias monoparentais (20%) - no caso das famílias que têm origem imigrante sobe aos 26% -, que têm associadas situações de maior dificuldade económica e de sobreocupação do progenitor que vive com a criança.

No caso dos nossos principais grupos-alvo, verificam-se diferenças consideráveis: enquanto que entre os alunos de origem indiana há um forte predomínio das famílias nucleares (73%) e alguma expressão das famílias alargadas (13%) e é o grupo onde detectámos menos casos de famílias monoparentais (11%) ou recompostas (4%), uma importante parte dos alunos de origem cabo-verdiana vive em famílias monoparentais (33%) ou recompostas (13%).



**Figura 5.1. Tipos de família, segundo a ascendência**

Quanto à dimensão da prole em co-habitação familiar (figura 5.2), o contraste verifica-se, sobretudo, entre as famílias dos alunos autóctones e dos que têm origem na imigração: as primeiras têm menos filhos (perto de 70% tem, no máximo 2 filhos) enquanto nas segundas mais de metade das famílias (51%) vive com, pelo menos, três filhos. Detecta-se, ainda, uma maior proporção de famílias com origem em Cabo-verde para ter um maior número de filhos (36% com, pelo menos, 4 filhos) relativamente às que têm origem na Índia (28%).



**Figura 5.2. Dimensão da prole, segundo a origem nacional**

Em suma, os estudantes de origem indiana vivem em famílias estruturalmente diferentes dos seus pares com origem cabo-verdiana: é mais frequente viverem com os dois progenitores, assim como com estes e outros familiares para além dos pais (família alargada), e é menos frequente viverem só com um dos progenitores ou em famílias recompostas; para além disto, é mais comum viverem com dois irmãos, mas mais raro terem 3 ou mais irmãos. Vejamos se, relativamente à estrutura socioeducativa e profissional, os respectivos perfis das famílias mantêm ou não esta tendência contrastante.

### *Perfil socioeducacional*

Os pais destes alunos têm um padrão de qualificações académicas abaixo do da população portuguesa: segundo o Censos de 2001 (INE, 2003), entre os adultos com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos (idade mais provável dos pais dos alunos inquiridos) 40.4% tinha concluído o ensino secundário ou mais e na população deste estudo o facto ocorre em 32% dos pais e 26% das mães. Esta desvantagem da população do nosso estudo traduz-se, ainda, na maior percentagem de pais sem qualquer

habilitação acadêmica: acontece com 10% das mães e 8% dos pais, quando esta percentagem é de 1.4% para a população do país com a idade considerada.

É interessante verificarmos que, ao contrário do que acontece com os pais, algumas mães vivem situações de *analfabetismo funcional*, uma vez que tanto no domínio da leitura como da escrita do português<sup>167</sup> as dificuldades sentidas são superiores à não obtenção de qualquer qualificação acadêmica – cerca de 15% das mães revela deficiências na leitura e/ou na escrita e são 11% as que não dispõem de qualquer diploma escolar.

**Quadro 5.10. Qualificações académicas da mãe e competências reveladas no português**

|                         | Todos os alunos | Origem imigrante | Autóctones | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
|-------------------------|-----------------|------------------|------------|----------------------|----------------|
| S/ qualificação         | 10,5            | 12,6             | 9,0        | 23,3                 | 11,0           |
| 1º Ciclo                | 32,5            | 29,0             | 35,1       | 32,6                 | 41,8           |
| 2º Ciclo                | 17,1            | 17,1             | 17,0       | 12,8                 | 20,9           |
| 3º Ciclo                | 16,3            | 18,2             | 14,9       | 18,6                 | 13,2           |
| Ensino secundário       | 12,2            | 14,0             | 10,8       | 7,0                  | 8,8            |
| Ensino superior         | 11,4            | 9,1              | 13,1       | 5,8                  | 4,4            |
| nº total                | (674)           | (286)            | (388)      | (86)                 | (91)           |
| Lê bem o português      | 86.5            | 74.7             | 95.7       | 69.7                 | 63.6           |
| nº total                | (825)           | (360)            | (465)      | (109)                | (107)          |
| Escreve bem o português | 84.3            | 72.8             | 93.0       | 72.0                 | 51.7           |
| nº total                | (813)           | (353)            | (460)      | (107)                | (105)          |

Confrontando o perfil de qualificações das famílias autóctones com as de origem imigrante, não há evidência de grandes diferenças: no caso das mães, as imigradas têm menos posse do ensino superior, mas é maior a percentagem das que completaram o ensino secundário, e verificamos um pouco mais de situações de mães sem qualquer diploma; no caso dos pais (quadro 5.11), são claramente mais escolarizados quando são oriundos da imigração.

Entre as famílias dos alunos com origem cabo-verdiana e as dos alunos descendentes de migrantes indianos, persistem assinaláveis diferenças no respectivo perfil educacional: as mães dos primeiros têm uma escolaridade mais baixa, sendo

<sup>167</sup> Este dado, como todos os restantes de questionário, não foi empiricamente observado, resultando, apenas, da apreciação que os filhos fazem das competências de leitura e escrita reveladas pelos pais.

muito mais frequente (o dobro) não terem obtido qualquer diploma, apesar de não serem menos as que completaram o ensino secundário ou superior; os pais dos estudantes com origem indiana são mais possuidores de títulos escolares até ao ensino secundário, mas completaram, em muito menos casos, o ensino superior. Em relação às competências para lidar com o português escrito, verificamos que as famílias com origem indiana revelam mais dificuldades, tanto na leitura como na escrita, em especial as respectivas mães.

**Quadro 5.11. Qualificações académicas do pai e competências reveladas no português**

|                         | Todos os alunos | Origem imigrante | Autóctones | Origem cabo-verdeana | Origem indiana |
|-------------------------|-----------------|------------------|------------|----------------------|----------------|
| S/ grau ensino          | 7,8             | 5,8              | 9,3        | 14,7                 | 4,7            |
| 1º Ciclo                | 30,6            | 24,3             | 35,1       | 40,0                 | 29,1           |
| 2º Ciclo                | 15,6            | 13,1             | 17,4       | 13,3                 | 16,3           |
| 3º Ciclo                | 16,4            | 20,5             | 13,5       | 12,0                 | 26,7           |
| Ensino secundário       | 15,6            | 20,8             | 11,8       | 6,7                  | 19,8           |
| Ensino superior         | 14,0            | 15,4             | 12,9       | 13,3                 | 3,5            |
| nº total                | (615)           | (259)            | (356)      | (75)                 | (86)           |
| Lê bem o português      | 92,6            | 87,7             | 96,5       | 84,3                 | 83,8           |
| nº total                | (801)           | (349)            | (452)      | (102)                | (105)          |
| Escreve bem o português | 91,9            | 88,0             | 94,8       | 89,0                 | 80,6           |
| nº total                | (788)           | (342)            | (446)      | (100)                | (103)          |

### *Perfil socio-profissional*

As condições socio-profissionais das famílias imigradas são ligeiramente diferentes das autóctones na medida em que estas famílias são mais afectadas pelo desemprego (dos pais e dos filhos jovens), é mais frequente o pai estar reformado e os filhos mais velhos ainda estarem a prosseguir estudos (quadro 5.12).<sup>168</sup>

Quanto à variação de origens nacionais, as diferenças detectadas correspondem às identificadas em estudos anteriores. A maioria das mães de origem indiana são domésticas (52%) e, de entre as que exercem profissão, encontramos um maior

<sup>168</sup> Não referimos a elevada percentagem de mães domésticas, entre as famílias imigrantes, por sabermos que esta média está muito afectada pela excepcional presença de mães de origem indiana que se encontram nesta situação.

contingente de empresárias ou de trabalhadoras independentes<sup>169</sup> (quadro 5.9). Em contrapartida, é entre as mães de origem cabo-verdiana que encontramos um maior peso das que são activas (91%) e quase todas exercem profissão como assalariadas (98%). Os pais diferenciam-se, sobretudo, no tocante ao exercício da profissão enquanto trabalhadores por conta de outrem: estão nesta situação 82% dos pais de origem cabo-verdiana, 78% no caso dos autóctones e apenas 55% no caso dos pais que têm origem indiana. Salienta-se, ainda, uma importante diferença na situação dos irmãos mais velhos em claro prejuízo dos alunos de origem cabo-verdiana: os seus irmãos estão muito mais frequentemente no desemprego (mais do que duplica a percentagem), sendo menos os que se encontram a estudar (menos 10%).

Resta acrescentar que as profissões exercidas também variam com a origem das famílias: as mães oriundas de Cabo-Verde trabalham sobretudo nos serviços de limpeza (62%) ou na restauração (10%) enquanto as que provêm da Índia, para além de realizarem serviços de limpeza (57%), também são vendedoras (27%); enquanto a maior parte dos pais de origem cabo-verdiana trabalha na construção civil (54%), quase metade dos de origem indiana (47%) exercem profissão como vendedores.

A confirmar toda esta dissemelhança entre os perfis sociais das famílias contempladas na presente pesquisa, temos as diferenças no tocante à classe social do agregado doméstico<sup>170</sup> (figura 5.3). Em um terço das famílias com origem indiana, pelo menos um dos progenitores é trabalhador independente, enquanto esta situação só ocorre em 6% das famílias de origem cabo-verdiana. As famílias desta origem estão sobre-representadas no conjunto das classes populares: se associarmos os empregados executantes aos operários e aos assalariados executantes pluriactivos, verificamos que estão nesta condição de classe 78% das famílias oriundas de Cabo Verde, 62% das famílias autóctones e apenas 46% das famílias com ascendência indiana.

---

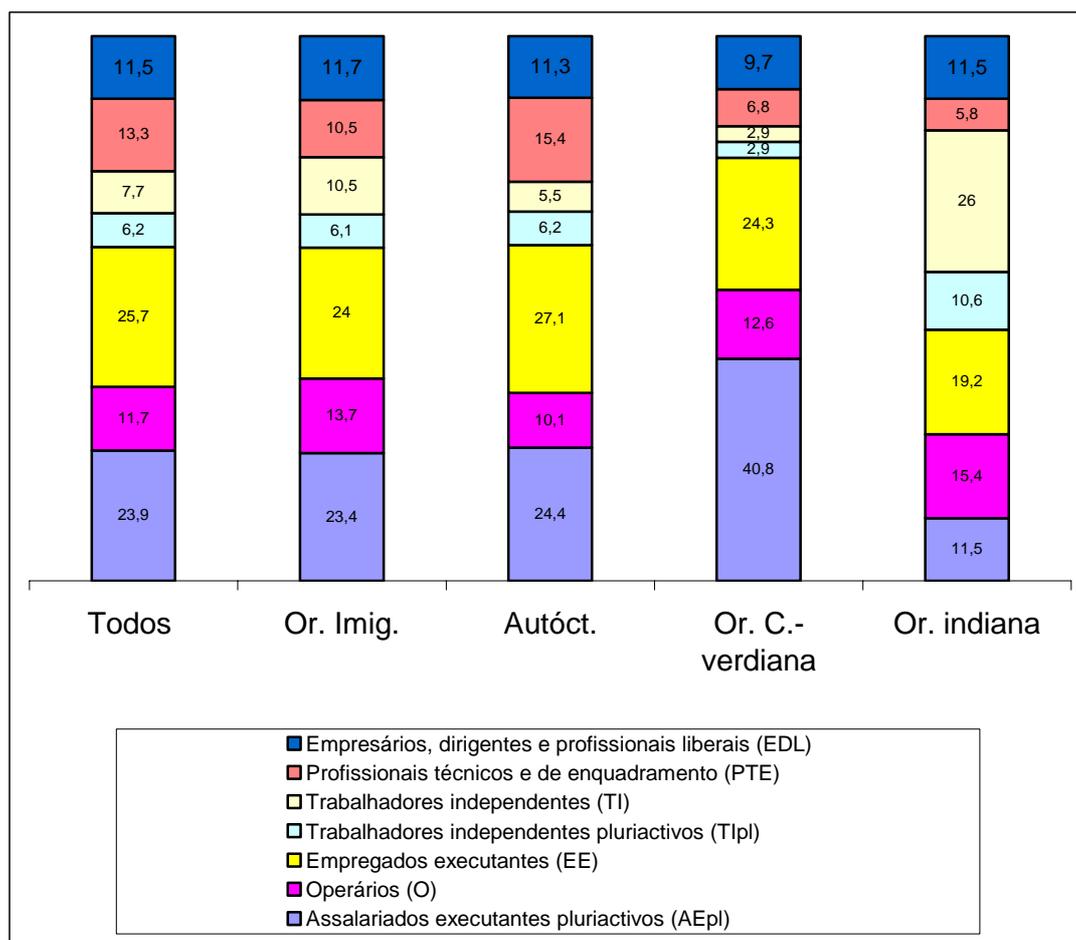
<sup>169</sup> Neste caso, 6% são empresárias e 20% exercem a profissão como independentes, enquanto nas famílias de origem cabo-verdiana estes contingentes são em ambos os casos de apenas 1%; comparando com os alunos autóctones também não encontramos valores tão elevados: 3% são empresárias e 8% são trabalhadoras independentes.

<sup>170</sup> Esta classificação resulta da prévia classificação da categoria socioprofissional do pai e da mãe e tem por base uma tipologia desenvolvida por João Ferreira de Almeida, António Firmino da Costa e Fernando Luís Machado. Neste caso, aplicou-se o procedimento de Costa (1999).

**Quadro 5.12. Condição perante o trabalho e situação na profissão, segundo a origem nacional**

|                                    | Total alunos                  | Origem Imigrante | Autóctones | Origem cabo-verdiana | Origem Indiana |      |
|------------------------------------|-------------------------------|------------------|------------|----------------------|----------------|------|
| <i>Condição perante o trabalho</i> |                               |                  |            |                      |                |      |
| Mãe                                | Exerce profissão              | 75.7             | 72.1       | 78.5                 | 82.1           | 47.6 |
|                                    | Desempregada                  | 6.6              | 5.0        | 7.8                  | 8.5            | -    |
|                                    | Reformada                     | 0.5              | 0.0        | 0.9                  | 0.0            | 0.0  |
|                                    | Doméstica                     | 17.2             | 22.9       | 12.8                 | 9.4            | 52.4 |
| <i>Situação na profissão</i>       |                               |                  |            |                      |                |      |
|                                    | Trabalho por conta de outrem  | 89.7             | 90.1       | 89.4                 | 97.8           | 73.5 |
|                                    | Trabalho conta própria/indep. | 7.0              | 6.2        | 7.6                  | 1.1            | 20.4 |
|                                    | Empresária                    | 3.3              | 3.7        | 3.0                  | 1.1            | 6.1  |
| <i>Condição perante o trabalho</i> |                               |                  |            |                      |                |      |
| Pai                                | Exerce profissão              | 91.4             | 88.5       | 93.7                 | 84.6           | 90.4 |
|                                    | Desempregado                  | 5.8              | 7.3        | 4.6                  | 8.8            | 6.7  |
|                                    | Reformado                     | 2.8              | 4.2        | 1.7                  | 6.6            | 2.9  |
|                                    | <i>Situação na profissão</i>  |                  |            |                      |                |      |
|                                    | Trabalho por conta de outrem  | 74.6             | 70.2       | 77.9                 | 82.1           | 54.5 |
|                                    | Trabalho conta própria/indep. | 17.6             | 21.8       | 14.5                 | 11.5           | 37.4 |
|                                    | Empresário                    | 7.8              | 8.1        | 7.5                  | 6.4            | 8.1  |
| Irmã(o)<br>mais<br>velha(o)        | Exerce profissão              | 42.1             | 36.5       | 47.4                 | 40.0           | 36.8 |
|                                    | Desempregado(a)               | 7.6              | 7.8        | 7.5                  | 12.4           | 5.7  |
|                                    | Estudante (exclusivo)         | 50.3             | 55.7       | 45.2                 | 47.6           | 57.5 |

Resumindo, evidenciam-se diferenças importantes: i) mais de metade das mães de origem indiana são domésticas e as que trabalham fazem-no, sobretudo, como vendedoras; ii) dominam menos do que as mães de origem cabo-verdiana o português, mas têm mais frequentemente um diploma da escolaridade básica; c) os pais oriundos de Cabo-Verde são mais escolarizados do que os de origem indiana (assim como acontece com os pais de origem imigrante relativamente aos autóctones), dominam um pouco mais o português, trabalham mais frequentemente como assalariados executantes e conhecem um pouco mais a situação de desemprego e de reformado.



**Figura 5.3. Classe social dos progenitores, segundo a origem nacional**

No plano cultural, conhecemos a religião que professam, a(s) língua(s) que o aluno utiliza no contexto familiar e amical e, no plano das sociabilidades da criança, o país de origem dos principais amigos e o contexto do convívio.

### *Religião*

Como era expectável, verificamos existir, entre estas famílias, uma forte expressão das que são cristãs católicas, especialmente entre as que têm origem cabo-verdiana ou são autóctones (quadro 5.13). O hinduísmo é a religião professada pela grande maioria das famílias de origem indiana e é exclusivo das famílias com esta origem nacional. Salienta-se, ainda, o facto de nestas últimas famílias ser residual o número das que não

têm filiação religiosa, em forte contraste com as famílias autóctones que se encontram nesta situação numa proporção elevada (27%).

**Quadro 5.13. Religião das famílias, segundo a origem nacional**

|              | Todos os alunos | Origem imigrante | Autóctones | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
|--------------|-----------------|------------------|------------|----------------------|----------------|
| Católica     | 48.9            | 42.0             | 54.3       | 62.7                 | 6.4            |
| Hindu        | 9.3             | 21.1             | 0.0        | 0.0                  | 70.6           |
| Muçulmana    | 2.5             | 5.2              | 0.2        | 0.0                  | 11.9           |
| Outra        | 5.0             | 6.8              | 3.6        | 4.5                  | 0.0            |
| Sem religião | 20.2            | 11.1             | 27.4       | 14.5                 | 2.8            |
| NS/NR        | 14.2            | 13.8             | 14.5       | 18.2                 | 8.3            |
| Total        | 100.0           | 100.0            | 100.0      | 100.0                | 100.0          |

#### *Língua(s) falada(s) com os familiares e com os amigos*

Como podemos verificar no quadro 5.14, cerca de metade dos alunos descendentes de imigrantes fala exclusivamente o português com os seus familiares no contexto doméstico e, no pólo oposto, uma parte residual (16%) não o fala. Nas famílias de origem indiana é mais frequente o bilinguismo e menor a utilização exclusiva do português do que nas de origem cabo-verdiana: nas primeiras pode falar-se o gujarati, o hindi, o inglês ou o urdu e nas segundas usa-se o crioulo.

Estes dados interpelam directamente a convicção generalizada da centralidade da(s) língua(s) falada(s) em contexto doméstico no bom desempenho escolar. Se assim fosse, era expectável que os descendentes de imigrantes indianos, dado o seu êxito escolar, se destacassem por fazerem mais uso do português em casa, mas verificamos, justamente, o contrário. Deste modo, é legítimo questionar essa suposta relação entre sucesso escolar e uso do português - não falar o português em casa ou falar outra língua para além do português não impede os alunos de origem indiana de terem um bom desempenho na escola.

Na relação com os amigos, as crianças fazem mais uso do português do que em casa, mas se considerarmos a língua utilizada no quotidiano (considerando, assim, os dois contextos em simultâneo), constatamos que a situação mais frequente é a do

bilinguismo (49% das crianças), pois, pelo menos num dos domínios, a criança usa mais outra língua para além do português. Atendendo a que apenas 5% destas crianças não usa o português no seu quotidiano relacional, podemos concluir que o contacto com a língua nacional se faz para além do contexto escolar e passa inclusive pelo seu uso no acto da fala.

**Quadro 5.14. Língua falada no quotidiano pelo aluno**

|                         |                                | Origem<br>imigrante | Origem<br>cabo-verdiana | Origem<br>indiana |
|-------------------------|--------------------------------|---------------------|-------------------------|-------------------|
| Em casa                 | Só fala Português              | 50,1                | 44.4                    | 20.2              |
|                         | Fala Português e outra         | 34,1                | 37.0                    | 57.8              |
|                         | Não fala Português             | 15,8                | 18.6                    | 22.0              |
|                         | Total (nº)                     | 367                 | 108                     | 109               |
| Com os amigos           | Só fala Português com ambos    | 76.3                | 75.0                    | 62.5              |
|                         | Fala Português só com um       | 11.4                | 14.1                    | 15.6              |
|                         | Não fala Português             | 12.3                | 10.9                    | 21.9              |
|                         | Total (nº)                     | 308                 | 92                      | 96                |
| Em casa e com os amigos | Só fala Português              | 46.3                | 42.4                    | 17.7              |
|                         | Bilingue em ambos os contextos | 7.2                 | 7.6                     | 12.5              |
|                         | Bilingue num dos contextos     | 41.7                | 45.7                    | 60.4              |
|                         | Nunca fala o Português         | 4.9                 | 4.3                     | 9.4               |
|                         | Total (nº)                     | 307                 | 91                      | 96                |

A análise do que ocorre em contexto amical vem reforçar a ideia de que os alunos com ascendência indiana fazem menor uso quotidiano do português: falam-no menos em exclusividade e são mais os que não o usam com nenhum dos principais amigos. Os alunos de origem cabo-verdiana comunicam, tanto no seio familiar como no âmbito dos principais amigos, usando muito mais o português, sendo poucos os que não o utilizam em nenhum dos domínios (4%). No caso dos alunos de origem indiana, verifica-se existirem mais situações de bilinguismo, tanto em casa como com os amigos, e, globalmente, fazem mais o uso simultâneo de outras línguas para além do português (73% destes alunos e 53% dos de ascendência cabo-verdiana).

## *Sociabilidades*

Com o objectivo de diagnosticar a maior ou menor abertura da rede relacional na permeabilidade revelada ao contacto com a sociedade portuguesa, recolhemos alguma informação quanto ao perfil dos principais amigos, identificando o contexto da vida quotidiana em que se desenvolve a amizade e o país de origem dos familiares destes.

Os amigos são sobretudo colegas da escola, mais do que de qualquer outro contexto de vida, e este facto é mais frequente quando as crianças têm origem imigrante, sendo particularmente expressivo nos de origem indiana. Quando têm origem imigrante, em 67% dos casos pelo menos um dos principais amigos é autóctone, o que indicia um satisfatório grau de miscigenação a nível das sociabilidades quotidianas.<sup>171</sup> A informação do quadro 5.15 permite-nos concluir que as crianças de origem cabo-verdiana, comparativamente com as de origem indiana, desenvolvem mais frequentemente amizades em contextos extra-escolares, muito provavelmente na área residencial, e é menos comum tecerem laços fortes de amizade com pares autóctones.

**Quadro 5.15. Origem dos dois principais amigos, segundo a origem nacional**

|                               |                      | Todos os alunos | Origem imigrante | Autóctones | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
|-------------------------------|----------------------|-----------------|------------------|------------|----------------------|----------------|
| Contexto de origem            | São ambos da escola  | 65.8            | 70.2             | 62.5       | 67.0                 | 83.8           |
|                               | Só um é da escola    | 23.9            | 20.1             | 26.8       | 22.3                 | 8.1            |
|                               | Nenhum é da escola   | 10.3            | 9.7              | 10.7       | 10.6                 | 8.1            |
| Presença da origem portuguesa | Em ambos os amigos   | 61.5            | 40.6             | 75.9       | 31.5                 | 46.9           |
|                               | Só em um dos amigos  | 22.2            | 26.2             | 19.5       | 30.1                 | 17.3           |
|                               | Em nenhum dos amigos | 16.3            | 33.2             | 4.6        | 38.4                 | 35.8           |

Vários factores concorrerão para este maior fechamento co-étnico das crianças de origem cabo-verdiana: habitarem bairros de maior concentração de descendentes de imigrantes, associada a uma mais intensa sociabilidade residencial e terem um menor tempo de permanência em Portugal (ver quadro 5.9).

<sup>171</sup> Esta “mistura” de origens nacionais espelha-se também no facto de 24% dos autóctones terem como principais amigos pelo menos um que é descendente de imigrante. A escola tem também esse papel promotor do contacto com “as diferenças”.

### *Grau de contacto com a sociedade portuguesa*

Tendo em conta a presença/ausência de um progenitor nascido em Portugal (pais e avós), o facto de a criança ser ou não fruto de um casamento misto com autóctones, a origem nacional dos principais amigos da criança, esta ter ou não nascido no nosso país e, ainda, a língua utilizada por ela no quotidiano (em casa e com os principais amigos) construiu-se um índice que agrega a situação de cada um ao nível destas variáveis e que permite definir graus diferenciados de contacto com a sociedade portuguesa (quadro 5.16). Efectuou-se uma ponderação diferenciada dos diferentes itens, tendo sido atribuída maior importância (teve o dobro da ponderação) aos seguintes: naturalidade do aluno, ter um dos progenitores nascidos em Portugal e língua falada em casa e com os amigos.

Desta análise resulta a existência de um maior contacto dos alunos de origem indiana com a sociedade portuguesa, apesar de ser mais reduzido o uso do português – é mais frequente terem ascendentes (e serem eles próprios) nascidos em Portugal e terem, entre os principais amigos, crianças autóctones.

**Quadro 5.16. Grau de contacto com a sociedade portuguesa**

|                | Origem imigrante | Origem cabo-verdeana | Origem indiana |
|----------------|------------------|----------------------|----------------|
| Muito contacto | 25.7             | 11.1                 | 33.3           |
| Contacto médio | 54.2             | 62.5                 | 47.4           |
| Pouco contacto | 20.1             | 26.4                 | 19.2           |
| Total (n°)     | 249              | 72                   | 78             |

Conforme o volume de alunos com origem imigrante, o(s) país(es) de origem desses alunos e o contexto socio-territorial em que se inserem, as populações das escolas em estudo têm diferenças e similitudes que importa, desde já, identificar. Através da análise da informação contida no quadro 5.17, é possível resumir, nos aspectos essenciais, a situação de cada escola, sendo perceptíveis contrastes muito evidentes entre elas.

Comparando os contextos sociais em que se inserem as escolas, distinguem-se, claramente, dois cenários: três destas escolas (E3, E4 e E8) são frequentadas por alunos que vivem em condições mais favorecidas e favoráveis ao êxito escolar (famílias

nucleares, menor número de filhos, níveis de escolaridade atingidos pelos progenitores mais altos e maior expressão dos profissionais técnicos e de enquadramento), enquanto as restantes têm, predominantemente, alunos de condições sociais mais desfavorecidas, onde, como sabemos, é menos provável a ocorrência do sucesso escolar. De entre estas escolas, confrontam-se com as condições sociais mais adversas as escolas E2 e E5 que, recordamos, se situam no concelho de Loures: a primeira num bairro periférico com forte presença de alunos oriundos dos PALOP e a segunda na fronteira com a cidade de Lisboa, albergando descendentes de imigrantes de um leque muito diversificado de países de origem.

**Quadro 5.17. Condições sociais das famílias, segundo a escola**

|                                      | E1       | E2       | E3        | E4        | E5       | E6       | E7       | E8        |
|--------------------------------------|----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| <b>A. Tipo de família (%)</b>        |          |          |           |           |          |          |          |           |
| Nuclear                              | 62.2     | 62.3     | 76.2      | 58.4      | 58.7     | 57.6     | 52.4     | 62.7      |
| Monoparental                         | 16.2     | 18.4     | 7.1       | 4.4       | 24.0     | 20.1     | 27.0     | 14.5      |
| Classificação                        | 2        | 2        | 3         | 3         | 2        | 2        | 1        | 2         |
| <b>B. Filhos no agregado (%)</b>     |          |          |           |           |          |          |          |           |
| ≥ 3 filhos                           | 42.2     | 55.3     | 21.5      | 31.9      | 50.0     | 38.4     | 37.1     | 20.5      |
| Classificação                        | 2        | 1        | 3         | 2         | 1        | 2        | 2        | 3         |
| <b>C. Escolaridade da mãe (%)</b>    |          |          |           |           |          |          |          |           |
| Secundário ou Superior               | 12.6     | 9.8      | 44.1*     | 34.5      | 15.2     | 11.3     | 22.0*    | 64.6      |
| 2º ou 3º ciclos                      | 32.3     | 37.0     | 44.1*     | 41.4      | 28.0     | 31.3     | 41.5*    | 20.0      |
| ≤ 1º ciclo EB                        | 54.8     | 53.3     | 11.8*     | 24.1      | 56.8     | 57.4     | 36.6*    | 15.4      |
| Classificação                        | 2        | 1        | 3         | 2         | 1        | 1        | 2        | 3         |
| <b>D. Escolaridade do pai (%)</b>    |          |          |           |           |          |          |          |           |
| Secundário ou Superior               | 13.3     | 17.5     | 61.8*     | 43.0      | 19.1     | 23.0     | 28.6*    | 61.3      |
| 2º ou 3º ciclos                      | 27.7     | 31.3     | 20.6*     | 38.0      | 39.1     | 32.0     | 35.7*    | 21.0      |
| ≤ 1º ciclo EB                        | 59.0     | 51.3     | 17.6*     | 19.0      | 41.7     | 45.0     | 35.7*    | 17.7      |
| Classificação                        | 1        | 2        | 3         | 3         | 2        | 2        | 2        | 3         |
| <b>E. Classe social agregado (%)</b> |          |          |           |           |          |          |          |           |
| Classes populares                    | 75.4     | 74.3     | 39.1      | 52.5      | 72.5     | 67.5     | 55.2     | 33.9      |
| Classificação                        | 1        | 1        | 3         | 2         | 1        | 1        | 2        | 3         |
| <b>Soma A+B+C+D+E</b>                | <b>8</b> | <b>7</b> | <b>15</b> | <b>12</b> | <b>7</b> | <b>8</b> | <b>9</b> | <b>14</b> |

\* n° < 50

De acordo com o contraste encontrado nos perfis sociais das populações escolares e tendo também em consideração as diferentes condições escolares de funcionamento

(quadro 5.3), iremos, em seguida, fazer um exercício exploratório<sup>172</sup> que consiste em relacionar os resultados escolares obtidos em cada uma das escolas com as suas condições escolares e sociais, mais ou menos favoráveis ao bom desempenho escolar.

#### **5. 4. Condições (escolares e familiares) e resultados escolares**

##### 5.4.1. Explorando a relação com as condições escolares

Agregando as condições escolares e o perfil social das famílias, podemos, agora, traçar os contornos do perfil de cada uma das escolas envolvidas no estudo e, com base em dois indicadores de que dispomos - a taxa de aprovação obtida no 5º e 6 anos, durante os cinco anos lectivos que antecederam a aplicação do inquérito, e a proporção de alunos inquiridos que experimentou a reprovação ao frequentar a escola de 2º ciclo -, detectar a (in)existência de uma relação entre este conjunto de condições, mais ou menos favoráveis ao sucesso escolar, e os resultados obtidos em cada uma das escolas.

##### Escola 1

Escola de grande dimensão, situada num bairro periférico do concelho de Loures, tem um dos maiores rácios professor/aluno e funcionários/aluno, o que revela carências a nível dos recursos humanos disponíveis. Para além destas, detectámos ser reduzida a quantidade de computadores e de obras na biblioteca e não dispõe de ginásio. No tocante aos restantes indicadores, as condições são razoáveis, com destaque para um dos melhores rácios de alunos por turma e de um bom estado de conservação do edificado. Cerca de 30% dos seus alunos do 2ºciclo tem origem imigrante e mais de metade destes, têm ascendência cabo-verdiana (55%). É esta também a proporção de mães que não dispõe de qualquer diploma escolar ou, se o tem, não ultrapassa o 1º ciclo de

---

<sup>172</sup> Estamos conscientes das limitações do mesmo e, por isso, o adjectivamos de exploratório. As insuficiências decorrem, por um lado, do facto de esta caracterização social do público escolar se reportar a uma parte das turmas, e não à totalidade das mesmas e, por outro, por ser diferenciada a proporção de turmas inquiridas: nas escolas E3 e E8 os questionários foram aplicados a apenas 15% das turmas; nas escolas E1, E2, E5 e E7 foram aplicados a cerca de 30% das mesmas; só nas restantes (E4 e E6) se inquiriram cerca de metade das turmas.

escolaridade (antiga 4ª classe). No caso dos pais, a situação abrange ainda uma proporção maior, uma vez que acontece a 59% dos pais, sendo a escola onde existe menos pais com diplomas do ensino secundário ou superior. A grande maioria dos estudantes desta escola, e da E2, vive em famílias das classes populares (75%).

#### Escola 2

Partilha com a E1 a dimensão e o tecido social em que se insere, existindo, inclusive, alguma proximidade física entre elas. No entanto, tem uma maior percentagem de alunos com origem imigrante (+ 4%) a frequentar o 2º ciclo da escolaridade básica e uma maior diversidade nos países de proveniência destes alunos. Com condições escolares menos favoráveis, tem um corpo docente provisório considerável (25%) e umas instalações em muito mau estado, chovendo, inclusive, em várias salas de aula. No entanto, tem recursos materiais consideráveis, sendo a escola que reúne mais indicadores favoráveis em simultâneo: poucos alunos por sala, por computador e por obra existente na biblioteca, dispondo de ginásio, campos de jogos e de laboratórios. É a escola onde uma menor percentagem de mães completou o ensino secundário ou superior e onde a dimensão das famílias é maior – mais de metade dos alunos viverá com, pelo menos, dois irmãos.

#### Escola 3

Localizada num centro bastante urbanizado e em renovação, esta escola tem uma dimensão um pouco mais reduzida, e tanto a nível dos recursos como das condições de funcionamento, a escola está a um nível intermédio: tem um edificado que aparenta um bom estado de conservação, mas dispõe de poucas salas de aula e não têm ginásio. Está entre as que têm uma presença mais significativa de estudantes descendentes de imigrantes (40%), a nível do 2º ciclo de escolaridade. No pequeno contingente de alunos inquiridos (duas das treze turmas existentes), 30% tinha origem imigrante e uma parte significativa destes era descendente de famílias indianas. A população escolar está enquadrada em famílias de pequena dimensão (até dois filhos), estão presentes os dois

progenitores, que têm elevados níveis de escolaridade, e cerca de um terço (34%) são famílias de profissionais e técnicos de enquadramento (PTE).

#### Escola 4

Apesar de estar fisicamente próxima da E3, esta escola concentra mais alunos com origem imigrante, sendo a escola do estudo onde encontramos uma maior presença de alunos com este perfil (53%) no 2º ciclo de escolaridade. Como referimos, esta escola estava em vias de ser desactivada, dadas as más condições das suas instalações. Tem menor percentagem de professores efectivos e o maior número de alunos por turma mas, em contrapartida, revelou ser a que de mais obras dispõe na sua biblioteca. Em contraponto com as desfavoráveis condições escolares, esta escola é frequentada por uma população com condições sociais favorecidas (no conjunto das escolas em consideração), apesar de serem um pouco menos que as da população da escola vizinha (E3): as famílias são um pouco mais extensas, é maior a percentagem de mães com baixa escolaridade (até 1º ciclo), menor a dos pais que completaram o ensino secundário ou superior e uma presença mais significativa de famílias das classes populares. Importa, ainda, realçar que estamos na escola onde é mais rara a situação de monoparentalidade.

#### Escola 5

Situada à “porta” da cidade de Lisboa, esta escola, assim como as seguintes (E6 e E7), encontra-se num território que até recentemente tinha “bairros de barracas”, entretanto destruídas, tendo sido realojadas as populações ao abrigo do programa PER, com alguma alteração de públicos fruto destes processos. É uma escola de grandes dimensões e com forte presença de descendentes de imigrantes, de um leque muito diversificado de países, especialmente da Índia e de Cabo Verde. Tanto os recursos humanos de que dispõe como as condições materiais que estão ao seu alcance são de nível mediano, tendo a seu favor uma maior percentagem de professores efectivos mas, em contrapartida, é a que dispõe de menos funcionários auxiliares.

À semelhança do que acontecia nas escolas E1 e E2, o contexto social se inserção destes estudantes não é favorável ao seu êxito escolar: um quarto das crianças inquiridas vive em famílias monoparentais, metade tem dois ou mais irmãos, a escolaridade atingida pelos pais é baixa, sobretudo a das mães, e é a escola onde as famílias mais favorecidas (EDL e PTE) estão menos representadas.

#### Escola 6

Partilha com a escola anterior o perfil global da população escolar, mas pode considerar-se “a escola indiana” por excelência, na medida em que foi onde a sua presença relativa era maior. De acordo com os indicadores recolhidos, dispõe de melhores condições materiais e de mais recursos humanos do que a escola anterior; neste último domínio, reúne as melhores condições em todos os itens analisados, obtendo, assim, a melhor classificação de entre as oito escolas.

As condições familiares dos alunos que a frequentam são ligeiramente mais favorecidas do que as da E5, no tocante à menor percentagem de crianças a viver em situação de monoparentalidade, à menor dimensão das famílias e à classe social das mesmas: maior a presença de famílias de empresários, e um pouco menos de famílias das classes populares.

#### Escola 7

Situada num local de grande centralidade, muito bem servida de transportes públicos, serve populações que não sendo localmente residentes a ela acedem em boas condições. Assim, tem alunos com um perfil semelhante às duas anteriores, no tocante tanto à presença de descendentes de imigrantes como às suas origens nacionais. No global, a escola dispõe de boas condições de funcionamento, com o menor número de alunos por turma e uma boa percentagem de professores efectivos, tendo, no entanto, algumas carências (comparativas) de funcionários auxiliares.

Tem como principal handicap social a estrutura familiar dos seus estudantes, já que é a escola onde é maior a monoparentalidade e menor a expressão das famílias nucleares. De entre as escolas que servem, predominantemente, populações socialmente

desfavorecidas é a que se aproxima mais do outro grupo de escolas com melhores condições sociais das suas famílias (E3, E4 e E8).

#### Escola 8

Partilha com a escola anterior da centralidade urbana, tendo o dobro dos alunos. Não dispomos de informação suficiente para definirmos o perfil da sua população escolar (apenas 83 alunos completaram a genealogia), mas sabemos que tem condições materiais e recursos humanos muito satisfatórias – o único aspecto que se salientou pela negativa foi o número de funcionários de que dispõe. Os questionários indicam tratar-se da escola com uma maior proporção de famílias a viver em condições sociais favorecidas.

Tendo em consideração a reduzida percentagem de turmas inquiridas nas escolas E3 e E8 (cerca de 15% das turmas), iremos explorar a relação entre condições (escolares e familiares) e resultados escolares dos estudantes, excluindo-as para efeito da presente análise (quadro 5.18). O exercício consistiu em confrontar o sucesso expectável, dadas as condições disponíveis, grosseiramente definidas, e os resultados efectivamente obtidos (taxas de aprovação) pelos alunos do 2ºciclo que as frequentam.

**Quadro 5.18. Comparação entre resultados expectáveis e verificados**

|  | E1        | E2        | E4        | E5        | E6        | E7        |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Condições escolares                            | Insuf.    | Suf.      | Insuf.    | Suf.      | Boas      | Boas      |
| Condições familiares                           | Desf.     | Desf.     | Fav.      | Desf.     | Desf.     | Desf.     |
| <b>Ordem decrescente do sucesso expectável</b> | <b>4º</b> | <b>3º</b> | <b>1º</b> | <b>3º</b> | <b>2º</b> | <b>2º</b> |
| Sucesso no 2ºciclo (%)                         |           |           |           |           |           |           |
| De 1998/99 a 2003/04 *                         | 81.4      | 83.0a     | 83.6      | 83.1      | 66.0b     | 75.0      |
| <b>Ordem decrescente do sucesso verificado</b> | <b>2º</b> | <b>1º</b> | <b>1º</b> | <b>1º</b> | <b>4º</b> | <b>3º</b> |

a) Dados do ano lectivo de 2002/03

b) Dados dos anos lectivos de 2001/02 e 2002/03

\* Média das taxas de aprovação do 5º e 6º anos e para os anos lectivos referidos (dados enviados ao ME/GIASE que são relativos a todos os alunos do ciclo)

Aparentemente, as escolas E1, E2 e E5 conduziram os seus estudantes a obterem melhores resultados do que seria expectável, dadas quer as suas condições escolares

quer as condições sociais da sua população, enquanto as escolas E6 e E7 tinham condições escolares e sociais favoráveis à obtenção de melhores resultados escolares por parte dos seus estudantes. Como explicar estes desníveis entre o *expectável* e o *acontecido*?

Que outras variáveis, não consideradas, estarão a afectar os resultados? Nos casos em que estes são melhores, estaremos perante uma Direcção da escola mais estável e com um projecto de escola mais consistente e/ou mais participado? Será uma maior experiência dos professores na relação com populações socialmente desfavorecidas? Uma melhor formação específica ou uma maior mobilização docente? Menor nível de exigência na transição escolar? E quando parece que se poderia atingir melhores resultados, tratar-se-á de uma particular incidência de problemas comportamentais que afectam o desempenho dos estudantes? Os professores estarão menos mobilizados para trabalhar com populações escolares com este perfil? Qual a história de cada uma destas escolas?

A resposta a estas questões implicava desviar a pesquisa dos seus principais objectivos e, assim, limitamo-nos a enunciá-las e a indagar a sustentabilidade de algumas destas hipóteses, sempre que isso se revele possível e oportuno.

Na tentativa de explorarmos, um pouco mais, esta relação prolongámos o exercício, completando-o com a análise dos resultados obtidos pelos alunos que responderam ao questionário e, de entre estes, destacamos as similitudes e as diferenças entre os resultados obtidos pelos alunos descendentes de imigrantes e os alunos autóctones, em cada escola (quadro 5.19).

Um primeiro dado que importa destacar é o diferencial no desempenho (medido pela reprovação) entre alunos descendentes de imigrantes e autóctones. Podemos verificar que em todas as escolas os resultados obtidos distam de forma expressiva, sendo mais baixas as taxas de transição dos estudantes com origem imigrante nas escolas E1, E4 e E5 e mais altas nas escolas E2 e E6.

Que condições escolares e sociais, específicas aos alunos com este perfil, podem relacionar-se com o sentido deste diferencial? Serão as diferentes origens nacionais dos alunos de cada escola? Recordemos que na E1 há forte concentração de alunos com

origem cabo-verdiana mas nas outras duas escolas (E4 e E5) não há supremacia de nenhuma origem nacional e no caso das escolas E2 e E6 também não temos perfis de origens nacionais comuns (quadro 5.2). Estes factos conduziram-nos a explorar o efeito de outras variáveis escolares, como a composição social da população escolar de cada escola e de cada turma.

**Quadro 5. 19. Condições (escolares e familiares) dos alunos descendentes de imigrantes e dos alunos autóctones e respectivos resultados escolares no 2º ciclo**<sup>173</sup>

|  |                     | E1     | E2     | E4     | E5     | E6     |
|--|---------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1. Condições escolares                       |                     |        |        |        |        |        |
| Presença de descendentes de imigrantes (%)   |                     | 29.2   | 34.4   | 52.7   | 36.2   | 37.6   |
| Alunos desc. imigrantes nascidos em Portugal |                     | 72.5   | 43.5   | 55.2   | 67.4   | 70.0   |
| Organização das turmas                       |                     |        |        |        |        |        |
| Turmas concentram desc. Imigrantes (%) *     |                     | 0.24   | 0.11   | 0.25   | 0.35   | 0.23   |
| 2. Condições sociais das famílias            |                     |        |        |        |        |        |
| Escolaridade da mãe ≤ 1º ciclo (%)           | 1. Autóctones       | 50.8   | 65.5   | 29.3   | 52.5   | 55.2   |
|  | 2. Desc. imigrantes | 63.3   | 32.4   | 19.6   | 60.6   | 60.4   |
|  | 2-1                 | + 12.5 | - 33.1 | - 9.7  | + 8.1  | + 5.2  |
| Classes populares (agregado) (%)             | 1. Autóctones       | 70.6   | 71.7   | 50.0   | 77.0   | 76.0   |
|  | 2. Desc. imigrantes | 84.2   | 78.0   | 54.5   | 68.8   | 54.4   |
|  | 2-1                 | + 13.6 | + 6.3  | + 4.5  | - 8.2  | - 21.6 |
| 3. Sucesso no 2º ciclo (%)                   |                     |        |        |        |        |        |
| **   | 1. Autóctones       | 81.7   | 72.1   | 94.5   | 84.4   | 63.3   |
|  | 2. Desc. imigrantes | 72.5   | 84.8   | 82.8   | 70.1   | 91.7   |
|  | 2-1                 | - 9.2  | + 12.7 | - 11.7 | - 14.3 | + 28.4 |

\* Foi considerado que uma turma que tem 50% ou mais de alunos descendentes de imigrantes concentra alunos com este perfil.

\*\* Dado retirado da trajectória escolar referida pelos alunos que responderam ao questionário (parte dos alunos do ciclo).

Recordemos que parece ser indiscutível a vantagem de o aluno pertencer a uma “2ª geração” de imigrantes, ou seja, que ter nascido em Portugal favorecerá o seu bom desempenho escolar, mas que a relação entre a composição social das escolas que frequentam e os resultados escolares se afigura mais complexa (ver capítulo 2). Seguindo a hipótese avançada pela equipa de investigação de Portes (Portes e Hao, 2005; Portes e MacLeod, 1996, 1999; Portes e Rumbaut, 2001:281), a vantagem que geralmente decorre dos estudantes de meios sociais mais desfavorecidos e/ou

<sup>173</sup> Foi excluída desta análise a E7 por as percentagens serem calculadas sobre totais inferiores a 30.

pertencentes a minorias etnicamente diferenciadas da frequência de escolas de estatuto social elevado e/ou de maioria branca, transformava-se, em certos casos, em prejuízo, especialmente quando se trata de minorias que se encontram em situação de extrema vulnerabilidade (desvantagem social e étnica), ou seja, contrariamente à tendência verificada em todos os outros grupos, seu baixo nível de desempenho vê-se agravado em contextos escolares socialmente mais favorecidos e/ou de miscigenação étnica.

Será que o pior desempenho dos alunos descendentes de imigrantes relativamente ao dos alunos autóctones verificado na escola E4, tem relação com a significativa presença de classes médias e uma muito maior escolarização das mães dos alunos autóctones? E no caso da E1, o pior desempenho terá relação com uma menor presença de alunos com origem imigrante na escola, apesar da vantagem de ser a escola onde é maior a proporção dos alunos descendentes de imigrantes nascidos em Portugal, ou estará mais relacionado com a baixa escolarização das mães dos estudantes com origem imigrante e com o facto destas famílias pertencerem mais frequentemente às classes populares?

Na escola E2 temos uma situação quase oposta à da escola E1: maior presença de alunos descendentes de imigrantes, a menor proporção destes alunos nascidos em Portugal mas, em contrapartida, têm mães mais escolarizadas do que as mães dos colegas autóctones e estamos perante a escola que organiza turmas mais homogéneas entre si, ou seja, menos diferencia as turmas no que se refere à presença/ausência de estudantes com origem imigrante. Que importância terá esta menor segmentação da população dentro da escola no seu desempenho? O balanço da análise dos *outputs* desta escola tinha-se revelado positivo, no contexto global da população escolar, e destaca-se, de novo, nos resultados favoráveis obtidos pelos alunos descendentes de imigrantes.

Como sabemos das análises anteriores, a escola E4 é, deste conjunto de cinco escolas, a que tem uma população escolar que vive em melhores condições sociais. Neste caso, soma a esta outras vantagens, como a pequena diferenciação entre as turmas, níveis de escolaridade das mães dos alunos com origem migrante mais elevados do que os das mães autóctones e, no entanto, os níveis de transição destes alunos ficam claramente abaixo dos níveis obtidos pelos seus colegas autóctones. Estaremos perante

o “efeito perverso” da mais forte presença de alunos das classes sociais mais favorecidas nos resultados dos “mais excluídos”? Ou serão contrastes a nível comportamental revelados por estes dois grupos de estudantes (autóctones ou não) a ter reflexo nos resultados obtidos? Estes professores acreditarão menos nas possibilidades de sucesso escolar dos alunos com este perfil?

O confronto entre as escolas E5 e E6 revela-se particularmente interessante: a diferença nos resultados dos alunos descendentes de imigrantes e os autóctones é muito significativa e tem sentido inverso. O perfil social dos estudantes com origem na imigração tem alguma dissemelhança – a E6 tem um pouco mais de alunos com origem indiana, tem menos famílias imigrantes pertencentes às classes populares (- 14%) - mas a percentagem de mães imigrantes com baixa escolaridade é a mesma e em relação às condições escolares dos alunos com este perfil migratório elas também são muito semelhantes, com a excepção do modo como as turmas são organizadas: a maior desigualdade na composição das turmas verifica-se na E5, enquanto na E6 não encontramos nenhuma turma com número reduzido de alunos descendentes de imigrantes. Mais uma vez: que efeito produzirá a composição das turmas nos resultados escolares obtidos? E se esta escola tivesse uma menor percentagem dos seus estudantes descendentes de imigrantes com origem na Índia (tem 44% a E5 tem 28%)?

Como referimos anteriormente (cap. 2), o estudo sobre os efeitos das variáveis escolares nos resultados e, em especial, dos alunos de diferentes origens nacionais, encontra-se numa fase embrionária e não dispomos de conclusões minimamente consolidadas. Se os primeiros estudos americanos realizados apontavam, inequivocamente, para a vantagem de os alunos negros frequentarem escolas de maioria branca e de turmas heterogéneas (J. S. Coleman e outros, 1966; Oakes, 2005 [1985]; Rist, 2003 [1973]) os mais recentes detectaram não ser uniforme esse efeito, variando com o grupo minoritário em causa, parecendo ser benéfica a heterogeneidade em casos em que se associa a esta outras vantagens (ex: alunos de origem asiática) e prejudicial quando os grupos estão em condições sociais muito desfavoráveis (Portes e Hao, 2005; Portes e MacLeod, 1996, 1999; Portes e Rumbaut, 2001).

Contudo, existe um claro consenso sobre os efeitos da escola nos resultados obtidos pelos seus estudantes, por mais diminutos que sejam, e ciclicamente tem-se renovado a ideia avançada no final dos anos setenta pela investigação conduzida por Rutter (1979) de que *schools makes difference*. Também em Inglaterra, Smith e Tomlinson dão continuidade à investigação sobre os “efeitos escola”, publicando, em 1989, um estudo resultante do acompanhamento de um grupo de 3000 alunos de vinte escolas multiraciais durante cinco anos lectivos e confirmam a importância deste efeito, no caso de populações etnicamente diferenciadas, reconhecendo, contudo, “não existir clara evidência entre a proporção de melhoria no desempenho escolar numa escola e a sua composição étnica.”(1989:281). A sofisticada análise (estatística) da informação recolhida a que procederam permitiu saber que “a grande conclusão é a de que as diferenças nos resultados dos exames atribuíveis ao grupo étnico são muito menores que aquelas que são atribuíveis à escola.” (Ibid.). Mais recentemente, em 1994, uma tese de doutoramento realizada por Olivier Cousin estudou o “efeito estabelecimento” (designação adoptada pelos investigadores franceses), em treze escolas básicas (“collèges”), e concluiu que a organização interna de uma escola e a coerência da política posta em acção afectam o êxito e o fracasso escolar dos seus alunos (Cousin, 1998).

No caso da presente investigação, as entrevistas realizadas aos presidentes dos Conselhos Executivos evidenciaram, de facto, divergentes orientações e filosofias, diferentes dinâmicas internas aos mais diversos níveis: relação entre os docentes e os alunos, entre estes e os funcionários, dos alunos entre si ou do interrelacionamento do corpo docente. É interessante verificarmos serem as escolas que “excedem” as expectativas quanto aos resultados previsíveis, com base na população escolar que a frequenta e nas condições próprias de funcionamento, que, na entrevista, assinalaram como aspectos mais positivos da sua escola o bom relacionamento entre os docentes capaz de estabelecer uma cooperação entre as equipas e uma articulação global do trabalho da escola. Para além deste aspecto, referiram ter preocupações efectivas em não constituir “turmas de nível”, ou seja, defendem a heterogeneidade das mesmas como princípio orientador da sua formação.

Vejamos como os discursos são reveladores de diferenças no modo de conceber a organização dos grupos-turma, que, neste caso, pelo que analisámos anteriormente, têm efectiva correspondência com as práticas:

“Nunca existem turmas muito complicadas, tentamos distribuí-los. A mistura é favorável, não a concentração.” (Presidente do CE da E1)

“Tentamos não concentrar meninos problema na mesma turma.” (Presidente do CE da E2)

“Há efectivamente uma turma com os filhos dos professores. Eles não ficam chateados por não terem essa turma, só se aborrecem quando apanham as turmas más.” (Presidente do CE da E4)

Por não ser esse o objectivo da nossa pesquisa, não aprofundámos o conhecimento das escolas e os dados que recolhemos são claramente insuficientes para esboçar qualquer resposta às muitas interrogações formuladas, em jeito de reflexão partilhada. Estamos perante um promissor domínio de pesquisa, com vasto domínio inexplorado. Seguramente, só sabemos que o desempenho dos alunos é um “fenómeno social total” no sentido em que acciona variáveis tanto do plano estrutural como do da acção, numa combinação que articula condições e processos, práticas e representações de uma forma sempre singular; tanto esta multidimensionalidade como o seu carácter relacional têm dificultado o alcance de uma compreensão cabal deste “facto social”. Com a ambição de darmos algum contributo para esse entendimento, fomos auscultar alunos e famílias para reconstruirmos trajectos, condições de vida, experiências vividas, sonhos e expectativas.

#### 5.4.2. Relação do desempenho escolar com as propriedades familiares

Para além das relações entre o perfil socioprofissional e socio-educacional das famílias, mais amplamente estudadas, como verificámos no capítulo 1, exploramos a relação dos resultados escolares com as configurações familiares, e, especificamente em relação aos alunos descendentes de imigrantes, com a utilização do português na vida quotidiana,

tanto no contexto doméstico como entre os amigos. Sempre que se revelar pertinente,<sup>174</sup> iremos comparar os resultados dos diferentes grupos de alunos controlando o efeito de outras variáveis, de modo a potenciar o sentido da comparação e aprofundar as conclusões a retirar desta exploração dos dados. O indicador dos resultados escolares seleccionado foi a (in)existência de reprovações na trajectória escolar, sendo considerada de sucesso a situação em que nenhuma retenção ocorreu, desde o início da escolaridade.

No sentido do que os múltiplos estudos têm documentado, estes dados revelam, de forma muito expressiva e inequívoca, a reprodução da estrutura de oportunidades nas trajectórias escolares: os alunos de famílias com maiores recursos obtêm os melhores resultados e o decréscimo no volume dos diferentes capitais disponíveis pela família é acompanhado da redução sistemática de sucesso escolar.

Tanto para o conjunto dos alunos como para cada subgrupo em análise, a variação dos resultados obtidos ao longo da trajectória escolar aparece fortemente associada à condição de classe dos progenitores (quadro 5.20). Nos dados globais, constata-se que quando os alunos se inserem em famílias de empresários, dirigentes e profissionais liberais (EDL) e de profissionais técnicos de enquadramento (PTE), cerca de 80% nunca reprovaram; quando vivem em famílias de trabalhadores independentes (TI e TIpl) e de empregados executantes (EE) cerca de 65% destes alunos nunca reprovou; em situação muito desfavorável, encontramos os alunos inseridos em famílias operárias, cuja maioria (60%) já reprovou ao longo da curta trajectória escolar realizada.

Numa leitura agregada das classes sociais<sup>175</sup> salienta-se a distância significativa entre o sucesso escolar dos alunos inseridos em famílias das classes médias/altas e o dos alunos que vivem em famílias populares ( $\Delta$  20%), reduzindo-se esta diferença para quase metade no caso do total de alunos descendentes de imigrantes.

---

<sup>174</sup> Só faz sentido comparar os grupos quando o contingente de cada um dos grupos não é muito diferenciado.

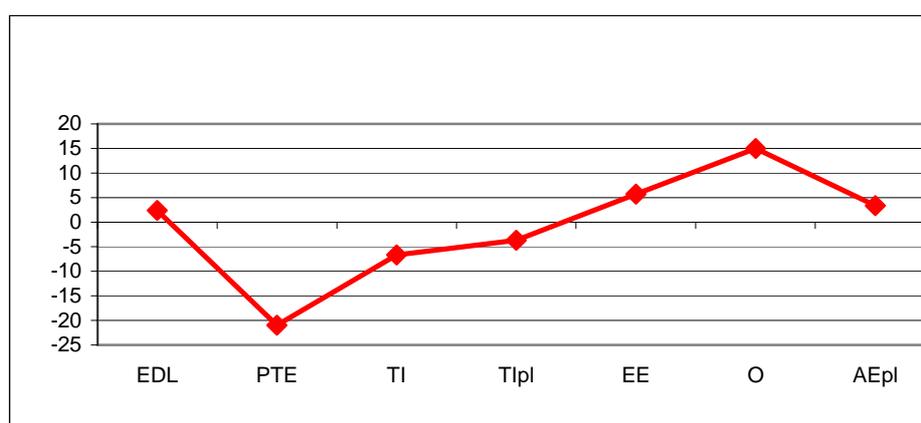
<sup>175</sup> Foi utilizada a agregação realizada por Machado, Matias e Leal (2005) e que considera como pertencentes às classes populares os Empregados Executantes, os Operários e os Assalariados Executantes pluriactivos.

Na comparação entre os alunos descendentes de imigrantes e os alunos autóctones destaca-se o facto de os primeiros terem uma trajectória escolar mais marcada pela reprovação só na situação em que os pais pertencem às classes médias/altas ( $\Delta$  12%), pois a situação inverte-se no caso destes pertencerem às classes populares - neste caso, mais 5% dos alunos nunca experimentaram a reprovação. O gráfico 5.4 esclarece como vai variando a diferença de resultados entre os dois grupos de alunos, controlada a classe social da família em que se inserem, e verifica-se que estes alunos suplantam os resultados dos seus colegas autóctones, sempre que vivem em famílias das classes populares, especialmente se são operárias.

**Quadro 5.20. Sucesso escolar (%), segundo a classe social**

|                       | Total       | Origem Imigrante | Autóctones  | Origem Cabo-verdiana | Origem Indiana |
|-----------------------|-------------|------------------|-------------|----------------------|----------------|
| EDL                   | 78.7        | 80.0             | 77.6        | 70.7*                | 91.7*          |
| PTE                   | 82.4        | 68.6             | 89.6        | 57.1*                | 83.3*          |
| TI                    | 62.7        | 60.0             | 66.7        | 33.3*                | 63.0           |
| TIpl                  | 68.8        | 66.7             | 70.4        | 33.3*                | 54.5*          |
| EE                    | 62.5        | 65.9             | 60.2        | 44.0                 | 85.0*          |
| O                     | 39.6        | 46.8             | 31.8        | 30.8*                | 75.0*          |
| AEpl                  | 54.3        | 56.3             | 52.9        | 47.6                 | 66.7*          |
| 1. Classes Média/Alta | 75.2        | 69.5             | 79.6        | 56.5                 | 69.6           |
| 2. Classes Populares  | 54.9        | 57.9             | 52.6        | 43.8                 | 77.1           |
| <b>1-2</b>            | <b>20.3</b> | <b>11.6</b>      | <b>27.0</b> | <b>12.7</b>          | <b>- 7.5</b>   |

\* n° ≤ 20



**Figura 5.4. Sucesso dos alunos descendentes de imigrantes em relação ao dos alunos autóctones, segundo a classe social da família**

Considerando os subgrupos nucleares a esta pesquisa, ou seja, os alunos de origem indiana e os de origem cabo-verdiana, revelam-se vertentes importantes do desempenho escolar destes alunos: i) mesmo controlando a condição de classe familiar, os primeiros alunos fazem uma trajectória escolar menos marcada pela reprovação, sendo particularmente expressiva a diferença no caso das famílias pertencerem às classes populares (menos 33% dos alunos experimentou a reprovação); ii) entre os alunos de origem indiana, a variação no desempenho assume uma excepção à regra, uma vez que os alunos inseridos em famílias das classes média e alta (estão incluídos os trabalhadores independentes) revelam pior desempenho escolar que os pares das classes populares.

Assim, verifica-se ser nestes alunos, descendentes de indianos pertencentes às classes populares, que os alunos com origem indiana fazem a diferença, pela positiva, e não serão os que vivem em famílias de trabalhadores independentes (classe média) que têm efeito positivo sobre os resultados do grupo, pois, neste caso, o efeito é justamente o oposto.

Analisando a relação entre o desempenho e os níveis de escolaridade atingidos pelos progenitores (quadro 5.21), verificamos também uma significativa amplitude na variação do sucesso escolar, no sentido já detectado em todas as pesquisas que têm precedido esta: quanto maior a escolaridade maior a probabilidade de se realizar uma escolaridade de sucesso. De facto, controlando a escolaridade dos pais e das mães dos alunos inquiridos verificamos que, globalmente, o sucesso escolar aumenta na relação directa com as habilitações dos pais (como seria expectável).

Se compararmos o sucesso escolar dos alunos, controlando a escolaridade dos pais, verificamos que sempre que a escolaridade da mãe e/ou do pai é muito baixa (no máximo completaram o 1º ciclo da escolaridade básica), os alunos de origem imigrante têm *sempre melhores* resultados do que os alunos autóctones. Esta vantagem transforma-se em desvantagem quando as habilitações dos pais são médias e quando são altas as do pai. Constata-se, ainda, que enquanto no caso dos alunos descendentes de imigrantes, as habilitações da mãe revelam ser mais influentes no desempenho escolar dos filhos (a percentagem de alunos sem reprovação acresce de 30 pontos, do mínimo

ao máximo das habilitações) no caso dos alunos autóctones, pelo contrário, parece ter maior impacto na trajectória escolar o acréscimo das habilitações académicas do pai (a diferença é de 47 pontos percentuais).

**Quadro 5.21. Sucesso escolar, segundo a escolaridade dos progenitores**

|                     |                        | Total | Origem imigrante | Autóctones | Origem Cabo-verdiana | Origem indiana |
|---------------------|------------------------|-------|------------------|------------|----------------------|----------------|
| Escolaridade da mãe | Nenhum ou 1º ciclo     | 49.0  | 51.3             | 47.3       | 39.6                 | 60.4           |
|                     | 2º ou 3º ciclos        | 70.5  | 68.0             | 72.6       | 44.4                 | 83.9           |
|                     | Secundário ou Superior | 81.6  | 81.5             | 81.7       | 100.0*               | 91.7*          |
| Escolaridade do pai | Nenhum ou 1º ciclo     | 45.5  | 57.7             | 39.5       | 43.9                 | 72.4           |
|                     | 2º ou 3º ciclos        | 73.8  | 67.4             | 78.9       | 52.6*                | 70.3           |
|                     | Secundário ou Superior | 76.8  | 67.7             | 86.4       | 60.0*                | 75.0*          |

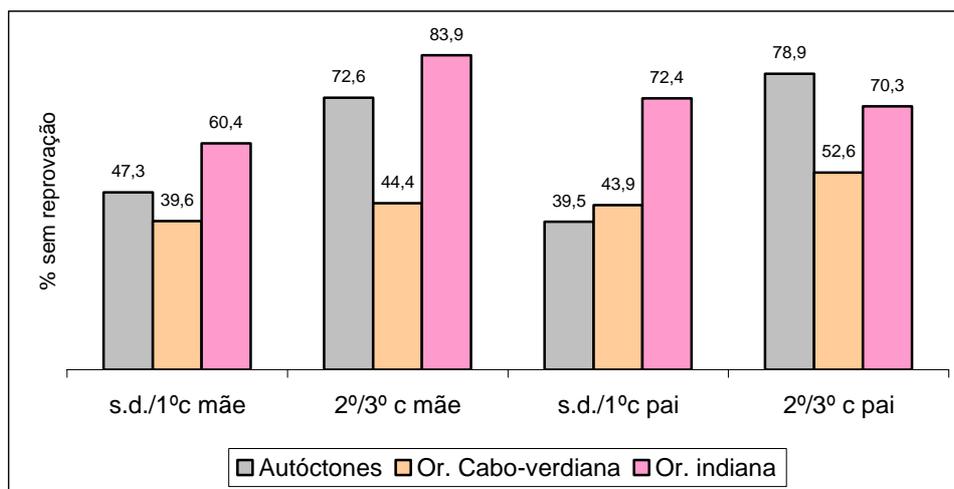
\* n° ≤ 20

Em suma, estes dados indiciam que nas situações mais adversas (pertença a grupos sociais mais desfavorecidos), as trajectórias escolares das crianças de origem imigrante são mais bem sucedidas do que as dos colegas autóctones inseridos em famílias com idêntico perfil social: é maior a probabilidade de transitarem de ano quando vivem em famílias de Empregados Executantes, de Operários ou de Assalariados Executantes pluriactivos e/ou com baixa qualificação académica (sem diploma ou apenas com o 1º ciclo) e, inversamente, é menor quando os pais são Empresários, dirigentes e profissionais Liberais, Profissionais Técnicos e de Enquadramento ou Trabalhadores Independentes ou quando atingiram níveis de instrução médios ou elevados. Destaque-se que esta ocorrência abrange os alunos de origem cabo-verdiana que, tendo, no geral, o pior desempenho escolar não o têm quando o seu pai tem níveis de escolarização muito baixos.

A superação dos resultados dos descendentes de imigrantes em relação aos dos alunos autóctones quando todos se inserem em famílias das classes populares tem sido documentada pelas pesquisas realizadas em vários países com tradição na presença de imigrantes na escola (Boulot e Fradet, 1988; Tribalat, 1995; Vallet, 1996 e Vernez, 1996) e, já em 1976, Portes e Wilson se questionavam porque tinham os negros melhores resultados do que os brancos, caso se controlasse a classe social. Estaremos

perante um investimento acrescido por parte dessas famílias na escolaridade, pelas fortes aspirações de mobilidade social ascendente próprias da situação de migrante? E porque não é igualmente compensadora a vantagem da escolarização acrescida por parte dos progenitores ou a inserção destes em classes sociais com mais recursos?

Se atendermos especificamente aos subgrupos em estudo, constatamos que, para igual escolaridade dos pais, os alunos de origem indiana revelam ter sempre melhores resultados,<sup>176</sup> atingindo esta diferença o valor máximo quando as mães têm escolaridade média (2º ou 3º ciclos). A figura 5.5 permite-nos visualizar, facilmente, como o acréscimo de escolaridade destas mães produz um efeito muito maior sobre os resultados do que o que ocorre com as mães de origem cabo-verdiana e que quando as habilitações escolares do pai são baixas (nenhum grau ou 1º ciclo) os alunos com origem cabo-verdiana têm trajetórias escolares de maior sucesso do que as dos alunos autóctones.



**Figura 5.5. Sucesso escolar, segundo habilitações dos progenitores e origem nacional (%)**

Assim, verificamos que as crianças de origem indiana têm maior vantagem sobre as de origem cabo-verdiana e as autóctones quando as famílias pertencem às classes populares e/ou a escolaridade é baixa e que perdem essa vantagem em relação aos seus

<sup>176</sup> Na comparação excluimos a situação em que os pais têm o ensino secundário ou o superior, por serem diminutos os contingentes deste grupo de habilitações.

pares autóctones quando as suas famílias pertencem às classes médias/altas ou o pai tem habilitações médias/altas.

Concluindo, os dados recolhidos documentam a importância de se considerarem as condições socioprofissionais e escolares das famílias dos alunos sempre que comparamos os seus desempenhos escolares (aproximam-se sempre que são tidas em conta essas condições) e, ao mesmo tempo, revelam a insuficiência das condições de classe no entendimento das diferenças nos resultados, uma vez que a hierarquia entre os grupos permanece (apesar da distância diminuir) mesmo quando essas condições familiares são igualadas.

Completando a análise da relação entre as condições sociais das famílias e o desempenho escolar, explorámos a eventual relação entre a estrutura familiar (composição demográfica) das famílias e a trajectória escolar e verificámos existir uma menor incidência do insucesso escolar nas famílias com uma estrutura nuclear (presença de pai e mãe) e maior no caso de a família ser recomposta, para os alunos autóctones, ou ser monoparental, no caso dos alunos descendentes de imigrantes.

**Quadro 5.22. Sucesso escolar dos alunos, segundo o tipo de famílias**

|                             | Família nuclear | Família recomposta | Família monoparental |
|-----------------------------|-----------------|--------------------|----------------------|
| Todos os alunos             | 67,0            | 46,2               | 53,4                 |
| Alunos de origem imigrante  | 68,5            | 54,1               | 47,9                 |
| Alunos autóctones           | 66,0            | 35,7               | 60,9                 |
| Alunos origem cabo-verdiana | 53,4            | 35,7*              | 33,3                 |
| Alunos origem indiana       | 77,4            | 75,0*              | 41,7*                |

\* n° ≤ 20

Conscientes da importância das condições socioprofissionais e educacionais nos resultados escolares, controlámos o efeito de algumas destas variáveis nos resultados. A figura 5.6, onde podemos visualizar a posição relativa do desempenho de cada subgrupo em análise, permite detectar como, se considerarmos apenas as famílias nucleares<sup>177</sup> as clivagens entre os grupos se reduzem - menos 10% entre a trajectória de sucesso dos alunos de origem cabo-verdiana e os de origem indiana - e, quando homogeneizamos as

<sup>177</sup> Fizemos a comparação exclusivamente para os alunos que vivem em famílias nucleares, por ser diminuto, em alguns casos, o contingente de alunos nas restantes categorias.

habilitações literárias da mãe dentro deste tipo de famílias o desempenho escolar dos grupos se aproxima ao máximo. Nos descendentes de imigrantes cabo-verdianos apesar de continuarem a representar o grupo com a proporção mais elevada de alunos com reprovações, a diferença em relação aos alunos autóctones é agora muito ligeira: a diferença inicial que era de 18% reduz para 3%. Os alunos de origem indiana também reduzem a sua vantagem em relação aos alunos autóctones mas apenas num ponto percentual.

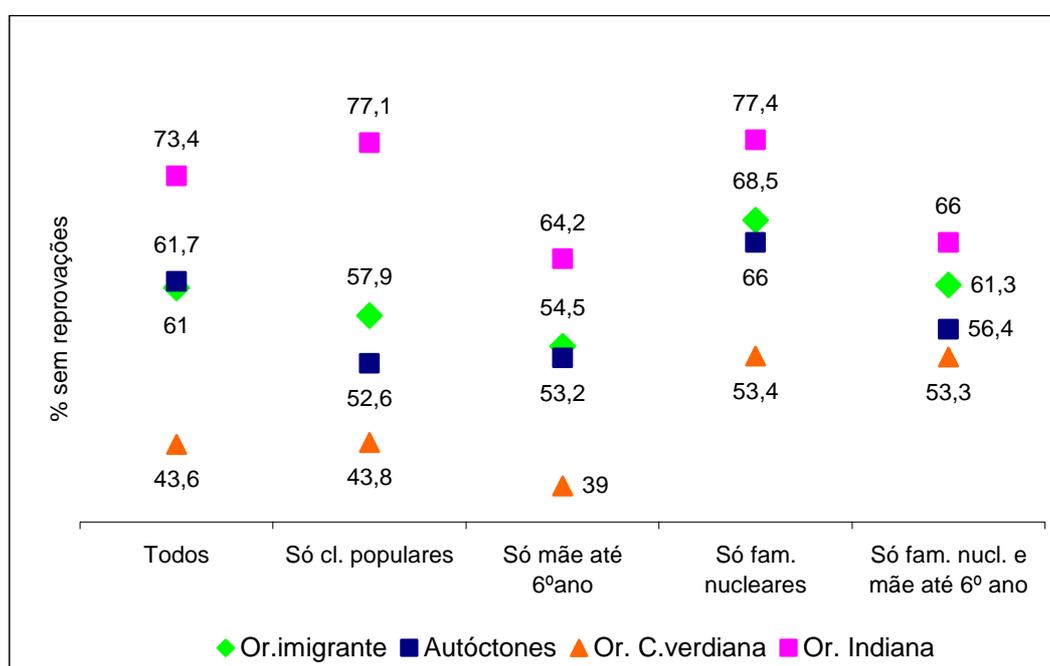


Figura 5.6. Sucesso escolar, segundo a origem nacional (%)

Assim, neste processo de controlo das variáveis relativas à condição social das famílias, desempenhos escolares aproximam-se, especialmente se considerarmos mais do que uma condição em simultâneo; diminui, sobretudo, a distância entre os alunos de origem cabo-verdiana e os alunos autóctones e fica quase inalterada a supremacia do desempenho escolar dos alunos de origem indiana, o que revela grande consistência na trajetória de sucesso destes alunos. Por outro lado, é importante verificarmos que permanece a hierarquia entre os grupos, excepto na comparação entre os alunos

autóctones e os descendentes de imigrantes, com tendência destes a superarem os primeiros sempre que as famílias reúnem condições sociais desfavorecidas.

No plano cultural, consideremos a relação entre a(s) língua(s) utilizada(s) no quotidiano pelo aluno e o seu desempenho escolar (quadro 5.23). Se, globalmente, existe uma clara vantagem no uso doméstico do português, em especial quando é falado exclusivamente, para os alunos descendentes de cabo-verdianos essa relação não é linear. Se, por um lado, os melhores desempenhos estão associados aos alunos que falam apenas o português em casa, por outro, as situações de reprovação mais frequente situam-se entre os que são bilingues – o uso simultâneo do português e do crioulo parece ser claramente desvantajoso –<sup>178</sup>, o que não acontece com os alunos de origem indiana. Se considerarmos as famílias em que a mãe de origem cabo-verdiana tem baixa escolaridade, situação mais frequente, para além da desvantagem do bilinguismo, parece ser preferível não fazer uso do português do que fazê-lo (figura 5.7).<sup>179</sup>

Nas situações de convívio com os seus dois melhores amigos, globalmente, as crianças terão vantagem em falar só o português ou a não o falar de todo, pois as situações em que é diferente a língua com que fala com um e outro (considerada a situação bilingue) aparecem associadas a trajectórias escolares de insucesso. Quando a língua utilizada em casa é diferente da utilizada com os maiores amigos o desempenho escolar também é menor, mesmo em relação aos que não falam o português em nenhum dos contextos.

Especificamente sobre o que acontece com os alunos de origem cabo-verdiana e indiana, atendendo ao baixo contingente de alunos em algumas das situações, só é possível supor que: i) para os primeiros, falar apenas o português em casa e com os amigos é mais vantajoso para o êxito escolar do que a situação em que fala o crioulo num contexto e o português no outro; ii) para os segundos, parece ser indiferente, em termos de resultados escolares, não falar o português com nenhum dos amigos ou só falar com eles esta língua.

---

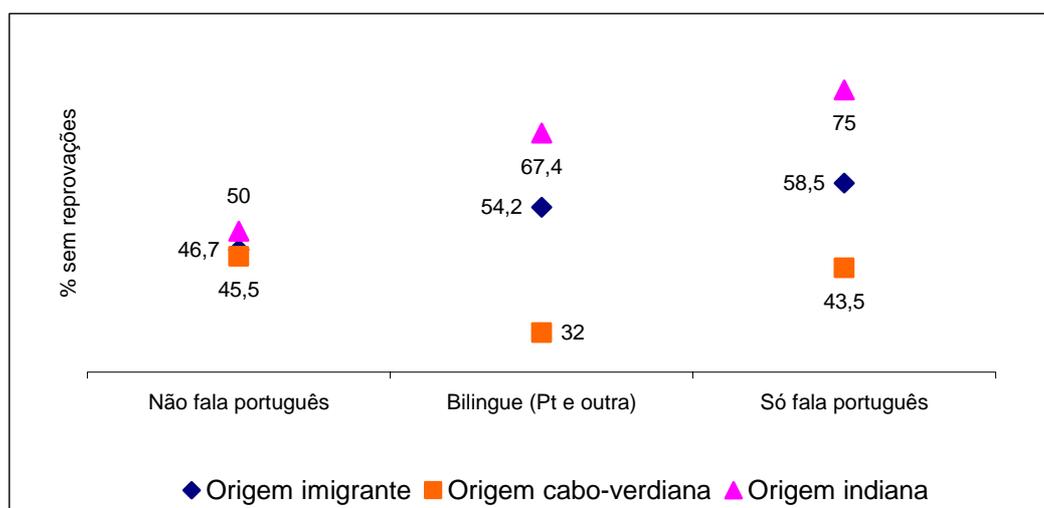
<sup>178</sup> Possivelmente pelas fortes afinidades entre ambas as línguas que potenciam a confusão entre ambas, por parte das crianças.

<sup>179</sup> Este último facto poderá relacionar-se com o uso incorrecto do português, dada a pouca escolaridade que as mães detêm no caso em apreço (não esquecer que a avaliação foi realizada pelo descendente inquirido).

**Quadro 5.23. Sucesso escolar dos alunos, segundo a língua falada em casa**

|                       |                     | Origem imigrante | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
|-----------------------|---------------------|------------------|----------------------|----------------|
| Em Casa               | Não fala português  | 52,6             | 40,0                 | 54,2           |
|                       | Bilingue (PT/outra) | 56,5             | 32,5                 | 74,6           |
|                       | Só fala português   | 66,9             | 54,2                 | 90,9           |
| Com maiores amigos    | Não fala português  | 60,5             | 10,0*                | 76,2           |
|                       | Bilingue (PT/outra) | 42,9             | 15,4*                | 60,0*          |
|                       | Só fala português   | 68,7             | 62,3                 | 76,7           |
| Em ambos os contextos | Não fala português  | 60,0             | 25,0*                | 77,8*          |
|                       | Bilingue (PT/outra) | 57,4             | 36,9                 | 68,6           |
|                       | Só fala português   | 72,7             | 64,1                 | 94,1*          |

\* n° ≤ 20



**Figura 5.7. Sucesso escolar, segundo a língua falada pelo aluno em casa, quando a mãe tem baixa escolaridade (até ao 2º ciclo EB)**

Com base nestes dados, faz sentido indagarmos se o bilinguismo poderá ter, ou não, efeitos divergentes, conforme as línguas envolvidas, os processos concretos que acompanham a sua prática e o perfil social das famílias. As vantagens e/ou os inconvenientes do bilinguismo tem sido frequentemente abordadas e, apesar de indicações contraditórias dadas ao longo do tempo pelos estudos realizados, começa a

gerar-se algum consenso sobre os seus benefícios no desempenho escolar. Portes e Schauflier (1994), tendo por base um inquérito realizado junto de 2843 jovens americanos do 8º e 9º anos de escolaridade, concluem pela vantagem de ser bilingue no tocante ao desempenho escolar, com vantagem sobretudo nos testes de matemática, mais do que nos de língua, apesar de também nestes testes a relação permanecer positiva. Como afirmam os próprios: “Os resultados dão suporte à recente literatura que vê a capacidade para falar uma língua estrangeira como um aumento e não uma diminuição das possibilidades de sucesso escolar da criança.” (658). As considerações de Lahire vão no mesmo sentido: para além de não estar provada nenhuma relação de causalidade simples entre “língua” e “dificuldades escolares”<sup>180</sup>, salienta que entre as línguas e as culturas não existem fronteiras intransponíveis e lembra que “os esquemas sociais mentais, as formas sociais ou os processos sociais mais fundamentais (e.g. os processos de objectivação, de codificação, de teorização, de formalização,...) atravessam muitas vezes as línguas, os costumes, os traços culturais próprios dos grupos sociais, sobretudo se definidos nacionalmente.” (1995:67).

Com o objectivo de completarmos a presente análise, fomos comparar o grau de associação entre as diferentes variáveis consideradas e as trajectórias escolares (número de reprovações), de modo a evidenciar diferenças entre elas (quadro 5.24). O primeiro aspecto que sobressai é a maior relação do desempenho escolar com as condições socioprofissionais e as qualificações dos progenitores, relativamente às restantes variáveis (origem nacional, tipo de família e língua(s) falada(s) em contexto doméstico). De um modo geral, verifica-se que as habilitações literárias dos pais estão especialmente associadas às trajectórias escolares, sendo a da mãe mais relevante, com excepção do caso dos alunos autóctones. Comparando estes dois últimos grupos de alunos, salienta-se a menor relação das condições de vida familiar com o desempenho escolar quando os alunos têm origem cabo-verdiana, com excepção dos níveis de escolaridade atingidos pelos progenitores.

---

<sup>180</sup> Refere o caso dos chineses e japoneses cuja estrutura da língua mais se distancia da língua inglesa e que chegado aos Estados Unidos têm resultados escolares melhores do que os que nativos americanos.

**Quadro 5.24. Associação entre o número de reprovações e o perfil socio-cultural da família\***

|                                  | Todos os alunos | Origem imigrante | Autóctones | Origem Cabo-verdiana | Origem indiana |
|----------------------------------|-----------------|------------------|------------|----------------------|----------------|
| Classe social familiar           | 0,20            | 0,18             | 0,25       | 0,25                 | 0,30           |
| Escolaridade mãe                 | 0,21            | 0,19             | 0,23       | 0,29                 | 0,22           |
| Escolaridade pai                 | 0,23            | 0,11             | 0,32       | 0,19                 | 0,09           |
| Origem nacional                  | 0,14            | -                | -          | -                    | -              |
| Tipo de família                  | 0,13            | 0,15             | 0,16       | 0,20                 | 0,25           |
| Língua falada pelo aluno em casa | -               | 0,10             | -          | 0,17                 | 0,21           |

\* Intensidade medida pelo valor de VCramer (por não presidirem a esta análise fins de generalização, limitamo-nos a indicar o valor da associação entre as variáveis, sem ter em conta o valor do Qui 2); Foram consideradas 3 categorias: “sem reprovação”; “com 1 reprovação”; “2 ou mais reprovações”.

Definidos os contornos do desempenho escolar na sua relação com as condições escolares e familiares, passamos a um nível de análise mais compreensivo, assente nos aspectos processuais e nas dinâmicas de interacção intra e inter contextuais (contexto familiar e escolar). Pretendemos captar elementos que contribuam para o entendimento dos desiguais rendimentos escolares analisando, agora, o plano da *acção*, ou seja, os modos de fazer e de pensar, as lógicas subjacentes, os sentidos atribuídos, as razões evocadas. Trata-se de conhecer a vivência familiar e escolar, *ouvindo* as crianças e alguns dos seus progenitores, sobre as trajectórias (escolares e migratórias) realizadas por elas e pelas suas famílias, e as que ambicionam realizar, os modelos educativos adoptados, as práticas de suporte à escolarização e a relação com a escolaridade e o saber.

Sabendo do melhor desempenho escolar dos alunos de origem indiana, mesmo quando as suas famílias pertencem às classes populares, e do tendencial menor aproveitamento das crianças de origem cabo-verdiana propomo-nos recolher elementos que elucidem esta discrepância.



## **Capítulo 6**

**Dinâmicas de educação familiar: viver em famílias de origem cabo-verdiana ou indiana**

## 6.1. As famílias entrevistadas: trajectos migratórios e condições actuais

Como referimos no capítulo terceiro, foram entrevistadas cinco progenitoras de origem cabo-verdiana e seis progenitores de origem indiana, de condições sociais diversificadas (quadro 6.1). Do lado cabo-verdiano, encontrámos dois casos de casamentos mistos, com parceiros de outros PALOP (F4 e F5), e outros dois em que ocorreu o estabelecimento em S. Tomé, imediatamente antes da vinda para Portugal (F2 e F3). Todas as famílias de origem indiana têm ascendentes naturais de Diu e viveram em Moçambique, tendo, em dois casos, regressado ou transitado pela Índia antes da emigração para Portugal (F6 e F11).

**Quadro 6.1. Percurso migratório das famílias entrevistadas**

| Família<br>(entrevistado) <sup>181</sup> | Naturalidade |             | País (es) trajecto<br>migratório | Chegada a Portugal |             | Tempo de<br>permanência (anos) |
|--|--------------|-------------|----------------------------------|--------------------|-------------|--------------------------------|
|  | Mãe          | Pai         |                                  | Ano                | Idade (mãe) |                                |
| F1 (Luísa)                               | Cabo Verde   | Cabo Verde  |                                  | 1975               | 12          | 30                             |
| F2 (Maria)                               | Cabo Verde   | Cabo Verde  | S. Tomé                          | 1973               | 3           | 32                             |
| F3 (Rosa)                                | S. Tomé      | Cabo Verde  | S. Tomé                          | 1985               | 22          | 20                             |
| F4 (Débora)                              | Cabo Verde   | Angola      | Angola                           | 1971               | 10          | 34                             |
| F5 (Ana)                                 | Cabo Verde   | Cabo Verde  | Angola                           | 1990               | 40          | 15                             |
| F6 (Pradip)                              | Índia (Diu)  | Índia (Diu) | Moçambique,<br>(Goa) Índia       | 1991               | 24          | 14                             |
| F7 (Carima)                              | Moçambique   | Moçambique  |                                  | 1983               | 16          | 22                             |
| F8 (Shetal)                              | Moçambique   | Moçambique  |                                  | 1985               | 14          | 20                             |
| F9 (Júlia)                               | Índia (Diu)  | Índia (Diu) | Moçambique                       | 1982               | 25          | 23                             |
| F10 (Radica)                             | Moçambique   | Moçambique  |                                  | 1981               | 12          | 24                             |
| F11 (Priti)                              | Índia (Diu)  | Quénia      | Moçambique,<br>(Diu) Índia       | 1982               | 21          | 23                             |

A fixação em Portugal é ligeiramente mais recente para as famílias de origem indiana, que fazem o seu regresso de Moçambique no início da década de oitenta, enquanto as de origem cabo-verdiana chegaram, quase todas, na década anterior, na maior parte dos casos, provenientes de países para onde já tinham anteriormente emigrado, os próprios ou os seus ascendentes<sup>182</sup> e por razões essencialmente económicas. As famílias da Rosa, da Ana e do Pradip são excepções a este padrão: nos dois primeiros casos, a vinda é

<sup>181</sup> Foi atribuído a cada um dos entrevistados um nome fictício, de forma a assegurar o seu anonimato.

<sup>182</sup> Mesmo quando são naturais de outros países, todos têm progenitores nascidos em Cabo Verde.

acidental e no terceiro é a alternativa encontrada por dificuldades de integração no país de origem.

**Rosa** (natural de São Tomé, 10º ano, auxiliar num Jardim de Infância) tinha já 22 anos quando veio a Portugal passar férias em casa do irmão, conheceu cá o futuro marido e veio por essa razão. Foram estes motivos de ordem passional e não de raiz económica que a fizeram emigrar, pois relata que não vivia com dificuldades em São Tomé.

**Ana** (natural de Cabo Verde, sem diploma, empregada de limpeza) vivia em Angola com o marido e filhos e veio a Portugal no final da década de oitenta para tratamento de um problema de saúde de uma filha. Ao fim de quatro meses, depois de ter vivido em casa de familiares, e de ter gostado da vida em Portugal, foi buscar o filho.

**Pradip** (natural de Diu, licenciado, médico dentista) no período da descolonização de Moçambique tinha regressado à Índia, foi para Goa tirar o seu curso superior mas deparou com muitas dificuldades em exercer aí a sua profissão: tem a nacionalidade portuguesa e é considerado estrangeiro na Índia, estatuto que só perderia depois de viver 7 a 10 anos para ter o domicílio e só depois poderia vir a pedir a nacionalidade indiana.

Enquanto todos os membros das famílias de origem indiana têm a nacionalidade portuguesa, a situação das famílias de origem cabo-verdiana é mais diversificada: enquanto na família da Luísa (natural de Cabo Verde, licenciada, engenheira civil) todos dispõem da nacionalidade portuguesa e na da Ana (natural de Cabo Verde, sem diploma, empregada de limpeza) todos têm a nacionalidade angolana, as restantes têm situações mistas, onde a mãe ou o pai têm nacionalidade cabo-verdiana, tendo os filhos sempre a portuguesa (dada pelo outro progenitor).

A lembrança dos primeiros tempos de vida em Portugal evoca mais ou menos dificuldades, não conforme a origem étnico-nacional, mas de acordo com o período de chegada ao país e/ou a condição económica de partida.<sup>183</sup> Os apoios recebidos foram

---

<sup>183</sup> No caso das famílias de origem indiana são referidas também as clivagens de *casta*, como veremos adiante.

dados por outros imigrantes (alojamento e redes de interconhecimento) ou por instituições ou pessoas singulares portuguesas, sobretudo de cariz religioso (católicas).

O quadro 6.2 sintetiza as condições de vida das famílias no momento das entrevistas quanto às qualificações e à situação socio-profissional. Os níveis de escolaridade atingidos pelos progenitores são intermédios (entre o 4º e o 9º ano), todas mães de origem cabo-verdiana são activas, enquanto as de origem indiana não desempenham actividade profissional, excepto a Shetal (F8) que trabalha na sua própria loja (e flexibiliza um pouco os horários) e a Radica (F10) que, ocasionalmente, faz trabalhos domésticos de limpeza para compensar as situações em que o marido está desempregado. Os dois empresários cabo-verdianos têm a sua própria empresa há poucos anos, depois de terem trabalhado no sector como empregados, durante bastante tempo. De acordo com as tendências detectadas no questionário (capítulo anterior), encontramos mais trabalhadores independentes entre as famílias com origem indiana.

**Quadro 6.2. Perfil escolar e socio-profissional das famílias entrevistadas (situação actual)**

| Família<br>(entrevistado) | Grau de escolaridade |              | Profissão                 |                                | Categoria socio-profissional familiar            |
|---------------------------|----------------------|--------------|---------------------------|--------------------------------|--|
|                           | Mãe                  | Pai          | Mãe                       | Pai                            |  |
| F1 (Luísa)                | Licenciatura         | 9º           | Engenheira civil          | Construtor civil               | Empresários, dirigentes e profissionais liberais |
| F2 (Maria)                | 9º                   | 4º           | Auxiliar de creche        | ?                              | Empregados executantes                           |
| F3 (Rosa)                 | 10º                  | 4º           | Auxiliar Infância         | J. Carpinteiro (conta própria) | Empresários, dirigentes e profissionais liberais |
| F4 (Débora)               | 6º                   | 4º           | Cozinheira                | Empregado fabril               | Empregados executantes                           |
| F5 (Ana)                  | S/ grau              | 9º           | Empregada limpezas        | ?                              | Empregados executantes                           |
| F6 (Pradip)               | Licenciatura         | Licenciatura | -                         | Dentista (conta própria)       | Empresários, dirigentes e profissionais liberais |
| F7 (Carima)               | 6º                   | 12º          | -                         | Vendedor (conta própria)       | Trabalhadores independentes                      |
| F8 (Shetal)               | 6º                   | 4º           | Vendedora (conta própria) | Empregado de armazém           | Trabalhadores independentes pluriactivos         |
| F9 (Júlia)                | S/ grau              | 4º           | Vendedora (conta própria) | Vendedor (conta própria)       | Trabalhadores independentes                      |
| F9 (Radica)               | 6º                   | 4º           | Empregada limpeza         | Vendedor (conta outrem)        | Empregados executantes                           |
| F10 (Priti)               | 5º                   | 4º           | -                         | Empregado fabril               | Operários industriais                            |

Os agregados domésticos incluem, tendencialmente, elevado número de filhos (entre 3 e 6 filhos) e, também neste caso, as situações de monoparentalidade são mais frequentes

entre as famílias de origem cabo-verdiana, onde recaem, exclusivamente, os casos de divórcio ou separação do marido (quadro 6.3).

**Quadro 6.3. Estrutura familiar e situação escolar dos descendentes (famílias entrevistadas)**

| Família<br>(entrevistado) | Estrutura familiar    |                        | Situação escolar dos descendentes   |
|---------------------------|-----------------------|------------------------|---|
|                           | Tipo de família       | Nº de filhos<br>(sexo) |   |
| F1 (Luísa)                | nuclear               | 2 (F)                  | Ambas as raparigas estudam, sem nunca terem reprovado.  |
| F2 (Maria)                | monoparental (mãe) *  | 4 (F)                  | Todas as filhas frequentam a escola e duas reprovaram.  |
| F3 (Rosa)                 | nuclear               | 2 (M)<br>2 (F)         | Todos frequentam a escola e o filho mais velho (19 anos) reprovou duas vezes (9º e 10º ano).  |
| F4 (Débora)               | monoparental (mãe) ** | 3 (F)                  | Nenhuma filha reprovou. A mais velha já é casada e concluiu o 9ºano. As restantes frequentam a escola.  |
| F5 (Ana)                  | monoparental (mãe) *  | 2 (F)<br>1 (M)         | Uma das filhas (34 anos) tira o curso de Economia em Angola. A que vive cá desistiu no 11º ano e tira curso profissional (não tinha reprovado). O filho está no 8º ano e reprovou duas vezes. |
| F6 (Pradip)               | nuclear               | 2 (F)                  | Ambas as raparigas estudam, sem nunca terem reprovado.  |
| F7 (Carima)               | nuclear               | 3 (M)                  | O mais velho está no 12º ano e reprovou um ano (10º ano). O do meio frequenta o 7º ano e nunca reprovou.  |
| F8 (Shetal)               | nuclear               | 2 (F)<br>1 (M)         | A mais velha frequenta o 6º ano e nunca reprovou. Os mais novos ainda não frequentam a escola.  |
| F9 (Júlia)                | nuclear               | 3 (F)<br>1 (M)         | Todos estudaram sem reprovação, excepto o mais novo (16 anos) que reprovou uma vez. A duas mais velhas completaram o 9º ano e a terceira tem o 12º ano incompleto.                            |
| F9 (Radica)               | nuclear               | 3 (F)<br>1 (M)         | A filha mais velha (17 anos) reprovou três vezes. Os restantes frequentam a escola e nunca reprovaram.  |
| F10 (Priti)               | monoparental (mãe) ** | 3 (F)<br>3 (M)         | Todos estudaram sem reprovação, excepto o mais novo (16 anos) que reprovou duas vezes. A máxima escolaridade que completaram foi o 10º ano.   |

\* separação

\*\* falecimento do cônjuge

Apenas a Ana (F5), que emigrou para Portugal quando já tinha 40 anos, alimenta o projecto de regressar a Angola quando se reformar. Nas restantes famílias, a hipótese nem se coloca (F2, F4 e F8) ou não fica totalmente excluída, mas, a efectivar-se, seria sempre depois de os filhos estarem autónomos.

Como sabemos, tanto o trajecto migratório realizado, como as condições sociais em que vivem e os projectos de futuro, definem um quadro de constrangimentos e de possibilidades que vão condicionar (mas não determinar totalmente) as representações dos indivíduos e suas práticas quotidianas.<sup>184</sup>

<sup>184</sup> Estamos longe de conceber as práticas como uma resultante directa das condições estruturais. Subscrevemos o ponto de vista de Anthony Giddens, ao assinalar o carácter estruturado e estruturante da acção humana, através do conceito de “dualidade estrutural”: “as próprias estruturas dos sistemas sociais são ao mesmo tempo o meio e o resultado das práticas que se organizam de modo recursivo.” (1987:75).

Neste caso concreto, que objectivos perseguem as famílias na educação dos seus filhos? O que as preocupa mais neste domínio? Como gerem o passado familiar e o património cultural a ela associado? Que importância atribuem à escolaridade dos descendentes? Que projectos têm para eles? O que fazem no acompanhamento dessa escolaridade? Que similitudes e diferenças se detectam nos modelos educativos das famílias com diferente origem nacional? Será diferente a relação que estabelecem com a escolaridade dos seus descendentes? Como aparecem estes factores de ordem processual associados ao desempenho escolar? Com base na informação recolhida junto das crianças (através do inquérito por questionário) e das famílias que entrevistámos, vamos procurar responder a este conjunto de questões.

## **6.2. Estratégias educativas familiares em situação de emigração**

A educação familiar tem sido estudada desde os meados do século passado, em diferentes sedes disciplinares: nos anos quarenta, a Psicologia publica o primeiro estudo que relaciona os estilos educativos com o desenvolvimento intelectual da criança (em J. Pourtois e Desmet, 1989); os antropólogos Barry, Child e Bacon publicam, em 1959, uma análise da relação entre as estruturas económicas e o tipo de socialização familiar, a partir da recolha de dados etnográficos de 104 sociedades iletradas (em G. Lee, 1987); no mesmo ano, o sociólogo Kohn publica *Class and Conformity: a Study in Values* e relaciona a socialização familiar com as condições de ordem estrutural das famílias.

Esta linha de pesquisa que relaciona a socialização familiar com variáveis como a condição socio-profissional, a escolaridade, o grupo étnico ou a estrutura familiar (número de filhos, o seu sexo, idade e lugar na fratria) tem sido continuamente trabalhada e tem sido completada por outras que se centram na análise das variáveis relativas à dinâmica familiar, como as diferentes lógicas relacionais,<sup>185</sup> o modo de

---

<sup>185</sup> Baumrind, cruzando o eixo permissividade/constrangimento e o eixo calor/hostilidade construiu uma tipologia que serviu de base a um grande número de estudos e que distingue três estilos educativos: o "autoritário", caracterizado por um grande controle e fraco apoio, o "autorizado" ou "autoritativo",

funcionamento familiar (grau de coesão interna e de relação com o exterior)<sup>186</sup> e as influências cruzadas de todos os membros de um grupo familiar, como os efeitos da relação conjugal na socialização dos filhos ou a influência que a mãe pode ter na interação do pai com os filhos.

Muito sumariamente, podemos afirmar que o conhecimento produzido tem sedimentado a tese de que nas famílias em que os progenitores são mais escolarizados e vivem em condições socio-profissionais mais favorecidas o modelo educativo implementado é, tendencialmente, valorizador de qualidades pessoais como o auto-domínio, a autonomia e a curiosidade e se centra nos aspectos internos do comportamento, enquanto as famílias dos meios populares se preocupam mais com a ordem, a limpeza e a disciplina, preocupando-se, sobretudo, em assegurar a conformidade às regras impostas do exterior (sociedade e família).<sup>187</sup> Os resultados de um estudo realizado anteriormente (Seabra, 1994) vão no mesmo sentido: o primeiro tipo de famílias valoriza a criatividade, a curiosidade, a sensibilidade e a responsabilidade e a preocupação central da sua acção educativa é a de contribuir para realização pessoal de cada filho; as famílias de meios populares salientam a importância da acomodação às normas sociais vigentes, e procuram assegurar a manutenção dessa estabilidade normativa através de uma disciplina suficientemente condicionadora e imposta do exterior.<sup>188</sup>

---

caracterizado por grande apoio e controlo e o "permissivo" em que ocorre um apoio elevado e fraco controlo (Kellerhals e Montandon, 1991:195).

<sup>186</sup> Kellerhals e Montandon definem uma tipologia que conjuga a *coesão interna das famílias* com a sua *integração externa*: as famílias tipo "paralela" caracterizadas pelo fechamento em relação ao exterior e pela autonomia de cada membro familiar, as tipo "bastião" que também sentem os contactos com o exterior como frustrantes ou perigosos mas apresentam um elevado grau de fusão interna, as do tipo "companheirismo" que são fusionais mas abertas ao exterior e, por último, as do tipo "associação" que são abertas às influências exteriores e os seus membros são independentes (1991:39-40).

<sup>187</sup> Segundo Kohn, a explicação aparece relacionada com as condições de vida das diferentes classes sociais: enquanto a *classe média* tem ocupações que requerem mais a manipulação de ideias, símbolos e relações interpessoais, o trabalho é mais complexo e requer mais flexibilidade, pensamento e julgamento e estão menos sujeitos ao controlo da supervisão, o *meio operário* lida mais com a manipulação de objectos físicos, desenvolve menos competências interpessoais e está mais sujeito à standardização do trabalho e à supervisão (em Kellerhals e Montandon, 1991:17).

<sup>188</sup> Outros investigadores portugueses têm estudado as estratégias educativas das famílias e, de entre estes trabalhos, foi possível localizar a tese de doutoramento de M<sup>a</sup> Manuel Vieira (2003) que analisou, em profundidade, as práticas educativas da classe dominante lisboeta, e as teses de mestrado de Ana Cristina Palos (1995) e de Guida Mendes (2005) que estudaram as estratégias adoptadas pelas famílias com crianças em idade pré-escolar e a sua relação com o Jardim-de-infância.

No tocante à variabilidade das estratégias educativas relacionada com as variáveis de ordem étnico-nacional, que nos importa particularmente, é reduzido o volume de investigação no domínio. A maior parte das pesquisas estuda os modelos educativos das famílias, circunscrevendo-se a um grupo particular, como os negros-americanos, os mexicanos-americanos ou os asiáticos, e as conclusões que retiram reforçam as descobertas realizadas quanto à diferenciação social das estratégias educativas. Refira-se os exemplos de Hess e Shipman que estudaram a relação de mães negras com os filhos de quatro anos de idade e observaram que as pertencentes à classe média fornecem mais indicações para as tarefas, usam mais a comunicação verbal que a submissão física e usam técnicas de motivação que envolvem explícita ou implicitamente recompensas (em Hess, 1970:480) e o de Bartz e Levine que verificaram que os pais da classe média negra tinham em relação aos filhos comportamentos de grande apoio, grande controlo e uma comunicação aberta (em Peterson e Rollins, 1987:481).

É muito reduzido o número de pesquisas que contemplam, simultaneamente, a diversidade étnica e a classista ou que dentro de uma mesma condição social exploram a diferenciação relacionada com a etnicidade e os poucos que existem não são confluentes. Enquanto alguns investigadores, como Kohn ou Griswold, não detectam variações importantes nos padrões de socialização familiar em função da origem étnica assinalando uma clara supremacia das condições de classe sobre todas as restantes, outros, como Kagan e Ender ou Peters consideram que a etnicidade é tão importante na modelação das estratégias educativas como a condição social das famílias. Peters observa aspectos que são comuns a todas as famílias negras - enfatizam mais do que as famílias brancas o respeito pelos mais velhos e pelas figuras de autoridade e esperam desenvolver o sentido da auto-defesa e independência - e defende que as crianças das minorias étnicas são preparadas para lidar com os dois mundos (em Peterson e Rollins, 1987:481).<sup>189</sup>

---

<sup>189</sup> Já em 1972, Kerckoff salientava esta especificidade dos traços educativos nas famílias negras quando afirmava: " É evidente que existem muitas similitudes entre os padrões de tratamento das crianças dos negros e dos brancos dentro da mesma classe social, mas os pais negros têm que lidar com um problema que não se coloca aos pais brancos - o facto de eles mesmos serem negros." (1972:141).

Num estudo que integrou famílias autóctones e famílias de origem cabo-verdiana (Seabra, 1994), a condição de classe das famílias apareceu mais fortemente associada aos modelos educativos familiares do que a sua origem nacional, mas produziu efeitos no sentido de complementar e enriquecer a análise. Todas as famílias de origem cabo-verdiana, independentemente da condição social de pertença, revelaram preocupações educativas relacionadas com a capacidade de os filhos enfrentarem as dificuldades da vida, desenvolvendo o sentido da auto-defesa e de independência. A condição particular de viverem numa "sociedade de brancos" reforça nestas famílias a necessidade de protecção dos seus filhos e o desejo que os outros educadores comunguem dessa preocupação (todos se refeririam à importância de os professores serem como uns "segundos pais").

Importa salientar que grande parte dos estudos realizados em torno da socialização familiar se centra directa ou indirectamente (através do desenvolvimento cognitivo) no desempenho escolar. Refira-se o trabalho pioneiro de Baumrind que, em 1972, publica resultados de investigação em que postula que o sucesso escolar ocorre nas situações em que há, por parte dos progenitores, um grande suporte e um forte controlo (estilo educativo "autorizado"), tendo este que ser interiorizado pelo educando e acompanhado de um sentido de poder por parte deste (em Clark, 1983:197). É também o caso de Pourtois (1979) que analisa o efeito das diferentes formas de as mães ensinarem aos filhos uma tarefa nova no desenvolvimento das suas capacidades intelectuais e o efeito destas nas aquisições escolares; o de Lautrey (1980) que relaciona o tipo de estruturação familiar (rígida, fraca ou flexível) com o desenvolvimento cognitivo da criança e, ainda, o de Clark (1983) que, com base num estudo aprofundado realizado junto de famílias negras, associa o êxito escolar ao encorajamento parental, à existência de normas claras em relação ao comportamento das crianças, à vigilância dos horários e dos contactos com o exterior e ao diálogo entre pais e filhos.

Merece destaque a pesquisa desenvolvida por Dornbush e Wood (1989) em que, com base num extenso inquérito realizado junto de perto de oito mil adolescentes de escolas secundárias americanas, relacionam o nível escolar atingido com a estrutura

---

familiar, a sua origem étnico-nacional (asiática, negra e hispânica), o seu estilo educativo,<sup>190</sup> o nível de escolaridade atingido pelos pais e o sexo do aluno e tiram conclusões interessantes: i) há relação entre o estilo educativo familiar e os resultados escolares, independentemente da estrutura familiar, estando o êxito escolar associado ao estilo “autoritativo”; ii) o efeito dos estilos educativos dos pais na escolaridade varia com a origem étnico-nacional da família, sendo nulo no caso dos alunos com origem indiana, e com o sexo do adolescente (ex: o estilo “autoritário” tem efeitos opostos junto de rapazes e de raparigas entre as famílias de origem hispânica).

Na presente pesquisa, vamos comparar as famílias inquiridas a dois níveis: i) inspirados nos trabalhos de Gibson (1988), exploramos em que medida o modelo educativo adoptado é enformado por diferentes perspectivas de integração na sociedade portuguesa, na gestão que fazem da cultura de origem e da de acolhimento e ii) analisamos os seus modos de relação com a escolaridade, no sentido amplo, ou seja, desde o papel que lhe atribuem às práticas de acompanhamento que implementam. Na comparação entre as estratégias educativas das famílias de origem indiana e as de origem cabo-verdiana procuramos pistas para o entendimento dos desiguais desempenhos escolares dos seus descendentes, que, como vimos anteriormente, é sempre mais favorável para os alunos de origem indiana, mesmo mantendo constantes outras variáveis com efeitos importantes nos resultados escolares, como são a escolaridade e a classe social dos progenitores, e/ou outras, menos centrais, como a estrutura familiar e a língua falada em casa pelo aluno.

#### *Relação com a cultura do(s) país(es) de origem*

Tendo por base as preocupações enunciadas e as práticas descritas em situação de entrevista, foi possível detectar na estratégia educativa de todas as famílias alguma relevância atribuída, com extensão e intensidade muito variável, à transmissão de um património familiar herdado da vivência nos países de origem. A relação com esta *herança* materializa-se de formas muito diversificadas que incluem a língua, o nome

---

<sup>190</sup> Os autores adoptam a tipologia de estilos educativos construída por Baurmind, referida na nota 184.

atribuído aos descendentes, a gastronomia utilizada no quotidiano, as práticas religiosas, a rede de sociabilidades ou os contactos que se mantêm com o país de origem, incluindo as visitas que se realizam (e as que só não se realizam por falta de meios económicos) e, ainda, os vínculos subjectivos a Portugal.

A análise dos depoimentos tornou clara uma distinção entre os modos de relação que estas famílias estabelecem com as culturas de origem, que é ditada, essencialmente, pela particularidade da filiação religiosa das famílias com origem indiana: o hinduísmo. *Ser hindu* obriga, em diversas situações e fases da vida, a ir e a permanecer, mesmo que temporariamente, na Índia e a pertencer a uma *comunidade*, por muitas clivagens de classe ou de casta que a atravessem. As *origens* são continuamente vividas e recreadas, como se fossem integralmente transpostas para qualquer cidade, em qualquer país do mundo. No caso das famílias de origem cabo-verdiana a situação é diferente: lutam contra o esquecimento das *origens*, conscientes de que se corre o risco de perder a memória. Os contrastes culturais entre a origem e o país em que vivem são menores (F. L. Machado, 2002:47), entendem que como portugueses não devem agir de modo diferenciado, mas sem que isso seja impeditivo de, pondo em prática uma “etnicidade simbólica”(Gans, 1982,1962), se evocar, recrear e preservar práticas de um passado, mesmo que seja longínquo: a língua, a gastronomia e a música. Sinteticamente, estamos perante dois modos de ser emigrante no país de imigração: o que é partilhado pelas famílias de origem indiana e que se pode definir como “saber viver em dois tabuleiros”<sup>191</sup> e o que se revelou dominante nas famílias de origem cabo-verdiana entrevistadas e que consiste em “ser português mas sem esquecer as raízes”.

Como vimos, as famílias de origem indiana que entrevistámos eram, pelo menos, duplamente emigrantes, pois, no mínimo, começaram por emigrar para Moçambique e posteriormente para Portugal e revelaram transpor para o nosso país a experiência tida em Moçambique. A religião era, e continua a ser, uma marca identitária forte que congrega as famílias em torno dos templos, requer a obediência a um código de conduta e tem um carácter definitivo, na medida em que molda o indivíduo para toda a vida.

---

<sup>191</sup> Expressão usada por um dos entrevistados (Pradip, natural de Diu, licenciado, médico dentista).

“Na minha maneira de ver ninguém deixa de ser hindu. Aquela base não muda... é como uma criança que vai à escola e aquilo que ela aprende fica lá ...”

(**Pradip**, natural de Diu, licenciado, médico dentista)

As festas e as cerimónias relacionadas com a religião são o ponto de encontro da comunidade e a fonte de algumas das aprendizagens dos modos de “ser indiano”: implica que se vistam os trajes específicos com os acessórios adequados, se fale o gujarati, revivam as ancestrais tradições. É ainda na comunidade (Comunidade Hindu de Portugal) que se pode aprender o gujarati (não só falado como escrito), como se pode aprender o português quando se é recém-chegado, com aulas separadas para homens e mulheres, ou os jovens podem frequentar cursos de formação profissional.

“No dia-a-dia andamos com roupa normal. Só quando vamos às festas é que a gente mete as roupas de indiano. *E elas gostam?* Adoram. *Então se calhar queriam ir para a escola com isso, não?* Não. Nunca me pediram para ir para a escola com aquilo, mas para ir para as festas... nós temos ali o templo de Shiva. As festas são no templo de Shiva, mas os casamentos são ali no Lumiar, e aí também vai muita gente!”

(**Shetal**, natural de Diu, 6º ano, vendedora por conta própria)

Assim como Shetal e as suas filhas separam os dois universos (o português e o indiano), também Carima vive com um “pé em cada mundo”, sem deixar de sentir que seja onde for (já viveu em Moçambique) nada de essencial muda e Pradip prepara as filhas para o biculturalismo, uma duplicidade que, segundo ele, só lhes pode trazer vantagem.

“Eu visto roupa normal, eu visto as outras roupas e essas coisas todas nas festas, e num ou outro dia quando o tempo está bom também visto. Mas não há nada que diga que mudou desde que estou aqui em Portugal, não! ...sou indiana mas isso não significa que não vá conviver com este ou com aquele, a gente convive na mesma se gostamos. Eu, por exemplo, gosto das coisas de Natal, os meus filhos gostam de participar no Natal, e fazemos o nosso Natal. Por exemplo, nós em indiano também temos o nosso aniversário, hoje, por exemplo, era do meu marido e eu então fiz essas coisas, que calhou no dia do aniversário dele...é no mesmo dia, só que o nosso

calendário troca a data, o nosso calendário anda de uma maneira diferente. Hoje era um dia, e agora no dia 19 ele faz esse dia...”

(**Carima**, natural de Diu, 6ºano, doméstica)

“Deve conviver com todas as pessoas ...não é que em toda a minha vida, desde que estou cá eu vivi sempre mais com a comunidade portuguesa do que com a comunidade indiana... eu, por exemplo, vou todos os domingos ao Templo mas é por uma questão de 10 ou 15 minutos... eu estudei nos jesuítas e tenho um bocadinho de formação católica e são essas coisinhas que marcam...viver em várias vertentes Elas também devem saber lidar com uma comunidade e com outra e portanto quanto mais contactos melhor. Procuramos transmitir o que é de lá porque temos lá família... eu já as levei lá umas 2 vezes. Bem vamos tentando equilibrar a situação... nem só de cá, nem só de lá...” *A mulher completa*: “levamo-las às festas, a ver os rituais e conhecem alguns princípios, a árvore genealógica...”

(**Pradip**, natural de Diu, licenciado, médico dentista)

Estas famílias, no quotidiano, querem participar na totalidade do que é comum a todos e não desejam ser vistos como *diferentes*, pelo menos, na experiência escolar dos descendentes.

“Eu já disse que deve ir para Moral, não quero que ela diga: “não vou porque os meus pais não deixam!” porque as colegas vão todas. E eu digo: “se quiseres ir, tu é que sabes!” “oh mãe não me apetece!” ela é que não quer ir, mas se ela quisesse ir... ia.”

(**Shetal**, natural de Diu, 6º ano, vendedora por conta própria)

*E: Na escola, se pudessem escolher, preferiam que as filhas frequentassem a religião hindu?*

“Não ... ainda criava mais problemas...isso ia criar certos complexos entre eles ... baralhava-os a eles próprios... iam sentir-se diferentes das colegas e as minhas filhas sempre foram como as outras.... Isso só ia criar complicações. Nunca notei qualquer diferença. Se tivessem que se separar iam sentir-se diferentes...nunca senti que fosse diferente... mesmo com os pais na escola nunca me senti diferente...”

(**Pradip**, natural de Diu, licenciado, médico dentista)

Os próprios descendentes separam bem os “dois mundos”, não querendo *ser diferentes* na escola, nem *ser diferentes* na comunidade. O caso que melhor ilustra esta situação é o do filho de Júlia (natural de Diu, vendedora por conta própria) que, segundo a mãe, fala correctamente o gujarati e o português mas, na escola, recusa-se a falar gujariti com os outros indianos que não dominam o português (“Parece que estão na Índia!”, comentou com mãe) e quando está na comunidade só fala gujariti, gosta muito de o fazer e ensina os outros rapazes que não o sabem falar correctamente.

Esta duplicidade não parece ser problemática, pelo contrário, poderá sustentar uma *adaptabilidade* favorável ao êxito escolar. Cada contexto tem as suas regras, seus princípios e estes devem ser respeitados, o que passa pela *acomodação* ao mesmo. A “acomodação sem assimilação” que Gibson (1988) verificou junto de famílias com origem indiana que professavam a religião Sikh e viviam no estado da Califórnia, será aplicável a estas famílias? De facto, ocorre um ajustamento comportamental ao contexto de vida específico, mas poder-se-á falar da não ocorrência de um processo de assimilação, ou seja, de aquisição e interiorização de padrões comportamentais, de tradições e atitudes da sociedade em que vivem? Como salienta Pires (2003:97), a propósito da integração dos imigrantes, esta não implica necessariamente homogeneização, dada a heterogeneidade constitutiva das sociedades modernas. Tendo por referência o processo identitário, “a assimilação é compatível com a existência de identidades culturais plurais construídas em torno da especificidade das memórias associadas à trajectória de imigrado e à sua reconstituição, não significando por isso [...] total homogeneização.”(R. P. Pires, 2003:98).

Esta possível coexistência de uma pluralidade de identidades, traduzindo-se numa “identidade constituída por pertenças múltiplas”, tão claramente expressa por Maalouf (2002), imputa inteligibilidade a este modo de ser emigrante/imigrante. Pires defende que a integração combina de formas muito variadas dos processos de assimilação com os de etnicização e explica que “é sempre necessária alguma assimilação para a construção do próprio espaço social comum em que se jogam os potenciais efeitos de etnicização, em particular nos domínios mais instrumentais da vida social.” (R. P. Pires, 2003:102-103).

No caso das famílias de origem cabo-verdiana que entrevistámos, a hibridação cultural era potenciada pelo contacto, sob diferentes meios, nuns casos com S. Tomé e em outros com Angola. Da análise dos discursos, a nota dominante foi a de uma necessária assimilação dos modos de vida nacionais, devendo, simultaneamente, preservar-se a herança dos antepassados.

**Débora**, (natural de Cabo Verde, 6º ano, cozinheira), entende ser um dever seu transmitir esse património cultural e em relação às suas filhas afirma:

“Elas têm de saber as minhas origens e as do pai. O pai era angolano e eu sou Cabo Verdiana e... por exemplo, em relação ao comer, elas gostam de comida de Cabo Verde como gostam de comida de Angola, sempre fizemos em casa. Em relação à cultura, elas gostam de dançar... já fomos a Cabo Verde há três anos atrás e elas adoraram aquilo.”

**Rosa** (natural de S. Tomé, 10º ano, auxiliar de Jardim de Infância) partilha das mesmas preocupações:

“Eu faço tudo. Como eu estou em Portugal eu tento seguir a tradição de cá. De vez em quando, faço um prato típico; cachupa, feijoada... depois também faço um comer da minha terra que é o Calulu, mas eu como estou em Portugal a maior parte das vezes...”

*E - Preocupa-se em transmitir as tradições do país onde nasceu ou não?*

Eu prefiro que, se eles estão em Portugal têm que aprender a arte, os costumes, a tradição do país onde nasceram, e também, aprender a valorizar a cultura, a tradição e os costumes do país da mãe e do pai. Para dar a conhecer também... para que um dia mais tarde, vão a S. Tomé e não entrem num choque... tenham já uma ideia.”

**Maria** (natural de Cabo Verde, 9º ano, auxiliar de creche), apesar de estar em Portugal desde os três anos de idade, preocupa-se em transmitir a cultura dos pais e, a propósito do crioulo, esclarece:

“É bom eles saberem sim, porque tem a ver com a nossa cultura. É uma língua que... viemos para Portugal, falamos português mas... acho que não podemos esquecer o crioulo que é a língua de origem dos nossos pais. Por exemplo, com o meu pai ou a minha mãe nunca falei português, foi sempre crioulo. Eu acho que... para mim o crioulo é como se fosse um tesouro guardado e tem que ficar sempre lá, para não ficar esquecido... é como se fosse uma herança.

*E – Além da língua, preocupa-se em ensinar outros aspectos dessa cultura? Ou tirando o*

*crioulo...*

Tem o crioulo, muitas vezes faço comida de Cabo Verde... faço a cachupa... faço o caldo de peixe, que elas não gostam muito. Há o feijão de pedra e a mandioca que elas também não gostam muito... fazemos porque é uma coisa que fica, é uma herança que vai ficando na família. Nós falamos muito de lá, sobre a música. Em casa ao fim-de-semana pomos música africana e vamos trabalhando..."

Sintomáticos desta diferenciação entre os modos de se ser emigrante, encontramos os divergentes sentimentos de pertença nacional. Ao serem interpelados sobre a eventual existência de uma filiação cultural sobreponível às restantes, as respostas foram claramente distintas: as famílias de origem indiana, auto-identificam-se, sem hesitação, como "indianas" e as de origem cabo-verdiana sentem-se mais "portuguesas".<sup>192</sup> Esta divergência é reveladora da existência de uma acomodação e assimilação que têm um sentido exclusivamente adaptativo por parte das famílias de origem indiana: conhecem e adoptam os comportamentos considerados neste país como desejáveis nos contextos em que convivem onde estão presentes os portugueses, mas como uma experiência que é conjuntural na história da sua ancestralidade.

Importa, ainda, salientar que a diferenciação relativa à etnicidade, que temos vindo a analisar, é atravessada pela diferenciação social, com o correlativo conjunto de desiguais recursos, oportunidades e disposições. A heterogeneidade social cria clivagens internas que abalam a pressuposta homogeneidade que a análise das diferenças culturais tende a assumir. Vejamos como as famílias de Priti e de Luísa se sentem afastadas das comunidades a que supostamente pertencem.

**Priti** (natural de Diu, com o 5º ano concluído em língua inglesa no Quénia, doméstica) preserva as tradições, só domina o gujarati (não sabe falar o português e compreende-o mal) mas vive afastada da "comunidade indiana" por dela se sentir excluída, atribuindo essa (auto) exclusão à falta de recursos económicos e à casta inferior a que pertence. Mantém relações mais intensas

---

<sup>192</sup> Registámos duas excepções a este registo: Pradip, natural de Diu, recebeu educação católica e vivendo, assumidamente, entre as duas culturas, assumiu essa dupla identificação e Ana, natural de Cabo Verde, emigrada para Angola e só em Portugal desde os 40 anos de idade, assumiu uma tripla identidade nacional – "sinto-me tudo".

com os portugueses, aos seus filhos deu nomes portugueses e foi de uma congregação religiosa católica que recebeu apoio desde a chegada ao nosso país. Frequenta o templo que existe no rés-do-chão de um dos edifícios do bairro onde vive, onde só vão alguns dos indianos que aí vivem ou nas redondezas, e não frequenta a templo da comunidade. A filha de 21 anos serviu de tradutora durante a entrevista e falou-nos desse sentimento de exclusão:

“... nós lidamos com indianos mas não convivemos muito...somos todos indianos mas somos todos diferentes por causa da casta...podemos conviver mas podem fazer a vida negra por trás... está-me a perceber? se fôssemos todos unidos, mas não ...se nos ajudassem nos estudos.... Se fôssemos todos unidos, ajudarem os que precisam... a comunidade podia-nos ajudar a estudar... então podia ser assim: os que tivessem dificuldade em estudar e então falávamos com essa comunidade e aí podiam dizer: vamos arranjar um professor que seja indiano e também fale português e assim aprendíamos melhor o português... ele aí explica-nos o que esta palavra portuguesa significa em indiano... é difícil... eu até agora para dizer algumas coisas que a D. Teresa pergunta à minha mãe não consigo transmitir nós vamos ao dicionário mas algumas palavras é difícil... só que não ajudam ... os da alta-costura não ligam... acho que é um bocado egoísmo, somos todos indianos. (.....) nós nunca fomos à comunidade... eu só fui agora para um casamento de um amigo do meu irmão e aí é que eu vi a igreja... não conhecia.”

**Luísa** (natural de Cabo Verde, licenciada, engenheira civil), depois de ter vivido em bairros pobres nos primeiros tempos de vida em Portugal, viveu sempre em meios predominantemente brancos. Em tempo chegou a conversar com o marido acerca da hipótese de ensinarem as filhas a falar o crioulo para poderem comunicar com os familiares, quando fossem a Cabo Verde. Contou que uma das filhas não aguentou estar aí mais de quinze dias e lamentou que as origens dos pais não tenham para elas qualquer significado.

“Houve uma altura que eu e o meu marido falamos em ensinar-lhes crioulo...é uma tristeza porque elas depois não conseguem falar crioulo... percebem mas não falam e quando vão lá pronto não falam. Por exemplo, ano passado fomos lá e a mais velha ao fim de 2 semanas veio-se embora, ela não aguentou... não tem lá amigos... não se identificam nada com Cabo Verde (.....) Vivo cá há 30 e tal anos penso que é natural que me sinta portuguesa... nunca vivemos em sítios em que houvesse muitos pretos e talvez isso também contribua... por exemplo onde moro não conheço nenhum cabo-verdiano... bem, quando chegámos estivemos num bairro bastante mau, quinta dos ...perto do Laranjeiro e Miratejo... Vivemos lá um ano em

condições bastante más...depois fomos para um bairro da câmara que davam aos imigrantes e lá havia bastantes ciganos, brancos, só que não havia muitos pretos... se calhar não conseguiram casa... eu não me apercebia bem porque era ainda miúda e estava cá há muito pouco tempo.”

### *Controlo das sociabilidades*

O controlo das sociabilidades coloca-se a diferentes níveis: o da liberdade de escolha (dos amigos e/ou do futuro cônjuge) e o das condições de convívio (espaços, tempos...). Do diálogo com as famílias retivemos duas preocupações relacionadas com o controlo das sociabilidades: nas famílias de origem indiana o problema coloca-se a nível da escolha, sobretudo no caso das raparigas, no que se possa relacionar com a amizade com rapazes não indianos; nas de origem cabo-verdiana, as preocupações recaem nos contextos com potencial desviante (grupos do bairro, saídas à noite, ...) e colocam-se, exclusivamente, em relação aos rapazes.

De facto, todos os progenitores de origem indiana revelaram preferência pela endogamia no casamento dos descendentes, com diferenças quanto às consequências de uma eventual situação em que tal não ocorresse: se alguns a encaram como algo difícil mas aceitável (Pradip e Carima) - ambos têm casos na família em que isso aconteceu e os cônjuges não hindus adaptaram-se - outros afirmam nem se tratar de uma hipótese a colocar, pois tal facto traduzir-se ia num desgosto profundo para a família.

**Shetal** (natural de Diu, 6º ano, vendedora por conta própria), tem a filha mais velha com apenas 11 anos mas já a procura mentalizar que deve casar com um indiano:

“Ainda é nova mas... eu digo-lhe: “oh filha tens de casar com um indiano! Tens de casar com um indiano!” e ela diz: “oh pá, cala-te!””(risos).

**Júlia** (natural de Diu, sem diploma, vendedora por conta própria) relata situações conhecidas de raparigas que optaram por fugir com os namorados não indianos e como isso se traduziu num grande sofrimento para os progenitores:

“...mesmo na comunidade quando nos juntamos e...a filha daquele fugiu com aquele... Parece que a gente tem um peso em cima do coração, a gente não está à vontade. Depois as minhas filhas... nunca se sabe, não é...a gente sempre tenta levar a um bom lugar...”

No seu conjunto, as famílias entrevistadas revelaram preocupações em controlar não só as amizades, como com o que fazem os seus filhos no quotidiano. No entanto, as de origem indiana manifestaram exercer um controlo mais intenso sobre as saídas dos filhos, em especial se são raparigas. Susana Bastos, antropóloga que tem estudado em profundidade as famílias de origem indiana (Bastos, 1991; Bastos e Bastos, 2000; Bastos e Bastos, 1999), em entrevista que nos concedeu, destaca, precisamente este apertado controlo sobre as raparigas, quando estas atingem a puberdade:

“E depois então a partir de uma certa altura as raparigas, quer dizer, era impensável elas não chegarem...por exemplo, muita, muita preocupação em saberem os horários, “a que horas é que entras”, “a que horas é que saís”, para controlar. Quando algumas mães que se queixavam que estavam com problemas iam falar com directoras de turma, a questão das faltas, tudo isso as preocupava. Não sei se era tanto pela questão de chumbarem ou não chumbarem, mas para controlar o percurso das filhas, para que elas não estragassem a fama das famílias. Portanto, muita atenção às companhias, às horas de chegada, se falta, se não falta, o que é que faz? Portanto, grandes controlos a esse nível.” (Susana Bastos, entrevista, 7/2/2003)

Os depoimentos recolhidos junto das famílias vão, de facto, no mesmo sentido:

**Júlia** (natural de Diu, sem diploma, vendedora por conta própria) sempre exerceu um controlo apertado sobre as suas filhas mais velhas, já casadas, e estes dois que ainda vivem com ela, apesar de reconhecer dar um pouco mais de liberdade ao rapaz (com 16 anos) do que à filha (com 20 anos).

“Nunca pediu...ela sabe que eu não deixo sair. Porque eu sou religiosa... Além disso somos vegetarianos, não comemos tudo... Somos vegetarianos e não deixo assim ela ir a qualquer lado, mas as outras também nunca foram. Nem ir ao centro comprar pão...ia sempre, ir e voltar. É preciso ver se está a atrasar, porque está a atrasar. À noite não sai. Não deixo sair e não sai,

nunca pedem. Ela quer ir e eu digo não, não vais. Não é...quero ir e vou mesmo, não. Sem perguntar não vai a nenhum lado.

*E - E o rapaz?*

O rapaz também é assim, mas ele vai um bocadinho. Antes pedia, agora não. Antes pedia, quando era mais novo, quero ir nuns anos, e eu não gostava. Eu pela minha parte... Não é nada de racista, não é nada disso. Não gostava, sabe porquê? Porque agora, eu para meu pensamento, eu penso assim: vai agora, são todos pequenos mas daqui a pouco estão a crescer e depois têm aquela amizade mais... Quer sair, hoje vai a uma festa, amanhã vai pedir que quer ir num...à noite, numa discoteca...depois outro dia vai pedir outra coisa... Se está habituado a sair, se deixarmos sair desde pequeno como ele quer...ao ficar grande continua... Depois os amigos não vão ser todos iguais, porque cada rapaz cresce, cada um tem suas ideias... Depois um fuma...pronto eu sei que o meu não fuma, mas nunca se sabe. Entre amigos nunca se sabe...às vezes...”<sup>193</sup>

**Radica** (natural de Moçambique, 6º ano, empregada de limpezas) tem 2 filhas (com 17 e 14 anos) e explica que o rapaz, com 12 anos, controla as irmãs mais velhas.

“ Os meus filhos dão-se mais com outros miúdos indianos mas porque calha pois não obrigamos a isso...podem ter os amigos não hindus, casar é que é diferente... o irmão mais novo toma conta das irmãs mais velhas para ver com quem elas andam...”

De entre as mães entrevistadas com origem cabo-verdiana, apenas duas tinham descendentes masculinos e ambas revelaram preocupações com as relações de amizade que estes estabelecem (ou poderiam estabelecer). A Ana, por não ter condições de controlar as suas saídas, uma vez que tem um horário de trabalho nocturno, e por saber que, sendo rapaz, não se conforma em ficar em casa, teme, sobretudo, que o filho seja acidentalmente levado pela polícia, enquanto a Rosa, que vive no mesmo bairro, antecipando eventuais problemas, nunca deixou os filhos fazerem amizades no bairro, criando alternativas (saindo ao domingo com toda a família, inscrevendo os filhos na prática desportiva em clubes existentes fora do bairro e não os colocando nas escolas que este integra).

---

<sup>193</sup> O fumo a que esta mãe se refere não está relacionado com drogas ilícitas mas com o tabaco, pois considera que beber álcool e fumar tabaco são dois sintomas de degradação.

“Como estão à noite sozinhos, o meu filho não fica em casa ... sai e eu estou sempre preocupada porque pode haver alguma confusão na rua, vir a polícia e levá-lo porque eles mandam ir o grupo todo... não é porque ele faça mal mas pode ter que ir por causa de algum acidente...”

(**Ana**, natural de Cabo Verde, sem diploma, empregada de limpeza)

“ Eu sou mãe galinha (risos), estou sempre a ver onde é que estão, com quem andam, com preocupação para não ser traficante, se têm alguns amigos que injectam, estou sempre a controlar as amizades dos meus filhos. (... ..) quando foram para a primária não os pus aqui...não acho justo porque é que têm que separar os miúdos nesta escola, eu não concordo com isso! Porque é que tem de ser os africanos só de um lado e os portugueses do outro lado? Eu acho que esta escola foi a pior coisa que fizeram! Porque é que não há misturas?”

(**Rosa**, natural de S. Tomé, 10º ano, auxiliar de Jardim de Infância)

Os alunos, por sua vez, também foram inquiridos acerca da liberdade que sentiam (ou não) na escolha das suas amizades e os resultados são claros (quadro 6.4): paradoxalmente, as raparigas de origem indiana são quem sente mais liberdade de escolha e os rapazes de origem cabo-verdiana são os que sentem mais restrições por parte dos familiares na escolha dos amigos. Numa primeira leitura, estes dados expressam uma realidade surpreendente no tocante à liberdade sentida pelas meninas de origem indiana. No entanto, se lermos estes resultados accionando o que conhecemos das suas famílias, percebemos que esta geração de raparigas tem uma liberdade incomensuravelmente maior do que a que tiveram as suas mães e do que têm, ainda hoje, as raparigas indianas no país de origem – as mães referem esta diferença geracional e reconhecem que o contacto com a sociedade portuguesa (tido primeiro em Moçambique e agora em Portugal) modera um pouco as restrições, por pressão das próprias raparigas e do meio que as cerca. Outro aspecto que se destaca é a elevada percentagem de famílias de origem cabo-verdiana que restringe as amizades dos filhos pelo receio de que estas possam conduzi-los a comportamentos desviantes,

possivelmente por sentirem mais essa hipótese com probabilidades de concretização do que sentem as famílias de origem indiana.

**Quadro 6.4. Liberdade sentida pelas crianças na escolha dos amigos**

|  | Alunos de origem cabo-verdiana | Alunos de origem indiana |
|--|--------------------------------|--------------------------|
| Sentem liberdade de escolha                            | 65.1                           | 74.8                     |
| Sentem liberdade de escolha (rapazes)                  | 59.3                           | 68.4                     |
| Sentem liberdade de escolha (raparigas)                | 70.9                           | 82.0                     |
| Pais restringem e evocam razões difusas                | 8.3                            | 11.2                     |
| Pais restringem e expressam receio de que o(a) desviem | 22.9                           | 13.1                     |

### *Gestão dos tempos extra-escolares*

Para além do maior ou menor controlo do quotidiano dos descendentes, as famílias são impelidas a organizar e a gerir o tempo em que estes não se encontram na escola, proporcionando, ou não, a frequência de actividades formativas extra-escolares e decidindo onde e como passam os filhos durante essa parte do dia.

Em relação às actividades educativas que frequentam neste tempo extra-escolar (quadro 6.5), constata-se que, no geral, a maioria das crianças (60%) participa num leque diversificado de aprendizagens e, de entre estas, as mais comuns são o futebol praticado em clubes desportivos locais e a frequência de formação religiosa (catequese ou madrassa).<sup>194</sup> Na comparação entre as ascendências dos alunos destaca-se a maior amplitude na inserção em contextos educativos extra-escolares por parte dos alunos de origem cabo-verdiana (mais 14% dos alunos) e, em contrapartida, uma menor diversificação dessas actividades.

<sup>194</sup> No caso do hinduísmo, a formação religiosa é realizada em casa.

**Quadro 6.5. Actividades frequentadas em tempo extra-escolar**

|                     | Autóctones | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
|---------------------|------------|----------------------|----------------|
| Com actividades     | 62.4       | 63.3                 | 49.1           |
| Formação religiosa  | 32.9       | 47.8                 | 13.2           |
| Natação             | 29.8       | 14.5                 | 30.2           |
| Futebol             | 37.0       | 47.8                 | 52.8           |
| Ginástica           | 5.1        | 5.8                  | 1.9            |
| Outras act. físicas | 30.5       | 10.1                 | 26.4           |

Desenvolvendo, ou não, actividades complementares de índole educativa, as crianças permanecem, na maioria dos casos, acompanhadas com pelo menos um dos ascendentes directos (pais ou avós). Como é visível no quadro 6.6, os alunos de origem cabo-verdiana não ficam mais frequentemente sozinhos depois das aulas do que os seus colegas de origem indiana, mas vivem mais situações intermitentes (uns dias sozinhos, outros acompanhados) e a diferença mais significativa reside no perfil dos acompanhantes: é muito mais frequente ficarem exclusivamente na companhia de outras crianças ou jovens (quase o dobro dos casos) e quando são adultos os acompanhantes são com muito menor frequência ascendentes directos.

**Quadro 6.6. Situação em tempo extra-escolar**

|                                       | Autóctones | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
|---------------------------------------|------------|----------------------|----------------|
| Sem companhia                         | 17.3       | 10.9                 | 11.9           |
| Sempre acompanhado                    | 51.5       | 56.4                 | 59.6           |
| Às vezes acompanhado                  | 31.2       | 32.7                 | 28.4           |
| Quem acompanha                        |            |                      |                |
| Ascendente(s) directo(s)              | 69.7       | 45.7                 | 70.2           |
| Só outros adultos (familiares ou não) | 5.8        | 10.9                 | 6.4            |
| Só pares (irmãos ou amigos)           | 24.5       | 43.5                 | 23.4           |

Esta falta da presença de adultos ou de ascendentes directos nos tempos extra-escolares foi também referida pelas mães entrevistadas e foi possível contextualizar esta situação que, nos casos em apreço, se deve aos horários de trabalho que muitas vezes se vêm obrigadas a aceitar e que impõem um regresso tardio a casa - enquanto as instituições de

apoio estão abertas os filhos nelas se acolhem e depois desse horário permanecem sozinhos.

**Ana** (natural de Cabo Verde, sem diploma, empregada de limpeza) começou por trabalhar num restaurante, onde permaneceu 10 anos como ajudante de cozinha, e onde aprendeu a cozinha portuguesa. Trabalhava das 11 da manhã às 11 da noite. O marido já tinha rumado para a América, depois de estar poucos meses em Portugal e passou tempos muito difíceis por não poder acompanhar os filhos como desejava.

“O meu filho até à primária ficava com uma ama, a minha filha saía do Moinho às 6 horas da tarde, ia buscar o irmão à ama e ia para casa onde ficava a tratar do irmão sozinha: ele tinha 4-5 anos e ela 8-9 anos. Por volta dessa hora, eu ficava tão preocupada, tão triste e chorava... que muitas vezes o patrão dizia-me: “Então, tem que se animar” ... foram tempo muito difíceis... só Deus sabe o que tenho passado aqui com eles!...”

Alcestina Tolentino, dirigente da Associação Cabo-verdiana (quadro superior da Embaixada de Cabo Verde, reformada), em entrevista que nos concedeu, referiu, precisamente, que nos anos oitenta, as mulheres de cabo-verdianos que tinham emigrado para Portugal ainda antes do 25 de Abril de 1974, depois de terem estado em casa a criar os filhos, viram-se na necessidade de ir trabalhar, tendo ficado as crianças entregues a elas próprias, com as consequências nefastas que poderá ter tido no baixo desempenho escolar dos filhos. Como nos explica:

“Foram para o mercado, foram trabalhar. A partir desse momento, os filhos ficaram entregues a si próprio. O pai saía para ir trabalhar, a mãe por vezes saía muito antes do pai, à vezes às duas ou três da manhã, para calcorrear toda Lisboa. A partir das três, quatro da tarde, chega a casa, rapidamente arranja qualquer coisa para dar de comer às crianças, dá de comer às crianças, e tem de se deitar, porque daqui a bocado tem de se levantar. Tem de dormir qualquer coisa, algumas horas. Portanto deixa de haver comunicação na família (... ..) O pai e a mãe, de facto, nunca se encontravam, e encontrarem-se com os filhos era outra dificuldade muito maior. Então cada um começou a viver para seu lado. Os mais novos ficavam à responsabilidade dos mais velhos, de se levantar, de dar de comer aos mais novos (...). Mas ninguém os controlava, se iam para a escola ou não. Quer dizer, os mais velhos tinham de dar de comer aos mais novos,

de fazer as tarefas de casa que tinham para fazer, e depois ir para a escola. Mas ninguém controla se vai ou não para a escola. E aí começa... No princípio ainda vão, mas ao chegar a casa, se os outros miúdos estão a brincar, não vão estudar, não vão fazer deveres. E começa este processo de..." (Alcestina Tolentino, entrevista, 4/11/2003)

No caso das famílias de origem indiana, foi possível verificar a existência de uma rede alargada de apoio constituída por familiares ou vizinhos e, em circunstâncias semelhantes, a criança não permanece sem a presença de um adulto. O trabalho realizado por Monteiro (2007) junto de mães hindus revela, justamente, o envolvimento de toda a família na educação das crianças.

**Júlia** (natural de Diu, sem diploma, vendedora por conta própria) que agora tem um local de venda fixo mas que quando os filhos eram mais novos fazia venda nas feiras, também passou dificuldades mas teve sempre o apoio de "muita gente" sempre que era preciso ir buscar o filho pequeno.

"A gente fazia Torres Vedras...muitos lados assim a vender fora... Depois a minha filha, que é mais velha, tinha 14 anos, ia-o levar à ama, e era assim... Quando estava em casa, levava eu... Muita gente ia buscar. Ficou assim até à 4ª classe."

De acordo com Susana Bastos, esta hipótese de as crianças ficarem sozinhas não se colocava no contexto das famílias indianas que estudou:

"(...) sobretudo um grande investimento nas crianças, que não é tanto só os avós. Mas são tios, são tias, são primos, há várias figuras que interferem e que investem nas crianças e que ficam com as crianças se as mães vão trabalhar ou se as mães têm de ir ali ou ali... as crianças não são deixadas... portanto, não vem da escola e não está em casa e não há ninguém. - *Isso, nem pensar?* Pelo menos naquele contexto em que eu vivi, em termos do quotidiano, isto era impensável. A pessoa tinha a tia, ou tinha vizinha, quer dizer, havia um certo acompanhamento de facto, das crianças, isto desde tenra idade." (entrevista, 7/2/2003)

Resumindo, deparamos com dinâmicas de vida familiar muito diferenciadas, marcadas tanto pela origem étnico-nacional e pela condição social das famílias, como pelo sexo do educando. No essencial, ressaltam as fortes relações intrafamiliares nas famílias de

origem indiana (e intracomunitárias), que vão tanto no sentido do forte apoio como do forte controlo. Estamos perante um modelo educativo que é claramente “autorizado” (Baumrind, 1980) e que já tinha dado provas de ser favorável ao sucesso escolar.

Como esclareceu Susana Bastos (entrevista), as relações familiares são densas e assumem uma grande centralidade, ao serem o verdadeiro veículo da reprodução cultural<sup>195</sup> e existe uma forte rede de interdependência entre os seus membros, numa relação que é simultaneamente de obediência aos mais velhos e de progressiva autonomia.

“(…) os padrões microfamíliares que são bastante hierarquizados entre pais e filhos, enfim, em que se aprende com o mais velho. Esta experiência que passa de geração em geração, em que aquilo que o pai diz é importante. Em que há qualquer coisa que, enfim, que eles conseguem de alguma maneira, de modo a que os conflitos intergeracionais não sejam, se calhar, tão disruptivos como noutro tipo de situações étnicas. Há uma grande ligação às gerações mais novas, ou aos mais novos. É curioso, porque isso passa, às vezes, até por lhes tirar um pouco a sua autonomia, ou seja, enquanto que se calhar noutros grupos nós estimulamos valores como a independência, a autonomia, “saíres de casa, ganhares por ti próprio”. Aqui também é estimulada a autonomia, mas uma autonomia que é muito paralela com o respeitar os mais velhos, o continuar a trabalhar em família, o continuar a viver em casa, porque os filhos, os rapazes passarão a viver em casa, o respeitar a opinião dos mais velhos, o respeitar a opinião do irmão mais velho. Isso é um traço forte.”

Os efeitos destes elos familiares fortes intra e intergeracionais são reforçados pela existência de uma *família* que é bastante alargada, uma vez que se estende (quase) a toda a comunidade. Susana Bastos salienta ser a comunidade indiana, apesar das clivagens que a atravessam (e são muitas), uma rede de suporte que ao exercer o controlo dos mais novos, os pressiona no sentido de evitar os comportamentos disruptivos:

---

<sup>195</sup> Sintomática desta centralidade é o facto de a formação religiosa ser realizada e da responsabilidade das famílias, não estando a cargo das entidades religiosas, como acontece com os católicos (catequese) ou com os muçulmanos (madrassa).

“ (...) estas crianças são umas crianças um bocadinho privilegiadas. Do ponto de vista dos seus afectos, porque não têm só uma mãe, têm uma série de tias e primas ali tudo à volta, e tudo aquilo faz festas e beijinhos e se a criança cai ou se não cai, toda a gente brinca. Há toda uma série de afectos que não são só da mãe ou do pai, não é? Também há uma série de ralhetes, há várias figuras de autoridade, uma pessoa leva ralhete de um e leva ralhete de outro. E portanto “olha lá se o teu tio sabe”. E depois há também um grande controlo social e isso é importante. É que as crianças estão em escolas em que não são o único indiano. E portanto, todos aqueles outros que são pares vão dizer, porque a outra que está na outra turma é amiga da prima, a outra é prima, a outra é prima do tal, *isto tudo se sabe*. E portanto, também em termos da escola há um grande controlo, porque nestas escolas há uma grande concentração também de indianos nas escolas. E eles conhecem-se...”

Serão também específicas as formas de estas famílias se relacionarem com a escolaridade, tanto no plano material como no plano simbólico, especificamente, no acompanhamento da escolaridade dos descendentes, nas práticas de apoio ou na preparação da vida escolar e na importância atribuída à escola, nas aspirações e expectativas que alimentam em relação ao seu futuro? Como se enquadra esta relação que estabelecem com a escolaridade com os conhecimentos disponíveis sobre este domínio da vida social? Vamos procurar elucidar estes aspectos.

### **6.3. Relação das famílias com a escolaridade**

A investigação no domínio da relação das famílias com a escola desenvolveu-se apenas nos últimos trinta anos, mas o debate em torno dos papéis de cada instituição educativa tem a idade da própria escola. A polémica fez-se sentir nos finais do século XVIII, em que se debateu a supremacia de uma instituição relativamente à outra: enquanto para uns devia ser restringido ao máximo possível o papel educativo das famílias, por serem o contexto em que vigoram os preconceitos, as tradições e as irracionalidades podendo a acção da escola estender-se, inclusive, à regeneração das próprias famílias, por

influência dos descendentes junto dos seus progenitores (C. Montandon, 1994)<sup>196</sup>, para outros o papel de ambas devia ser claramente distinto e o sistema público não podia afectar os direitos dos pais, sendo a defesa destes direitos um dos argumentos utilizados para restringir a educação pública à instrução.<sup>197</sup>

De facto, historicamente, a escola não aparece como um prolongamento da acção da família, mas como uma instituição com finalidades específicas, jamais desempenháveis pelas famílias. Contra o que era dominante nas sociedades tradicionais (como o particularismo e a fragmentação cultural), a nova ordem social reclamava práticas universalistas e a criação e sustentação de uma cultura comum.<sup>198</sup>

Como afirmam Kellerhals e Montandon (1991), com o advento da universalização da escola, a família passa de instância primordial e exclusiva no processo de socialização/educação das crianças e jovens a instância que acumula as funções de educadora com as de gestora da acção dos outros contextos educativos (primeiramente a escola e o grupo de pares e mais recentemente os *media* e as múltiplas instâncias educativas de ocupação dos tempos livres), e é, ainda, co-responsável no fracasso ou êxito escolares<sup>199</sup>.

Dubet (1997) defende que a polémica em torno das interrelações escola-família esteve “adormecida” até aos anos sessenta do século passado, por estarem os papéis de ambas as instâncias educativas suficientemente separados, cabendo à escola e aos professores instruir e dar o sentido universalista à educação das novas gerações: “este sistema não dava lugar aos pais e a autoridade dos mestres não era contestada” (p.27).

---

<sup>196</sup> Há ecos de vozes que defendiam que as crianças sendo pertença da nação e não dos seus pais (não sendo estes mais que seus depositários) deveriam ser retiradas às famílias pelo período de alguns anos para que pudessem ter uma educação comum sustentada pelo Estado. O “espírito” da época pode sintetizar-se nesta afirmação de Danton: “tudo se retrai na educação doméstica e tudo se engrandece na educação comum” (Leliève, 1990 in Montandon, 1994).

<sup>197</sup> Ideia defendida nomeadamente por Condorcet no seu *Plano de Instrução Pública* (Condorcet, 1790 em Montandon, 1994:150).

<sup>198</sup> Como sabemos, a escola foi decisiva tanto na edificação dos modernos Estados-nação como na expansão e consolidação do modo industrial de produção.

<sup>199</sup> A actual proliferação de fileiras em concorrência e uma forte hierarquização das escolas, requer ainda que as famílias se tornem seus consumidores informados de modo a serem “especialistas” para orientar as crianças no labirinto das formações e para antecipar as orientações.

À medida que a escola vai alargando a sua base social de recrutamento e faz permanecer nela, por períodos progressivamente mais longos, as crianças e jovens, intensificam-se as clivagens entre os modelos de socialização das duas instâncias acrescendo, concomitantemente, a dificuldade de comunicação entre elas.

A correspondência estrutural entre a especificidade cultural de certos grupos sociais (a classe média em ascensão) e a cultura escolar contribui para a existência de relações tensas entre as famílias com diferente perfil social: a escola acusa de alheamento as famílias socialmente mais desfavorecidas e critica as famílias com estatuto social mais elevado de excesso de interferência na vida escolar.

Na explicação do insucesso escolar é frequentemente evocado, especialmente pelos docentes, o desinteresse ou indiferença das famílias em relação à escola, nomeadamente, o reduzido apoio prestado à escolaridade dos filhos e a falta de ambições escolares. No entanto, toda a investigação tem revelado de modo consistente que as famílias dos meios sociais mais desfavorecidos não são demissionárias. Pelo contrário, alguns autores têm salientado a existência de uma lógica obsessiva na relação com a escola: uns consideram que estas famílias inculcam com eficácia a crença na escola e só podem ser consideradas demissionárias na medida em que “não querem jogar aos professores em casa” (Singly, 1997) e outros salientam que o que é percebido pelos professores como abandono é confiança na escola e no *metier* do professor - a sua distância deve ser entendida como uma não intromissão correspondente ao desejo de que a escola não se intrometa na sua vida pessoal e familiar (F. Dubet, 1997). Outros, ainda, constataram que só os membros de uma parte da aristocracia, do "lumpen" proletariado (vivem de ocupações pontuais, sem qualquer planificação no tempo) e dos grupos de pequenos proprietários que contam passar o negócio aos filhos *não investem na escola* e esta aparece como um elemento não significativo nos projectos de futuro (Berthelot, 1983).

As pesquisas que têm procedido a uma análise mais fina da relação dos grupos sociais mais desfavorecidos com a escola, têm identificado variações no perfil das classes populares que se relacionam com a intensidade de investimento na escolaridade:

i) as famílias populares urbanas têm *ambições mais elevadas* do que as rurais e manifestam *sentimentos de revolta e desespero face ao insucesso escolar* (Henriot-van Zanten, 1990); ii) as que vivem a história escolar dos filhos dentro da *desorientação* - a incerteza, a resignação e o sentimento de não dominarem nada em relação à escola (têm maior desvantagem económica e menos recursos escolares) e as que têm uma *esperança calculada e vigilante* e esforçam-se por assegurar em casa uma continuidade com o trabalho escolar (famílias mais novas, mais urbanas, economicamente mais estáveis e mais qualificadas) (Queiroz, 1991).

Em suma, porque o destino social dos descendentes passou a ser parcialmente exterior à família, isso não significa que ela não se interesse por esse destino. Pelo contrário, redobra a sua atenção no sentido de controlar o destino escolar que lhe escapa em grande parte. Como salientam Ferhat e Terrail (2005), a massificação escolar intensificou o investimento de todas as famílias: das que passaram a ter acesso à escola e das que já dela faziam parte, adoptando estratégias de diferenciação e de perpetuação de uma situação de supremacia no *campo* escolar – estes autores revelam dados disponíveis em relação à sociedade francesa demonstrativos deste progressivo aumento do investimento familiar.

A presente investigação revela, corroborando todas as anteriores pesquisas, que as famílias se implicam significativamente na escolaridade,<sup>200</sup> já que a grande maioria colocou os descendentes na educação pré-escolar, vai regularmente às reuniões escolares para as quais são convocadas, controla usualmente o cumprimento dos trabalhos de casa (TPC), dá ou cria condições para que seja dado apoio em situação de dificuldades escolares e conversa regularmente com os filhos sobre a escolaridade (quadro 6.7).

---

<sup>200</sup> A “relação das famílias com a escolaridade” foi avaliada considerando duas dimensões de análise: o apoio dado à escolaridade (frequência da educação pré-escolar, ida às reuniões escolares, controlo dos trabalhos de casa, ajuda em caso de dificuldade e diálogo sobre a escola) e a escolaridade a atingir e a profissão a desempenhar (indicação eventualmente dada ao aluno ou percebida por este como tal).

**Quadro 6.7. Apoio familiar à escolaridade**

|  | Autóctones | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
|--|------------|----------------------|----------------|
| Frequência do Pré-escolar                        | 70.8       | 61.0                 | 71.4           |
| Presença nas reuniões escolares (todas ou parte) | 92.5       | 88.2                 | 89.7           |
| Controlo sobre a realização dos TPC              | 89.7       | 88.1                 | 91.7           |
| Apoio nas dificuldades                           | 85.0       | 73.6                 | 89.0           |
| Diálogo sobre a escola                           | 74.2       | 80.0                 | 74.1           |

Na comparação entre os contextos familiares de origem cabo-verdiana e os de origem indiana, encontramos diferenciações: os alunos que vivem nas primeiras famílias, frequentam menos a educação pré-escolar, têm muito menos apoio nas dificuldades escolares, são menos controlados quanto à realização dos trabalhos de casa, os seus pais vão um pouco menos às reuniões convocadas pela escola e, em contrapartida, é mais frequente conversarem sobre as ocorrências escolares.

Dada a diversidade de perfis socio-culturais das famílias em análise, como vimos no capítulo anterior, decidimos controlar alguns dos efeitos de classe social e de escolaridade, limitando a comparação às famílias das classes populares (onde vimos que os alunos de origem indiana potenciavam a sua supremacia no desempenho escolar) e, ainda, aquelas em que a mãe tem baixa escolaridade (quadro 6.8).

Os resultados não se alteram substantivamente, dado que, na quase totalidade dos casos, se mantém a distância e a hierarquia entre os grupos de alunos, mas verificam-se algumas diferenças dignas de registo:

- i) quando as mães têm igualmente baixa escolaridade, as famílias de origem cabo-verdiana vão tanto às reuniões escolares como as que são de origem indiana;
- ii) quando as famílias pertencem todas às classes populares, é mais acentuada a diferença entre os subgrupos, especialmente no tocante à frequência da educação pré-escolar (e ligeiramente maior nas de origem indiana) e as famílias de origem imigrante, garantem, comparativamente, mais apoio aos descendentes em caso de dificuldades escolares, através de explicadores, do que o que ocorre nas famílias autóctones.

**Quadro 6.8. Apoio das famílias socialmente desfavorecidas à escolaridade**

|                            | Classes populares |        |         | Mãe com escolaridade ≤ 2º ciclo |        |         |
|----------------------------|-------------------|--------|---------|---------------------------------|--------|---------|
|                            | Aut.              | O. CV. | O. Ind. | Aut.                            | O. CV. | O. Ind. |
| Frequência do Pré-escolar  | 69.3              | 58.7   | 72.3    | 64.5                            | 67.3   | 71.2    |
| Presença nas reuniões      | 91.0              | 86.3   | 89.1    | 90.7                            | 88.1   | 87.9    |
| Controlo dos TPC           | 90.7              | 89.9   | 91.7    | 89.0                            | 89.7   | 94.0    |
| Apoio nas dificuldades     | 83.6              | 77.5   | 91.7    | 84.0                            | 78.0   | 89.6    |
| Mãe/pai                    | 59.7              | 42.5   | 31.3    | 57.4                            | 40.7   | 37.3    |
| Irmãos                     | 33.6              | 35.0   | 45.8    | 35.9                            | 44.1   | 41.8    |
| Outros (fam., viz., amig.) | 11.2              | 15.0   | 27.1    | 11.8                            | 15.3   | 29.9    |
| Explicador(a)              | 6.7               | 10.0   | 12.5    | 7.2                             | 8.5    | 7.5     |
| Diálogo sobre a escola     | 75.0              | 82.5   | 74.5    | 76.4                            | 83.1   | 80.3    |
| Aprendizagem a)            | 24.3              | 37.5   | 22.9    | 22.4                            | 40.7   | 28.4    |
| Resultados b)              | 20.9              | 22.5   | 27.1    | 19.4                            | 23.7   | 38.8    |
| Comportamentos c)          | 14.6              | 22.5   | 25.0    | 16.9                            | 22.0   | 11.9    |

a) “aulas”, “matérias”, “professores”; b) “notas”, “testes”; c) “comportamento”, “faltas”, “TPC”, “recados caderneta”

De facto, contrariamente ao que acontece nas famílias autóctones, os alunos que vivem em famílias de origem imigrante (indiana ou cabo-verdiana), quando inseridos em famílias de condição social desfavorecida, recebem menos apoio dos pais e, em contrapartida, contam mais com o apoio dos irmãos ou dos explicadores, como vimos. Destaca-se, ainda, o recurso das crianças de ascendência indiana a elementos da família alargada, a vizinhos ou a amigos (quando a mãe é pouco escolarizada, 30% das crianças usam este apoio) e menos aos pais. Assim, carece de sustentação empírica a ideia de que estas mães, por serem predominantemente domésticas, garantiriam um apoio na realização dos trabalhos escolares, vantajoso para o êxito escolar das crianças com esta origem nacional.<sup>201</sup> Como nos esclarece Susana Bastos:

“Não me lembro propriamente de ter assim nenhuma mãe que chegasse a casa e dissesse “agora senta-te aí e faz os trabalhos.” E estar ali com o menino a ensinar de uma maneira... Não me lembro de ter esta imagem. Embora elas dissessem “vai fazer os trabalhos de casa” ou... é preciso material para a escola?”, “tens os livros?”, “o que é que tens?”. “o que é que não tens?”. (entrevista, 7/2/2003)

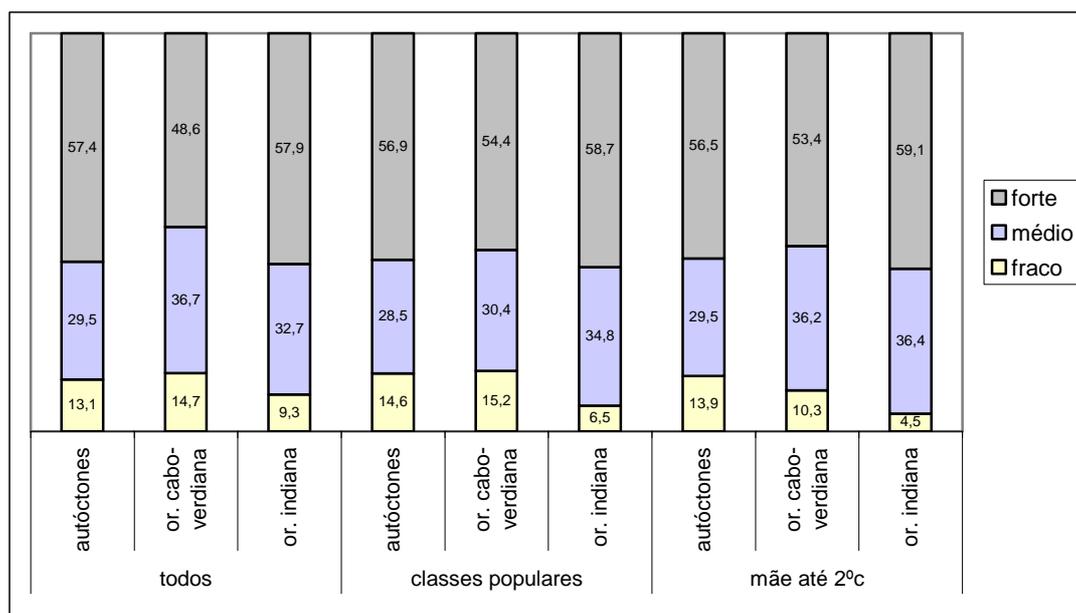
<sup>201</sup> Não esqueçamos que estas mães são as que terão um menor domínio da língua portuguesa escrita.

Quando se especifica os temas predominantes no diálogo familiar, verificam-se também situações contrastantes: enquanto as famílias de origem cabo-verdiana se centram mais nos aspectos que remetem para o processo de aprendizagem, as de origem indiana dão mais relevo aos relacionados com os resultados obtidos (em relação às de origem cabo-verdiana e às famílias autóctones) e menos atenção aos aspectos de ordem comportamental e de regulação do cumprimento global da escolaridade (o que poderá não ser alheio ao cumprimento das regras escolares, por parte os seus descendentes).

Agregando este conjunto de indicadores num índice de *apoio à escolaridade* por parte das famílias,<sup>202</sup> verificámos atingirem valores mais elevados as famílias de origem indiana, seguindo-se as autóctones e as de origem cabo-verdiana (a mesma hierarquia que ocorre no desempenho escolar), sendo mais acentuada a diferença quanto ao *forte apoio* prestado pela família à escolaridade quando todas partilham uma condição social desfavorecida (figura 6.1), que coincide, como sabemos, com as situações em que a supremacia dos resultados dos alunos com origem indiana é mais notória.

---

<sup>202</sup> O índice resulta da soma das respostas dadas às questões: existência/não de diálogo sobre a escola, ida a algumas ou todas/nenhumas reuniões escolares, existência/não de ajuda, em caso de dificuldades e controlo/não da realização dos TPC (por ser muito deficitária a rede pré-escolar disponível, excluimos esse indicador do índice, por não nos parecer ser um bom indicador do envolvimento das famílias com a escolaridade). Foi considerado *apoio fraco* quando os progenitores implementavam uma ou duas destas práticas (não existiam casos em que nenhuma ocorresse), *apoio médio* quando não ocorre uma delas e *apoio forte* quando acontecem todas em simultâneo.



**Figura 6.1. Apoio familiar à escolaridade**

Da análise desta variável, podemos, ainda, constatar que o apoio da família à escolaridade produz efeitos sobre o desempenho escolar, numa relação directa, ou seja, sempre que o apoio familiar aumenta o sucesso também aumenta, sendo os ganhos particularmente visíveis no caso das famílias de origem cabo-verdiana (figura 6.2).

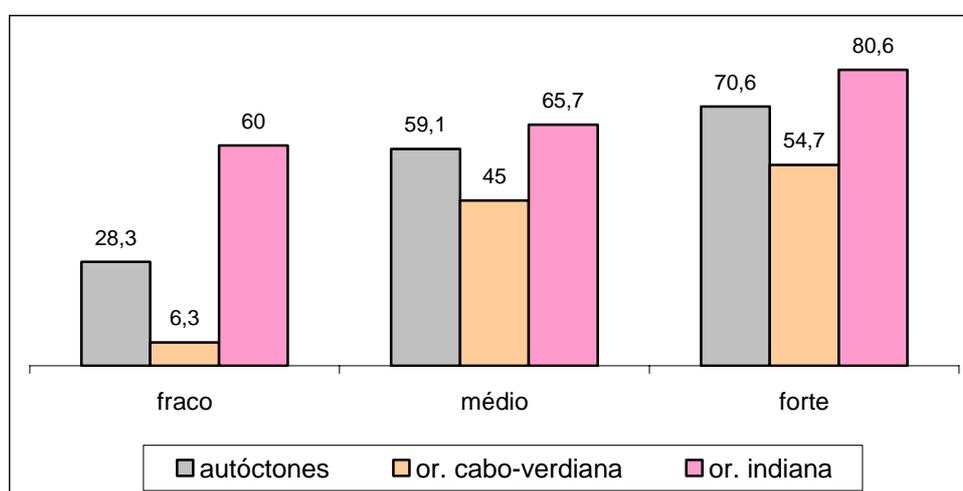
Na análise desta relação entre as condições de escolarização e o desempenho escolar, justifica-se, ainda, que exploremos a variação dos resultados, tendo em conta a frequência ou não da educação pré-escolar. Ao verificarmos que os alunos com origem cabo-verdiana frequentaram, em menor percentagem, a educação pré-escolar, podemos ser tentados a encontrar neste facto uma condição favorável ao seu insucesso escolar. Decidimos, então, explorar os dados, uniformizando essa condição e ainda a condição de classe das famílias (quadro 6.9) e verificámos que: i) a hierarquia de resultados não se altera, quando temos apenas em conta a frequência da educação pré-escolar, mas muda a distância relativa entre os grupos quando, para além desta condição, todos os alunos vivem inseridos em famílias das classes populares, ii) todos os grupos beneficiam da frequência da educação pré-escolar (têm melhor desempenho escolar quando a frequentaram), estando, ou não, inseridos em famílias das classes populares, com excepção dos alunos de origem cabo-verdiana, em que se verifica uma lógica

inversa, o que indica que para os alunos com este perfil específico, a frequência do pré-escolar não se traduzirá numa mais-valia ao nível do sucesso escolar.

**Quadro 6.9. Sucesso escolar (%) segundo frequência do pré-escolar e a ascendência**

|                |                      | Todos os alunos |     | Só famílias das classes populares |     |
|----------------|----------------------|-----------------|-----|-----------------------------------|-----|
|                |                      | %               | Nº  | %                                 | Nº  |
| Frequentou     | Autóctones           | 66,3            | 312 | 58,4                              | 173 |
|                | Origem cabo-verdiana | 46,9            | 64  | 40,9                              | 44  |
|                | Origem indiana       | 74,7            | 75  | 76,5                              | 34  |
| Não frequentou | Autóctones           | 55,5            | 128 | 43,4                              | 76  |
|                | Origem cabo-verdiana | 39,0            | 41  | 48,4                              | 31  |
|                | Origem indiana       | 66,7            | 30  | 76,9                              | 13  |

Em suma, no tocante à dinâmica familiar de acompanhamento da escolaridade, os melhores resultados dos alunos de origem indiana poderão relacionar-se com um maior apoio à escolaridade, sustentado por uma base mais alargada de recursos em caso de dificuldades escolares, agregada a uma maior pressão familiar sobre os resultados obtidos, aspectos parcelares em que estas famílias se destacam mais das restantes.



**Figura 6.2. Sucesso escolar segundo o apoio familiar à escolaridade**

### *Expectativas escolares e profissionais*

As expectativas familiares relativamente ao grau de escolaridade a completar pelos filhos são elevadas, pois a maioria deseja que estes(as) completem o ensino superior, com exceção das famílias de origem indiana. Salienta-se, ainda, um desinteresse generalizado em cumprir apenas a escolaridade obrigatória (9º ano), sendo transferida essa meta para o final do ensino secundário (12º ano).

Estas expectativas (que são comunicadas às crianças, de modo implícito ou explícito)<sup>203</sup> variam grandemente com a origem nacional das famílias (quadro 6.10). As crianças de origem indiana, relativamente a qualquer dos outros grupos de crianças, vivem mais frequentemente sem saber qual a meta que os pais desejam que elas atinjam e sofrem uma menor pressão para que obtenham um diploma de ensino superior. Contrariamente, este é o desejo mais forte das famílias de origem cabo-verdiana, atingindo os 75% quando se trata de raparigas. São sempre mais elevadas as aspirações dos progenitores quando os descendentes são raparigas (em concordância com o maior êxito escolar), mas, mais uma vez, as famílias de origem indiana fazem a exceção à regra: apesar dos seus melhores resultados, desejam que as filhas completem baixos níveis de escolaridade.

**Quadro 6.10. Expectativas escolares da família por origem nacional e sexo do aluno**

| sexo             | Autóctones |      |      | Origem cabo-verdiana |      |      | Origem indiana |      |      |
|------------------|------------|------|------|----------------------|------|------|----------------|------|------|
|                  | F          | M    | Tot. | F                    | M    | Tot. | F              | M    | Tot. |
| Até 6º ano       | 3.7        | 9.0  | 6.4  | -                    | 7.3  | 3.6  | 17.6           | 12.1 | 14.7 |
| Até 9º ano       | -          | 0.5  | -    | -                    | 1.8  | 0.9  | 2.0            | 1.7  | 1.8  |
| Até 12º ano      | 11.6       | 13.4 | 12.6 | 5.5                  | 10.9 | 8.2  | 13.7           | 15.7 | 14.7 |
| Até universidade | 57.2       | 53.8 | 57.5 | 74.5                 | 50.9 | 62.7 | 23.5           | 39.7 | 32.1 |
| Sem indicação    | 27.4       | 23.2 | 23.5 | 20.0                 | 29.1 | 24.5 | 43.2           | 31.0 | 36.7 |

Quando restringimos a análise às famílias dos grupos sociais desfavorecidos (quadro 6.11), verificamos que, tendencialmente, as aspirações familiares se deslocam

<sup>203</sup> A questão colocada foi a seguinte: “Até quando é que a tua família quer que tu estudes?”

ligeiramente para níveis inferiores de escolaridade, aumentam as situações de indefinição quanto à meta a atingir e as famílias de origem indiana afastam-se, ainda mais, das restantes famílias, acentuando-se as suas baixas aspirações escolares: cerca de 20% coloca como nível mínimo a atingir apenas o 6º ano de escolaridade, em apenas um quarto das famílias se pretende que o educando complete um curso de ensino superior (quando essa ambição existe em quase 60% das famílias de origem cabo-verdiana) e em muitas (cerca de 40%) não se indica nenhuma meta escolar obrigatória.

**Quadro 6.11. Expectativas escolares das famílias socialmente desfavorecidas por origem nacional**

|                  | Classes populares |        |         | Mãe com escolaridade ≤ 2º ciclo EB |        |         |
|------------------|-------------------|--------|---------|------------------------------------|--------|---------|
|                  | Aut.              | O. CV. | O. Ind. | Aut.                               | O. CV. | O. Ind. |
| Até 6º ano       | 8.2               | 3.8    | 18.8    | 9.7                                | 3.4    | 19.4    |
| Até 9º ano       | -                 | 1.3    | -       | -                                  | 1.7    | 1.5     |
| Até 12º ano      | 15.3              | 10.0   | 12.5    | 16.5                               | 10.2   | 17.9    |
| Até universidade | 52.6              | 58.8   | 25.0    | 51.5                               | 59.3   | 22.4    |
| Sem indicação    | 23.8              | 26.3   | 43.7    | 22.4                               | 25.5   | 38.8    |

Este conjunto de diferenciações internas, quando estamos em presença de famílias com perfil social semelhante, remete para a insuficiência dos dados estruturais no esclarecimento das práticas e representações, dando ênfase às dinâmicas familiares, como têm revelado outros estudos (A. M. Diogo, 1998, 2008; Kellerhals e Montandon, 1991; Kellerhals e Troutot, 1987; C. Montandon, 1996).

Feito o diagnóstico, somos imediatamente interpelados pela estranheza das aspirações familiares variarem na relação inversa do desempenho escolar. Como interpretar este aparente paradoxo entre o diferencial de (in)sucesso escolar atingido por estas duas populações de alunos e as metas a atingir na escolaridade? Será a maior precaridade das condições de vida (nomeadamente, como vimos anteriormente, um maior assalariamento e uma forte incidência da monoparentalidade), que impulsiona as famílias de origem cabo-verdiana a *olharem* para os diplomas escolares superiores como a principal (senão a única) saída da situação em que se encontram? E o desejo de cumprimento de uma escolaridade intermédia patente nas famílias de origem indiana estará relacionado com a colocação dos descendentes no mercado de trabalho co-étnico

sustentado pelo comércio ou, em outros casos, com a expectativa de prolongarem a condição de trabalhadores independentes?

Os seus depoimentos dão alguma consistência a estas hipóteses:

“Eu também quero que ele estude... que faça um curso... o 9º ano é pouco, quanto mais estudo melhor... tenho-lhe dito: estuda para eu ver se o meu filho fica numa secretária a sujar e outros a limpar o que ele suja... que é o que eu hoje faço...”

(**Ana**, natural de Cabo Verde, sem diploma, empregada de limpeza)

*- A sua filha tem 13 anos e imagine que aos 15 quer deixar de estudar. Como é que reage?*

- Eu convencia-a a continuar. Eu falo muito com elas do meu exemplo: "olhem, eu estudei até ao 6º, não estudei mais, queria ter uma boa profissão... por exemplo, o meu sonho é ser educadora e sei que para ser educadora tenho que estudar até ao 12º"; e eu digo-lhes: "vocês têm de estudar que é para terem uma profissão, ter um curso.””

(**Maria**, natural de Cabo Verde, 9º ano, auxiliar de creche)

“Ele queria desistir e eu é que não deixei. Ele disse: "mãe vou trabalhar e estudar à noite!" e eu disse: "Não! Enquanto a mãe puder trabalhar, tu estudas! O que eu quero é ver estudos e ver-te com o teu curso!”

(**Rosa**, natural de S. Tomé, 10º ano, auxiliar de jardim de infância)

“Se eles quiserem deixar de estudar depois do 9º ano, não tem problema... não insisto, mas até ao 9º ano tem que ser. Com o 9º ano podem fazer um estágio (em bancário, por ex.) e ficam equivalência ao 12º ano.”

(**Radica**, natural de Moçambique, 6º ano, empregada de limpeza)

“Ele diz que quer estudar até ao 9º ano e depois vai trabalhar para ajudar. Ele quer ajudar-nos, quer arranjar um bom emprego... tratar da vida dele, tirar a carta, como qualquer pessoa...”

(**Priti**, natural de Diu, 5º inglês, doméstica, 6º ano)

Ela é que vai decidir, mas já está mentalizada que se tirar uma licenciatura vai ter uma vida melhor... faço-a ver que é melhor. Se eu tivesse uma loja, um empreendimento, se fosse comerciante, se calhar era diferente...

**(Pradip, natural de Diu, licenciado, dentista)**

Quanto às baixas ambições das famílias de origem indiana em relação às suas filhas, uma das mães com esta origem explicou-nos, em entrevista, os motivos desta diferenciação de género que impede as raparigas de prosseguir os estudos, apesar de manifestarem vontade em fazê-lo, e que se resumem ao garante de um equilíbrio no mercado matrimonial, da sustentabilidade do casamento e, em última instância, da reprodução cultural.

**Júlia** (natural de Diu, sem diploma, vendedora por conta própria) tem 3 filhas e um rapaz mais novo: as duas mais velhas completaram o 9º ano e casaram poucos anos depois e a terceira prosseguiu até ao 12º ano, que só ficou incompleto por não ter conseguido transitar a uma disciplina. O rapaz, por sua vez, pode (e até é desejável) tirar um curso superior.

*E se ele fosse para a universidade não ficava contra ele?*

Não, não. Gostava. É diferente, é rapaz. Nós os indianos, a maior parte das raparigas não estudam muito, quando têm 20 anos, 20 e tal anos, casam. E depois dos 20 e tal anos já custa um bocado procurar, na nossa comunidade. Estudar não quer dizer que não case. Mas é difícil quando tem muitos estudos. Se a nossa filha estudasse muito tínhamos que arranjar um rapaz que estudou também, está a ver... Têm que se dar os dois bem. Quando o marido não estudou e a mulher estudou ela tem aquela coisa... você não estudou, você não é nada. Depois tem ciúmes. (... ..) *Mas porque é que deixou que esta filha mais nova fosse até ao 12.º?* Porque ela queria... Outras pronto... Uma quando tinha os 16 anos, um rapaz veio-a pedir, o rapaz era bom e depois quando tinha os 19 anos casou. Essa filha fez o 9.º ano, o rapaz já a tinha pedido e o rapaz era bom... Mas a gente falou com ela... também não é à força que se casam... não é de qualquer maneira, um vem pedir e damos... A gente vê como é que é o futuro do rapaz, a gente procura saber, como é que é, como é que não é... para entrar para a família... Depois fez o 9.º... nós também não somos ricos, pertencemos a uma casta mais normal, estuda até tanto, não estuda muito... Mas rapaz é diferente das raparigas... raparigas a gente não deixa muito... Se ele estudar muito à frente não importa. Agora raparigas... se estudam muito já a cabeça fica de outra maneira., fazem aquilo que elas querem... Eu conheço uma menina que está na

universidade, os pais falam e ela nem ouve. Ela não liga. Pronto está a fazer bem, está a estudar, mas não está dentro do coiso e mãe e pai sempre ficam... Parece que ela está afastada de nós, está a ver... e a gente tem medo de deixar estudar muito.”<sup>204</sup>

Quanto às profissões indicadas pelos progenitores como desejáveis, 32% dos alunos não assinala qualquer indicação (este valor não varia com os subgrupos em análise) e as referências mais frequentes são a de médico, a de desportista (de futebol ou outras modalidades), a de advogado, veterinário, engenheiro ou professor. Conforme os subgrupos, varia a incidência da indicação: a medicina no caso dos alunos de ascendência indiana e a advocacia no caso dos de origem cabo-verdiana. Quanto às diferenças de género, constatamos que as expectativas sobre as profissões mais prestigiadas socialmente recaem sobretudo nas raparigas, aspecto que é comum a todos os grupos em análise.

Em suma, sabemos que toda a investigação tem revelado, de modo consistente, que as famílias dos meios sociais mais desfavorecidos não são demissionárias<sup>205</sup> e a presente investigação dá-nos a indicação que também não o são as famílias imigradas. Detectamos, à semelhança do que aconteceu com Singly (1997) junto das famílias dos meios populares, a existência de uma lógica obsessiva na relação com a escola, inculcando com eficácia a crença nesta como verdadeiro veículo de integração e mobilidade sociais, sobretudo por parte das famílias de origem cabo-verdiana. Já em estudo anterior (Seabra, 1999) se tornou saliente a centralidade que as famílias imigradas atribuem à escola no sucesso da sua integração na sociedade de acolhimento, procurando que os filhos na escola sejam submissos no modo de falar e de andar (“não andar com aquele rabito arrebitado”) e esperando que a escola dê aos seus filhos o conhecimento da cultura portuguesa, dádiva que lhes é difícil concretizar.

Efectivamente, a análise da informação recolhida neste estudo indica-nos que: i) as famílias imigradas não diferem das famílias autóctones no tocante à relação que

---

<sup>204</sup> Este receio de que se deixe de viver “em dois tabuleiros” e se passe a optar por um deles, como seria o caso desta universitária que a entrevistada referiu, evidencia que a “duplicidade” resulta de uma intencionalidade e de uma necessidade que pode deixar de existir, ou seja, é uma opção, entre outras.

<sup>205</sup> Charlot (1997) entende que em vez de *demissão* se deve falar de *sofrimento e impotência*.

estabelecem com a escola e não é legítimo falarmos de uma relação menos investida com a escolaridade, dadas as práticas de suporte à escolaridade dos filhos implementadas; ii) estas famílias multiplicam os *pontos de apoio* à escolaridade envolvendo uma rede considerável de pessoas exteriores ao núcleo familiar (amigos, vizinhos...), especialmente notório no caso das famílias de origem indiana.

#### **6.4. Síntese da relação entre as condições e os processos familiares e o desempenho escolar**

Considerando estas variáveis relativas ao processo vivencial nas famílias e retomando as anteriormente analisadas relativas aos aspectos estruturais das mesmas (cap. 5), podemos concluir que os alunos de origem indiana, comparativamente com os seus pares de origem cabo-verdiana ou autóctones, vivem mais frequentemente em famílias que: i) são de trabalhadores independentes; ii) a escolaridade dos progenitores é intermédia e têm baixos níveis de literacia (leitura e escrita do português); iii) são famílias nucleares; iv) fazem menor uso do português na comunicação doméstica<sup>206</sup>; v) dispõem de uma rede alargada de suporte à educação dos filhos; vi) controlam um pouco mais a realização dos trabalhos de casa dos filhos; vii) conversam menos com os filhos sobre a escola mas quando o fazem centram-se mais nos aspectos relacionados com a avaliação; viii) proporcionam aos filhos uma rede mais alargada de apoio às suas dificuldades escolares; ix) têm muito menores ambições em relação à escolaridade a atingir pelos filhos, sendo estas também menores do que as dos seus próprios descendentes.

Neste esforço de síntese, retomámos o cálculo da associação entre as diferentes variáveis familiares<sup>207</sup> e o desempenho escolar, de modo a termos uma visão de conjunto da influência de cada um destes factores na produção dos resultados, no global dos alunos inquiridos e para cada um dos subgrupos em estudo (quadro 6.12).

---

<sup>206</sup> Neste caso, como é óbvio, estamos a excluir aos alunos autóctones.

<sup>207</sup> Só se estabeleceu relação com as variáveis integradas no inquérito por questionário a que os alunos responderam, por serem as únicas quantificáveis.

Na totalidade dos alunos, verificamos terem uma relação mais intensa com o desempenho escolar as condições socioeducativas e socioprofissionais da família, imediatamente seguidas pelo apoio que a família presta à escolaridade e as suas expectativas quanto ao grau de escolaridade a atingir pelos descendentes. Esta ordem de relevância das variáveis mantém-se quando isolamos os alunos autóctones mas sofre alterações quando observamos exclusivamente os alunos descendentes de imigrantes. Neste caso, perde importância relativa a escolaridade completada pelo pai e assume mais relevo a presença de adultos em tempo extra-escolar. Comparando os diferentes grupos de alunos, podemos concluir que:

- i) os alunos descendentes de imigrantes, relativamente aos alunos autóctones, vêm os seus resultados menos afectados tanto pelas condições sociais como pelas dinâmicas familiares; no entanto, tanto para os alunos com origem indiana como cabo-verdiana a intensidade da relação dos resultados com estas variáveis familiares aumenta para a generalidade dos casos;
- ii) no caso dos alunos de origem cabo-verdiana, os seus resultados aparecem relacionados, sobretudo, pela escolaridade da mãe, pela classe social da sua família, pelo apoio prestado e pelas expectativas escolares da família, sendo o grupo onde menos interferência nos resultados revela a presença de adultos em tempo extra-escolar;
- iii) no caso dos alunos de origem indiana, perde importância, sobretudo, a escolaridade do pai (é o grupo onde é menor a relação), e acresce o relevo do modelo familiar, das expectativas escolares da família e, ainda, da língua falada em casa;
- iv) comparando o que acontece com estes dois últimos grupos de alunos, podemos afirmar que, no caso dos alunos de origem cabo-verdiana, é menos relevante a condição socioprofissional da sua família, mas é mais importante a escolaridade atingida pelos pais; é menos relevante a estrutura demográfica da família, a língua que falam em casa com o aluno e a presença de adultos em tempo extra-escolar, mas é mais decisivo o apoio que a família presta à escolaridade.

**Quadro 6.12. Associação entre o número de reprovações e as condições e processos familiares\***

|  | Todos os alunos | Origem imigrante | Autóctones | Origem Cabo-verdiana | Origem indiana |
|--|-----------------|------------------|------------|----------------------|----------------|
| Classe social familiar                 | 0,20            | 0,18             | 0,25       | 0,25                 | 0,30           |
| Escolaridade mãe                       | 0,21            | 0,19             | 0,23       | 0,29                 | 0,22           |
| Escolaridade pai                       | 0,23            | 0,11             | 0,32       | 0,19                 | 0,09           |
| Origem nacional                        | 0,14            | -                | -          | -                    | -              |
| Tipo de família                        | 0,13            | 0,15             | 0,16       | 0,20                 | 0,25           |
| Língua falada pelo aluno em casa       | -               | 0,10             | -          | 0,17                 | 0,21           |
| Presença adultos (tempo extra-escolar) | 0,15            | 0,19             | 0,12       | 0,06                 | 0,18           |
| Apoio familiar à escolaridade          | 0,19            | 0,14             | 0,22       | 0,25                 | 0,20           |
| Aspirações escolares (família)         | 0,18            | 0,16             | 0,22       | 0,24                 | 0,25           |

\* Intensidade medida pelo valor de VCramer (por não presidirem a esta análise fins de generalização, limitamo-nos a indicar o valor da associação entre as variáveis, sem ter em conta o valor do Qui 2); Foram consideradas 3 categorias: “sem reprovação”; “com 1 reprovação”; “2 ou mais reprovações”.

Feita esta exploração, recolhemos “alimento” para a formulação de algumas hipóteses de trabalho, apesar de estarmos conscientes das limitações deste procedimento, ao não tornar possível avaliar a acção conjunta dos factores e a interacção entre eles, pois como sabemos, mais do que o efeito de cada um deles é a combinação entre eles que tem revelado efeitos positivos ou negativos no desempenho escolar (Swift, 1997, 1968).

Das condições e dos processos familiares passamos ao contexto escolar, com a análise da experiência nele realizada pelo aluno, tal como nos é “contada” pelo próprio. Veremos as representações que tem da escolaridade, as estratégias de aprendizagem que implementa, a relação que estabelece com os saberes disciplinares, a percepção que tem das práticas e das atitudes dos professores, dos colegas e dos funcionários e, ainda, a sua experiência sensorial.



## **Capítulo 7**

**A experiência da escolaridade: ser aluno e ter origem cabo-verdiana ou indiana**

O processo de escolarização das crianças ou jovens tem sido analisado, sobretudo, na perspectiva dos resultados escolares que obtêm e dos problemas de integração no contexto escolar. Só recentemente, em paralelo com o incremento de uma sociologia da infância, se tem abordado este processo considerando o modo como os próprios vivem esta escolaridade.

O conhecimento dos *modos de estar dos alunos na escola*, a “descoberta do aluno”, como afirma Queiroz (1995), teve origem nos trabalhos de etnografia escolar dos sociólogos anglo-saxónicos que estudaram os alunos-jovens (Hargreaves, 1967; Lacey, 1970; Willis, 1977) ou os alunos-crianças (Cullingford, 1991; Pollard, 1985; Woods, 1980). No contexto francófono, destacam-se os trabalhos recentes de alguns sociólogos que analisam o ponto de vista das crianças sobre a educação (escolar ou não escolar) em que participam (F. Dubet e Martuccelli, 1996; C. Montandon, 1997; Perrenoud, 1995; Perrenoud e Montandon, 1988; Sirota, 1988). Em Portugal, encontramos um estudo pioneiro de Brederode Santos (1979) que descreve o modelo ideal de escola e de professor em crianças e jovens<sup>208</sup> e na década de noventa desenvolve-se um conjunto de pesquisas que, apesar de não terem a experiência escolar das crianças como objecto central, dão um importante contributo para o conhecimento das representações dos professores e das escolas em crianças (Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião, 1994; V. Monteiro, 1993; Pinho, 1997; J. L. Ribeiro e Campos, 1987; Santiago, 1996; Santiago, Potvin, Tavares e Oliveira, 1994; Seabra, Sebastião e Teixeira, 1997; Ricardo Vieira, 1992).<sup>209</sup>

Na análise que se apresenta da experiência escolar das crianças inquiridas percorremos a relação (material e simbólica) que a criança estabelece com a escolaridade, a apreciação que faz da escola que frequenta, onde incluiremos o plano das interacções quotidianas, com os professores, os auxiliares da acção educativa e os colegas, e as emoções (positivas e negativas) predominantes nesse quotidiano. O nosso objectivo principal é, como sabemos, o de detectar similitudes e diferenças na

---

<sup>208</sup> Junto de 216 alunos de Lisboa e Almada entre o 5º e o 10º anos de escolaridade.

<sup>209</sup> A tese de doutoramento de Rui Santiago (1996) constitui o estudo nacional mais exaustivo do ponto de vista das representações da escola – estudou alunos do 6º ano de escolaridade a viverem em meio rural (nº=231).

experiência escolar dos alunos de origem indiana e na dos de origem cabo-verdiana, tendo como referencial a dos alunos autóctones.

### **7.1. A escolaridade: sentido(s), aspirações escolares e profissionais, relação com as normas e aprendizagens**

Ao serem impelidas a explicitarem associações à palavra *escola*,<sup>210</sup> as crianças referiram-se, predominantemente, à aprendizagem (65%) e, em muito menor proporção, ao convívio ou ao futuro que esta pode proporcionar (quadro 7.1). Residualmente, associaram-na a sensações (mais negativas do que positivas) ou declararam não ter a palavra *escola* qualquer significado, respondendo simplesmente “nada” (4%) - esta indicação de *vazio* é partilhada, sobretudo, e por ordem crescente, pelos rapazes, pelos alunos que já reprovaram e pelos que têm origem cabo-verdiana e é praticamente inexistente entre os de origem indiana. Verificamos existir uma relação entre esta associação e a que é feita à aprendizagem, pois são estes mesmos grupos de alunos que revelam atribuir-lhe menor significado e fazem-no numa relação inversa, ou seja, quanto maior é a percentagem de alunos que, em cada grupo, associa a escola à aprendizagem, menor é o peso dos que a ela “nada” associam.

Na comparação entre os “grupos-alvo” desta pesquisa, salienta-se um grande contraste, sintomático da experiência diferenciada da escolaridade que vivenciam: em relação aos seus pares de origem indiana, os alunos com origem cabo-verdiana associam menos a escola a aspectos relacionados com a aprendizagem ou ao convívio e mais ao futuro e, sobretudo, colocam muito mais a tónica nas sensações negativas associadas à escola ou à falta de significado da mesma.

Complementarmente, filtrámos a percentagem de alunos que quando questionados sobre o que consideravam mais importante para o seu futuro referiram a escola (última linha do quadro 7.1) e verificámos que, como era expectável, quando a questão é colocada nestes termos, muito mais alunos destacam a escolaridade com importância para o seu futuro (35%). Do ponto de vista das crianças, o seu futuro parece

---

<sup>210</sup> Foi formulada a seguinte questão aberta: “ A palavra escola faz-te pensar em quê?” (questão nº 25).

dependem mais da escolaridade que completarem quando são raparigas, têm trajectórias escolares de sucesso ou quando são alunos autóctones; os alunos de origem indiana percebem a escolaridade como sendo mais decisiva para o seu futuro (mais 10% dos alunos) do que os seus pares de ascendência cabo-verdiana.

**Quadro 7.1. Sentido(s) atribuídos à escola, segundo o sexo, o sucesso e a origem nacional (%)**

|                                     | Total | Sexo |      | Nº reprovções |      | Origem nacional |                      |                |
|-------------------------------------|-------|------|------|---------------|------|-----------------|----------------------|----------------|
|                                     |       | F    | M    | 0             | ≥1   | Autóctones      | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
| Aprendizagem                        | 65.3  | 67.0 | 63.8 | 70.2          | 58.1 | 67.1            | 51.8                 | 73.4           |
| Convívio                            | 12.5  | 12.6 | 12,5 | 15.5          | 8.1  | 12.4            | 10.0                 | 14.7           |
| Futuro                              | 10.1  | 11.4 | 8.8  | 8.9           | 11.6 | 8.3             | 13.6                 | 9.2            |
| Sensações positivas                 | 2,6   | 3.8  | 1.6  | 2,6           | 2.8  | 2.8             | 1.8                  | 1.8            |
| Sensações negativas                 | 4.8   | 4.6  | 5,0  | 3.7           | 6.6  | 6.6             | 4.5                  | 0.9            |
| “Nada”                              | 4,3   | 2,0  | 6,3  | 2,4           | 7.5  | 4.1             | 10.0                 | 0.9            |
| A escola é importante para o futuro | 34.9  | 37.7 | 32.4 | 36.3          | 32.2 | 36.5            | 23.6                 | 33.9           |

Aprendizagem: “aulas”, “estudar”, “professores”, “testes”, “aprender”

Convívio: “amigos”, “colegas”, “intervalo”, “bar”

Futuro: condições materiais (“futuro melhor”, “bom emprego”) ou qualidades pessoais (“ser gente”, “respeito”, “responsabilidade”)

Sensações negativas: “castigo”, “seca”, “sermões”

Sensações positivas: “alegria”, “liberdade”

A centralidade do estatuto escolar da criança nas representações da escola tem sido assinalada pela generalidade dos estudos realizados e é, na presente pesquisa, confirmada, atendendo às diferenças registadas nas associações que fazem à palavra escola. Quando comparamos a origem nacional dos alunos, o contraste entre os subgrupos é potenciado: os alunos de origem cabo-verdiana, em comparação com os seus pares de ascendência indiana, associam menos a escola à *aprendizagem* ou ao *convívio* e mais ao *futuro*, a sensações negativas e, em muito maior percentagem, ao vazio (“nada”).

O relevo da escolaridade no futuro aparece mais explicitado quando o aluno indica as aspirações escolares de que é portador. Os resultados patentes no quadro 7.2 permitem-nos concluir que, no geral, as aspirações de escolaridade longa são mais alimentadas pelas raparigas do que pelos rapazes, com excepção das que têm ascendência indiana. Nos alunos com esta origem, nenhum deseja completar apenas o 6º ano, mas as diferenças de género são acentuadas: enquanto as raparigas se destacam

pelas baixas ambições e pela indefinição de meta a atingir, os rapazes têm ambições mais elevadas e todos têm um patamar de escolaridade a atingir ou colocam o alvo tão alto quanto possível. Os rapazes de origem cabo-verdiana são portadores de aspirações intermédias (37% aspira a completar, no máximo, até ao 12º ano) e constituem, a par do que acontece com as raparigas de origem indiana, o subgrupo em que a proporção dos que aspiram a completar um curso de ensino superior é mais baixa.

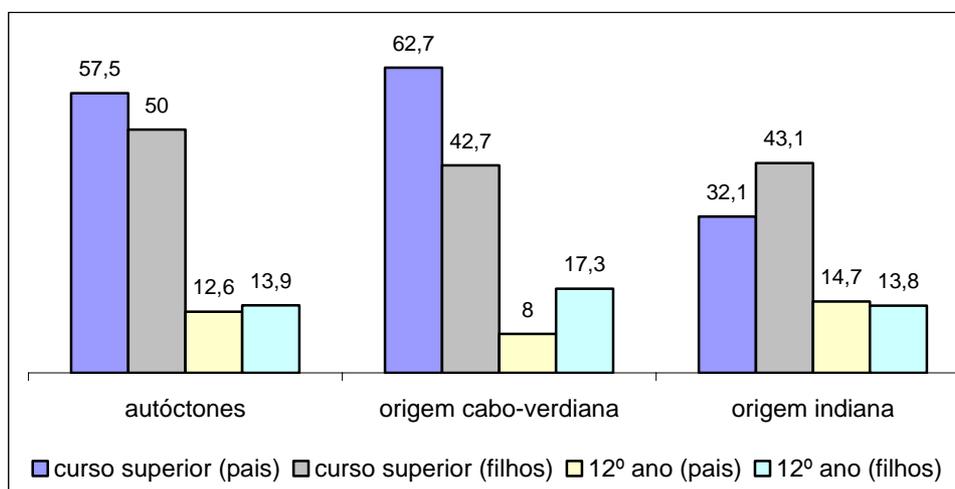
**Quadro 7.2. Aspirações escolares do aluno (%)**

|                  | Raparigas |            |                      |                | Rapazes |            |                      |                |
|------------------|-----------|------------|----------------------|----------------|---------|------------|----------------------|----------------|
|                  | Todas     | Autóctones | Origem cabo-verdiana | Origem indiana | Todos   | Autóctones | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
| Até 6º ano       | 0.8       | 0.9        | 1.8                  | -              | 0.9     | 0.8        | 3.6                  | -              |
| Até 9º ano       | 5.8       | 5.1        | 3.6                  | 17.6           | 13.3    | 13.4       | 12.7                 | 20.7           |
| Até 12º ano      | 10.9      | 11.2       | 14.5                 | 9.8            | 16.3    | 16.2       | 20.0                 | 17.2           |
| Até universidade | 52.2      | 53.0       | 47.3                 | 37.3           | 47.7    | 46.6       | 38.2                 | 48.3           |
| Até poder        | 25.6      | 26.0       | 27.3                 | 27.5           | 17.9    | 19.8       | 14.5                 | 13.8           |
| Não sabe         | 4.8       | 3.7        | 5.5                  | 7.8            | 3.8     | 3.2        | 10.9                 | -              |

Estes dados sugerem ser importante a trajetória escolar do aluno na configuração dos seus projectos de vida, pela relação directa entre o sucesso escolar e as aspirações de escolaridade longa. As raparigas de origem indiana constituem a “excepção à regra”, ao desejarem, independentemente do êxito escolar conseguido, completar graus académicos medianos, aspirações que são conformes ao desejo das suas famílias, como vimos no capítulo anterior.

Quando nos aproximamos de uma análise feita em termos da *configuração familiar* (Lahire, 1995), ou seja, quando confrontamos as aspirações reveladas pelos alunos e as que lhe são indicadas pelos seus progenitores, apreendemos três fenómenos ilustrativos da *especificidade da vida familiar indiana* (figura 7.1 e quadro 7.3): i) as crianças são portadoras de aspirações escolares mais elevadas do que os seus pais, inversamente ao que acontece com os seus pares dos outros grupos em análise; ii) é o grupo onde a coincidência entre as expectativas de pais e filhos é menor; iii) são as famílias onde é maior a indefinição das metas a atingir por parte de ambos (pais e filhos). Estes desencontros e incertezas estarão fundados na tensão entre o conformismo

aos valores tradicionais dos progenitores e a partilha, por parte dos descendentes, dos valores meritocráticos da sociedade em que nasceram?



**Figura 7.1. Aspirações escolares dos progenitores e do aluno**

**Quadro 7.3. Famílias em que são coincidentes as aspirações de pais e filhos (%)**

|                                  | Meta definida | Indefinição | Total |
|----------------------------------|---------------|-------------|-------|
| Famílias autóctones              | 50.9          | 7.7         | 58.6  |
| Famílias de origem cabo-verdiana | 47.3          | 6.4         | 53.7  |
| Famílias de origem indiana       | 35.8          | 12.8        | 48.6  |

Quanto aos desejos profissionais dos alunos, verificamos que estes não se afastam dos referidos pelos progenitores. No geral, as profissões mais eleitas são, por ordem decrescente, futebolista, médico e veterinário. Também no caso dos filhos, é entre os que têm origem indiana que “ser médico” é mais desejado, tanto para os rapazes como para as raparigas, e, no caso das raparigas de origem cabo-verdiana assume relevo a pretensão de “ser advogada”. No universo masculino, “ser futebolista” é o desejo mais partilhado, com uma supremacia esmagadora no caso dos que têm origem cabo-verdiana (42%).

**Quadro 7.4. Aspirações profissionais dos alunos (as mais desejadas) (%)**

|             | Raparigas  |                      |                | Rapazes    |                      |                |
|-------------|------------|----------------------|----------------|------------|----------------------|----------------|
|             | Autóctones | Origem cabo-verdiana | Origem indiana | Autóctones | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
| Futebolista | 0.5        | -                    | -              | 32.8       | 41.8                 | 27.6           |
| Médico      | 13.5       | 14.5                 | 31.4           | 5.1        | 5.5                  | 24.1           |
| Veterinário | 20.5       | 12.7                 | -              | 5.5        | 3.6                  | 3.4            |
| Professor   | 11.2       | 7.3                  | 15.7           | 3.6        | -                    | -              |
| Advogado    | 3.7        | 12.7                 | -              | 2.0        | -                    | -              |
| Engenheiro  | 1.4        | 1.8                  | 4.0            | 7.1        | 9.1                  | 5.1            |
| Hospedeira  | -          | 3.6                  | 11.8           | -          | -                    | -              |
| NS/NR       | 11.2       | 12.7                 | 21.6           | 12.3       | 7.3                  | 19.0           |

Vejam, agora, com se relacionam os alunos com a escolaridade nos seus aspectos mais estruturais, como são as normas vigentes e os saberes disciplinares que a enformam.

#### *Relação com as normas escolares*

Na avaliação da relação dos alunos com as normas escolares foi considerado: i) o cumprimento quotidiano da presença; ii) o facto de ser portador do material necessário às aulas e iii) a adopção do comportamento disciplinar exigido pela escola (quadro 7.5). No conjunto da população inquirida, e apenas no decurso do ano lectivo em que o inquérito foi aplicado (2002/03), a maioria dos alunos tinha tido faltas de material (60%) e 32% dos alunos já tinha tido faltas disciplinares. Ao longo da escolaridade, 25% dos alunos assumiu já ter faltado às aulas, sem ser por motivo de força maior (relacionada com doença), e 9% dos alunos já tinha tido os seus comportamentos sancionados como falta grave, dando lugar a um processo disciplinar.

**Quadro 7.5. Incumprimento das normas escolares (%)**

|                                       | Total | Sexo |      | Nº reprovações |      | Origem nacional |                      |                |
|---------------------------------------|-------|------|------|----------------|------|-----------------|----------------------|----------------|
|                                       |       | F    | M    | 0              | ≥1   | Autóctones      | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
| Com faltas de presença <sup>211</sup> | 24.6  | 21.5 | 27.4 | 13.8           | 41.3 | 24.6            | 32.7                 | 14.7           |
| Com faltas de material <sup>212</sup> | 59.5  | 55.9 | 62.7 | 57.6           | 63.1 | 62.8            | 67.3                 | 39.4           |
| Com faltas disciplinares              | 31.5  | 20.8 | 41.2 | 23.6           | 44.1 | 37.5            | 56.0                 | 13.3           |
| Com processos discipl.                | 9.1   | 5.8  | 12.0 | 4.7            | 15.9 | 8.8             | 15.0                 | 3.7            |

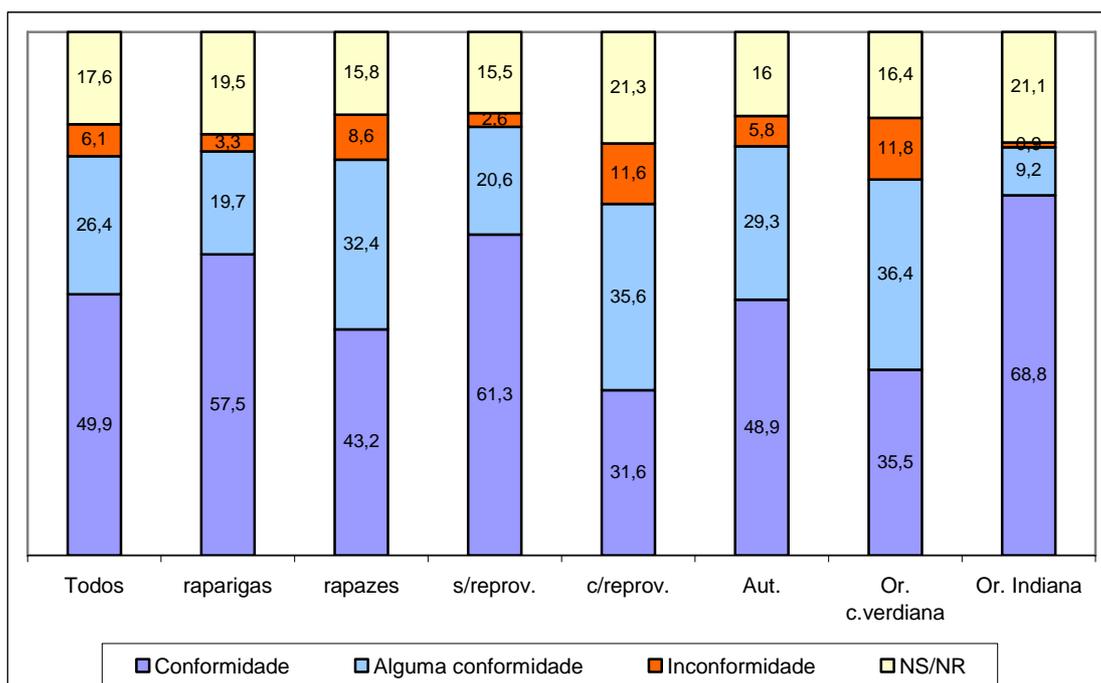
Na comparação dos dados, destaca-se, em especial, a clara acomodação dos alunos de origem indiana às regras instituídas, uma vez que em todos os domínios é muito menor a percentagem dos que se encontravam em incumprimento das mesmas. Os rapazes cometem mais faltas do que as raparigas e os alunos com historial de reprovação faltam muito mais às aulas, têm comportamentos mais vezes sancionados com falta disciplinar e são, com muita mais frequência, alvo de processo disciplinar.

Agregando estes indicadores num índice de *relação com as normas escolares*<sup>213</sup> ainda se torna mais evidente esta disparidade de comportamentos entre os grupos (figura 7.2). Estamos perante diferentes padrões de relação com as normas escolares, atingindo a “inconformidade” o seu expoente no caso dos alunos de origem cabo-verdiana e no caso dos que já reprovaram ao longo da sua trajectória e a “conformidade” atinge o seu valor máximo quando os alunos têm origem indiana, o que assinala a existência de uma relação entre comportamento e aproveitamento escolares.

<sup>211</sup> Corresponde à questão 11 do questionário: “Costumas faltar às aulas?” Só se consideram como faltas de presença as que são dadas sem ter como motivo a doença ou a ida ao médico.

<sup>212</sup> Tanto as faltas de material como as disciplinares reportam-se ao ano lectivo em curso (correspondem à questão 12 do questionário).

<sup>213</sup> Indicadores considerados: faltas de presença, faltas de material, faltas de comportamento e processos disciplinares. As hipóteses de respostas variam entre não (0) e sim (1), sendo que no caso dos processos disciplinares se duplicou o peso do sim (sim = 2). Escala: Conformidade=0-1, Ambivalência =2-3; Inconformidade =4-5.



**Figura 7.2. Relação dos alunos com as normas escolares**

Creemos estar perante um aspecto de vida escolar com especiais efeitos sobre os resultados escolares: o grau de conformidade às regras. De facto, como podemos constatar no quadro 7.6, os comportamentos conformes às normas escolares são condição suficiente para que todos obtenham melhores resultados, com particular efeito nos alunos de origem cabo-verdiana, nos rapazes e nos que vivem em famílias pertencentes a grupos sociais desfavorecidos (classes populares e baixa escolaridade da mãe). No caso das diferenças de género esta condição (ter um comportamento conforme às regras escolares) é suficiente para que os rapazes igualem os seus resultados aos das raparigas.

Como é possível um efeito tão significativo do comportamento no aproveitamento escolar? A afectação do aproveitamento pelo comportamento é algo que é frequentemente assumido pelos docentes, estando prevista formalmente na avaliação de muitas das disciplinas curriculares com a definição da percentagem em que pode afectar a classificação final, mas podem ocorrer situações extremas de contaminação das duas variáveis. Será desejável manter nas escolas um processo de avaliação que legitima

a atribuição de uma parte da mesma aos aspectos comportamentais? Quem perde mais com essa medida? Não bastaria o efeito (mais dificilmente evitável) das baixas expectativas dos professores sobre o desempenho destes alunos com comportamentos menos conformes ao modelo escolar?

**Quadro 7.6. Variação do sucesso escolar (%) em relação à conformidade com as normas escolares**

|                          |                      | Todos | Só conformidade | Δ %  |
|--------------------------|----------------------|-------|-----------------|------|
| Origem nacional          | Autóctones           | 61.7  | 75.9            | 14.2 |
|                          | Origem cabo-verdiana | 43.6  | 66.7            | 23.1 |
|                          | Origem indiana       | 73.4  | 78.7            | 5.3  |
| Sexo                     | Feminino             | 66.2  | 74.4            | 8.2  |
|                          | Masculino            | 57.2  | 74.9            | 17.7 |
| Classe social da família | Classes média/alta   | 75.2  | 81.8            | 6.6  |
|                          | Classes populares    | 54.9  | 69.9            | 15.0 |
| Escolaridade da mãe      | ≥ 9º ano             | 78.8  | 88.2            | 9.4  |
|                          | Até 6º ano           | 53.3  | 65.6            | 12.3 |

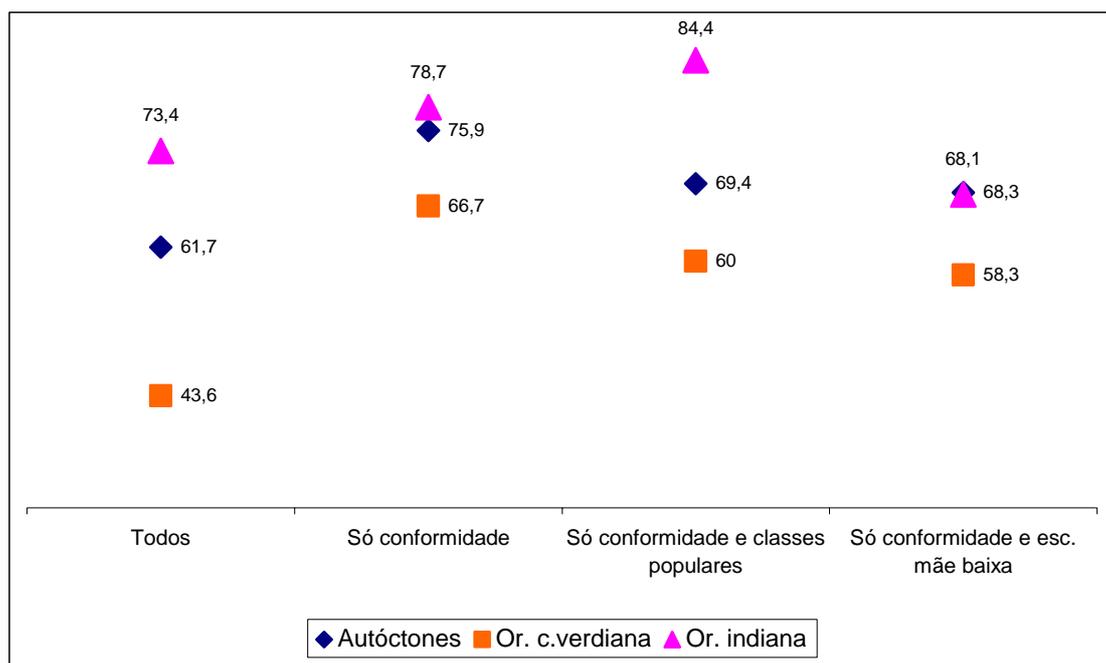
**Ana** (natural de Cabo Verde, sem diploma, empregada de limpeza) revelou-nos a convicção de que os problemas comportamentais do seu filho foram a razão principal, se não exclusiva, das reprovações que experimentou ao longo do trajecto escolar.

“Logo no 1º ano reprovou porque era muito traquina... foi isso que a professora me disse, não era por não saber... eu achei mal mas claro que não disse nada... até a monitora do ATL disse que também não concordava que ele ficasse (...) No ciclo, na Preparatória, chumbou não foi por não saber... foi por problemas de disciplina, teve processos e acabou por perder o ano. O problema dele foi sempre o comportamento porque ele é inteligente mas tem problemas de nervos, tem um sistema nervoso que fica alterado... eu vejo aqui em casa tenho que saber falar com ele: se lhe falo com calma entende tudo e é bom de levar mas quem lhe fale mais alto ou a gritar... fica de todo. Ele tem uma boa cabeça... ano passado nem queria acreditar aí meu Deus (*e ergue as mãos à cabeça*) a directora de turma chamou-me e disse bem do meu filho: que era inteligente, aplicado e bom menino. Já este ano eu contei isso a este professor e ele não gostou... porque estava a falar e eu contei-lhe o que a outra professora tinha dito. Mas

este professor também disse que era inteligente mas chega tarde de manhã e por isso é que tem as faltas...”

Se aprofundarmos, ainda um pouco mais, este efeito do comportamento no aproveitamento, confrontando a diferenciação de resultados escolares antes e depois de isolarmos os alunos que revelam conformidade com as regras e delimitando a condição social das famílias (figura 7.3), verificamos que quando todos os alunos revelam conformidade e partilham condições sociais desfavorecidas as distâncias entre os resultados escolares reduzem-se, podendo mesmo desaparecer quando as mães têm baixa escolaridade, como aconteceu entre os alunos autóctones e os de origem indiana. Os alunos de origem cabo-verdiana, como vimos no quadro 7.6, têm o maior benefício em ter um comportamento conforme as regras escolares, mas verificamos não ser condição suficiente para igualar os resultados escolares dos restantes grupos (menos 10% de transições ao longo da trajetória escolar), mesmo quando se anula o efeito das condições sociais (figura 7.3).

Assim sendo, que outras variáveis “pesam” nestes resultados? As representações sociais da “negritude”? O efeito da comunicação de baixas expectativas, mesmo que inconsciente, dos professores a estes alunos? A frequência de turmas ou de turnos etnicamente diferenciados? Uma relação muito diferenciada com os saberes escolares? Uma experiência escolar muito distinta? Em que aspectos? Que variáveis se articulam de modo a configurar este *persistente* insucesso escolar? Sem termos a ambição de responder cabalmente a todas estas questões, vamos continuar a exploração da informação disponível, na tentativa de reiterarmos ou excluirmos algumas das hipóteses avançadas.



**Figura 7.3. Variação do desempenho escolar em relação a condições comportamentais e familiares**

#### *Relação afectiva com os saberes disciplinares*

A relação com os saberes curriculares é outra dimensão das vivências do quotidiano escolar que podemos analisar, neste caso apenas do ponto de vista da relação afectiva que mantêm com os saberes disciplinares (quadro 7.7). Globalmente, de entre as disciplinas do currículo escolar, a Educação Física, a Educação Visual e Tecnológica e o Português são as únicas que são mais apreciadas do que depreciadas. Pela negativa, destacam-se as apreciações relativas a Matemática, História e Geografia de Portugal e Inglês. Destaca-se, ainda, o particular desagrado dos alunos de origem indiana e dos que são rapazes em relação ao Português; dos alunos que já reprovaram relativamente ao Inglês; e, ainda, o particular agrado dos alunos repetentes, dos rapazes ou dos que têm origem cabo-verdiana em relação à Educação Física.

**Quadro 7.7. Relação afectiva com os saberes disciplinares**

|                          |     | Total | Sexo |      | Nº reprovações |      | Origem nacional |                      |                |
|--------------------------|-----|-------|------|------|----------------|------|-----------------|----------------------|----------------|
|                          |     |       | F    | M    | 0              | ≥1   | Autóctones      | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
| Português                | (+) | 12.4  | 15.4 | 9.7  | 13.0           | 10.9 | 11.5            | 10.0                 | 10.1           |
|                          | (-) | 9.4   | 6.3  | 12.2 | 9.8            | 9.1  | 8.1             | 10.0                 | 19.3           |
| Hist G. de Portugal      | (+) | 9.7   | 11.4 | 8.1  | 10.8           | 7.8  | 9.8             | 10.9                 | 5.5            |
|                          | (-) | 20.2  | 20.5 | 19.9 | 21.0           | 19.1 | 16.9            | 24.5                 | 30.3           |
| Matemática               | (+) | 13.6  | 15.4 | 12.0 | 13.4           | 14.1 | 12.0            | 10.9                 | 19.3           |
|                          | (-) | 21.7  | 24.3 | 19.5 | 21.4           | 22.2 | 22.9            | 20.9                 | 12.8           |
| Inglês                   | (+) | 10.4  | 11.4 | 9.5  | 13.6           | 5.6  | 7.3             | 8.2                  | 20.2           |
|                          | (-) | 17.6  | 19.7 | 15.6 | 12.6           | 25.6 | 20.1            | 23.6                 | 10.1           |
| Ciências da Natureza     | (+) | 8.6   | 9.6  | 7.7  | 8.1            | 9.7  | 10.3            | 6.4                  | 3.7            |
|                          | (-) | 7.6   | 7.6  | 7.7  | 10.0           | 3.8  | 7.5             | 2.7                  | 10.1           |
| Ed. Visual e Tecnológica | (+) | 13.1  | 13.7 | 12.7 | 13.2           | 12.8 | 14.1            | 9.1                  | 17.4           |
|                          | (-) | 4.8   | 3.3  | 6.1  | 5.9            | 3.1  | 4.7             | 4.5                  | 4.6            |
| Educação Musical         | (+) | 3.1   | 4.3  | 2.0  | 3.1            | 3.1  | 3.0             | 7.3                  | 1.8            |
|                          | (-) | 6.5   | 5.8  | 7.0  | 6.5            | 6.6  | 6.2             | 4.5                  | 5.5            |
| Educação Física          | (+) | 25.2  | 15.4 | 33.9 | 21.0           | 32.2 | 27.6            | 35.5                 | 19.3           |
|                          | (-) | 2.0   | 2.8  | 2.0  | 1.8            | 2.5  | 2.4             | 0.9                  | 0.9            |

Comparando os três grupos de alunos em análise, destaca-se a relação mais favorável que os descendentes de imigrantes indianos revelam em relação aos seus pares de origem cabo-verdiana, tanto com o Inglês como com a Matemática, o particular desagradado que revelam no caso da aprendizagem da História e Geografia de Portugal e a menor adesão tanto à Educação Musical como à Educação Física.

Considerando a centralidade do Português e da Matemática nos processos de transição/retenção dos alunos, fomos avaliar a relação que os alunos mantinham em particular com estas disciplinas, através da construção de um índice de relação dos alunos com os saberes disciplinares nucleares<sup>214</sup> escolarmente mais valorizados (quadro 7.8). De acordo com o diagnóstico já realizado, são as raparigas e os alunos de origem indiana que revelam maior empatia por estes saberes disciplinares. Na situação oposta, a de rejeição, o maior valor regista-se junto dos alunos de origem cabo-verdiana. O

<sup>214</sup> Se o aluno referiu gostar de uma das disciplinas e não rejeita a outra, considerou-se que tem uma relação de “Empatia”; se referiu gostar de uma delas e referiu não gostar da outra, foi considerada uma relação de “Ambivalência”; se não referiu nenhuma delas, nem pela positiva nem pela negativa, considerou-se uma relação de “Indiferença”; considerou-se relação de “Rejeição” quando refere rejeitar, pelo menos, uma delas e não refere a outra ao identificar a disciplina de que gosta mais.

sentimento de indiferença é o mais partilhado pela generalidade os alunos e assume valores mais expressivos quando os alunos são rapazes, são autóctones ou têm origem cabo-verdiana.

**Quadro 7.8. Relação com os saberes disciplinares nucleares (Português, Matemática)**

|              | Total | Sexo |      | Nº reprovações |      | Origem nacional |                      |                |
|--------------|-------|------|------|----------------|------|-----------------|----------------------|----------------|
|              |       | F    | M    | 0              | ≥1   | Autóctones      | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
| Empatia      | 20.9  | 24.6 | 16.5 | 20.2           | 20.0 | 17.7            | 19.1                 | 24.8           |
| Ambivalência | 5.7   | 6.3  | 5.2  | 6.1            | 5.0  | 5.8             | 1.8                  | 4.6            |
| Indiferença  | 48.5  | 48.8 | 51.8 | 48.5           | 48.8 | 51.3            | 50.0                 | 43.1           |
| Rejeição     | 25.4  | 24.3 | 26.5 | 25.1           | 26.3 | 25.2            | 29.1                 | 27.5           |

Ainda antes de observarmos as modalidades de relação dos alunos com a escola que frequentam, vejamos como se relacionam com a aprendizagem escolar, mais concretamente, as estratégias que adoptam quando ocorre terem dúvidas acerca dos assuntos tratados nas diferentes disciplinas.

*Estratégias de aprendizagem: o que faz quando tem dúvidas*<sup>215</sup>

Mais uma vez, detectámos padrões de resposta muito diferenciados (quadro 7.9): os alunos de origem indiana e os que nunca reprovaram (que, como sabemos, se recobrem parcialmente) revelam adoptar uma estratégia mais activa, uma vez que é muito menor a percentagem dos que afirmam “não fazer nada”. Este procedimento é adoptado com mais frequência pelos alunos que já reprovaram, sem podermos saber o que é causa ou consequência, uma vez que não dispomos de informação relativa ao comportamento que adoptavam antes de ter ocorrido a reprovação.

Comparando rapazes e raparigas, podemos concluir que estas adoptam uma atitude mais activa em relação à aprendizagem, sobretudo procurando apoio, tanto junto

<sup>215</sup> Corresponde à questão nº 31 do questionário: “Quando não percebes bem uma matéria, o que costumavas fazer?”. A questão era aberta e, assim, quando uma resposta assinala o “pedido de ajuda” e o “estudo” é considerada nos dois itens. Nem sempre o aluno explicita a quem pede essa ajuda e, neste caso a sua resposta é contemplada mas não é considerada na especificação, do que resulta não totalizar a soma destas percentagens os 100%.

dos professores, como dos colegas ou familiares. Esta atitude mais empreendedora tinha sido já detectada no estudo realizado por Ana Ribeiro (2007), tendo sido verificado que as raparigas dedicam mais tempo do seu quotidiano ao estudo e, mesmo quando têm baixas classificações na avaliação escolar, não reduzem o tempo que lhe dedicam.

Destaca-se, ainda, o facto de ser mais comum os alunos de origem indiana pedirem ajuda aos colegas e/ou aos professores para esclarecer dúvidas do que qualquer um dos restantes grupos de alunos e, simultaneamente, são os que mais estudam nesta situação. Os alunos de ascendência cabo-verdiana apoiam-se menos nos professores para esclarecer dúvidas, enquanto os de origem indiana fazem-no em maior percentagem do que estes e do que os alunos autóctones.

**Quadro 7.9. Comportamento adoptado em caso de dificuldades na aprendizagem**

|                       | Total | Sexo |      | Nº reprovações |      | Origem nacional |                      |                |
|-----------------------|-------|------|------|----------------|------|-----------------|----------------------|----------------|
|                       |       | F    | M    | 0              | ≥1   | Autóctones      | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
| Não faz nada          | 6.2   | 5.8  | 6.6  | 3.9            | 10.0 | 7.1             | 7.3                  | 2.8            |
| Estuda                | 13.1  | 9.9  | 16.1 | 12.0           | 15.0 | 12.8            | 14.5                 | 16.5           |
| Pede ajuda            | 80.6  | 84.3 | 77.4 | 84.1           | 75.0 | 80.1            | 78.2                 | 80.7           |
| Aos professores       | 66.1  | 68.4 | 64.0 | 69.2           | 60.9 | 66.5            | 59.1                 | 68.8           |
| Aos colegas           | 4.1   | 4.6  | 3.6  | 4.3            | 3.8  | 3.2             | 1.8                  | 7.3            |
| Aos pais, irmãos, ... | 6.2   | 7.6  | 5.0  | 7.9            | 3.8  | 7.9             | 2.7                  | 3.7            |

Da relação com a escolaridade, seu sentido, normas e saberes, passamos à análise da avaliação que os alunos fazem da escola que frequentam, nas suas variadas vertentes, desde as pessoas com quem partilham a experiência escolar, até aos espaços físicos, passando pelas condições materiais e de funcionamento.

## 7.2. A escola e as interacções quotidianas: avaliação e sentimentos

### 7.2.1. Apreciação global

Quando interpelados sobre os aspectos mais positivos e mais negativos da escola que frequentam e sobre os que consideram mais importante alterar (quadro 7.10),<sup>216</sup> verifica-se que esta avaliação é globalmente positiva, com excepção das condições físicas e materiais da escola, que é o aspecto que mais desagrada aos alunos. Se compararmos as manifestações de satisfação (plena ou quase plena) com as de insatisfação (plena ou quase plena) constatamos que as primeiras superam as segundas: são em maior percentagem os alunos que declaram ser tudo ou quase tudo “o melhor da escola” e os que afirmam não existir nada a referir no tocante ao “pior da escola” do que o inverso.

O *convívio e o lazer*, como actividades que mais agradam aos alunos no contexto escolar (36% dos alunos referem-no), são mais valorizados pelos alunos que nunca reprovaram, pelas raparigas e pelos alunos autóctones. Este conjunto de alunos revela ter uma relação mais intensa com este domínio da vida escolar pois considera-o mais frequentemente tanto pela positiva como pela negativa. Os alunos de origem indiana são os que menos fazem referência a este aspecto da vida escolar.

Ao convívio e ao lazer, seguem-se as referências a aspectos relacionados com a *aprendizagem*: 25% dos alunos referem-na como o (um) aspecto que mais valorizam na sua escola e, em contrapartida, outros alunos fazem referência pela negativa a este aspecto (14%). As raparigas revelam maior satisfação com aspectos relacionados com a aprendizagem (é dupla a percentagem em relação aos rapazes) e, em situação contrária, encontramos os alunos de origem cabo-verdiana. Encontramos estes alunos, também neste domínio, numa situação inversa aos de origem indiana: estes últimos não só se referem mais a estes aspectos de forma positiva como são os que menos os evocam

---

<sup>216</sup> Também nesta questão, os alunos responderam a questões abertas que foram categorizadas *à posteriori*. As questões foram as seguintes: “Diz qual a melhor coisa que tem a tua escola?”(p.26); “Diz a pior coisa que tem a tua escola?”(p.27) e “Se te dessem uma *varinha mágica*, o que mudavas na tua escola?” (p.35).

quando explicitam os aspectos negativos da escola. Destaca-se, ainda, um contraste importante em relação aos professores: os alunos com ascendência cabo-verdiana fazem muito mais referência a estes como um aspecto negativo da sua escola do que o fazem os de origem indiana. Mais adiante, quando nos detivermos nos aspectos relacionais da vida escolar, veremos se este indício da existência de uma relação mais tensa com os professores ganha ou perde sustentação empírica.

**Quadro 7.10. Apreciação global dos alunos relativamente à escola que frequentam (%)**

|                          | Total | Sexo |      | Nº reprovacões |      | Origem nacional |                      |                |
|--------------------------|-------|------|------|----------------|------|-----------------|----------------------|----------------|
|                          |       | F    | M    | 0              | ≥1   | Autóctones      | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
| <b>O mais positivo</b>   |       |      |      |                |      |                 |                      |                |
| Convívio/lazer           | 35.5  | 37.9 | 33.3 | 36.3           | 34.7 | 37.8            | 30.9                 | 22.9           |
| Condições mat./func.     | 31.5  | 23.3 | 39.3 | 33.8           | 28.4 | 29.5            | 32.7                 | 44.9           |
| Aprendizagem             | 24.6  | 31.6 | 18.0 | 26.1           | 20.9 | 24.8            | 16.3                 | 24.8           |
| Tudo/quase tudo          | 2.6   | 3.8  | 1.6  | 2.6            | 2.8  | 2.1             | 3.6                  | 0.9            |
| Nada/quase nada          | 5.0   | 5.6  | 4.5  | 4.0            | 6.9  | 6.4             | 5.4                  | 1.8            |
| <b>O mais negativo</b>   |       |      |      |                |      |                 |                      |                |
| Colegas                  | 15.4  | 16.5 | 14.5 | 16.9           | 12.5 | 14.4            | 10.9                 | 15.6           |
| Condições mat./func.     | 39.9  | 38.7 | 41.0 | 41.3           | 38.5 | 35.7            | 39.1                 | 35.7           |
| Professores              | 4.9   | 6.9  | 3.8  | 4.7            | 5.9  | 4.3             | 8.2                  | 2.8            |
| Aulas, testes...         | 5.4   | 3.5  | 7.0  | 4.1            | 7.5  | 6.8             | 6.4                  | 1.8            |
| Insegurança              | 5.6   | 5.3  | 5.9  | 6.7            | 4.1  | 5.3             | 6.3                  | 8.3            |
| Tudo                     | 2.6   | 2.5  | 2.7  | 2.4            | 3.1  | 3.4             | 0.9                  | 3.7            |
| Nada                     | 7.4   | 7.8  | 7.0  | 7.3            | 7.5  | 7.7             | 7.3                  | 7.3            |
| <b>O que mudava</b>      |       |      |      |                |      |                 |                      |                |
| Condições materiais      | 42.5  | 43.4 | 41.6 | 46.4           | 36.9 | 43.7            | 34.5                 | 45.0           |
| Colegas                  | 15.5  | 18.7 | 12.7 | 17.5           | 12.2 | 15.0            | 11.8                 | 18.3           |
| Professores/funcionários | 6.9   | 8.9  | 5.2  | 7.9            | 5.3  | 6.2             | 10.0                 | 8.3            |
| Tempos (aula, lazer)     | 6.6   | 3.5  | 9.3  | 6.9            | 5.9  | 8.3             | 7.3                  | 0.9            |

Convívio/lazer: colegas, amigos, recreio, jogos, sala de convívio

Condições materiais ou de funcionamento: equipamentos (campo, ginásio, salas, wc) e serviços de apoio (biblioteca, papelaria, informática, cantina) e espaços ou tempos

Aprendizagem: professores, aulas, disciplinas, estudo, fazer trabalhos...

Insegurança: Assaltos e espaços limítrofes da escola

Tal como em estudos anteriores (C Montandon, 1997; Santiago, 1996; Santiago, Potvin, Tavares e Oliveira, 1994; Seabra, Sebastião e Teixeira, 1997),<sup>217</sup> as *condições físicas e*

<sup>217</sup> As pesquisas referem a insatisfação dos alunos em relação às condições materiais e organizacionais da escola que frequentam: *a sobrelotação e má qualidade das instalações* (Seabra e outros., 1997); *o espaço físico descuidado, pouco acolhedor e desmotivante* para o trabalho (C Montandon, 1997; Santiago, 1996)

*materiais da escola* foram alvo frequente de apreciação negativa por parte dos alunos - consideram que o espaço escolar tem sérios problemas (degradação do mobiliário, sujidade, fealdade, falta de equipamentos...) e é o aspecto que mais desejam alterar. A investigação revelou ser mais frequente a referência a estas condições físicas e de funcionamento como aspecto negativo da escola, com excepção dos alunos de origem indiana que se referem a estas condições como mais positivas do que negativas.

Considerando a relação entre o número de aspectos referidos como positivos e o número de aspectos referidos como negativos, analisámos o grau de satisfação sentida com a escola que frequentam<sup>218</sup> (quadro 7.11) e os dados reforçam resultados anteriormente detectados: a satisfação global com a escola aumenta quando se é um aluno com sucesso escolar e quando se tem origem indiana, sendo os alunos deste último subgrupo os que revelam menor insatisfação.

**Quadro 7.11. Grau de satisfação com a escola frequentada**

|          | Total | Sexo |      | Nº reprovações |      | Origem nacional |                      |                |
|----------|-------|------|------|----------------|------|-----------------|----------------------|----------------|
|          |       | F    | M    | 0              | ≥1   | Autóctones      | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
| Elevada  | 25.7  | 29.9 | 21.9 | 27.1           | 23.4 | 23.9            | 22.7                 | 31.2           |
| Moderada | 61.2  | 55.4 | 66.3 | 62.3           | 59.4 | 65.0            | 60.9                 | 54.1           |
| Baixa    | 8.1   | 9.1  | 7.2  | 7.1            | 10.0 | 8.1             | 9.1                  | 6.4            |
| NR       | 5.0   | 5.6  | 4.5  | 3.5            | 7.2  | 3.0             | 7.3                  | 8.3            |

Em suma, a apreciação que os alunos fazem da sua escola é globalmente positiva, com excepção das condições materiais e de funcionamento das mesmas. Tendencialmente, a satisfação aumenta quando se fez uma trajectória escolar de sucesso e/ou se tem origem indiana.

---

e a falta de material escolar, nomeadamente, para a prática de Educação Física (Santiago e outros, 1994; Seabra e outros., 1997).

<sup>218</sup> Índice resultante da relação entre o número de aspectos referidos como positivos e o número de aspectos negativos referidos: se o nº de positivos é maior que o nº de negativos = “elevada”; se o nº de aspectos é igual no positivo e negativo = “moderada”; se os negativos são em maior nº que os positivos = “baixa”.

### 7.2.2. As interacções no quotidiano escolar

No tocante aos aspectos relacionais da vida escolar, centrámo-nos na relação dos professores com os alunos, do ponto de vista destes, e, complementarmente, recolhemos indicações pontuais sobre as interacções com os colegas e com os funcionários não docentes da escola.

A avaliação que os alunos fazem dos seus professores (quadro 7.12) é claramente positiva: na grande maioria dos casos (mais de 75% dos alunos), sentem-se respeitados, consideram que lhes explicam bem as matérias, sentem a sua amizade e a vontade dos professores em que participem na aula.<sup>219</sup>

Apesar disto, há um domínio em que os alunos revelam sentir-se pouco apoiados: em caso de darem uma resposta incorrecta, quase metade dos alunos (46%) não sente a ajuda do professor de modo a poderem encontrar a resposta correcta – em vez disso, os alunos declaram que, quando erram, os professores “passam a pergunta a um colega” (33%), “pedem a outro colega para ajudar” (9%) ou então, mais raramente, “ralham” (2%). Os resultados de um inquérito anterior (Seabra, Sebastião e Teixeira, 1997) apontavam para a existência de um maior apoio sentido pelos alunos em caso de dificuldade<sup>220</sup> e, em contrapartida, era menor a proporção de alunos que sentia o incentivo dos professores para participar nas aulas.<sup>221</sup> No entanto, o estímulo à participação activa dos alunos não parece ser uma componente importante do papel atribuído a um professor: a investigação de Rui Santiago (1996) revelou que, pelo olhar das crianças, o professor é preferencialmente representado como *transmissor de saberes e avaliador* dos mesmos, e, na base da hierarquia das referências, aparece o professor enquanto sancionador dos comportamentos e estimulador da participação activa.

Mais uma vez, as diferenças de género, as de trajectória escolar e as de origem nacional produzem divergência nos resultados de forma consistente: as raparigas, os

---

<sup>219</sup> Perguntou-se ao aluno o que achava em relação à maioria dos seus professores para cada um dos aspectos referidos. Apresentam-se os dados relativos às situações em que os alunos assinalaram que todos ou quase todos os professores assim procediam, excluindo, assim, as respostas: “Alguns” ou “Nenhuns” ou “Não sei”.

<sup>220</sup> Só 24% dos alunos afirmavam não sentir ajuda do professor, quando não respondiam correctamente e neste estudo esse valor foi de 46 %.

<sup>221</sup> Era de 50% em Seabra, Sebastião e Teixeira (1997) e é de 76% neste estudo.

alunos sem reprovações e os autóctones consideraram, em maior proporção, que os professores os respeitam, são seus amigos, explicam bem as matérias, incentivam à sua participação nas aulas e os ajudam em situação de dificuldade.

**Quadro 7.12. Atitudes e práticas dos professores, segundo os alunos (%)**

|                         | Total | Sexo |      | Nº reprovações |      | Origem nacional |                      |                |
|-------------------------|-------|------|------|----------------|------|-----------------|----------------------|----------------|
|                         |       | F    | M    | 0              | ≥1   | Autóctones      | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
| Ajudam-me quando erro   | 54.0  | 57.9 | 50.6 | 54.1           | 53.5 | 55.8            | 41.0                 | 53.4           |
| Explicam-me bem         | 87.4  | 88.9 | 86.0 | 90.2           | 83.0 | 86.5            | 72.7                 | 68.8           |
| Querem que eu participe | 76.1  | 78.5 | 73.9 | 77.4           | 73.8 | 90.6            | 75.5                 | 64.2           |
| Respeitam-me            | 87.9  | 90.6 | 85.6 | 90.1           | 85.3 | 89.8            | 62.7                 | 64.2           |
| São meus amigos         | 77.3  | 78.2 | 76.5 | 80.9           | 71.6 | 79.3            | 59.1                 | 55.0           |

A relação dos alunos descendentes de imigrantes com os professores aparece marcada, segundo os próprios, pela menor empatia que sentem por parte deles; como vimos anteriormente (Seabra e Mateus, 2008), estes alunos, no seu conjunto, sentem-se menos respeitados, menos incentivados a participar nas aulas, quando erram sentem uma menor ajuda em encontrar a resposta certa e revelam mais dificuldades na compreensão da explicação das matérias.

Confrontando os alunos de origem cabo-verdiana com os de origem indiana no que diz respeito a este conjunto de atitudes e práticas dos professores, verificamos não existir, segundo a avaliação dos próprios alunos, um prejuízo claro de um grupo relativamente ao outro, ou seja, o benefício varia com o subgrupo de acordo com a especificidade do que está em causa. A apreciação das atitudes e dos comportamentos dos professores na relação com o aluno não assume uma diferença muito expressiva entre os alunos com origem cabo-verdiana e indiana, excepto em duas práticas: estes últimos sentem, em menor percentagem, o incentivo dos professores para a sua participação nas aulas e, em contrapartida, os primeiros (origem cabo-verdiana) declaram, em menor percentagem, sentir a ajuda dos professores em situação de dificuldade (ao dar uma resposta errada).

Sem pretender sintetizar o “estado da arte” do estudo da relação professor-alunos,<sup>222</sup> vale a pena recordar que esta relação tem sido analisada, desde os anos sessenta do século passado, e tem como importante referencial a investigação realizada pelos norte-americanos Rosenthal e Jacobson (1968), conhecida como o estudo do “efeito pigmaleão”. Estes autores descobrem que quando um aluno percebe que o professor tem elevadas expectativas a seu respeito age esforçando-se por lhes corresponder.<sup>223</sup> Good e Brophy dedicaram-se à investigação neste domínio<sup>224</sup> e, numa síntese do conhecimento produzido até então, sobre o comportamento dominante dos professores em relação aos alunos, com diferentes níveis de desempenho, um dos traços registados foi, precisamente, a reacção diferenciada que têm quando um aluno dá uma resposta errada: se o aluno tem baixo desempenho, os professores tendem a dar a resposta ou a chamar outra pessoa, enquanto que se o aluno for considerado bom, tenta melhorar a sua resposta, dando pistas, repetindo ou parafraseando as perguntas (T. Good, 1987:34).<sup>225</sup>

Da informação recolhida no presente estudo, sabemos que os alunos de origem cabo-verdiana se sentem menos apoiados que os seus pares em encontrar a resposta certa, sendo mais comum passarem a resposta a outro colega (é referido por 46% dos alunos com esta origem, por 34% dos alunos de origem indiana e por 32% dos autóctones).

---

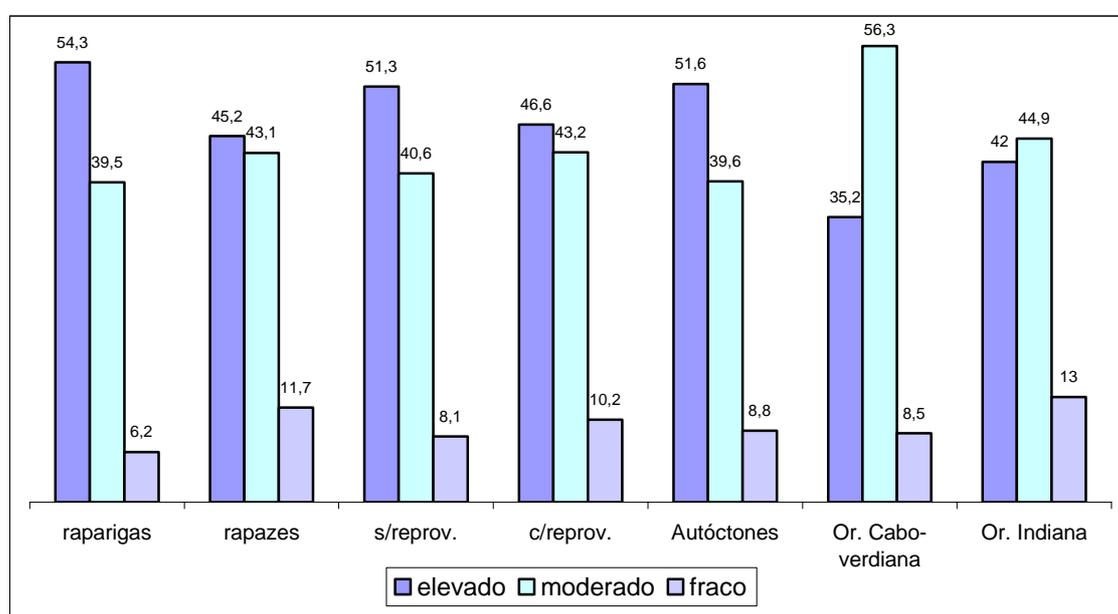
<sup>222</sup> Essa tentativa foi realizada por Zão e Seabra (1999), no que refere à investigação nacional.

<sup>223</sup> O texto de Gomes (1987) descreve, de forma bastante completa, a investigação realizada no domínio da interacção na sala de aula.

<sup>224</sup> Os autores desenvolvem um modelo do processo de comunicação de expectativas na sala de aula (ver em T. Good, 1987).

<sup>225</sup> Para além deste comportamento, os autores referem outros que são adoptados comumente pelos professores em relação aos alunos que têm baixo desempenho escolar: esperar menos tempo pela resposta; criticar mais e elogiar menos; não dar feedback a respostas públicas dos alunos; interagir menos frequentemente; ter interacções menos amigáveis (menos sorrisos e outros indicadores não verbais de apoio); fornecer um feedback mais breve e menos informativo; menor aceitação e utilização das suas ideias; a classificar testes ou trabalhos não dar o benefício da dúvida, em casos-limite; recompensar comportamentos inapropriados ou respostas incorrectas; pedir menos para responderem a perguntas; exigir menos dos alunos aceitando respostas de baixa qualidade ou mesmo incorrectas.

Se agregarmos estas variáveis é possível definirmos diferentes níveis de apoio prestado pelos professores aos alunos<sup>226</sup> e, como podemos observar na figura 7.4, os alunos de origem cabo-verdiana são os que menos se sentem fortemente apoiados pelos docentes, em situação oposta à das raparigas. Em geral, na comparação entre os principais grupos-alvo desta pesquisa, detecta-se uma diferente distribuição dos níveis de apoio, sendo mais extremado no caso dos alunos de origem indiana, ou seja, são mais os que descrevem práticas e atitudes de “fraco apoio”, assim como são mais os que receberão “elevado apoio”.



**Figura 7.4. Apoio prestado pelos professores**

Como corolário da relação satisfatória com os professores, a grande maioria dos alunos afirma gostar dos seus professores (de todos ou de quase todos).<sup>227</sup> A intensidade deste sentimento aumenta quando são raparigas, alunos sem reprovações ao longo da trajectória escolar ou quando têm origem indiana. Estes últimos destacam-se pela clara

<sup>226</sup> Para o efeito, foi construído um índice que contempla os aspectos mais directamente relacionados com a aprendizagem: o entendimento da explicação dos professores e a reacção destes quando o aluno dá uma resposta errada (este indicador assumiu o dobro do peso do primeiro).

<sup>227</sup> A questão utilizada foi a seguinte: “Gostas dos teus professores ou não?” (nº 28)

empatia que sentem em relação a *todos os professores* e pela inexistência de situações de total rejeição destes. Em contrapartida, os seus colegas de origem cabo-verdiana são os que acumulam mais sentimentos de total desagrado, o que não se estranha dado o menor apoio que estes alunos sentem por parte dos professores; confirma-se, assim, a relação mais difícil ou menos harmoniosa entre estes alunos e os seus professores, já indiciada em ponto anterior.

Os que têm origem indiana, revelam este forte agrado pelos docentes, apesar de, como vimos, não receberem um extraordinário apoio por parte destes, em comparação com os restantes subgrupos de alunos, facto que não impede que se sintam grandemente apoiados no seu quotidiano escolar pelos professores. Estará em causa uma relação específica com a autoridade? Serão as expectativas mais moderadas e a satisfação mais facilmente alcançável? O que estrutura e condiciona os afectos? Estaremos perante a mesma lógica das práticas? O único dado de que dispomos é a de uma completa ausência de apreciações negativas em relação à escola e aos professores em particular por parte das famílias de origem indiana que entrevistámos: mesmo perante situações de reprovações ocorridas na trajectória escolar era atribuída aos filhos a total responsabilidade pelo ocorrido, facto que não se verificou junto das famílias cabo-verdianas.

**Quadro 7.13. Afeição dos alunos em relação aos professores**

|                      | Total | Sexo |      | Nº reprovações |      | Origem nacional |                      |                |
|----------------------|-------|------|------|----------------|------|-----------------|----------------------|----------------|
|                      |       | F    | M    | 0              | ≥1   | Autóctones      | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
| Gosto de todos       | 31.1  | 33.5 | 28.9 | 33.0           | 27.2 | 27.8            | 26.6                 | 40.4           |
| Gosto de quase todos | 38.1  | 38.1 | 38.1 | 41.1           | 33.5 | 40.3            | 36.7                 | 33.9           |
| Gosto de alguns      | 30.1  | 27.9 | 32.1 | 25.7           | 37.7 | 31.3            | 34.9                 | 25.7           |
| Não gosto de nenhum  | 0.7   | 0.5  | 0.9  | 0.2            | 1.6  | 0.6             | 1.8                  | -              |

Em síntese, uma boa relação com os professores aparece associada ao sucesso escolar sem podermos destringir o que é causa ou efeito; muito provavelmente, são fenómenos que funcionam *em espelho*, numa troca permanente de expectativas e de práticas que se reforçam e se potenciam. De facto, o estatuto escolar do aluno faz variar o incentivo à participação na sala de aula, a probabilidade de compreenderem as explicações dos

professores - são menores no caso dos alunos repetentes<sup>228</sup> - o respeito e a amizade que sentem por parte dos professores e uma diferença muito acentuada quanto ao afecto que sentem por estes (menos 14% dos alunos gostam de todos ou da maioria dos professores).

A pesquisa de Montandon (1997) já tinha revelado como os comportamentos dos alunos junto dos professores são afectados pelo seu estatuto escolar: os bons alunos revelam uma maior aproximação aos professores e uma maior implicação nas ocorrências da escola, ou seja, “têm mais tendência a intervir junto do seu professor ou de outros colegas assim que se apercebem de uma injustiça, enquanto os menos bons preferem não se envolver em assuntos dos outros, sentindo-se sem dúvida mais vulneráveis ou pensando que têm menos peso.” (p.83). O estudo de Monteiro (1993), realizado junto de crianças de 8 e 9 anos de idade, também revelou centralidade do estatuto escolar da criança, ao fazer variar as qualidades que valoriza no professor: “os alunos com fracos resultados académicos parecem privilegiar na caracterização positiva do professor as suas qualidades técnicas sendo menos positivos nos seus aspectos relacionais-afectivos (...) e, em contrapartida, os bons alunos revelaram valorizar mais os aspectos relacionais e afectivos do seu professor descrevendo-o como alguém que “nunca inferioriza uma criança em relação a outra, é compreensivo (e) é paciente.” (p.347).

Complementarmente, vejamos como se pode delinear os contornos da relação que os alunos mantêm com os seus pares, para analisarmos se, a este nível, os alunos também vivenciam situações contrastantes.

### *Relação com os colegas*

Agregando as respostas dadas a diferentes questões do inquérito em que directa ou potencialmente, se incluem aspectos da relação dos alunos com os seus pares, foi possível distinguir as situações em que as referências são sempre positivas, das que são sempre negativas e daquelas em que são variáveis ao longo do questionário. A relação

---

<sup>228</sup> Aspecto já detectado em Seabra, Sebastião e Teixeira (1997).

mais positiva foi definida como sendo aquela em que o aluno tem os seus dois maiores amigos na escola (questão nº44), diz não ser gozado pelos colegas (questão nº 34), não refere os colegas como sendo um aspecto negativo da sua escola (questão nº 27) nem os refere como um aspecto da escola que gostaria de mudar (questão nº 35); a mais negativa é a situação em que todos estes indicadores assumem o sentido inverso (quadro 7.14).<sup>229</sup>

**Quadro 7.14. Relação com os colegas**

|          | Total | Sexo |      | Nº reprovações |      | Origem nacional |                      |                |
|----------|-------|------|------|----------------|------|-----------------|----------------------|----------------|
|          |       | F    | M    | 0              | ≥1   | Autóctones      | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
| Positiva | 45.9  | 40.5 | 50.7 | 43.4           | 50.4 | 50.7            | 41.8                 | 51.9           |
| Neutra   | 32.6  | 39.2 | 26.7 | 35.7           | 27.0 | 30.4            | 30.4                 | 30.4           |
| Negativa | 21.5  | 20.3 | 22.6 | 21.0           | 22.6 | 18.9            | 27.8                 | 17.7           |

Da análise dos resultados resultam dois aspectos salientes: i) no geral, a relação com os colegas será problemática para cerca de 20% dos alunos; o pior desempenho escolar parece estar associado a relações com os colegas mais vincadas, pela positividade ou pela negatividade; os alunos com origem cabo-verdiana vivem uma relação claramente mais negativa com os seus pares no contexto escolar.

### 7.2.3. A percepção da discriminação na escola

O aspecto mais reiterado nas pesquisas é a sensibilidade dos alunos às práticas de discriminação dos professores. Esta referência aparece recorrentemente quando os alunos são inquiridos sobre *o que não deve fazer um professor* ou, pela positiva, quando queremos saber *o que é um bom professor*: não tratar uns melhor que os outros, não chamar sempre os mesmos alunos, não demonstrar preferências, não fazer diferenças

<sup>229</sup> Variável resultante do índice criado a partir dos quatro indicadores referidas no texto e que consistiu na soma das respostas dadas. Às respostas mais favoráveis correspondeu sempre o 1 (ou o 2 no caso de ter dois amigos na escola) e às desfavoráveis correspondeu sempre o 0. Escala: 0-2 = negativa; 3 = neutra; 4-5 = positiva.

entre os alunos quando se dá recompensas ou castigos... (Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião, 1994; Brederode Santos, 1979; Brederote Santos, 1979; F. Matos, 1992; V. Monteiro, 1993; Pinho, 1997; Seabra, Sebastião e Teixeira, 1997).

Os dados recolhidos no presente estudo também integraram esta dimensão de análise da interacção quotidiana escolar (quadro 7.15):<sup>230</sup> cerca de uma terça parte dos alunos assinalaram a existência de práticas de discriminação por parte dos professores<sup>231</sup> e quase metade referiu terem os funcionários não docentes esse tipo de práticas.

Ao analisarmos as variações da percepção da discriminação relacionada com o género, a trajectória escolar do aluno ou a origem nacional das famílias, constata-se algumas variações: i) as raparigas sentem um ambiente de maior discriminação, sobretudo por parte dos colegas, enquanto os rapazes identificam mais este tipo de práticas com os funcionários não docentes; ii) os alunos com insucesso escolar sentem existir um pouco mais de tratamento discriminatório por parte dos professores<sup>232</sup>; iii) os alunos de origem indiana, comparativamente com os seus pares de origem cabo-verdiana, revelam sentir menos discriminação na escola, sobretudo, por parte dos funcionários e dos colegas.

Ao agregarmos as respostas dadas num índice que define diferentes graus de discriminação sentida em contexto escolar,<sup>233</sup> podemos constatar a significativa diferença entre os sentimentos dos alunos de origem cabo-verdiana e os de origem indiana, especialmente nas situações extremas de muita ou de nenhuma discriminação: o

---

<sup>230</sup> O indicador utilizado foi o seguinte: “Como é que os ... tratam os alunos?” As hipóteses de resposta foram três: 1. Tratam todos por igual; 2. Tratam uns melhor do que os outros; 3. Não sei. (questões 32 e 33 do questionário).

<sup>231</sup> Estes resultados coincidem com os de uma outra investigação realizada anteriormente junto de 196 alunos do 6º ano do concelho da Azambuja e cujos resultados foram muito próximos destes (Seabra, Sebastião e Teixeira, 1997).

<sup>232</sup> Esta variação foi igualmente detectada em estudo anterior (Seabra e outros, 1997). Em análise anterior deste questionário, verificou-se que os alunos que referiam existir maior discriminação por parte dos professores eram, para além destes alunos, os que viviam em famílias das classes média ou alta ou eram oriundos da imigração (Seabra e Mateus, 2008).

<sup>233</sup> Índice que agrega os três indicadores expressos no quadro: Muita discriminação = existe discriminação por parte dos três agentes (professores, funcionários e colegas); Alguma discriminação = existe discriminação por parte de dois dos agentes; Pouca discriminação = existe discriminação por parte de um dos agentes; Nenhuma discriminação = não existe discriminação por parte de algum dos agentes.

sentimento da existência de tratamento desigual na escola é, de facto, muito mais partilhado pelos alunos de ascendência cabo-verdiana.

**Quadro 7.15. Discriminação sentida pelos alunos no ambiente escolar**

|                                   | Total | Sexo |      | Nº reprovações |      | Origem nacional |                      |                |
|-----------------------------------|-------|------|------|----------------|------|-----------------|----------------------|----------------|
|                                   |       | F    | M    | 0              | ≥1   | Autóctones      | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
| Professores discriminam           | 32.4  | 32.4 | 32.4 | 31.4           | 33.4 | 31.0            | 35.5                 | 34.9           |
| Funcionários discriminam          | 46.5  | 44.3 | 48.4 | 48.1           | 44.1 | 49.8            | 43.6                 | 34.9           |
| Colegas discriminam-me            | 29.0  | 31.6 | 26.2 | 31.4           | 24.7 | 28.9            | 30.9                 | 23.9           |
| <i>Percepção da discriminação</i> |       |      |      |                |      |                 |                      |                |
| Muita                             | 7.0   | 8.1  | 6.1  | 7.3            | 6.9  | 6.8             | 10.0                 | 5.5            |
| Alguma                            | 27.4  | 26.3 | 28.3 | 28.9           | 24.7 | 27.8            | 22.7                 | 25.7           |
| Pouca                             | 31.8  | 31.4 | 32.1 | 31.4           | 32.2 | 33.3            | 34.5                 | 25.7           |
| Nenhuma                           | 33.8  | 34.2 | 33.5 | 32.4           | 36.3 | 32.1            | 32.7                 | 43.1           |

As entrevistas que realizámos às famílias migrantes revelaram, precisamente, esta discrepância, pois ouvimos relatos de situações de discriminação por parte, apenas, das famílias de origem cabo-verdiana.

**Débora**, (natural de Cabo Verde, 6º ano, cozinheira) teve a filha numa escola do 1º ciclo em que predominavam alunos autóctones e, comparando com a escola onde tem agora a filha mais nova onde predominam alunos de origem africana, falou-nos da discriminação que sentiu na primeira escola, por ter tido grandes dificuldades em contactar a professora da filha:

“(…) lá em baixo discriminam um pouco. Ela andou lá da 1ª à 4ª Classe e senti muito isso. Aqui já é o terceiro ano que esta está nesta escola e sinto-me mais à vontade com os professores. *E lá a discriminação é mais dos miúdos ou é dos professores com os pais?*

Dos professores e dos miúdos... aqui uma pessoa está mais à vontade, gosto mais desta escola e tem bons professores, são mais abertos, põem uma pessoa à vontade: “olha, não podes vir neste dia, vem no outro, quando puderes vem falar comigo”, têm sempre um tempinho. Já ali não! Se não for no dia marcado não consegue falar com ninguém. Eu tenho um bocado de dificuldade porque não tenho horário certo, e lá em baixo nunca conseguia ... eu trabalhava num restaurante em Lisboa e fazia o turno da manhã nas limpezas, depois ia para o restaurante e depois ia para o turno da tarde, chegava a casa sempre às tantas.

*Então nunca podia ir à escola?*

Não. Quando eu tinha uma *brechazinha* ia e elas punham montes de dificuldades porque não podia ser, tinha que ter o dia e hora marcada... ia para saber como é que ela ia, se estava tudo bem, se não havia problemas... só houve uma professora que foi no último ano dela, uma moça nova, muito simpática, essa estava disponível.”

Como é evidente, não é legítimo, neste caso, concluirmos pela discriminação étnico-racial desta família, pois desconhecemos o tratamento que as restantes famílias, em idênticas circunstâncias, recebiam nessa escola; podemos, apenas, registar tratar-se de uma situação em que os docentes, na sua grande maioria, não eram sensíveis à comunicação com as famílias, quando estas os procuravam em horas diferentes das preestabelecidas. Outros depoimentos recolhidos têm o mérito de não nos deixar na dúvida acerca deste tipo de discriminação. Uma dirigente da associação cabo-verdiana, que entrevistámos, relatou-nos uma ocorrência vivida quando ainda era funcionária da embaixada de Cabo Verde e que passamos a transcrever:

“Eu tive uma experiência na escola da Falagueira, uma vez, houve lá uma cena de um aluno, com uma professora, uma cena terrível, um aluno que já nem era aluno da escola, mas os nossos alunos, naquela altura, não sei se lembra, mas os nossos miúdos deixavam de estar na escola, ou porque faziam parvoíces, ou infelizmente abandonavam, mas não abandonavam o recinto da escola, sobretudo os rapazes. Era o único sítio onde podiam jogar à bola, estavam no recinto da escola de manhã à noite. Jogavam à bola, iam com os irmãos mais novos, entravam no recinto da escola. Então um aluno qualquer, não era um miúdo, mais um adolescente, ameaçou a professora com uma faca, que a matava se ela se metesse com ele. A mulher entrou em pânico, foi para casa, fechou-se em casa, não ia sequer à rua porque não sabia se o rapaz estava numa esquina à espera dela. Havia aquela onda, nessa altura, que circulava muito pelos meios de comunicação social e tudo, que os cabo-verdianos resolviam tudo à facada, matavam (...). O marido dela foi lá à embaixada pedir-nos ajuda. Fomos, eu e mais duas colegas também assistentes sociais, à escola da Falagueira, e a directora da escola, mais três ou quatro pessoas, receberam-nos de pé no corredor. Depois estivemos na conversa, e a senhora puxou a questão da comunicação. “Não falam, não sei o quê”, e eu disse que ela devia insistir: “ah, não vale a pena insistir, porque as crianças cabo-verdianas têm um QI muito baixo”.” (Alcestina Tolentino).

#### 7.2.4. Emoções na vida escolar

A completar o quadro vivencial da escolaridade, e tendo por referência o trabalho de Montandon (1997), questionámos os alunos sobre a frequência com que experimentavam certas emoções. Os dados, sintetizados no quadro 7.16, revelam que a escola aparece como um quadro de vida onde, globalmente, predomina um sentimento de bem-estar, “ofuscado” por momentos de aborrecimento - a maioria dos alunos (55%) sente-se frequentemente *alegre*, muito poucos alunos sentem com frequência *medo* (3%), *tristeza* (5%) ou *revolta* (8%) e o *aborrecimento* é o sentimento negativo mais frequente (17%).<sup>234</sup> Na generalidade dos casos, as emoções negativas são mais frequentes nos alunos que já reprovaram, o que reforça, ainda mais, a centralidade desta variável na sua experiência escolar dos alunos.

As variações de género observadas também são dignas de registo: entre raparigas é muito mais comum experimentarem com frequência *vergonha*, *tristeza* ou *medo*, um pouco mais comum sentirem *revolta* ou *alegria* e sentem menos vezes *aborrecimento*. Estes dados vão só parcialmente no mesmo sentido dos que obteve Montandon (1997), pois coincidem quanto à maior quantidade e intensidade de emoções experimentadas pelas raparigas no contexto escolar, com predomínio do *medo* e da *timidez*, mas no caso dos rapazes os seus dados indicaram um predomínio de sentimentos de bem-estar.

No que mais nos interessa do ponto de vista desta pesquisa, ou seja, a comparação entre a experiência escolar dos alunos com origem indiana e cabo-verdiana, destacam-se, mais uma vez, os alunos de origem indiana pela experimentação menos frequente de emoções negativas: *tristeza*, *revolta*, *vergonha* ou *aborrecimento* são sentimentos mais raros.<sup>235</sup>

---

<sup>234</sup> Para cada um dos sentimentos referidos, os alunos assinalaram a frequência com que o sentiam, de entre as seguintes hipóteses: “Muitas vezes”; “Algumas vezes”; “Nunca” (questão nº 36).

<sup>235</sup> Em análise precedente dos dados deste questionário (Seabra, 2006) verificámos que os descendentes de imigrantes estavam menos frequentemente *alegres* e *aborrecidos* e experimentavam mais a *vergonha*.

**Quadro 7.16. Emoções que experimentam com frequência (“muitas vezes”)**

|               |               | Total       | Sexo        |             | Nº reprovações |             | Origem nacional |                      |                |
|---------------|---------------|-------------|-------------|-------------|----------------|-------------|-----------------|----------------------|----------------|
|               |               |             | F           | M           | 0              | ≥1          | Autóctones      | Origem cabo-verdiana | Origem indiana |
| Alegria       | <b>Escola</b> | <b>54.8</b> | <b>56.2</b> | <b>53.5</b> | <b>58.5</b>    | <b>47.9</b> | <b>55.2</b>     | <b>57.0</b>          | <b>56.6</b>    |
|               | Casa          | 87.0        | 85.9        | 88.0        | 89.5           | 84.2        | 88.9            | 84.3                 | 84.1           |
| Tristeza      | <b>Escola</b> | <b>4.9</b>  | <b>7.6</b>  | <b>2.6</b>  | <b>3.8</b>     | <b>6.9</b>  | <b>4.8</b>      | <b>5.7</b>           | <b>2.9</b>     |
|               | Casa          | 6.7         | 9.0         | 4.5         | 5.6            | 7.6         | 6.3             | 6.7                  | 6.7            |
| Revolta       | <b>Escola</b> | <b>8.4</b>  | <b>8.7</b>  | <b>8.1</b>  | <b>7.6</b>     | <b>9.5</b>  | <b>8.7</b>      | <b>8.5</b>           | <b>2.9</b>     |
|               | Casa          | 4.8         | 5.0         | 4.7         | 3.2            | 6.6         | 4.6             | 1.9                  | 4.7            |
| Medo          | <b>Escola</b> | <b>3.3</b>  | <b>4.2</b>  | <b>2.6</b>  | <b>2.8</b>     | <b>3.9</b>  | <b>3.7</b>      | <b>1.9</b>           | <b>1.9</b>     |
|               | Casa          | 3.6         | 4.0         | 3.3         | 2.0            | 6.4         | 3.1             | 3.0                  | 2.9            |
| Vergonha      | <b>Escola</b> | <b>8.0</b>  | <b>11.6</b> | <b>4.9</b>  | <b>8.2</b>     | <b>7.3</b>  | <b>7.4</b>      | <b>8.7</b>           | <b>6.9</b>     |
|               | Casa          | 3.5         | 3.2         | 3.7         | 2.7            | 5.0         | 3.7             | 3.8                  | 2.9            |
| Aborrecimento | <b>Escola</b> | <b>16.8</b> | <b>15.4</b> | <b>18.1</b> | <b>15.6</b>    | <b>18.5</b> | <b>16.8</b>     | <b>17.8</b>          | <b>10.5</b>    |
|               | Casa          | 8.2         | 10.8        | 5.8         | 6.6            | 9.6         | 7.9             | 7.6                  | 6.7            |

Comparando as emoções sentidas na escola com as sentidas em casa, constatamos que, na globalidade dos casos, as emoções negativas são vividas com menos frequência em contexto familiar e no caso das positivas - a alegria – muito mais alunos a experimentam com frequência. Quanto às diferenças de género, verifica-se a tendência já detectada de as raparigas referirem sentir com mais frequência tanto as emoções negativas como as positivas. Os alunos de origem cabo-verdiana distinguem-se dos de origem indiana, sobretudo, no tocante ao sentimento de *revolta*, experimentando-o mais frequentemente na escola, os primeiros, e em casa, os segundos.

Em suma, o conjunto de dados recolhidos sustenta a ideia da experiência escolar dos alunos de origem indiana ser vivida com menos tensões (com colegas e professores), e com maior satisfação global com a escola que frequentam, aspectos que terão alguma relação com a menor experimentação de emoções negativas no quotidiano escolar.

### 7.3. Modos de viver o quotidiano escolar

Sintetizando a análise realizada ao longo do capítulo, destaca-se a variação da experiência escolar dos alunos em função do género, da trajectória escolar e também da origem nacional.

Rapazes e raparigas vivem a escolaridade de modo diferenciado tendendo a ser mais positiva e agradável a experiência das alunas. A relação com os professores assume contornos mais favoráveis em todos os aspectos considerados e também revelam sentir mais afecto por estes. É menos frequente sentirem-se *aborrecidas* na escola e, em contrapartida, sentem mais *vergonha, tristeza e medo*.

Os alunos que já reprovaram anteriormente revelaram estabelecer com a escola uma relação de menor bem-estar aos diferentes níveis. Comparando com os seus pares que nunca reprovaram, estes alunos associam menos a escola ao convívio e ao lazer, revelam menor satisfação relativamente a aspectos relacionados com a aprendizagem (aulas, testes, professores...), sentem-se menos apoiados pelos professores e também sentem por eles menos afecto. Os sentimentos experimentados na vivência escolar são também menos favoráveis: sentem com menos frequência a *alegria* e, em geral, experimentam mais os sentimentos negativos, com destaque para o *aborrecimento*. Não surpreende, por tudo isto, que associem mais frequentemente a palavra *escola* a sensações ou aspectos negativos e a associem menos a aspectos relacionados com a aprendizagem.

Os alunos de origem indiana têm uma experiência escolar globalmente mais positiva do que os de origem cabo-verdiana. Associam mais frequentemente a escola à aprendizagem e perspectivam o seu futuro como sendo mais dependente da escolaridade que realizarem, cumprem mais as normas escolares, têm uma relação de maior empatia com os saberes disciplinares nucleares, na relação com a aprendizagem adoptam, mais frequentemente, uma estratégia activa de pedido de apoio e/ou de estudo. Avaliam a escola que frequentam de forma mais positiva, sentem mais a ajuda dos professores em situações de dificuldade, gostam mais dos seus professores e têm uma relação mais positiva com os pares. Ainda no tocante aos aspectos relacionais da vida escolar, sentem

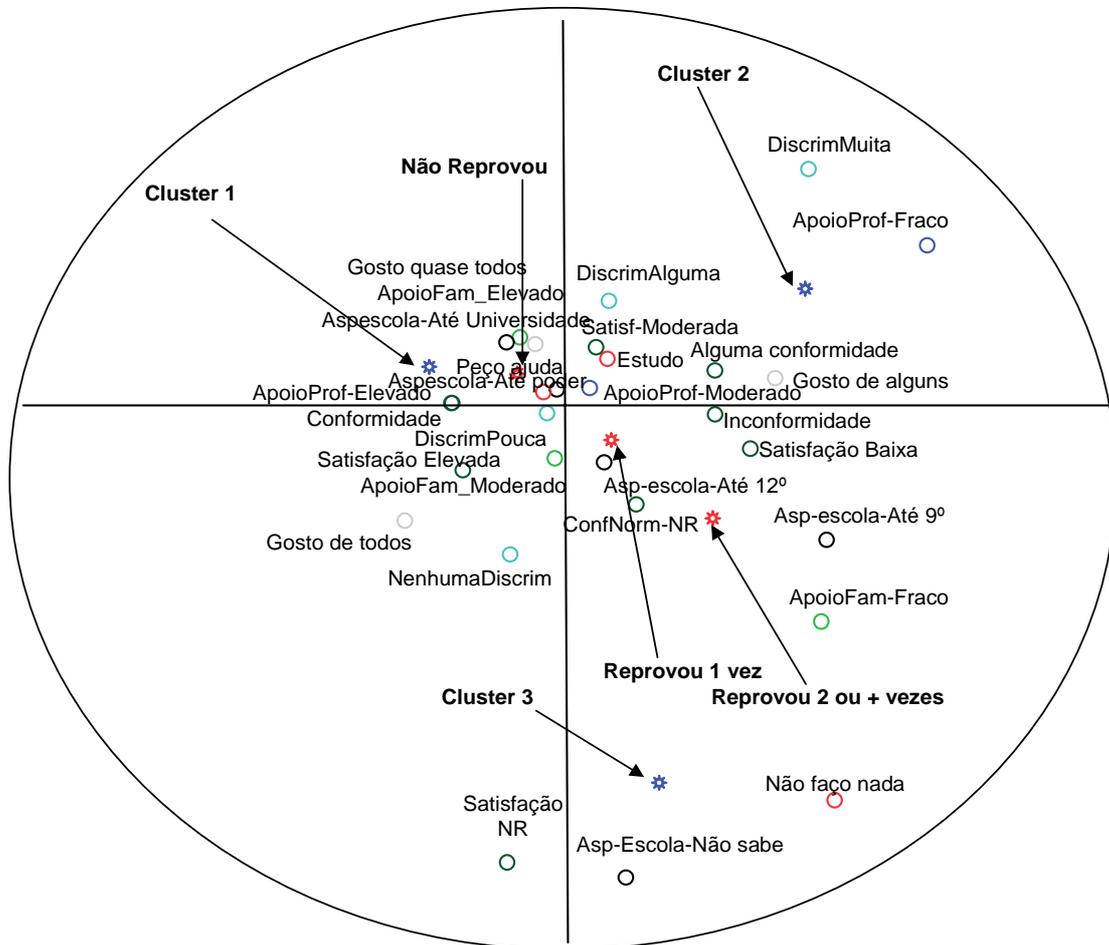
existir menos discriminação na escola, sobretudo por parte dos funcionários e dos colegas. Como corolário desta experiência escolar mais satisfatória, sentem menos frequentemente emoções negativas, como *tristeza*, *revolta*, *vergonha* ou *aborrecimento*.

Com o intuito de complementarmos esta análise global dos dados recolhidos junto dos alunos, partimos para a construção de uma tipologia do “quotidiano escolar”, tendo por base o conjunto de variáveis processuais analisadas.

Como é observável na figura 7.5, foi possível identificar três modos de vivenciar o quotidiano escolar (3 clusters):

- i) O primeiro reúne em seu torno um conjunto vasto de variáveis, com predomínio das categorias mais favoráveis de cada variável em análise: reúne 56% dos alunos e corresponde aos que revelam conformidade com as normas escolares, que recebem apoio elevado dos professores, gostam de quase todos (ou todos) os professores, têm a percepção de pouca (ou nenhuma) discriminação no ambiente escolar, pedem ajuda quando têm dúvidas e, globalmente revelam uma satisfação elevada com a escola, aspiram a completar um curso superior (ou querem estudar “até poder”) e recebem um apoio familiar elevado (ou moderado) à escolaridade;
- ii) O segundo agrega categorias menos favoráveis do quotidiano escolar e reúne 28% dos alunos. Corresponde aos alunos que percebem existir muita (ou alguma) discriminação em ambiente escolar, recebem fraco (ou moderado) apoio dos professores, gostam de alguns professores, revelam alguma conformidade (ou inconformidade) com as normas escolares, uma satisfação global com a escola que é baixa (ou moderada), estudam quando têm dúvidas e aspiram a completar o 9º ou o 12º ano de escolaridade;
- iii) O terceiro contempla 16% dos alunos e as suas características distintivas são o facto de não saberem até quando gostariam de estudar, quando têm dúvidas adoptam um comportamento de passividade, não fazendo nada, não têm opinião sobre a escola que frequentam (não fizeram qualquer apreciação, nem pela negativa, nem pela positiva) e recebem um fraco apoio familiar à sua escolaridade.

Designámos o primeiro dos clusters por quotidiano “apoiado”, atendendo aos múltiplos pontos de suporte a uma escolaridade bem sucedida, da mobilização generalizada (de pais, professores e aluno) ao bem-estar que sentem na escola; o segundo de quotidiano “esforçado” pelo desconforto e pela dificuldade de adaptação à vida escolar que transparece do conjunto de indicadores que agrega, e o terceiro por quotidiano “desamparado” pela carência de apoios estruturantes da escolaridade (faltam metas a atingir, sem opinião sobre a escola, falta apoio familiar e falta reacção às dificuldades escolares).



**Figura 7.5. Tipologia de modos de viver o quotidiano escolar**

Definidos estes modos diferenciados de viver o quotidiano escolar, importa saber qual o perfil dos alunos, segundo esta tipologia, ou seja, saber se, por exemplo, rapazes e raparigas se distribuem, ou não, indiferenciadamente, pelos diferentes modos de vivenciar este quotidiano.

Em primeiro lugar, podemos verificar, pela representação gráfica da figura 7.5 e pelos dados do quadro 7.17, que os alunos que nunca reprovaram se encontram predominantemente no primeiro cluster, o que significa que associam o sucesso escolar a um quotidiano escolar *apoiado*, enquanto os alunos com insucesso escolar se situam

mais próximos dos restantes clusters. Encontramos alguma relação entre a presente tipologia de quotidianos escolares com a que foi desenvolvida por Montandon (1997) quanto aos tipos de relação com a escolaridade: os alunos com baixo desempenho escolar distribuíam-se entre o *elo* e a *travessia do deserto* e, neste caso, encontramos-os entre o quotidiano *esforçado e o desamparado*.<sup>236</sup>

Em segundo lugar, sabemos que as raparigas estão mais representadas do que os rapazes entre os alunos que vivem um quotidiano *apoiado*, enquanto os rapazes predominam nos alunos que vivem um quotidiano escolar *esforçado*.

Quanto à origem nacional, constata-se uma menor presença dos alunos de origem cabo-verdiana entre os que vivem um quotidiano *apoiado*, enquanto ela é maior entre os que vivem uma relação *esforçada* com a escolaridade. No grupo de alunos que vivem um quotidiano escolar *desamparado*, estão mais representados os alunos de origem indiana.

**Quadro 7.17. Modos de viver o quotidiano escolar, segundo a trajectória escolar, o sexo a origem nacional (% em linha)**

|                     |                            | “Apoiado”   | “Esforçado” | “Desamparado” |
|---------------------|----------------------------|-------------|-------------|---------------|
| Trajectória escolar | Sem reprovação             | <b>65.6</b> | 23.4        | 11.0          |
|                     | Com 1 reprovação           | 47.0        | <b>34.1</b> | 18.9          |
|                     | Com 2 ou + reprovações     | 34.8        | <b>34.1</b> | <b>31.1</b>   |
| Sexo                | Feminino                   | <b>62.0</b> | 21.3        | 16.7          |
|                     | Masculino                  | 51.1        | <b>33.0</b> | 15.8          |
| Origem nacional     | Descendentes de imigrantes | 54.2        | 27.4        | 18.4          |
|                     | Autóctones                 | 57.9        | 27.6        | 14.5          |
|                     | Origem cabo-verdiana       | 46.4        | <b>35.5</b> | 18.2          |
|                     | Origem indiana             | 57.8        | 20.2        | <b>22.0</b>   |

236 Na tipologia construída pela autora, a relação de *elo* foi definida como aquela em que “todos dão a impressão de percorrer a sua escolaridade como um constrangimento penoso (...) a sua vivência na turma é dominada pelo stress e insegurança ou ainda pelo aborrecimento (...) e os colegas são o contrapeso afectivo positivo da vida escolar” (p. 204-5) e a *travessia do deserto* como a situação em que as crianças têm uma vivência escolar marcada por experiências negativas que vão além da própria aprendizagem, já que têm dificuldades de integração na turma, não se sentindo aceites pelos colegas (p. 214).

### *Retomando as diferentes condições escolares*

Completamos esta análise das condições e processos escolares dos alunos inquiridos com a comparação das condições de sucesso dos alunos de origem cabo-verdiana e indiana, fazendo um levantamento do perfil das turmas frequentadas por estes alunos. Considerando que uma turma com mais de 50% de alunos com reprovação ao longo da sua trajetória é uma “turma que concentra alunos repetentes”, verificámos que os alunos de origem cabo-verdiana estão mais frequentemente inseridos em turmas com este perfil - acontecia a 35.6% destes alunos, enquanto que nos de origem indiana ocorria em 15.6% dos casos. Recordemos que, já há trinta anos, Rist (2003 [1973]) detectou a existência de relação entre o insucesso escolar dos negros na América e a formação de turmas de nível.

A relevância da experiência escolar no desempenho fica também patente na análise da relação entre o desempenho das escolas e o quotidiano escolar dos alunos. Retomando as diferenças entre as escolas detectadas no capítulo 5, fomos confrontar o quotidiano vivido pelos alunos nas cinco escolas em que tínhamos percebido maior contraste, mais concretamente, aquelas em que os alunos obtinham um sucesso escolar acima do expectável, dadas as condições familiares e escolares de que dispunham (E1, E2 e E5) e aquelas cuja situação era inversa (E6 e E7).

Como se evidencia pela síntese de indicadores reunidos no quadro 7.18, encontramos alguma relação entre os resultados excepcionais das escolas e a vivência do seu quotidiano, particularmente evidente no caso das escolas E1, E2 e E7.

**Quadro 7.18. Quotidiano escolar vivido pelos alunos, por escola**

|                                  | E1          | E2          | E5          | E6          | E7          |
|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Satisfação elevada com a escola  | 27.9        | <b>29.8</b> | <b>29.3</b> | 20.9        | 17.5        |
| Relação positiva com colegas     | <b>45.0</b> | 35.1        | 34.7        | 40.3        | 27.0        |
| Apoio elevado dos professores    | <b>47.7</b> | <b>47.7</b> | 20.7        | 25.9        | 39.7        |
| Pedem ajuda prof. em caso dúvida | 73.0        | <b>86.8</b> | 56.7        | 60.4        | 55.6        |
| Não percebe discriminação        | <b>32.4</b> | 18.4        | 21.3        | 27.3        | 15.9        |
| Conformidade com as normas       | 41.4        | 32.5        | <b>53.3</b> | 49.6        | <b>52.4</b> |
| Aspiram concluir curso superior  | 45.0        | <b>51.8</b> | 37.3        | 41.7        | <b>54.0</b> |
| Quotidiano “apoiado”             | <b>62.2</b> | 55.3        | 50.0        | 48.2        | 49.2        |
| Quotidiano “esforçado”           | 22.5        | 28.1        | 29.3        | <b>33.1</b> | 23.8        |
| Quotidiano “desamparado”         | 15.3        | 16.7        | 20.7        | 18.7        | <b>27.0</b> |

As duas primeiras, destacadas pelo bom desempenho escolar dos seus alunos, proporcionam um clima escolar que tendencialmente reúne os valores máximos dos diferentes indicadores em análise (destacados a negrito), enquanto a escola E7, apesar de ter alunos com comportamentos mais conformes às normas escolares e com elevadas aspirações escolares (consonantes com as condições sociais comparativamente mais favoráveis das suas famílias), proporciona, segundo o depoimento dos alunos inquiridos, um clima escolar mais desfavorável ao sucesso escolar.



## Conclusões

Nesta fase conclusiva, fazemos um balanço dos principais contributos da pesquisa, retomando o que se analisou e, em alguns casos, prolongando a análise.

Partimos do desconhecimento da desigualdade de desempenho escolar dos alunos descendentes de imigrantes em Portugal, por não dispormos de informação que contemple, a par da origem nacional dos alunos, a condição social das suas famílias. Com as limitações inerentes ao facto de não termos trabalhado com uma amostra representativa do universo e, assim, não ser adequado proceder à generalização dos resultados obtidos, é possível retirarmos conclusões relevantes quanto à desigualdade de resultados escolares. Por um lado, verificámos que, globalmente, os descendentes de imigrantes não tinham trajectórias escolares menos bem sucedidas do que as dos alunos autóctones e, ao homogeneizarmos os níveis socio-profissionais e socio-educacionais das famílias, constatámos que, no caso em que todas as famílias têm um menor volume de capitais, o desempenho dos alunos de famílias de origem imigrante supera o dos alunos autóctones. Por outro lado, os dados recolhidos corroboram, mais uma vez, a existência de uma relação entre as condições sociais das famílias dos alunos e o seu desempenho escolar e esta relação é, sem dúvida, mais forte do que a que existe entre a condição étnico-nacional dos alunos e os resultados escolares que obtêm.

### 1. A articulação entre as condições, os processos e o desempenho escolar

A análise tornou evidente que, para além da estreita relação entre as condições sociais das famílias dos alunos e o seu desempenho escolar, é possível estabelecer igualmente uma relação entre a desigualdade de desempenhos e as condições e os processos escolares, consubstanciados na vivência quotidiana da escolaridade.

Como documenta o quadro C.1, há relação entre a experiência da escolaridade e as condições familiares, ou seja, os quotidianos escolares não se diversificam de forma aleatória entre os alunos, sendo possível identificar tendências dominantes.

Se analisarmos o perfil social das famílias de que são oriundos os alunos, verificamos que existir um predomínio diferente em cada tipo de quotidiano escolar:

A - Entre os alunos que vivem um quotidiano *apoiado* estão mais representados os filhos dos grupos sociais mais favorecidos (classes médias/altas), os que têm pais que completaram o ensino secundário ou um curso superior e que comunicam aos seus descendentes expectativas de que estes concluam um curso universitário;

B - Os alunos que vivem um quotidiano escolar *esforçado* têm, predominantemente, pais com baixa escolaridade (até ao 1ºciclo), que comunicam baixas expectativas escolares, sendo raros os que são filhos de famílias de empresários, dirigentes ou profissionais liberais ou que vivem em famílias nucleares;

C - Os que têm um quotidiano escolar marcado pelo *desamparo* são, sobretudo, alunos que acumulam desvantagens: para além da repetência múltipla, vivem em famílias monoparentais ou sem presença dos pais (avós, tios ou outros adultos não familiares) ou têm pais com baixas expectativas quanto à sua escolaridade. São alunos que raramente vivem em famílias de profissionais técnicos e de enquadramento, com escolaridade alta (conclusão do ensino secundário ou superior), em famílias recompostas ou nucleares alargadas (com presença de outros familiares, para além dos pais) ou que têm elevadas expectativas escolares.

Sabendo que os alunos com sucesso escolar (sem reprovações) vivem um quotidiano predominante “apoiado”, confirmou-se a forte interdependência entre as diferentes variáveis do desempenho escolar: o sucesso escolar aparece associado às condições sociais mais favorecidas, às famílias nucleares, aos pais que comunicam elevadas expectativas quanto à escolaridade a atingirem, à existência de apoio familiar à escolaridade, ao suporte quotidiano dos professores, à satisfação com a escola frequentada, à percepção de um ambiente escolar de tratamento equitativo, ao sentimento de agrado pelos professores e à forte adesão às normas escolares de comportamento. Como vimos anteriormente, ser aluno com origem cabo-verdiana diminui a probabilidade de pertencer ao grupo de alunos que vive um quotidiano escolar *apoiado*.

**Quadro C.1. Tipos de quotidiano escolar, segundo as variáveis estruturais familiares (% em linha)**

|                                |                                    | Apoiado     | Esforçado   | Desamparado |
|--------------------------------|------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Classe social                  | Empresários, dir. e prof. liberais | <b>69.7</b> | 21.3        | 9.0         |
|                                | Prof. técnicos e enquadramento     | <b>65.0</b> | 29.1        | 5.8         |
|                                | Trabalhadores independentes        | <b>63.3</b> | 28.3        | 8.3         |
|                                | Trabalhadores ind pluriactivos     | 58.3        | 20.8        | <b>20.8</b> |
|                                | Empregados executantes             | 55.0        | 27.0        | <b>18.0</b> |
|                                | Operários                          | 48.4        | 27.5        | <b>24.2</b> |
|                                | Assalariados exec. pluriactivos    | 53.8        | 28.0        | <b>18.3</b> |
|                                | Classes médias/altas               | <b>65.0</b> | 25.3        | 9.7         |
| Classes populares              | 53.2                               | 27.5        | <b>19.3</b> |             |
| Escolaridade da mãe            | Secundário ou Superior             | 66.7        | 28.3        | 5.0         |
|                                | 2º ou 3º ciclos                    | <b>60.4</b> | 24.0        | <b>15.6</b> |
|                                | Até 1º ciclo                       | 54.1        | <b>31.4</b> | <b>14.5</b> |
| Escolaridade do pai            | Secundário ou Superior             | <b>69.8</b> | 22.0        | 8.2         |
|                                | 2º ou 3º ciclos                    | 59.4        | 25.9        | <b>14.7</b> |
|                                | Até 1º ciclo                       | 49.6        | <b>32.6</b> | <b>17.8</b> |
| Estrutura familiar             | Nuclear                            | <b>60.7</b> | 23.3        | 16.0        |
|                                | Nuclear alargada                   | 54.7        | 32.8        | 12.5        |
|                                | Recomposta                         | 55.4        | 33.8        | 10.8        |
|                                | Monoparental                       | 47.2        | 34.4        | <b>18.4</b> |
|                                | Sem pais (outros adultos)          | 41.0        | 33.3        | <b>25.6</b> |
| Expectativa escolar da família | Até Universidade                   | <b>65.8</b> | 26.8        | 7.5         |
|                                | Até 12º ano                        | 43.2        | 32.6        | 24.2        |
|                                | Até 9º ano                         | 19.2        | <b>50.0</b> | <b>30.8</b> |
|                                | Até querer                         | 58.6        | 24.2        | 17.2        |

## 2. A relevância dos processos: a experiência da escolaridade

A análise da associação entre a variação no desempenho escolar e as propriedades sociais e as dinâmicas familiares, por um lado, a experiência escolar do aluno, por outro, patente no quadro C2, permite-nos confirmar o relevo que assumem algumas variáveis associáveis à relação do aluno com a escolaridade, como são as aspirações escolares de que é portador e o comportamento mais ou menos conforme às normas escolares que revela no quotidiano.

Como podemos verificar, os desempenhos escolares, no seu conjunto, aparecem mais fortemente associados ao perfil do aluno (conformidade às regras escolares e aspirações escolares) e, num segundo patamar, aparecem as variáveis de caracterização socioprofissional e socio-educacional dos progenitores e esta prevalência dos factores individuais sobre os familiares é ainda um pouco mais acentuada quando todos os alunos são de origem imigrante, pela muito menor relação que assume, neste caso, a relação com a escolaridade do pai (em contraponto ao que acontece com os alunos autóctones).

**Quadro C.2. Associação entre o número de reprovações e as variáveis familiares e escolares\***

|   | Todos os alunos | Origem imigrante | Autóctones  | Origem Cabo-verdiana | Origem indiana |
|---|-----------------|------------------|-------------|----------------------|----------------|
| <i>Condições e processos familiares</i> |                 |                  |             |                      |                |
| Classe social familiar                  | <b>0.20</b>     | 0.18             | <b>0.25</b> | <b>0.25</b>          | <b>0.30</b>    |
| Escolaridade mãe                        | <b>0.21</b>     | 0.19             | <b>0.23</b> | <b>0.29</b>          | <b>0.22</b>    |
| Escolaridade pai                        | <b>0.23</b>     | 0.11             | <b>0.32</b> | 0.19                 | 0.09           |
| Origem nacional                         | 0.14            | -                | -           | -                    | -              |
| Tipo de família                         | 0.13            | 0.15             | 0.16        | <b>0.20</b>          | <b>0.25</b>    |
| Língua falada pelo aluno em casa        | -               | 0.10             | -           | 0.17                 | <b>0.21</b>    |
| Presença de adultos (extra-escola)      | 0.15            | 0.19             | 0.12        | 0.06                 | 0.18           |
| Apoio familiar à escolaridade           | 0.19            | 0.14             | <b>0.22</b> | <b>0.25</b>          | <b>0.20</b>    |
| Aspirações escolares                    | 0.18            | 0.16             | <b>0.22</b> | <b>0.24</b>          | <b>0.25</b>    |
| <i>O aluno e a escolaridade</i>         |                 |                  |             |                      |                |
| Sexo                                    | 0.10            | 0.12             | 0.09        | 0.19                 | 0.07           |
| Aspirações escolares                    | <b>0.25</b>     | <b>0.24</b>      | <b>0.27</b> | <b>0.24</b>          | <b>0.29</b>    |
| Conformidade com as normas              | <b>0.24</b>     | <b>0.22</b>      | <b>0.26</b> | <b>0.30</b>          | <b>0.22</b>    |
| Estratégia de aprendizagem              | 0.15            | 0.13             | 0.18        | <b>0.24</b>          | 0.07           |
| Satisfação com a escola                 | 0.09            | 0.12             | 0.11        | 0.18                 | 0.13           |
| Apoio dos professores                   | 0.05            | 0.04             | 0.09        | 0.12                 | 0.11           |
| Relação com os colegas                  | 0.10            | 0.12             | 0.11        | 0.17                 | 0.13           |
| Discriminação na escola                 | 0.05            | 0.10             | 0.05        | <b>0.25</b>          | 0.14           |

\* Intensidade medida pelo valor de VCramer (por não presidirem a esta análise fins de generalização, limitamo-nos a indicar o valor da associação entre as variáveis, sem ter em conta o valor do Qui 2); 3 categorias: “sem reprovação”, “com 1 reprovação”; “2 ou mais reprovações”

Estamos perante a revelação de dados que, por um lado, fortalecem a tese da centralidade que o comportamento assume no aproveitamento escolar e, por outro,

interpelam a tese das discontinuidades culturais entre as famílias e a escola, no sentido de a complementar ou, no mínimo, complexificar: *aspirações escolares* e *comportamentos conformes as normas escolares* parecem ser tão ou mais importantes do que as condições de vida e os processos familiares. Sabemos da relação estreita entre estes dois tipos de variáveis, mas os dados indicam-nos, precisamente, serem os comportamentos do aluno e as suas aspirações ainda mais decisivos para a sua carreira escolar e, por isso mesmo, extravasam o quadro de possibilidades e de constrangimentos definidos pelo contexto familiar em que se inserem.

Quando analisamos as variáveis que mais fortemente aparecem associadas ao desempenho escolar dos alunos de origem cabo-verdiana e de origem indiana, emerge a importância de outras variáveis: a *estrutura demográfica da família*, para ambos os grupos, a *discriminação sentida em contexto escolar* e as *estratégias de aprendizagem*, para os que têm ascendência cabo-verdiana e a *língua falada em casa* para os que têm origem indiana.

O quadro C.3 permite-nos visualizar mais facilmente o conjunto de variáveis que aparecem mais relacionadas com o desempenho escolar de cada um dos grupos em análise e, apesar do que é comum, a diferença entre estes, mais uma vez, se evidencia.

A classe social do grupo doméstico, a escolaridade da mãe, a conformidade às regras escolares e as aspirações quanto ao grau de escolaridade a atingir (tanto dos pais como do aluno) revelam-se as variáveis centrais na estruturação das desigualdades de desempenho escolar para ambos os grupos de alunos. No entanto, a estas associam-se outras variáveis que mudam de acordo com os grupos em análise: no caso dos alunos com ascendência indiana, é igualmente relevante o modelo de família em que se inserem e para os que têm origem cabo-verdiana revelam-se importantes, para além das variáveis comuns aos dois grupos, o apoio que é dado pela família à sua escolaridade, o grau de discriminação que sentem existir no contexto da vida escolar e, ainda, a estratégia de aprendizagem que adoptam quando têm dúvidas sobre uma matéria escolar. Como vimos anteriormente, os alunos com esta origem sentem existir maior discriminação no ambiente escolar e mais frequentemente não fazem nada quando

sentem dificuldades de aprendizagem e, quando pedem ajuda, é menos comum fazerem o pedido aos professores.

**Quadro C.3 Variáveis com mais forte associação com o desempenho escolar (ordem decrescente), segundo a origem étnico-nacional**

|    | Alunos de origem cabo-verdiana   | Alunos de origem indiana  |
|----|--|---|
| 1º | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grau de conformidade com as normas escolares</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classe social familiar</li> </ul>  |
| 2º | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolaridade da mãe</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspirações escolares do aluno</li> </ul>   |
| 3º | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classe social familiar</li> <li>• Discriminação na escola</li> <li>• Apoio familiar à escolaridade</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspirações escolares da família</li> <li>• Tipo de família</li> </ul>                  |
| 4º | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspirações escolares (da família e do aluno)</li> <li>• Estratégia de aprendizagem</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolaridade da mãe</li> <li>• Grau de conformidade com as normas escolares</li> </ul> |

Os dados reenviam-nos para o “mais antigo” debate em curso no seio da sociologia: a relação entre o plano das estruturas e o da acção, ou entre o actor e a acção – entre “o passado” presente na acção presente e a presença do contexto presente (B. Lahire, 2003). Se é verdade que os dados revelam, de forma muito expressiva e inequívoca, a reprodução da estrutura de oportunidades nas trajectórias escolares - os alunos de famílias com maiores recursos obtêm os melhores resultados e o decréscimo no volume dos diferentes capitais disponíveis pela família é acompanhado da redução sistemática de sucesso escolar - não é menos verdade que também revelam a importância da “acção” em contexto escolar. A acção, neste caso os comportamentos ocorridos na escola, tanto actualizam um *habitus* familiar como um *habitus* escolar - os comportamentos menos valorizados escolarmente são enformados pelas propriedades sociais e culturais das famílias (com o correlativo conjunto de posições e disposições) em que os alunos se inserem, tanto como pela teia de relações vividas no contexto escolar e a prova-lo temos a relação verificada entre a experiência escolar tal como é vivida e interpretada pelo aluno e os comportamentos que nela têm lugar. Como afirma Lahire, “os elementos e a configuração da situação presente têm um peso inteiramente fundamental na produção das práticas.” (2003:69).

Em síntese, esta investigação também reitera o relevo dos contextos e dos processos no comportamento dos actores (relação com as normas escolares e com a aprendizagem), tal como Lahire (1995) assinalou quando colocou a tónica na experiência familiar de uso da escrita mais do que no volume de capital escolar obtido na explicação do (in)sucesso escolar, ou seja, evidenciou que mais do que a posse dos recursos importa analisar o uso dos mesmos.

### 3. A diversidade das experiências escolares dos alunos: género, trajectória escolar e origem nacional

De um modo geral, os alunos inquiridos neste estudo deixaram transparecer uma vivência positiva da escolaridade, apesar dos aspectos críticos que assinalaram em relação à escola que frequentam. Esta censura pode ser considerada um comportamento revelador de um envolvimento efectivo na vida escolar, dado serem muito poucos os que não respondem às questões relativas à avaliação da sua escola. De facto, a escola aparece como um espaço de investimentos fortes tanto no presente (sobretudo na relação com os pares e com os conhecimentos) como num virtual futuro (para o exercício de uma profissão ou para ser detentor de algumas qualidades pessoais). Apesar da elevada percentagem de alunos que já reprovou ao longo desta curta trajectória escolar, estes alunos consideram a escola importante para a sua vida e gostariam de conseguir tirar um curso superior.

A diversidade dos modos de os alunos se relacionarem com a escolaridade é, no entanto, o mais relevante. De facto, as representações da escolaridade, as apreciações da sua escola e dos seus professores, assim como os sentimentos experimentados são muito variáveis com o grupo de alunos considerados, sendo mais expressiva a clivagem entre os alunos quando estes já experimentaram a reprovação e ou têm ascendência indiana.

Rapazes e raparigas vivem a escolaridade de modo diferenciado tendendo a ser mais positiva e agradável a experiência das alunas. Estas associam mais a escola ao futuro, têm maiores aspirações escolares, têm um comportamento mais conforme às normas e revelam maior empatia em relação aos saberes disciplinares nucleares. A relação com os professores assume contornos mais favoráveis em todos os aspectos

considerados (ajuda, incentivo à participação, respeito e amizade) e também revelam sentir mais afecto por estes. É menos frequente sentirem-se aborrecidas na escola e, em contrapartida, sentem mais a vergonha, a tristeza e o medo e têm a percepção de existir uma maior discriminação no ambiente escolar.

Os alunos que já reprovaram ao longo da sua trajectória revelaram estabelecer com a escola uma relação de menor bem-estar aos diferentes níveis. Comparando com os seus pares com sucesso escolar, estes alunos associam menos a escola ao convívio e ao lazer, revelam menor satisfação relativamente a aspectos relacionados com a aprendizagem (aulas, testes, professores...), percebem existir maior discriminação por parte dos professores em relação aos alunos, sentem-se menos apoiados por estes e também sentem por eles menos afecto. Os sentimentos experimentados na vivência escolar são também menos favoráveis: sentem com menos frequência a *alegria* e, em geral, experimentam mais os sentimentos negativos, com destaque para o *aborrecimento*. Não surpreende, por tudo isto, que associem mais frequentemente a palavra *escola* a sensações ou aspectos negativos e a associem menos a aspectos relacionados com a aprendizagem. Revelam uma relação mais utilitária com a escola (é o único aspecto saliente que coincide com as raparigas), uma maior definição das metas a atingir na escolaridade, sendo estas mais baixas do que as dos seus colegas.

Ao ter sido possível controlar os efeitos das condições socioprofissionais e socioeducativas das famílias sobre os resultados escolares, a análise revelou especificidades da vida das crianças de origem indiana e cabo-verdiana que, feita a comparação, são muito díspares.

Primeiramente, verificámos persistirem as desigualdades de desempenho escolar entre estes grupos de alunos quando homogeneizamos as propriedades sociais das suas famílias e a clivagem aumenta quando estamos, exclusivamente, perante famílias das classes populares. No entanto, se controlarmos o efeito das qualificações escolares das famílias e a sua estrutura demográfica, os resultados escolares dos diferentes grupos de alunos diluem-se significativamente: como vimos (figura 5.6), os 29 pontos percentuais que separavam os resultados dos alunos de origem cabo-verdiana e indiana vão-se reduzindo à medida que homogeneizamos o nível de escolaridade da mãe (até ao 6º ano)

e as famílias são todas nucleares, e, quando estas duas condições ocorrem simultaneamente, a discrepância entre os desempenhos escolares reduz-se para os 13%.

Esta constatação da persistência de uma supremacia nos resultados dos alunos de origem indiana conduziu-nos a procurar, com particular interesse, no seio das dinâmicas educativas familiares e no seu processo de acompanhamento da escolaridade, por um lado, e nas condições escolares e na experiência escolar do aluno, por outro, eventuais especificidades que contribuíssem para o esclarecimento da materialização dos sucedidos percursos escolares dos alunos de origem indiana e o persistente pior desempenho dos de origem cabo-verdiana. Sintetizámos no quadro C4, a comparação entre os contextos de familiares e a experiência escolar dos dois grupos de alunos e, como é facilmente visível, em quase todos os domínios de análise a situação é diferenciada.

De facto, tendencialmente, concentra-se nos alunos de origem cabo-verdiana um conjunto de aspectos da vida quotidiana, sobretudo a nível da experiência escolar, que a estarem presentes cumulativamente resultam numa escolaridade mais penosa, com mais adversidades a vencer para ser possível o êxito escolar. Estes factores desfavoráveis não se confinam ao domínio das práticas (comportamentos reveladores de menor conformidade com as normas escolares e uma estratégia de resolução das dificuldades escolares que se apoia menos nos professores e também é mais passiva, como vimos (quadro 7.9)), mas estende-se às representações e emoções experimentadas. Crêem menos na centralidade da escola para a definição do seu futuro, têm uma relação menos empática ou menos positiva com os saberes disciplinares nucleares (português e matemática), com os professores e com os colegas, quando dão uma resposta errada será menos frequente receberem apoio dos professores para encontrar a resposta certa, sentem existir na escola um clima de maior discriminação e sentem-se mais frequentemente tristes, revoltados e aborrecidos. Esta experiência escolar é, ainda, agravada pelo facto de ser mais comum estarem integrados em turmas de alunos penalizados pela reprovação (mais de metade dos alunos já repetiram ao longo da sua trajectória escolar).

**Quadro C.4. Síntese da experiência familiar e escolar dos alunos de origem cabo-verdiana e indiana**

|  | Asc. cabo-verdiana | Asc. indiana       |
|--|--------------------|--------------------|
| Uso exclusivo do português em casa                             | maior              | menor              |
| Efeitos do bilinguismo no sucesso                              | negativo           | positivo           |
| Alunos acompanhados em tempo extra-escolar                     | sim                | sim                |
| ... por adultos  | menos              | mais               |
| Frequência do pré-escolar                                      | menor              | maior              |
| Efeitos da freq. do pré-escolar no sucesso (classes populares) | negativo           | positivo           |
| Controlo dos trabalhos de casa                                 | menor              | maior              |
| Apoio nas dificuldades escolares                               | sim                | sim                |
| ... por amigos, vizinhos ou outros                             | menos              | mais               |
| Diálogo sobre a escola (tema dominante)                        | maior (nenhum)     | menor (resultados) |
| Expectativas escolares da família                              | muito altas        | baixas/médias      |
| Aspirações escolares dos rapazes                               | baixas             | altas              |
| Aspirações escolares das raparigas                             | altas              | baixas             |
| Quem tem mais altas aspirações escolares                       | família            | aluno              |
| Importância da escola para o seu futuro                        | menor              | maior              |
| Satisfação global com a escola que frequentam                  | menor              | maior              |
| Empatia com as disciplinas nucleares                           | menor              | maior              |
| Afeição pelos professores                                      | menor              | maior              |
| Relação positiva com os colegas                                | menor              | maior              |
| Apoio que recebe dos professores                               | menor              | maior              |
| Ajuda pedida aos professores, caso tenha dúvidas               | menor              | maior              |
| Conformidade com as normas escolares                           | menor              | maior              |
| Percepção da discriminação na escola                           | maior              | menor              |
| Frequência de “turmas de repetentes”                           | maior              | menor              |

Atendendo à importância que, nesta pesquisa, assumiu a relação entre o comportamento dos alunos e o seu aproveitamento, recorde-se que verificámos serem os alunos de origem cabo-verdiana os que mais beneficiavam do efeito da conformidade às normas nos resultados mas que, nem desse modo, conseguiam igualar o desempenho, permanecendo com menor sucesso escolar que os descendentes de indianos. Até que ponto, como salientava Ogbu (1978), não estarão a interferir as mais baixas expectativas dos docentes, quanto às capacidades de aprendizagem dos alunos negros?

Os alunos de origem indiana também experimentam alguns factores menos favoráveis ao êxito escolar mas que se limitam às expectativas familiares de baixa escolaridade, especialmente por parte das raparigas que, como vimos, são orientadas no sentido de cumprirem apenas a escolaridade obrigatória. Percebe-se que estas famílias estabelecem uma relação mais utilitária e pragmática com a escola, como acontecia com as comunidades indianas do Punjabi que viviam na Califórnia (Gibson, 1988): os filhos devem frequentar a escola tirando dela o máximo proveito (não reprovar é também uma forma de a aproveitar) e ela é importante para o seu futuro, sem que isso implique que tenha de ser muito longa a escolaridade. Estamos em crer que a limitação das ambições, inscritas na tradição das castas, modela esta comedida aspiração de mobilidade social. Como vimos, é neste grupo de alunos que menos coincidem as aspirações escolares de pais e de filhos e estes superam sempre as dos pais, sejam rapazes ou raparigas.

A par desta relação com a escolaridade, detectamos a presença de práticas e de representações que constituir-se-ão como factores favoráveis ao sucesso escolar dos seus descendentes: o controlo que exercem sobre o seu quotidiano (maior presença de adultos em tempo extra-escolar, maior controlo intracomunitário, maior controlo da família sobre a execução dos trabalhos de casa), a tónica que colocam nos resultados escolares (ocupam grande parte dos diálogos sobre a escola) e, ainda, o papel central da família no presente e no futuro, que cria alguma necessidade, por parte dos filhos, de não defraudar as expectativas familiares.

Outro aspecto que se revelou distintivo relaciona-se com as “forças comunitárias” (Ogbu, 2003): viver, concomitantemente, em “dois mundos” e auto-identificar-se como sendo “indiano”, torna estas famílias menos vulneráveis à discriminação e à eventual exclusão dos contextos da sociedade de acolhimento (tão importante como esta parece ser a integração na comunidade hindu). Retomando o conceito de “homem plural” de Lahire (2003), podemos concluir pela mais intensa pluralidade do actor quando este vive em famílias de origem indiana, neste caso potenciada pela participação simultânea “ao longo de um mesmo período de tempo em universos sociais variados, ocupando nele posições diferentes”(p.46), numa “disjunção de comportamentos entre o que é público e privado”(p.83).

A esta condição associa-se a especificidade dos modos de incorporação (Portes, 1999b), no tocante às condições subjectivas, dada a inexistência de uma relação histórica de subordinação – as famílias entrevistadas e os seus ascendentes viveram em Moçambique, onde estas já eram migrantes. O facto de terem tido uma integração bem sucedida nesse país, favorece um optimismo em relação ao sucesso a conseguir em Portugal, mesmo quando ainda se vivem situações de grandes dificuldades. Como salientavam Portes e MacLeod, “pais que são membros de grupos bem recebidos e de sucesso, transpiram auto-confiança e assumem que a escolaridade dos seus filhos não é um sonho mas um *fait accompli*. Pelo contrário, imigrantes que lutam contra a pobreza e as consequências cumulativas de um contexto negativo de recepção desistem de exercer controlo sobre os seus filhos e receiam que, apesar de um percurso académico de sucesso, eles se percam e se juntem à cultura da droga (Suarez-Orozco, 1996).” (1999:391-392).

#### 4. Contributos para o entendimento da produção do sucesso escolar

Os elementos recolhidos através da análise das condições e dos processos conducentes à desigualdade de resultados escolares obtidos pelos alunos descendentes de imigrantes cabo-verdianos e indianos, contribuem para o enriquecimento das teorias explicativas do (in)sucesso escolar.

Sem questionar directamente a validade da tese das continuidades culturais (não está em causa constituir uma vantagem para êxito escolar a existência de uma continuidade cultural entre o universo familiar e o escolar), os dados evidenciam as limitações desta tese, na medida em que esta continuidade não assume o papel de condição necessária nem suficiente para o sucesso escolar.

A favor das vantagens da continuidade cultural entre família e escola, temos a obediência, a auto-regulação e a submissão à autoridade, numa conformidade às normas que resulta de uma adesão interior e não da imposição exterior, como qualidades que sustentam um comportamento premiado pela escola, com claras vantagens para o aluno, como vimos pela forte relação entre comportamento e aproveitamento escolares.

A debilitar esta tese temos a capacidade de os alunos adaptarem estrategicamente os seus comportamentos aos diferentes contextos, ou seja, não será a versatilidade tão decisiva quanto a continuidade cultural?

No caso específico dos alunos para quem a todas as restantes qualidades acresce a de serem descendentes de imigrantes, para além do que é comum a todos os restantes alunos, emergiram aspectos relacionáveis com a desigualdade de desempenho escolar oriundos tanto da população imigrada como da sociedade de imigração. Verificámos que, no caso das famílias de origem indiana, a transmissão aos descendentes do património cultural de que são portadoras, não lhes dificultou a adaptação à sociedade de imigração. Ao enriquecer as identidades, sempre híbridas e mutáveis, as crianças realizam um exercício de plasticidade e adaptabilidade - gerem os particularismos de acordo com os contextos - que parece favorecer o seu êxito escolar.

Do lado da sociedade receptora, também colhemos indícios da importância das representações sociais que impendem sobre as populações imigradas de origem africana. À semelhança dos estudos que analisaram a relação da sociedade americana ou inglesa com a população negra, também no nosso país se associa mais facilmente à população de origem indiana um comportamento pacífico e à de origem africana, em particular à cabo-verdiana, um conjunto de representações negativas como a violência - trata-se do “estigma da faca”, como salienta Filho (1995) - ou as menores capacidades de realização escolar. Esta relação, matizada por um passado (colonial) de subordinação, terá repercussões na sensibilidade particular e no alerta permanente que estas populações revelam no quotidiano relativamente à eventual discriminação pela cor da pele.

No domínio das condições e dos processos escolares, a pesquisa reforça a sua importância na produção das desigualdades de desempenho escolar. À desigualdade social dos públicos em cada escola, claramente documentada, para o nosso país, no recente estudo de Sebastião (2006), acresce a explicitação das desigualdades a nível das turmas, do apoio que os alunos sentem que lhes proporcionado pelos professores e da percepção que têm da equidade em ambiente escolar.

Mais do que sustentação empírica sobre a influência deste conjunto de variáveis no desempenho escolar (dadas as condições da pesquisa, têm o estatuto de hipóteses de trabalho), a investigação permitiu evidenciar, do ponto de vista das condições e dos processos de produção do sucesso escolar de alunos nesta fase da sua escolaridade (não devemos esquecer que não serão os mesmos nem exercerão uma influência com igual intensidade nos diferentes ciclos da escolaridade) a necessária concomitância de factores favoráveis ao êxito escolar, situados a diferentes níveis.<sup>237</sup> Como vimos, o sucesso escolar aparece associado a um quotidiano *apoiado* na mobilização da família e dos professores e do próprio aluno – nenhuma variável tem o estatuto de condição suficiente para a produção do êxito escolar, mas este resulta, em determinado momento, de uma confluência de factores favoráveis que se sobrepõe aos que, nesse mesmo tempo, lhe são desfavoráveis.

## 5. Reflexões finais

Concluimos com uma breve reflexão sobre as implicações práticas do conhecimento produzido, para a orientação das políticas públicas e dos educadores, e registam-se alguns potenciais desenvolvimentos da presente investigação.

No plano da acção, retemos a hipótese de a escola centrar a avaliação dos alunos exclusivamente na avaliação dos seus conhecimentos e nas suas competências cognitivas e separar desta a avaliação dos seus comportamentos, na componente que tem sido designada por “saber ser”. Sem esta distinção prática e efectiva não estará a escola a potenciar a penalização que já recai sobre determinados grupos sociais no domínio do acesso ao saber?

Em segundo lugar, e inscrito no debate acerca da implementação da chamada educação multi/intercultural, importa interrogarmo-nos se não será mais imperioso ultrapassar os défices de universalismo presentes na escola do presente (alguns deles

---

<sup>237</sup> O caso dos alunos de etnia cigana ilustra bem esta situação. Como nos esclarece (M.J. Casa-Nova, 2005), estas famílias valorizam, o *domínio de si*, a *autonomia* e a *curiosidade*, valores que predominam entre as classes médias, e não se constitui enquanto condição suficiente para a produção do sucesso escolar, dado tratar-se do grupo social em que este é mais raro.

detectados nesta pesquisa) antes de (e em vez de) nos centrarmos nas diferenças culturais que existem na escola (sempre existiram, estando actualmente mais diversificados os eixos da diferenciação), salientando-as ou reforçando-as, quando as famílias (e comunidades) parecem capazes e interessadas na preservação desse património passado. Trata-se de, por exemplo no caso dos alunos de origem cabo-verdiana, os professores fazerem com que estes alunos sintam mais a sua amizade (sentem-na menos do que os outros alunos), lhes prestem um maior apoio na situação de dificuldade escolar (semelhante ao dado aos alunos autóctones) e, ainda, a escola integrar estes alunos em turmas menos penalizadas pelo insucesso escolar, como forma de tornar mais efectiva a igualdade de oportunidade que a escola proporciona aos alunos com esta origem (ou aos que revelam dificuldades de aprendizagem).

A orientação que decorre destes dados, tendo em vista futuras investigações, relaciona-se, certamente, com o aumento do conhecimento das condições e dos processos de escolarização dos alunos de origem africana nas escolas públicas do nosso país, o aprofundamento do que sabemos sobre os modos de relação das famílias imigradas com a escolaridade dos filhos e a gestão que fazem das tensões vividas por estes na escola e, ainda, o estudo da relação que os alunos estabelecem com a sua própria escolarização.



## Referências bibliográficas

- Albernaz, M. Carmo (2000), *Interculturalidade nos espaços informais na escola: um estudo etnográfico*, Universidade Católica, Lisboa (Tese de mestrado).
- Almeida, A. N. e I. M. André (2004), "O país e a família através das crianças - ensaio exploratório", *Revista de Estudos Demográficos*, 35, pp. 5-35.
- Almeida, J.F., P. Ávila, J.L. Casanova, A.F. Costa, F.L. Machado, S. Martins e R. Mauritti (2003), *Diversidade na Universidade - um inquérito aos estudantes de Licenciatura*, Oeiras, Celta.
- Almeida, J.F., A.F. Costa e F.L. Machado (1988), "Famílias, estudantes e universidade: painéis de observação sociográfica", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 4, pp. 11-44.
- Angeja, M. Olinda (1996), *Inserção de jovens de origem africana no sistema escolar português: o que dizem e fazem os professores de uma escola (estudo de caso)*, Universidade Católica, Lisboa (Dissertação de mestrado).
- Angeja, M. Olinda (2000), *Inserção de Jovens de Origem Africana na Escola*, Mem Martins, Associação de Professores de Sintra
- Ângelo, V. (1975), "O ensino discriminatório: liceu e escola técnica - resultados de um inquérito", *Análise Social*, 44, pp. 576-629.
- Aníbal, A., C. Ferreira e R. P. Borges (1995), *Estudo sobre a integração das crianças de minorias étnicas nas escolas do 1º ciclo do ensino básico*, Lisboa, Pelouro da Educação e da Juventude da Câmara Municipal de Lisboa.
- Antunes, Engrácia V. (2000), *A escola e as dinâmicas culturais de comunidades em conflito: um estudo de caso*, Universidade Católica, Lisboa (Tese de mestrado).
- Ávila, P. e M. Alves (1993), "Da Índia a Portugal", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 13, pp. 115-133.
- Azevedo, J. M. (2003), *Disparidades territoriais em educação na Região do Norte*, Porto, CCDRC.
- Bagley, C. (1986), "Multiculturalism, Class and Ideology: A European-Canadian comparison", em S. Modgil, G. Verma, K. Mallick e C. Modgil (orgs.), *Multicultural Education - The interminable debate*, London, The Falmer Press.
- Bagley, C., M. Bart e J. Wong (1979), "Antecedents of Scholastic Success in West Indian Ten-years-olds in London", em G. Verma e C. Bagley (orgs.), *Race, Education and Identity*, London, The Macmillan Press LTD.
- Ball, S. (1986), "The Sociology of the School: Streaming and Mixed Ability and Social Class", em R. Rogers (org.), *Education and Social Class*, Londres, The Falmer Press.
- Banks, J. A. (1988), "Multicultural Education and Its Critics: Britain and the United States", em S. Modgil, G. Verma, K. Mallick e C. Modgil (orgs.), *Multicultural Education*, Londres e Filadélfia, The Falmer Press.
- Bastide, H. (1982), *Les enfants d'immigrés et l'enseignement français. Enquête dans les établissements du premier e du second degré*, Paris, PUF.

- Bastos, S. P. (1991), "A Comunidade Hindu da Quinta da Holandesa: Um Estudo Antropológico sobre a Organização Sócio-Espacial da Casa", *Laboratório Nacional de Engenharia Civil* pp.
- Bastos, S. P. e J. G. P. Bastos (2000), "Diu, Mozambique et Lisbonne. Histoire sociale et stratégies identitaires dans la diaspora des hindous-gujaritis", *Lusotopie*(299-421), pp.
- Bastos, S. P. e J.G.P. Bastos (1999), *Portugal multicultural: situação e estratégias identitárias das Minorias Étnicas*, Lisboa, Fim de Século.
- Baudelot, C. e R. Establet (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.
- Baudelot, C. e R. Establet (1975), *L'École primaire divise*, Paris, Maspero.
- Baudelot, C. e R. Establet (1992), *Allez les filles!*, Paris, Le Seuil.
- Baumrind, D. (1980), "New directions in socialization research", *American Psychologist*, 35(7), pp. 639-652.
- Becker, H. S. (1952), "Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship", *Journal of Educational Sociology*, 25, n° 8, pp. 451-465.
- Benavente, A. (1978), "Resultados escolares e origem social de 200 alunos de escolas primárias de Olivais Sul", *O Professor*, 7, pp. 43-49.
- Benavente, A., J. Campiche, T. Seabra e J. Sebastião (1994), *Renunciar à escola - o abandono escolar no ensino básico*, Lisboa Fim de Século
- Bernstein, B. (1964), "Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences", *American Anthropologist*, 66, pp. 55-69.
- Bernstein, B. (1990), *Poder, education y conciencia - sociologia de la transmision cultural*, Barcelona, El Roure Editorial.
- Berthelot, J.- M. (1983), *Le piège scolaire*, Paris, PUF.
- Bhachu, P. (1987), *Twince Migrants: East African Sikh Settlers in Britan*, London, Tavistock.
- Bhattacharyya, G., L. Ison e M. Blair (2003), *Minority Ethnic Attainment and participation in education and Training: The evidence*, London, Department for Education and Skills (DfES).
- Boudon, R. (1973), *L'inegalité des chances - la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.
- Boudon, R. (1981,1973), *A desigualdade das Oportunidades*, Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- Boulot, S. e D. Boyzon-Fradet (1988), *Les immigrés et l'école: une course d'obstacles*, Paris, L'Harmattan - CIEMI.
- Bourdieu, P. (1979), "Les trois états du capital culturel", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, pp. 3-6.
- Bourdieu, P. (1987), "Propostas para o ensino do futuro", *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, pp. 101-119.
- Bourdieu, P. (1998), *La domination masculine*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, P. e P. Champagne (1992), "Les exclus de l'intérieur", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 91/92, pp. 71-75.
- Bourdieu, P. e J-C. Passeron (1964), *Les étudiants et la culture*, Paris Éd. de Minuit.
- Bourdieu, P. e J.-C. Passeron (1964), *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*, Paris, Minuit.

- Bowles, S. e H. Gintis (1976), *Schooling in Capitalist America*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Brederode Santos, M<sup>a</sup> E. (1979), "O desejo dos alunos", *Raiz e Utopia*, 9/10, pp. 3-36.
- Brederote Santos, M<sup>a</sup> E. (1979), "O desejo dos alunos", *Raiz e Utopia*, 9/10, pp. 3-36.
- Bressoux, P. (1994), "Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maître", *Revue Française de Pédagogie*, 108(juillet-août-septembre), pp. 91-137.
- Bullivant, B. (1981), *The Pluralistic Dilemma in Education: Six Case Studies*, London, Allen & Unwin.
- Cabaça, Joaquim R. (1999), *As respostas da escola à diversidade cultural da comunidade: o caso de uma escola da zona da Grande Lisboa*, Universidade Católica, Lisboa (Tese de mestrado).
- Cacouault, M. e F. OEuvarard (2003), *Sociologie de l'éducation*, Paris, La Découverte.
- Campos, Conceição V. (2001), *Um Olhar sobre a Escola: Crianças em Risco de Exclusão por factores Familiares, Sociais e Étnicos*, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa (Tese de mestrado).
- Cardoso, Carlos (1997), *The schooling of african-origin children in Portugal: an analysis of primary School teachers' views*, University of London, Londres (Tese de Doutoramento).
- Carvalho, Conceição S. (1997), *Permanências, adaptações e sincretismos culturais: vivências de dois grupos de alunos das escolas do 1º ciclo do Ensino Básico*, Universidade Aberta, Lisboa (Dissertação de mestrado).
- Casa-Nova, M.J. (2005), "Etnicidade e educação familiar: o caso dos ciganos", *Revista Teoria e Prática da Educação*, 8(2), pp. 207-214.
- Casa-Nova, Maria José, Teresa Seabra, Sandra Mateus e Rute Caldeira (2006), "Migration and ethnicity in curricula of Portuguese Public Universities: Sociology and Anthropology degrees", em Susie Jacobs (org.), *Pedagogies of Teaching 'Race' and Ethnicity in Higher Education: British and European Experiences*, Birmingham, C-SAP, The Higher Education Academy Network, University of Birmingham.
- Cashmore, E. (1996), "Hybridity", em E. Cashmore (org.), *Dictionary of Race and Ethnic Relations*, Londres, Routledge.
- Cassis, Filomena (2000), *O abandono escolar na Outurela: Factores e Percursos. Um Estudo Exploratório*, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa (Tese de mestrado).
- Charlot, B. (1989), "L'intégration scolaire des jeunes d'origine immigrée", em B. Lorreyte (org.), *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, Paris, CIEMI/L'Harmattan.
- Charlot, B., E. Bautier e J.Y. Rochex (1992), *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- Clark, R. M. (1983), *Family Life and School Achievement - Why Poor Black Children Succeed or Fail*, Chicago, The University of Chicago Press.
- CNE/ME (2003), *Cartografia do Abandono e Insucesso Escolares*, CNE/ME.
- Coard, B. (1971), *How the West Indian Child is Made Educationally Sub-normal in the British School System*, London, New Beacon Books.

- Coelho, Fernanda (2000), *Socialização e Minorias Culturais: Estatutos Sociais entre Pares de Alunos que Frequentam o 5º e o 8º Anos de Escolaridade*, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa (Tese de mestrado).
- Cole, Mike (1992), "British Values, Liberal Values or Values of Justice and Equality: Three Approaches to Education in Multicultural Britain", em J. Lynch, C. Modgil e S. Modgil (orgs.), *Cultural Diversity and the Schools*, London, The Falmer Press.
- Coleman, J. S. (1975, 1968), "The concept of equality of educational opportunity", em I.R. Dale e outros (org.), *School and Society*, Cambridge - Mass Mit, Open University Press.
- Coleman, J. S. (1988), "Social capital in the creation of human capital", *American Journal of Sociology*, 94, pp. 95-120.
- Coleman, J. S. , E. Q. Campbell, C. J. Hobson, J. McPartland, A. Mood, F. D. Weinfeld e R. L. York (1966), *Equality of educational opportunity*. . Washington, DC, Government Printing Office.
- Combessie, J.-C. (1969), "Éducation et valeurs de classe dans la sociologie américaine", *Revue Française de Sociologie*, X, pp. 12-36.
- Combessie, J.-C. (1984), "L'évolution comparée des inégalités: problèmes statistiques", *Revue Française de Sociologie*, XXV, pp. 233-254.
- Correia, Cristina M. (2006), *Insucesso escolar dos grupos étnicos na EB1/JI da Costa da Caparica*, Universidade nova, Lisboa (Dissertação de mestrado).
- Costa-Lascoux, J. (1989), "La difficulté de "nommer" les "enfants d'immigrés"", em B. Lorreyte (org.), *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, Paris, L'Harmattan.
- Costa, A. F. (1999), *Sociedade de Bairro- Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Oeiras, Celta.
- Costa, A.F., F.L. Machado e J.F. Almeida (1990), "Estudantes e amigos: trajetórias de classe e redes de sociabilidade", *Análise Social*, XXV (105/106), pp. 193-221.
- Cousin, O. (1993), "L'effect établissement. Construction d'une problématique", *Revue Française de Sociologie*, XXXIV(3), pp. 395-419.
- Cousin, O. (1998), *L'efficacité des collèges - Sociologie de l'effet établissement*, Paris, PUF.
- Crahay, M. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace? - De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelas, De Boeck Université.
- Cruz, M. Fátima (2000), *Escolarização em Zonas de Intervenção Prioritária: o ponto de vista das crianças*, Universidade de Lisboa, Lisboa (Tese de mestrado).
- Cruzeiro, M. E. e M.L. Antunes (1977), "Uma aproximação à análise do sistema do ensino secundário em Portugal", *Análise Social*, XIII (49), pp. 147-210.
- Cruzeiro, M. E. e M.L. Antunes (1978), "Ensino Secundário: duas populações, duas escolas ", *Análise Social*, XIV (55), pp. 443-502.
- Cullingford, C. (1991), *The inner word of the school. Children's ideas about schools*, Londres, Cassel.
- David, M. Julieta (1999), *Subculturas e in/sucesso escolar na Escola Secundária de Avelar Brotero*, Universidade Católica, Lisboa (Tese de mestrado).

- De Rudder, V. (1997), "Quelques problèmes épistémologiques liés aux définitions des populations immigrantes et leur descendance", em F. Aubert, M. Tripier e F. Vourc'h (orgs.), *Jeunes issus de l'immigration - de l'école à l'emploi*, Paris, L'Harmattan.
- DEB, (2003), *Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua Não Materna* (<[http://www.deb.min-edu.pt/fichsown/caracterizacao\\_nacional\\_2002\\_lp2.pdf](http://www.deb.min-edu.pt/fichsown/caracterizacao_nacional_2002_lp2.pdf)>). Departamento de Educação Básica.
- Delamont, S. (1980), *Sex Roles and the Schools*, London, Methuen.
- Demack, S., D. Drew e M. Grimsley (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.
- Derouet, J.-L. (1987), "Une sociologie des établissements scolaires: des difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique ", *Revue Française de Pédagogie*, nº 78, pp. 86-108.
- DfES (2005), *Ethnicity and Education: The evidence on Minority Ethnic Pupils*, London, Department for Education and Skills (DfES).
- DGIDC/ME (2005), *Análise do inquérito no âmbito do conhecimento da situação escolar dos alunos cuja língua materna não é o português*.
- Diário da República (1997), (Vol. 191/97 Série I-A, pp. 4295-4309).
- Diário da República (2005), (Vol. I Série-A, pp. 7255-7259).
- Diário da República (2007, 3 de Maio), (Vol. 1ª série, nº 85).
- Diogo, A. M. (1998), *Famílias e Escolaridade - representações parentais da escolaridade, classe social e dinâmica familiar*, Lisboa, Ed. Colibri.
- Diogo, A. M. (2008), *Investimento das Famílias na Escola - Dinâmicas familiares e Contexto Escolar Local*, Lisboa, Celta Editora.
- Diogo, M. Fátima (2004), *As Perspectivas dos Professores em Relação às Minorias Étnicas*, Universidade de Lisboa, Lisboa (Tese de mestrado).
- Domingos, A.M., H. Barradas, H. Rainha e I.P. Neves (1986), *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa, FCG.
- Dornbush, S. M. e K. Wood (1989), "Family Process and Educational Achievement", em W.J. Weston (org.), *Education and the American Family*, New York, New York University Press.
- Dornbush, SM e K. Wood (1989), "Family process and educational achievement", em W. Weston (org.), *Education and American Family*, New York, New York University Press.
- Drew, D. e J. Gray (1990), "The fifth year examination achievements of black young people in England and Wales", *Educational Research*, 32, pp. 107-117.
- Duarte, Sofia S. (2001), *Mediação entre as Normas do Instituído e os Interesses do Grupo: um estudo etno-sociológico numa escola de características multiculturais*, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa (Dissertação de mestrado).
- Dubet, F. (1996), "L'exclusion scolaire: quelles solutions?" em S. Paugam (org.), *L'exclusion - état des savoirs*, Paris, Ed. La Découverte.

- Dubet, F. (2004), *L'école des chances - Qu'est-ce qu'une école juste?*, La République des Idées e Seuil.
- Dubet, F. (1997), "École, familles - le malentendu", em F. Dubet (org.), *École, familles - le malentendu*, Paris, Ed. Textuel.
- Dubet, F. e D. Martuccelli (1996), *L'école - sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Ed. du Seuil.
- Durkheim, É. (2001), *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70.
- Duru-Bellat, M. (1990), *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?*, Paris, L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et Mythes*, Paris PUF.
- Duru-Bellat, M. (2003), "L'école pourrait-elle réduire les inégalités?" *Sciences Humaines*, 136, pp. 36-39.
- Duru-Bellat, M. (2006), *L'inflation scolaire - Les désillusions de la méritocratie*, Ed. du Seuil e La République des Idées.
- Duru-Bellat, M. e A. Kieffer (1999), "Evaluer la démocratisation de l'enseignement: la situation française à l'épreuve des comparaisons internationales", *Revue Française de Pédagogie*, 127, pp. 19-61.
- Duru-Bellat, M. e A. Kieffer (2000), "La démocratisation de l'enseignement en France: polémique autour d'une question d'actualité", *Population*, 55 (1), pp. 51-80.
- Duru-Bellat, M. e P. Merle (2002), "De quelques difficultés à cumuler des savoirs sur les phénomènes éducatifs. L'exemple de la démocratisation de l'enseignement", *Revue Française de Pédagogie*, 140, pp. 65-74.
- Entorf, H. e N. Minoiu (2004), "PISA Results: What a Difference Immigration Law Makes", *Institute for the Study of Labour*(1021), pp. 1-15.
- Entreculturas (1993 a 1999), *Base de Dados - Entreculturas (vol. I a IX)*, Entreculturas/ ME.
- Entwistle, D., K. Alexander e L. Olson (1997), *Children, schools and inequality*, S. Francisco, Westview Press.
- Erickson, R. e J. O. Jonsson (2000), "Understanding Educational Inequality: The Swedish Experience", *L'Année Sociologique*, 50, n°2, pp. 345-382.
- EUMC (2004), *Migrants, Minorities and Education. Documenting discriminations and integration in 15 member States of the European Union*, Luxemburgo.
- Euriat, M. e C. Thélot (1995), "Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990", *Revue Française de Sociologie*, XXXVI(3), pp. 403-438.
- Eurydice (2004), *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, European Commission, Directorate - General for Education and Culture.
- Farkas, G., R. Grobe, D. Sheehan e Y. Shuan (1990), "Cultural resources and school success: gender, ethnicity and poverty groups within an urban school district", *American Sociological Review*, 55(1), pp. 127-142.
- Felouzis, G. (1994), *Le collège au quotidien - adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons*, Paris, PUF.
- Felouzis, G., F. Liot e J. Perroton (2005), *L'apartheid scolaire - Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil.

- Ferhat, L. O. e J.P. Terrail (2005), "Mobilisations et démobilitations", em J.P. Terrail (org.), *L'école en France - crise, pratiques, perspectives*, Paris, La Dispute.
- Ferrão, J., I. M. André e A.N. Almeida (2000), "Abandono escolar precoce: olhares cruzados em tempo de transição", *Sociedade e Trabalho*, 10, pp. 9-21.
- Ferrão, J. e F. Honório (orgs.) (2000), *Saída Prematura do Sistema Educativo: aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional
- Ferrão, J. e O. das Neves (1992), *Caracterização regional dos factores de abandono escolar nos 2º e 3º ciclos do ensino básico*, Lisboa, ME/PEPT.
- Filho, J. L. (1995), "O estigma da faca. Cabo-verdianos em Portugal", *Ethnologia*, 3-4, pp. 71-79.
- Fitoussi, J.-P. e P. Rosanvallon (1997), *A Nova Era das Desigualdades*, Oeiras, Celta.
- Fleras, A. e J.L. Elliott (2002), *Unequal Relations: An Introduction Race and Ethnic Dynamics in Canada*, Pearson Education Canada.
- Floud, J.E., A.H. Halsey e F.M. Martin (1956), *Social Class & Educational Opportunity*, London, Heinemann.
- Forquin, J.P. (1997), "La sociologie de l'éducation américaine et britannique: une tradition de recherche puissante et plurielle ", em J.P. Forquin (org.), *Les sociologues de l'éducation américaine et britannique - présentation e choix de textes*, Bruxelles, De Goeck & Larcier
- Foster, P, R. Gomm e M. Hammersley (1996), *Constructing Educational Inequality*, London/Washington, The Falmer Press.
- Foster, P. (1990), "Cases not proven: an evaluation of two studies of teacher racism", *British Educational Research Journal*, 16, pp. 335-350.
- Gans, Herbert (1982,1962), *The Urban Villagers*, The Free Press.
- Garcia, G. e F. Poupeau (2003), "La mesure de la "democratisation" scolaire - notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 149(1), pp. 74-87.
- GEP/ME (1989, 1987), *A origem socioeconómica do aluno e o sucesso escolar*, Lisboa.
- GEP/ME (1990), *Imagens Estatísticas do Sistema Educativo. Alunos. Ensinos Básico e Secundário, 1988/89*, Lisboa, GEP/ME.
- Giase/ME (2006a), *Alunos Matriculados por Grupo Cultural/Nacionalidade (00/01 - 03/04)*, Giase/ME.
- Giase/ME (2006b), *Séries cronológicas: 30 anos de estatísticas da educação - Alunos 1977-2006 (Vol. I)*, Lisboa, Giase/ME.
- Giase/ME (2006c), *Séries cronológicas: 30 anos de estatísticas da educação - Alunos 1977-2006 (Vol. II)*, Lisboa, Giase/ME.
- Gibert, S. (1989), "La scolarisation des élèves étrangers - Eléments de synthèse statistiques", em B. Lorreyte (org.), *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, Paris, CIEMI/L'Harmattan.
- Gibson, M. A. (1988), *Accommodation without Assimilation - Sikh immigrants in a american high school*, Ithaca and London, Cornell University Press.
- Giddens, A. (1987), *La constitution de la société*, Paris, PUF.

- Gillborn, D. (1988), "Ethnicity and Educational Opportunity: case studies of West Indian male-white teacher relationships", *British Journal of Sociology of Education*, 9(4), pp. 371-385.
- Gillborn, D. (1990), *"Race", Ethnicity and Education - Teaching and Learning in Multi-ethnic Schools*, London, Unwin Hyman.
- Gillborn, D. e C. Gipps (1996), *Recent Research on Achievements of Minority Pupils*, London, Office for Standards in Education, HMSO.
- Gillborn, D. e H. S. Mirza (2000), *Educational inequality. Mapping race, class and gender: a synthesis of research evidence*, London, Office for Standards in Education.
- Gilly, M. (1980), *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*, Paris PUF.
- Giroux, H. (1983), *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, London, Heinemann.
- Gomes, C. A. (1987), "A interacção selectiva na sala de aula", *Sociologia - Problemas e Práticas*, 3, pp. 35-49.
- Gomes, M. Conceição R. (1998), *Um estudo sobre a comunicação verbal em duas turmas multi-étnicas do 1º ciclo*, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa (Dissertação de mestrado).
- Gonçalves, M. Amália (1997), *Iniciar a Arquitectura da Multiculturalidade: análise da realidade actual numa escola do 1º ciclo do Ensino Básico*, Universidade Aberta, Lisboa (Dissertação de mestrado).
- Good e Weinstein (1992), "As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas", em A. Nóvoa (org.), *As organizações escolares em análise*, Lisboa, D. Quixote.
- Good, Thomas (1987), "Two decades of research on teacher expectations: findings and future directions", *Journal of Teacher Education*, XXXVII(4), pp. 32-47.
- Goux, D. e E. Maurin (1995), "Origine sociale et destine scolaire", *Revue Française de Sociologie*, XXXVI(1), pp. 81-121.
- Goux, D. e E. Maurin (1997), "Démocratisation de l'école et persistance des inégalités", *Economie et Statistique*, 306, pp. 27-39.
- Grácio, S. (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, Educa.
- Grácio, S. (2002), "Versão forte ou versão matizada das teorias da reprodução cultural? Uma discussão", *Educação, Sociedade & Culturas*, vol. 18, pp. 41-66.
- Grácio, S. e S. Miranda (1977), "Insucesso escolar e origem social: resultados dum inquérito-piloto", *Análise Social*, XIII (51), pp. 721-726.
- Grant, C. e C. Sleeter (1986), "Race, Class, and Gender in Educational Research: An Argument for Integrative Analysis", *Review of Educational Research*, 56, pp. 195-211.
- Gupta, Y.P. (1977), "The educational and vocational aspirations of Asian Immigrant and English School-leavers - a comparative study", *British Journal of Sociology*, 28(2), pp. 185-198.
- Gusmão, N. M. (2004), *Os Filhos de África em Portugal: Antropologia, Multiculturalidade e Educação*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.

- Halpin, A. e D. Croft (1963), *The Organizational Climate of Schools*, Chicago, Administration Center.
- Hargreaves, A. (1967), *Social Relations in a Secondary School*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Hassini, M. (1997), *L'école: une chance pour les filles de parents magrébins*, Paris, CIEMI/L'Harmattan.
- Henriot-van Zanten, A. (1990), *L'école et l'espace local*, Lyon, Press Univ. Lyon.
- Henry-Lorcerie, F. (1989), "L'integration scolaire des jeunes d'origine immigrée en France - Exposé introductif", em B. Lorreyte (org.), *Les politiques d'integration des jeunes issus de l'immigration*, Paris, CIEMI/L'Harmattan.
- Hess, R. D. (1970), "Social class and ethnic influences upon socialization", em P. Mussen (org.), *Carmichael's manual of child psychology*, Vol. 2, New York, Wiley.
- Hirschman, Ch. e M.G. Wong (1986), "The Extraordinary Educational Attainment of Asian-Americans: A Search for Historical Evidence and Explanations", *Social Forces*, 65(1), pp. 1-27.
- Husén, T. (s/d), *Meio Social e Sucesso Escolar*, Lisboa, Livros Horizonte.
- INE (2003), *Censos 2001 - Recenseamento Geral da População e da Habitação*, Lisboa.
- Ingels, S.J., S.Y. Abraham, R. Karr, B.D. Spencer e M.R. Frankel (1990), *National Education Longitudinal Study of 1988*, Washington, DC:U.S. Department of Education, Office of educational Research and Improvement.
- Isambert-Jamati e Grosperon (1979), "Tipos de pedagogia e diferenças de aproveitamento segundo a origem social no final do secundário", em S. Grácio e S. Stoer (orgs.), *Sociologia da Educação II*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Jencks, C. (1972), *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York, Basic Books.
- Kao, G. e M. Tienda (1995), "Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth", *Social Science Quarterly*, 76(1), pp. 1-19.
- Kellerhals, J. e C. Montandon (1991), *Les stratégies éducatives des familles - milieu social, dynamique familiale et l'éducation des pré-adolescents*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Kellerhals, J. e P.Y. Troutot (1987), "Milieu social et types de familles: une approche interactive", *Annales de Vaucresson*, 26, pp. 91-108.
- Kerchoff, A. e R. Campbell (1977), "Black-White Differences in the Educational Attainment Process", *Sociology of Education*, 50(January), pp. 15-27.
- Kerckhoff, A. (1972), *Socialization and Social Class*, New Jersey, Prentice-Hall.
- Lacey, C. (1970), *Hightown Grammar*, Manchester, Manchester University Press.
- Ladmiral, J.-R. e E.M. Lipiansky (1989), *La Communication Interculturelle*, Paris, Armand Colin.
- Lahire, B. (1995), *Tableaux de familles - heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, s/l, Gallimard-Le Seuil.
- Lahire, B. (2003), *O Homem Plural - As Molas da Acção*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Lahire, Bernard (2003), "Crenças colectivas e desigualdades culturais", *Educação e Sociedade*, 24, nº 84, pp. 983-995.

- Laurens, J.-P. (1992), *1 sur 500 - la réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Press Universitaire du Mirail.
- Lautrey, J. (1980), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF.
- Lee, G. (1987), "Comparative Perspectives", em M. Sussman e S. Steinmetz (orgs.), *Handbook of Marriage and Family*, New York, Plenum Press.
- Lee, J. (1989), "Social Class and Schooling", em M. Cole (org.), *The social contexts of schooling*, The Falmer Press.
- Leite, Carlinda (2002), *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*, Lisboa, FCG/MCT.
- Lopes, Paulo J. (1996), *Os 'nossos' e os 'outros'. Génese de um gueto? Reflexões sobre a Possibilidade de Existência de Discriminação por parte dos Encarregados de Educação numa escola do 1º C.E.B.*, Universidade de Lisboa, Lisboa (Tese de mestrado).
- Lorcerie, F. (2003), "Revisiter l' "éducation interculturelle" ", em F. Lorcerie (org.), *L'école et le défi ethnique - Éducation et Intégration*, Paris, INRP.
- Lorcerie, F. e S. Morel (2003), "Une politique introuvable - la scolarisation des enfants d'immigrés", em F. Lorcerie (org.), *L'école et le défi ethnique - Éducation et Intégration*, Paris, INRP.
- Loução, Sandra C. (2002), *Multiculturalidade e (In)disciplina na sala de aula: um estudo de caso*, Universidade Aberta, Lisboa (Tese de mestrado).
- Maalouf, Amin (1998), *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset.
- Maalouf, Amin (2002), *As Identidades Assassinas*, Lisboa, Difel.
- Machado, F. L. (1997), "Des cultures-îles à la société-archipel. Critique de la conception multiculturaliste de la différenciation sociale et culturelle", *Revue Suisse de Sociologie*, 23(2), pp. 303-327.
- Machado, F. L. (2002), *Contrastes e Continuidades: Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal*, Oeiras, Celta.
- Machado, F. L. e A. R. Matias (2006), *Bibliografia sobre Imigração e Minorias Étnicas em Portugal (2000-2006)*, Lisboa, FCG/Fórum Gulbenkian Imigração 2006/07.
- Machado, F. L., A. R. Matias e S. Leal (2005), "Desigualdades sociais e diferenças culturais: uma análise extensiva e multidimensional dos resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos em Portugal", *Análise Social*, XL(176), pp. 695-714.
- Machado, F.L., A. F.Costa e J. F. Almeida (1989), "Identidades e orientações dos estudantes: classes, convergências, especificidades", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, pp. 189-209.
- Machado, M. C. (2001), *Escola Básica e Mestria Linguística: Três Percursos de Vida*, Universidade Nova de Lisboa (Dissertação de mestrado).
- Marks, G.N. (2005), "Cross-National Differences and Accounting for Social Class Inequalities in Education", *International Sociology*, 20(4), pp. 483-505.
- Marques, M. M. e J. Martins (2005), *Jovens, migrantes e a sociedade da informação e do conhecimento: a escola perante a diversidade*, Lisboa, ACIME.
- Martins, S., R. Mauritti e A.F. Costa (2005), *Condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*, Lisboa, Direção Geral do Ensino Superior.

- Masson, Ph. (2001), "La fabrication des *Héritiers*", *Revue Française de Sociologie*, 42(3), pp. 477-507.
- Matos, F. (1992), "O perfil do professor nas composições dos alunos", *Ler Educação*, 7, pp. 157-186.
- Matos, M. e I. Duarte (orgs.) (2003), *Identificação dos Riscos Educativos no Ensino Básico*, Lisboa, CNE.
- Maurício, Inês (2001), *Luso Cabo-Verdeanos: níveis de identidade nacional e étnica e integração social*, ISCTE, Lisboa (Dissertação de Mestrado).
- McCarthy, C. (1999), "Enfoques multiculturales de la desigualdad racial en Estados Unidos", em M. Enguita (org.), *Sociologia de la educación*, Barcelona, Ariel Referencia.
- ME/MTSS (2004), *Eu não desisto. Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Lisboa, ME e MTSS.
- Mendes, Guida (2005), *Entre a Família e a Creche: estratégias educativas e modalidades de uma relação*, ISCTE/Departamento de Sociologia (Dissertação de mestrado).
- Merle, P. (2000), "Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve", *Population*, 55(1), pp. 15-50.
- Merle, P. (2002), *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte.
- Merllié, D. (1985), "Analyses de l'interaction entre variables. Problème statistique ou sociologique?" *Revue Française de Sociologie*, XXVI, pp.
- Millet, M. e D. Thin (2005), *Ruptures scolaires - L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.
- Mingat, A. (1991), "Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant, la famille et l'école", *Revue Française de Pédagogie*, n° 95(avril-mai-juin), pp. 47-63.
- Miranda, S. de (1978), "Insucesso escolar e origem social no ensino primário: resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras-Algés", *Análise Social*, XIV (55), pp. 609-625.
- Montandon, C (1997), *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan.
- Montandon, C. (1996), "Les relations des parents avec l'école", *Lien Social et Politiques - RIAC*, 35, pp. 63-73.
- Montandon, C. (1994), "L'articulation entre les familles et l'école : sens commun et regard sociologique", em G. Vincent (org.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, PUL.
- Monteiro, I. (2007), *Ser mãe hindu - Práticas e Rituais Relativos à Maternidade e aos Cuidados à Criança na Cultura Hindu em Contexto de Imigração*, Lisboa, ACIDI.
- Monteiro, V. (1993), "A imagem do professor na escola primária: imagem dada pelos alunos, imagem social", *Análise Psicológica*, XI(3), pp. 343-349.
- Moudon, P. (1984), "Quelques aspects de la scolarisation des enfants étrangers à partir des statistiques", *Migrants-Formation*, 58, pp. 6-14.
- Nascimento, Idália L. (2005), *A transversalidade e diversidade das representações de escola: um contributo para a despitagem de factores de insucesso entre os*

- alunos de minoria étnica africana*, Universidade de Lisboa, Lisboa (Tese de mestrado).
- Nunes, A. Sedas (1968), "A população universitária portuguesa: uma análise preliminar", *Análise Social*, VI (22-23-24), pp. 295-369.
- Nunes, Adelino (2004), *A influência familiar no abandono dos alunos de ascendência africana*, Universidade de Lisboa, Lisboa (Tese de mestrado).
- Oakes, J. (2005 [1985]), *Keeping Track - How schools Structure Inequality*, Yale University.
- OCDE (1987), *Les enfants de migrants a l'école*.
- OCDE (2006), *Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*.
- OCDE (2007), *Panorama sobre a Educação 2007: Indicadores da OCDE- Sumário em Português*, [www.oecd.org/bookshop/](http://www.oecd.org/bookshop/).
- Ogbu, J. (1974), *The next generation: An ethnography of education in an urban neighborhood*, New York, Academic.
- Ogbu, J. (1978), *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*, New York, Academic.
- Ogbu, J. (2003), *Black American Students in a Affluent Suburb - A Study of Academic Disengagement*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ogbu, J. (2008), "Collective Identity and the Burden of "Acting White" in Black History, Community, and Education", em J. Ogbu (org.), *Minority Status, Oppositional Culture, & Schooling*, New York, Routledge.
- Oliveira, E. (1980), "Entrevista a Basil Bernstein", *O Professor*, 25, pp. 19-23.
- Paes, Isabel (1993), "Crianças de imigrantes. Que oportunidades?" Comunicação apresentada no *Estruturas Sociais e Desenvolvimento. Actas do 2º Congresso Português de Sociologia*, Lisboa, Editorial Fragmentos e Associação Portuguesa de Sociologia.
- Palos, Ana C. (1995), *Estratégias educativas familiares e modalidades de relação com o Jardim de Infância*, Universidade Nova de Lisboa (Dissertação de mestrado).
- Parsons, T. (1959), "The School Class as a Social System ", *Harvard Educational Review*, 29(4), pp. 221-241.
- Pathak, S. (2000), *Race research for the future: Ethnicity in education, training and the labour market*, London, Department for Education and Skills (DfES).
- Payet, J.-P. (1992), "Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue: enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée", *Revue Française de Pédagogie*, 101, pp. 59-69.
- Payet, J.-P. (1996), "La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France", *Revue Française de Pédagogie*, 117, pp. 89 -116.
- Peixoto, J. e A. Figueiredo (2007), "Imigrantes brasileiros e mercado de trabalho em Portugal", em J. M. Malheiros (org.), *A Imigração Brasileira em Portugal*, Lisboa, ACIDI/OI.
- Pereira, António M. (2003), *Medidas educativas e disciplinares numa escola multicultural: um estudo de caso*, Universidade Católica, Lisboa (Tese de mestrado).
- Perrenoud, Ph. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire*, Génève, Lib.Droz.

- Perrenoud, Ph. (1995), *Ofício do aluno. O sentido do trabalho escolar*, Porto, Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. e C. Montandon (orgs.) (1988), *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités Sociales.
- Peterson, G. e B. Rollins (1987), "Parent-Child Socialization", em M. Sussman e S. Steinmetz (orgs.), *Handbook of Marriage and Family*, New York, Penum Press.
- Pinho, L. V. (1997), "Afectividade e cognição: as representações sociais e o envolvimento socio-afectivo dos professores e dos alunos na escola", *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1, pp. 77-85.
- Pinto, J. M. (1985), "Questões de Metodologia Sociológica (III)", *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, pp. 133-156.
- Pires, Ana M. (1993), *Multiculturalismo, escolas e minorias étnicas: análise de duas práticas interculturais no Distrito de Setúbal*, Universidade Nova, Lisboa (Dissertação de mestrado).
- Pires, Heldemerina S. (2002), *Desenvolvimento e adaptação académica em estudantes universitários dos PALOP*, Universidade de Évora, Évora (Tese de doutoramento).
- Pires, R. P. (2003), *Migrações e Integração - Teoria e Aplicações à Sociedade Portuguesa*, Oeiras, Celta.
- Pires, Sónia (2000), *A Segunda Geração de Imigrantes em Portugal e Diferenças do Percorso Escolar: os Jovens de Origem Caboverdiana Verso Jovens de Origem Hindu-Indiana*, Universidade de Coimbra, Coimbra (Tese de mestrado).
- Pollard, A. (1985), *The Social World of Primary School*, London, Holt, Rinehart and Winston.
- Portes, A. (1999a), *Migrações internacionais: Origens, tipos e modos de incorporação*, Oeiras, Celta.
- Portes, A. (1999b), "Os filhos dos imigrantes: a assimilação segmentada e as suas determinantes", em A. Portes (org.), *Migrações internacionais: Origens, tipos e modos de incorporação*, Oeiras, Celta.
- Portes, A. (2000), "Capital Social: origens e aplicações na sociologia contemporânea", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33, pp. 133-158.
- Portes, A. e L. Hao (1998), "*E Pluribus Unum*: Bilingualism and Loss of language in the Second Generation", *Sociology of Education*, 71, pp. 269-294.
- Portes, A. e L. Hao (2005), "La educación de los hijos de inmigrantes: efectos contextuales", *Migraciones*, 17, pp. 7-44.
- Portes, A. e D. MacLeod (1996), "Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity and School Context", *Sociology of Education*, 69(October), pp. 255-275.
- Portes, A. e D. MacLeod (1999), "Educating the Second generation: determinants of Academic Achievement among Children of Immigrants in United States", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 25(3), pp. 373-396.
- Portes, A. e R. Rumbaut (1999), "Conseguir vencer na América", em A. Portes (org.), *Migrações Internacionais - Origens, Tipos e Modos de Incorporação*, Oeiras, Celta.

- Portes, A. e R. Rumbaut (2001), *Legacies: The Story of Immigrant Second Generation*, Berkeley, California University/Foundation Russel sage.
- Portes, A. e R. Schauffler (1994), "Language and the Second Generation: Bilingualism Yesterday and Today", *International Migration Review*, 28(4), pp. 640-661.
- Portes, A. e K.L. Wilson (1976), "Black-White differences in educational attainment", *American Sociological Review*, 41(June), pp. 414-431.
- Portes, A. e M. Zhou (1993), "The New Second generation: Segmented Assimilation and Its Variants", *The Annals of The American Academy of Political and Social Sciences*, 530, pp. 74-96.
- Postic, M. (1984), *A Relação Pedagógica*, Coimbra, Coimbra Editores.
- Pourtois, J. e H. Desmet (1989), "L'éducation familiale", *Revue Française de Pédagogie*, 86, pp. 69-101.
- Pourtois, J.P. (1979), *Comment les mères enseignent à leur enfant*, Paris, PUF.
- Queiroz, J.-M. (1991), "Les familles et l'école", em F.Singly (org.), *La famille: l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- Ramos, Rui R. (1996), *Identificação Nacional. As comunidades escolares de origem afro-lusófona e portuguesa*, Universidade Aberta, Lisboa (Tese de mestrado).
- Raveaud, Maroussia (2003), "Minorités, ethnicité et citoyenneté: les modèles français et anglais sur les bancs de l'école", *Revue Française de Pédagogie*, 144, pp. 19-28.
- Ravon, B. (2000), *L'"échec scolaire" - histoire d'un problème public*, Paris, In Press
- Relvas, M. Teresa (2006), *Dinâmicas envolvidas nos processos de integração escolar dos alunos oriundos da Europa de Leste*, Universidade de Lisboa (Tese de mestrado).
- Ribeiro, A.M. (2007), *A vantagem escolar das raparigas no ensino secundário: Resultados escolares e identidades juvenis, numa perspectiva de género*, ISCTE, Lisboa (Dissertação de Mestrado).
- Ribeiro, J. L. e B. P. Campos (1987), "Características dos alunos e percepção da sua competência social pelos alunos", *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, pp. 45-53.
- Rist, R. (2003 [1973]), *The Urban School - A Factory for Failure*, New Jersey, Transaction Publishers.
- Rizvi, F. (1988), "Multiculturalism in Australia: the construction and promotion of an ideology", *Journal of Education Policy*, 3(4), pp. 335-350.
- Rosenthal, R. A. e L. Jacobson (1968), *Pygmalion in the Classroom: teacher expectations and pupil's intellectual development*, New York, Hold, Rinehart and Winston.
- Ruiz, M. F. (1997), *Solidão, satisfação com a vida e outros aspectos socio-psicológicos em jovens filhos de imigrantes frequentando o sistema de ensino português*, Universidade Aberta, Lisboa (Tese de mestrado).
- Rutter, M., B. Maugham, P. Mortimore e J. Houston (1979), *Fifteen Thousands Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, London, Open Books.
- Santiago, R. (1996), *A escola representada pelos alunos, pais e professores*, Aveiro, Universidade de Aveiro
- Santiago, R., P. Potvin, J. Tavares e L. Oliveira (1994), "Representações da escola nos alunos com dificuldade escolar", *Inovação*, 7, pp. 79-95.

- Santomé, J. (1995), *O Curriculum Oculto*, Porto, Porto Editora.
- Santos, Álvaro P. (1991), *Minorias étnicas na escola secundária de Ana de Castro Osório: breve estudo etnográfico*, Universidade Nova, Lisboa (Dissertação de mestrado).
- Santos, Irene (2004a), *Quem habita os alunos? A Socialização de origem africana*, Lisboa, Educa.
- Santos, Irene (2004b), *Quem habita os alunos? Bairro, escola e família na socialização de crianças de origem africana*, Universidade de Lisboa, Lisboa (Tese de mestrado).
- Seabra, T. (1994), *Estratégias familiares de socialização das crianças: etnicidade e classes sociais*, ISCTE, Lisboa (Dissertação de mestrado).
- Seabra, T. (1999), *Educação nas famílias: etnicidade e classes sociais*, Lisboa, IIE.
- Seabra, T. (2000), Os filhos dos imigrantes dos PALOP na escola. In APS (org.), *Práticas e Processos da Mudança Social, III Congresso APS (1996)*. Oeiras, Celta.
- Seabra, T. (2006), "A escola do ponto de vista das crianças – avaliação, sentimentos e representações em alunos da escolaridade obrigatória", *Cidades, Comunidades, Territórios*, 11-12, pp. 105-119.
- 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. e S. Mateus (2003), "Os descendentes de imigrantes na escola portuguesa: contingente, localização e resultados", *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación*, 10(8), pp. 820-833.
- Seabra, T. e S. Mateus (2004), "Etnicidade e 'Excelência Escolar' - Caboverdianos e indianos na AML", Comunicação apresentada no *V Congresso Português de Sociologia: Sociedades Contemporâneas, Reflexividade e Acção*, Braga, 12-15 Maio 2004
- Seabra, T. e S. Mateus (2008), "Imigração e Escolaridade: trajectórias, quotidiano e aspirações", em M. Dores Guerreiro, Anália Torres e Luís Capucha (orgs.), *Quotidiano e Qualidade de Vida (Portugal no Contexto Europeu, Vol. III)*, CIES-ISCTE e Celta.
- Seabra, T., J. Sebastião e L. Teixeira (1997), *Renunciar à escola: trajectórias escolares e abandono potencial*, Lisboa, PEPT/CIES.
- Sebastião, João (2006), *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajectórias escolares*, ISCTE, Lisboa (Tese de Doutoramento).
- SEF (2006), *Relatório de Actividades*.
- Silva, C. G. da (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta.
- Silva, Maria do Carmo (2002), *Discriminatio Subtilis. O Estado de Três Classes Multiculturais*, Universidade de Lisboa, Lisboa (Tese de doutoramento).
- Singly, F. (1997), "La mobilisation familiale pour le capital scolaire", em F. Dubet (org.), *École, familles - le malentendu*, Paris, Ed. Textuel.
- Sirota, R. (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF.

- Smith, D.S. e S. Tomlinson (1989), *The School Effect - A study of Multi-Racial Comprehensives*, London, Policy Studies Institute.
- Soulié, C. (2000), "L'origine sociale des collégiens et des lycéens en France: une analyse des conditions de production de la statistique", *Population*, 55, pp.
- Sousa, Joana Campos (2000), *Vivência da multiculturalidade numa escola urbana: representações sociais dos alunos - um estudo etnográfico*, Universidade Católica Portuguesa Lisboa (Tese de mestrado).
- Suarez-Orozco, C. e M. Suarez-Orozco (2001), *Children of immigration*, Cambridge e Londres, Harvard University Press.
- Suarez-Orozco, M. (1991), "Immigrant adaptation to schooling: A Hispanic case", em M. A. Gibson e J.U. Ogbu (orgs.), *Minority Status and Schooling: a Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, New York, Garland Publishing.
- Swift, D. (1997, 1968), "Appartenance sociale et réussite scolaire", em J.P. Forquin (org.), *Les sociologues de l'éducation américaine et britannique- présentation e choix de textes*, Bruxelles, De Goeck & Larcier.
- Tavares, L. Valadares (1995), "O desenvolvimento do sistema educativo português no horizonte dos anos 2000", em Conselho Nacional de Educação (org.), *A Educação em Portugal no horizonte dos anos 2000 - Actas do Seminário* Lisboa, CNE.
- Tavares, M. Viegas (1996), *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal*, Universidade Nova, Lisboa (Tese de doutoramento).
- Tavares, M. Viegas (1998), *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal - Uma abordagem antropológica da educação*, Lisboa, Ed. Piaget.
- Terrail, J.-P. (1990), *Destins ouvriers: la fin d'une classe?*, Paris, PUF.
- Terrail, J.-P. (2002), *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute.
- Thélot, C. e L. Vallet (2000), "La reduction des inégalités sociaux devant l'école depuis de début du siècle", *Economie et Statistique*, 334, pp. 3-32.
- Todd, Roy (1996), "Multiculturalism", em E. Cashmore (org.), *Dictionary of Race and Ethnic Relations*, Londres, Routledge.
- Tomás, Estela M. (1992), *A problemática da integração escolar das crianças negras no sistema educacional português: o caso particular da escola primária nº 2 da Damaia*, Universidade Nova, Lisboa (Dissertação de mestrado).
- Tréanton (1965), "Poids et mesures. Dialogue imaginaire sur l'enseignement superior et la mobilité sociale", *Sociologie du Travail*, 7(4), pp. 416-422.
- Tribalat, M. (1995), *Faire France. Une Enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, La Découverte.
- Troutot, P.-Y. e C. Montandon (1988), "Systemes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école: une mise en perspective typologique", em Perrenoud e Montandon (orgs.), *Qui maîtrise l'école?*, Lausanne, Réalités Sociales.
- Troyna, B. (1978), "Race and streaming, a case study", *Educational Review*, 30(1), pp.
- Troyna, B. (1984), "Fact or Artefact? The "Educational Underachievement" of Black Pupils", *British Journal of Sociology of Education*, 5(2), pp. 153-166.

- Troyna, B. (1991), "Underachievers or Underrated? The experience of Pupils of South Asian Origin in a Secondary School", *British Educational Research Journal*, 17(4), pp. 361-376.
- Vallet, L.-A. e J.-P. Caille. (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble, *Les dossiers d'Éducation et Formations*, 67.
- Vallet, L.-A. e J.-P. Caille (2000), "La scolarité des enfants d'immigrés", em A. Van Zanten (org.), *L'école - l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- Van Haecht, A. (2001), *L'école des inégalités. Essai sur les politiques d'éducation*, Mons, Ed. Talus d'approche.
- Van Zanten, A. (1997), "Le traitement des différences liées à l'origine immigrée à l'école française", em N. Marouf e C. Carpentier (orgs.), *Langue, école, identités*, Paris, L'Harmattan.
- Van Zanten, A. (2003), "Modèles nationaux et dynamiques multiculturelles dans les établissements scolaires en Europe: présentation", *Revue Française de Pédagogie*, 144, pp. 5-7.
- Van Zanten, A. (1991), "La sociologie de l'éducation em milieu urbain: discours politique, pratiques de terrain et production scientifique, 1960-1990", *Revue Française de Pédagogie*, 95, pp. 115-142.
- Van Zanten, A. (1996a), "Fabrication et effets de la ségrégation scolaire", em S. Paugam (org.), *L'exclusion- l'état des savoirs*, Paris, Ed. La Découverte.
- Van Zanten, A. (1996b), "La scolarisation des enfants et des jeunes des minorités ethniques aux États-Unis et en Grande-Bretagne", *Revue Française de Pédagogie*, 117(octobre, novembre-décembre), pp. 117-149.
- Van Zanten, A. e K. Anderson-Levitt (1992), "L'Anthropologie de l'éducation aux États-Unis: méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution", *Revue Française de Pédagogie*, 101(octobre-novembre-décembre), pp. 79-104.
- Verhoeven, Marie (2003), "Modèles d'intégration et les dynamiques d'établissements et processus identitaires en contextes multiculturels: regards croisés Angleterre - Communauté française de Belgique", *Revue Française de Pédagogie*, 144, pp. 9-17.
- Verhoeven, Marie (2005), "Identités complexes et espaces publics contemporains: trajectoires scolaires et biographiques de jeunes Belges et Anglais "d'origine immigrée"", *Lien Social et Politiques - RIAC*, 53, pp. 105-115.
- Verma, G K. e B. Ashworth (1986), *Ethnicity and educational achievement in British Schools*, London, Macmillan.
- Vernez, G. e A. Abrahamse (1996), *How Immigrants fare in U.S. education*, Santa Monica, RAND.
- Vieira, M. M. (2003), *Educar herdeiros - práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, R. (1995), "Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural", *Educação, Sociedade & Cultura*, 4, pp. 127-147.
- Vieira, Ricardo (1992), *Entre a escola e o lar*, Lisboa Escher.

- Villas-Boas, Maria Adelina (1999), *Contributo para o estudo da influência familiar no aproveitamento escolar: o caso de minorias étnicas imigrantes em Portugal*, Universidade de Lisboa (Tese de doutoramento).
- Villas-Boas, Maria Adelina (2001), *Escola e Família: Uma relação Produtiva de Aprendizagem em Sociedades Multiculturais*, Lisboa Escola Superior Educação S. João de Deus
- Virgílio, Abel S. (2000), *As atitudes dos parceiros educativos face aos grupos étnicos minoritários*, Universidade Aberta, Lisboa (Tese de mestrado).
- Wieviorka, M. (2002), *A Diferença*, Lisboa, Fenda.
- Wilcox, Kathleen (1982), "Differential Socialization in the Classroom: Implications for Equal Opportunity", em G. Spindler (org.), *Doing the Ethnography of Schooling*, Hold, Rinehart and Winston.
- Willis, Paul (1977), *Learning to Labour- How Working Class kids Get Working Class Jobs*, Westmead, Saxon House.
- Woods, P. (1979), *The Divided School*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Woods, P. (1980), *Pupil Strategies*, Londres, Croom Helm.
- Young, M.F.D. (org.) (1971), *Knowledge and Control*, London, Collier-Macmillan.
- Zão, M<sup>a</sup> E. e T. Seabra (1999), "As crianças na escola : presença, resultados e representações", em M. Pinto e M. Sarmiento (orgs.), *Saberes sobre as crianças - para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*, Braga, Universidade do Minho.
- Zéroulou, Z. (1988), "La réussite scolaire des enfants d'immigrés", *Revue Française de Sociologie*, XXIX, pp. 447-470.
- Zéroulou, Z. (1989), "L'école et les enfants d'immigrés: quel traitement?" em B. Lorreyte (org.), *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, Paris, L'Harmattan.

## **Apêndice 1**

### **Questionários**

## **1.1. Inquérito aos alunos**

(não preencher)  
N.º DO QUESTIONÁRIO \_\_\_\_\_

1. Escola \_\_\_\_\_ 5º ano  6º ano  Turma \_\_\_\_\_

2. N.º do aluno \_\_\_\_\_

3. Rapaz  Rapariga

4. Ano de nascimento \_\_\_\_\_

5. Nascestes em Portugal?

Sim  Não  Em que país nascestes? \_\_\_\_\_ Vivo em Portugal há \_\_\_\_\_ anos

6. O teu pai ou a tua mãe vieram de um país estrangeiro?

Não  Sim  O meu pai veio de \_\_\_\_\_ e a minha mãe veio de \_\_\_\_\_

7. No final do 2º período (Páscoa) tiveste alguma nota negativa?

Não  Sim  A que disciplinas? \_\_\_\_\_

8. Diz-nos qual é a disciplina de que **gostas mais** e aquela de que **gostas menos**:

Gosto mais de \_\_\_\_\_ e gosto menos de \_\_\_\_\_

9. Já chumbaste algum ano?

Não  Sim  Quantas vezes? \_\_\_\_\_ vezes. Em que anos? 2º  3º  4º  5º  6º

10. Tens aulas de apoio na escola? (marca só 1 resposta)

Não tenho e nunca tive   
Não tenho agora mas já tive  A que disciplinas? \_\_\_\_\_  
Tenho agora pela 1ª vez  A que disciplinas? \_\_\_\_\_  
Tenho agora e já tive mais vezes  A que disciplinas? \_\_\_\_\_

11. Costumas faltar às aulas? (marca só 1 resposta)

Não, só falto quando estou doente ou vou ao médico   
Sim, já tenho faltado por vários motivos

12. Diz-nos se este ano já tiveste este tipo de faltas:

Falta de material Não  Sim  Quantas vezes? \_\_\_\_\_  
Falta de comportamento Não  Sim  Quantas vezes? \_\_\_\_\_

13. Já tiveste de ir a Conselho de Turma por teres tido mau comportamento?

Não  Sim  Quantas vezes? \_\_\_\_\_

14. Antes de entrar para a escola primária, onde estiveste?

Andei no jardim de infância, na creche ou no colégio   
Fiquei com a família   
Fiquei com outra pessoa (ama, empregada, ...)   
Não sei



15. Com quem vives?

- Pai   
Padrasto   
Mãe   
Madrasta   
Irmãos ou irmãs  Quantos? \_\_\_\_\_  
Outras pessoas  Quais? \_\_\_\_\_

16. Agora, responde só se tiveres **irmãos mais velhos (ou irmãs)**:

(se não tens passa para a pergunta seguinte):

|                |                   |                          |   |
|----------------|-------------------|--------------------------|---|
| <b>Irmão 1</b> |                   | O que faz?               |   |
| Idade _____    | Estuda            | <input type="checkbox"/> | Em que ano? _____                             |
|                | Trabalha          | <input type="checkbox"/> | Até que ano estudou? _____ O que faz? _____   |
|                | Está desempregado | <input type="checkbox"/> | Até que ano estudou? _____ O que fazia? _____ |
| <b>Irmão 2</b> |                   | O que faz?               |   |
| Idade _____    | Estuda            | <input type="checkbox"/> | Em que ano? _____                             |
|                | Trabalha          | <input type="checkbox"/> | Até que ano estudou? _____ O que faz? _____   |
|                | Está desempregado | <input type="checkbox"/> | Até que ano estudou? _____ O que fazia? _____ |
| <b>Irmão 3</b> |                   | O que faz?               |   |
| Idade _____    | Estuda            | <input type="checkbox"/> | Em que ano? _____                             |
|                | Trabalha          | <input type="checkbox"/> | Até que ano estudou? _____ O que faz? _____   |
|                | Está desempregado | <input type="checkbox"/> | Até que ano estudou? _____ O que fazia? _____ |

17. Sobre a tua mãe, diz-nos: (marca só 1 resposta)

- Até quando estudou
- Não acabou o 1º ciclo (4ª classe)   
Tem o 1º ciclo (4ª classe)   
Tem o 2º ciclo (6ª ano)   
Tem o 3º ciclo (9º ano)   
Tem o secundário (12º ano)   
Tem um curso superior   
Não sei

Em relação ao trabalho

- É doméstica   
Trabalha fora de casa  Que profissão tem? \_\_\_\_\_  
Está desempregada  Que profissão tinha antes? \_\_\_\_\_  
Está reformada  Que profissão tinha antes? \_\_\_\_\_  
Não sei

Se a tua mãe está a trabalhar diz se:

- Trabalha para um patrão   
Trabalha por conta dela   
Tem empregados  Quantos? \_\_\_\_\_  
Não sei

18. Sobre o teu pai, diz-nos: (marca só 1 resposta)

Até quando estudou

- Não acabou o 1º ciclo (4ª classe)
- Tem o 1º ciclo (4ª classe)
- Tem o 2º ciclo (6ª ano)
- Tem o 3º ciclo (9º ano)
- Tem o secundário (12º ano)
- Tem um curso superior
- Não sei

Em relação ao trabalho

- Trabalha fora de casa  Que profissão tem? \_\_\_\_\_
- Está desempregado  Que profissão tinha antes? \_\_\_\_\_
- Está reformado  Que profissão tinha antes? \_\_\_\_\_
- Não sei

Se está a trabalhar, diz se:

- Trabalha para um patrão
- Trabalha por conta dele
- Tem empregados  Quantos? \_\_\_\_\_
- Não sei

19. A tua **mãe** sabe ler Português? Sim  Não  Mais ou menos   
E escrever?..... Sim  Não  Mais ou menos

20. O teu **pai** sabe ler Português?.. Sim  Não  Mais ou menos   
E escrever?..... Sim  Não  Mais ou menos

21. Em casa, que língua costumavas falar?

- Português  Com quem? \_\_\_\_\_
- Crioulo  Com quem? \_\_\_\_\_
- Gujarati  Com quem? \_\_\_\_\_
- Híndi  Com quem? \_\_\_\_\_
- Urdu  Com quem? \_\_\_\_\_
- Inglês  Com quem? \_\_\_\_\_
- Outra  Qual? \_\_\_\_\_ Com quem? \_\_\_\_\_

22. A tua família tem uma religião (por ex: vai à igreja/templo/mesquita, reza, ...)?

- Sim  Não  Não sei
- ↓
- Qual?
- Católica
  - Hindu
  - Muçulmana
  - Outra
- Sunita
- Xiita
- Ismaelita
- Qual? \_\_\_\_\_

23. Até quando é que a **tua família** quer que tu estudes? (marca só 1 resposta)

- Até ao 6º ano
- Até ao 9º ano
- Até ao 12º ano
- Até à Universidade
- Até eu querer
- Não sei

24. Que profissão é que **a tua família** gostava que tu tivesses? \_\_\_\_\_

25. A palavra ESCOLA faz-te pensar em quê? \_\_\_\_\_

26. Diz qual é a **melhor** coisa que tem a tua escola: \_\_\_\_\_

27. Diz a **pio**r coisa que tem a tua escola: \_\_\_\_\_

28. Gostas dos teus professores ou não?

- Não gosto de nenhum
- Gosto de alguns
- Gosto de quase todos
- Gosto de todos

29. O que achas da maioria dos teus **professores**? (responde a todas as perguntas)

|                             | Todos                    | Quase todos              | Alguns                   | Nenhuns                  | Não sei                  |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Explicam-me bem as matérias | <input type="checkbox"/> |
| São meus amigos             | <input type="checkbox"/> |
| Querem que eu participe     | <input type="checkbox"/> |
| Respeitam-me                | <input type="checkbox"/> |

30. Quando dás uma resposta errada, o que é que os professores costumam fazer? (marca só 1 resposta)

- Ralham-te
- Passam a pergunta a outro aluno
- Pedem a outro colega para te ajudar
- Ajudam-te a chegar à resposta certa
- Outra coisa  Qual? \_\_\_\_\_

31. Quando **não percebes** bem uma matéria, o que costumavas fazer?

\_\_\_\_\_

32. Como é que os funcionários tratam os alunos? (marca só 1 resposta)

- Tratam todos por igual
- Tratam uns melhor do que os outros
- Não sei

33. E os professores? (marca só 1 resposta)

- Tratam todos por igual
- Tratam uns melhor do que os outros
- Não sei

34. Os colegas da escola costumam gozar-te por algum motivo?

Não  Sim  Qual a razão? \_\_\_\_\_

35. Se te dessem uma “varinha mágica”, o que mudavas na tua escola?

\_\_\_\_\_

36. Quando estás na **escola**, diz-nos a frequência com que sentes: (responde a todas as perguntas)

|               | Muitas vezes             | Algumas vezes            | Nunca                    |
|---------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Alegria       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Raiva         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medo          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tristeza      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aborrecimento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vergonha      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

37. E quando estás com a tua **família**? (responde a todas as perguntas)

|               | Muitas vezes             | Algumas vezes            | Nunca                    |
|---------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Alegria       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Raiva         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medo          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tristeza      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aborrecimento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vergonha      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

38. Alguém da tua família já veio a reuniões nesta escola?

Não  Sim, a algumas  Sim, a todas

39. Em casa, costumás falar sobre a escola?

Não  Sim  De que falamos mais? \_\_\_\_\_

40. Quando estás fora da escola e tens dificuldades nos trabalhos, costumás pedir ajuda a:

- Ninguém
- À mãe ou ao pai
- Aos irmãos
- A amigos ou vizinhos
- Ao explicador

41. Em relação aos trabalhos de casa, a tua família costuma perguntar se já os fizeste?

Sim  Não

42. Depois da escola, costumás **ficar em casa**:

- Sozinho(a)
- Acompanhado(a)  Com quem? \_\_\_\_\_
- Uns dias sozinho(a) outros acompanhado(a)  Com quem? \_\_\_\_\_

43. A tua família deixa-te escolher os amigos que queres?

Sim, posso escolher quem quiser

Não, não querem que tenha certos amigos

Porquê? \_\_\_\_\_

44. Pensa nos teus **2 maiores amigos** e diz-nos:

|   | Amigo(a) 1  | Amigo(a) 2  |
|---|---|---|
| 1. É da tua escola?                                       | Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>   | Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>   |
| 2. A família do teu amigo(a) veio de um país estrangeiro? | Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/><br>↓<br>Diz o país _____ | Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/><br>↓<br>Diz o país _____ |
| 3. Que língua falas com ele(a)?                           | _____   | _____   |

45. Que actividades costumas fazer **fora da escola** ?

- Natação   
 Futebol num clube ou associação   
 Catequese   
 Madrassa   
 Outras  Quais? \_\_\_\_\_  
 Nenhumas

46. Até quando é que **tu gostarias de estudar**?

- Até ao 6º ano   
 Até ao 9º ano   
 Até ao 12º ano   
 Até à Universidade   
 Até poder   
 Não sei

47. Achas que vais conseguir? Sim  Não  Não sei

Porquê? \_\_\_\_\_

48. Que **profissão** é que **tu queres ter**? \_\_\_\_\_

49. Achas que vais conseguir ter essa profissão? Sim  Não  Não sei

Porquê? \_\_\_\_\_

50. O que achas que é mais importante para o teu futuro?

51. Como te consideras? (marca 1 resposta)

- Um(a) aluno(a) bom(a)   
 Um(a) aluno(a) médio(a)   
 Um(a) aluno(a) fraco(a)

52. E quanto ao comportamento? (marca 1 resposta)

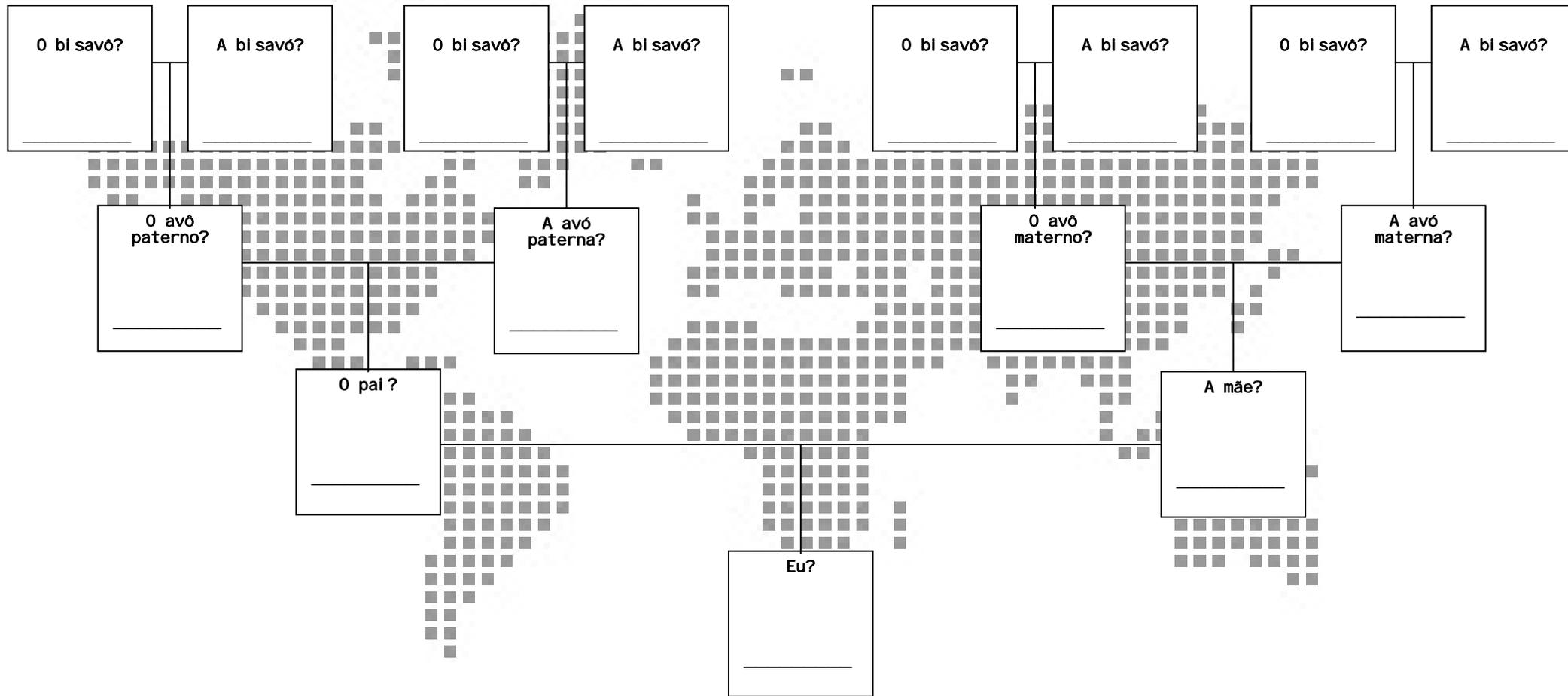
- Porto-me sempre bem   
 Porto-me quase sempre bem   
 Varia muito, depende dos dias   
 Costumo ter problemas

**OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO!**

Diz-nos o PAÍS em que nasceste e aquele em que nasceram os familiares indicados.

Preenche tudo o que conseguires. Se precisares, pede a ajuda da tua família.

## De onde vem a minha família?



Nome: \_\_\_\_\_ Número \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_



## **1.2. Inquérito às escolas**

**Ficha de caracterização das escolas em estudo**

EB 23 \_\_\_\_\_ Ano lectivo 2002/2003

1. Ano de fundação \_\_\_\_\_

2. Designações anteriores \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**3. Recursos Humanos**

| Total alunos | Total docentes | Total não docentes |
|--------------|----------------|--------------------|
|              |                |                    |

**3.1 Alunos**

| 5º ano | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano |
|--------|--------|--------|--------|--------|
|        |        |        |        |        |

Turmas de currículos alternativos

| Ano de escolaridade | N.º turmas |
|---------------------|------------|
|                     |            |
|                     |            |
|                     |            |
|                     |            |

**3.2 Docentes**

| Situação profissional                 | N.º |
|---------------------------------------|-----|
| Contratos                             |     |
| Efectivos                             |     |
| Outras situações                      |     |
| Total de lugares de docente na escola |     |

Situação específica das turmas seleccionadas

| Situação profissional |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Contratos             |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Efectivos             |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Outras situações      |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total de lugares      |  |  |  |  |  |  |  |  |

### 3.3 Funcionários não docentes

| Situação profissional | N.º |
|-----------------------|-----|
| Contratos             |     |
| Efectivos             |     |
| Outras situações      |     |
| Total                 |     |

| Categoria profissional | N.º |
|------------------------|-----|
| Pessoal auxiliar       |     |
| Pessoal administrativo |     |
| Pessoal operário       |     |
| Pessoal técnico        |     |
| Total                  |     |

## 4. Recursos materiais

### 4.1 Instalações

| Instalações                               | N.º |
|---|-----|
| Salas de aula                             |     |
| Sala de professores                       |     |
| Sala de pessoal não docente               |     |
| Laboratórios                              |     |
| Oficinas                                  |     |
| Ginásios                                  |     |
| Balneários c/ água quente                 |     |
| Balneários s/ água quente                 |     |
| Cantina                                   |     |
| Bares                                     |     |
| Casas de banho – professores              |     |
| Casas de banho – alunos                   |     |
| Sala de apoio pedagógico                  |     |
| Sala de orientação escolar e profissional |     |
| Gabinete médico                           |     |
| Biblioteca                                |     |
| Ludoteca                                  |     |
| Videoteca                                 |     |
| Sala de informática                       |     |
| Sala de convívio                          |     |
| Campo de jogos                            |     |
|   |     |
|   |     |
|   |     |

4.2 N.º de computadores para utilização dos alunos \_\_\_\_\_

4.3 N.º aproximado de obras disponíveis na biblioteca \_\_\_\_\_

#### 4.4 Outros recursos

### 5. Taxa de sucesso

|                                      | Ano de escolaridade | 98/99 | 99/00 | 00/01 | 01/02 | 02/03 |
|--------------------------------------|---------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Matriculados no final do ano lectivo | 5º ano              |       |       |       |       |       |
|                                      | 6º ano              |       |       |       |       |       |
| Transitaram                          | 5º ano              |       |       |       |       |       |
|                                      | 6º ano              |       |       |       |       |       |
| Não transitaram                      | 5º ano              |       |       |       |       |       |
|                                      | 6º ano              |       |       |       |       |       |
| (não avaliados)                      | 5º ano              |       |       |       |       |       |
|                                      | 6º ano              |       |       |       |       |       |

[Retirar, por favor, dos dados enviados ao DAPP]

### 6. Alunos matriculados segundo o ano, por grupo cultural/nacionalidade

| Ano lectivo           | 98/99    |        | 99/00    |        | 00/01    |        | 01/02    |        | 02/03    |        |
|-----------------------|----------|--------|----------|--------|----------|--------|----------|--------|----------|--------|
|                       | 2º ciclo |        | 2º ciclo |        | 2º ciclo |        | 2º ciclo |        | 2º ciclo |        |
|                       | 5º ano   | 6º ano |
| Lusos                 |          |        |          |        |          |        |          |        |          |        |
| Ex-emigrante          |          |        |          |        |          |        |          |        |          |        |
| Cigana                |          |        |          |        |          |        |          |        |          |        |
| Angola                |          |        |          |        |          |        |          |        |          |        |
| Brasil                |          |        |          |        |          |        |          |        |          |        |
| Cabo Verde            |          |        |          |        |          |        |          |        |          |        |
| Guiné Bissau          |          |        |          |        |          |        |          |        |          |        |
| Índia Paquistão       |          |        |          |        |          |        |          |        |          |        |
| Macau                 |          |        |          |        |          |        |          |        |          |        |
| Moçambique            |          |        |          |        |          |        |          |        |          |        |
| S. Tomé e Príncipe    |          |        |          |        |          |        |          |        |          |        |
| Timor                 |          |        |          |        |          |        |          |        |          |        |
| União Europeia        |          |        |          |        |          |        |          |        |          |        |
| Outras Nacionalidades |          |        |          |        |          |        |          |        |          |        |

## **Apêndice 2**

### **Guiões de entrevista**

## **2.1. Entrevista aos pais**

**Entrevista a famílias de alunos descendentes de imigrantes  
(cabo-verdianos ou indianos)**

**1ª parte: A educação e a escolaridade**

**Escolaridade do aluno(a)**

- Ano de escolaridade que frequenta \_\_\_\_ Pela 1ª vez? \_\_\_\_

- Como tem corrido a escola (geral)

*Problemas/dificuldades e sua resolução*

reprovações, transição com negativas?

Indisciplina, outras dificuldades (colegas, prof, funcionários...)

- Reconstituição do percurso escolar

1º antes de ir para a escola (com quem, onde, porquê)

2º preparação para a entrada na escola

3º recordações do 1º dia de escola

4º ver o que se passou ciclo a ciclo

(1º ciclo: nº professores, frequência de ATL)

no geral: a transição de ciclo, problemas, apoios ...

- Relação do(a) aluno(a) com a escola:

com os professores

com os colegas

com os funcionários

*dar exemplos de situações concretas vividas*

- Acompanhamento/apoio da escolaridade (evolução no tempo)
  - os TPC: quem ajuda, em que casos... trabalhos nas férias grandes?*
  - as conversas sobre a escola*
  - explicadores, centro de estudos, cursos de apoio,...*
- Idas à escola
  - frequência*
  - razões*
  - resultados*
- Como reagem ao mau comportamento ou às más notas?
- Comparação com a escolaridade dos irmãos (diferente? Em que aspectos?)

### **Relação com a Escola e o saber**

- O que pensa da escola actual
  - tem melhorado, piorado... o mais positivo/mais negativo*
  - para que serve.... prepara para a vida?*
- Concorda ou discorda destas frases:
  - “ Se arranjarmos um bom emprego sem ser preciso estudar... melhor”
  - “O saber não ocupa lugar” i.e. nunca se perde tempo enquanto se estuda

### **Estratégia educativa da família**

- Até quando gostaria que ele(a) estudasse? Acha que se realizará?
- E se ele(a) quiser desistir da escola? O que fará/dirá?
- O que o(a) preocupa mais na educação dos seus filhos?
- Que qualidades/defeitos gostaria que ele(a) tive/não tivesse em adulto?

- Que hábitos, regras, princípios orientam a vossa educação?

*Horários, restrições (TV, computador...)*

- Hábitos de leitura ao deitar (contar, ler histórias?)

- Para além da escola, que outros espaços educativos (cursos, saídas, ocupação de tempos livres,..)

- Como costumam passar o fim-de-semana

- Que futuro deseja para ele(a)?

- Que principais diferenças entre a maneira de educar do pai e da mãe (estão de acordo no essencial e actuam no mesmo sentido ou não?)

## 2ª parte: Condição migrante

- Naturalidade

- País (es) onde viveu

Trajecto migratório de ambos os pais

- Em que ano vieram para Portugal

- Idade

- Razões da emigração

- A chegada: *dificuldades, apoios, as principais diferenças*

- Principais mudanças ocorridas desde que estão cá: residência, emprego,...

- Balanço da estadia
  - problemas, sucessos, sentimentos predominantes
  - experiências pessoais de racismo (ou de outras pessoas que conheça)
  
- Relações com portugueses (laços familiares ou amizade)
  - os adultos da família
  - os amigos dos filhos:
    - até que ponto podem escolher, quem são os maiores amigos: onde se conheceram, da mesma ascendência ou não*
  
- Uso(s) da língua(s) em casa/com amigos FALADA: *quais, com quem, mudanças no tempo (eventual papel da escola)*
  
- Domínio da Língua Portuguesa ESCRITA: *quem preenche papelada, leitura de revistas, jornais...*
  
- Contactos com o país de origem (viagens, telefonemas, cartas, ....)
  
- Incentivos ao conhecimento da cultura dos ascendentes? (culinária, rituais, música....)
  
- Relação /reação dos filhos a essa cultura?
  
- Identidades ou pertenças: indiano, português, hindu, cabo-verdiano, africano, moçambicano...
  
- Colocada a hipótese de regresso? *Razões.*

## **2.2. Entrevista a informantes privilegiados**

ENTREVISTA A ESPECIALISTA DA COMUNIDADE HINDU  
(Doutora Susana Bastos)

**Tema: A comunidade hindu residente em Portugal**

*(ou só os ex-residentes das quintas da Holandesa, da Montanha e dos Passarinhos?)*

**1. A comunidade – as subcomunidades**

Existe a comunidade? É vivida enquanto tal pelos seus membros?

*Tensões intracomunitárias*

Que diferenciações organizam/estruturam as clivagens internas?

(castas, linhagem, culto ...)

Processos migratórios diferentes no tempo?

(Diu-Portugal/Moçambique-Portugal?)

**2. Educação dos filhos e netos**

Preocupações, objectivos

Métodos educativos

Relação com tv, amigos (da comunidade e extra-comunidade)

**3. Relação com a escola (escolaridade)**

O sucesso escolar e algum abandono

Actividades de apoio escolar por parte da família? De que tipo?

A escolaridade dos pais e avós (a escola na Índia)

**4. A tradição e a mudança**

A comunidade residente na Índia e a migrada ou migrante: mudanças cá e lá

Ex: Diferenciação sexual de papéis, transmissão de património (cultural ou material), relevo da estruturação em castas e subcastas

**5. PEDIDO DE CONTACTOS COM FAMÍLIAS HINDUS**

## **ENTREVISTA A UM REPRESENTANTE DA COMUNIDADE HINDU DE PORTUGAL**

### I BLOCO

Os imigrantes indianos em Portugal

Ser indiano/hindu/muçulmano

Podemos falar da comunidade dos Indianos (ter ascendentes da Índia) ou tal não faz grande sentido?

È secundário face ao aspecto religioso (ser hindu ou muçulmano)?

O que é que a religião separa mas a cultura une? Ou a cada religião corresponde sua cultura e estas são mundos muito distantes?

Vivem em Portugal mais indianos hindus ou muçulmanos?

Divergências entre os hindus? A que níveis? Porque que tipo de motivos?

Integração na sociedade portuguesa

Pode dizer-se que a comunidade (hindu/indiana) se sente integrada em Portugal? O que é estar integrado?

(exemplos de não integração e integração)

Diferentes estratégias de integração

Que papel se espera da escola?

### **Perfil dominante**

Profissões

Níveis de escolaridade

Níveis de relacionamento com os “portugueses” (amizade, trabalho, vizinhança, ... )

## II BLOCO

Questões relacionadas com *a escolaridade* dos descendentes das famílias oriundas da Índia

E outras de *ordem prática e logística* - relacionadas com a aplicação do questionário aos alunos do 2º ciclo

dados que serão importantes para diferenciar o tipo de família

gnati? (casta)

linhagem?

naturalidade (e se já nasceram em Moçambique? Perguntar pelos avós da criança?)

### **A vida escolar**

- *O que pode explicar estes **bons resultados**, tendo em conta o contraste que existe com a cultura portuguesa (religião)*

Como é a relação das famílias com a escola a **“história” da relação com a escola mesmo antes da imigração** (que sentido, que expectativas, que tipo de apoio)

Que **dificuldades têm sentido na integração escolar** – **que apoios** têm recebido da escola no sentido de os resolver

Que representações têm os professores (a comunidade em geral) dos “indianos”

## ENTREVISTA A UM REPRESENTANTE DA COMUNIDADE HINDU

Associação Templo de Shiva

### I BLOCO

Questões relacionadas com *a escolaridade* dos descendentes das famílias oriundas da Índia

E outras de *ordem prática e logística* - relacionadas com a aplicação do questionário aos alunos do 2º ciclo

identificação das escolas (mostar lista)

como abranger condições sociais diferentes

como abordar os pais (receptividade ao preenchimento dos questionários por parte dos filhos e o complemento que lhes é pedido)

os dados que serão importantes para diferenciar o tipo de família

gnati? (casta)

linhagem?

naturalidade (e se já nasceram em Moçambique? Perguntar pelos avós da criança?)

A vida escolar

Os questionários aplicados pelo Entreculturas dão conta de bons resultados escolares (ver dados de retenção e desistência)

*(se teve ou tem filhos na escola explicitar o processo de recolha de dados e a resposta que será dada à pergunta do .....ver formulário)*

O que pode explicar estes bons resultados, tendo em conta o contraste que existe com a cultura portuguesa (religião)

Como é a relação das famílias com a escola a “história” da relação com a escola *mesmo antes da imigração* (que sentido, que expectativas, que tipo de apoio)

Que dificuldades têm sentido na integração escolar – que apoios têm recebido da escola no sentido de os resolver

Que representações têm os professores ( a comunidade em geral) dos “indianos”

## II BLOCO

Os imigrantes indianos em Portugal

Ser indiano/hindu/muçumano

Podemos falar da comunidade dos Indianos (ter ascendentes da Índia) ou tal não faz grande sentido?

È secundário face ao aspecto religioso (ser hindu ou muçulmano)?

O que é que a religião separa mas a cultura une? Ou a cada religião corresponde sua cultura e estas são mundos muito distantes?

Vivem em Portugal mais indianos hindus ou muçulmanos?

Divergências entre os hindus? A que níveis? Porque que tipo de motivos?

Integração na sociedade portuguesa

Pode dizer-se que a comunidade (hindu/indiana) se sente integrada em Portugal? O que é estar integrado? (exemplos de não integração e integração)

Que papel se espera da escola?

### **Perfil dominante:**

Profissões

Níveis de escolaridade

Níveis de relacionamento com os “portugueses” (amizade, trabalho, vizinhança)

## DIRIGENTE DA ASSOCIAÇÃO CABOVERDIANA GUIÃO

### A ASSOCIAÇÃO

Perfil dos sócios

Mudanças ao longo do tempo (preocupações, orientação, papel da associação ....)

Tipo de problemas que chegam à associação

As possíveis soluções

### O MOVIMENTO ASSOCIATIVO DE IMIGRANTES

Articulações, dificuldades, tensões

Africanos/outros?????

A aquisição da nacionalidade (ponto da situação)

### A INTEGRAÇÃO/EXCLUSÃO DA COMUNIDADE

- Há sentido de comunidade? (os africanos, os caboverdianos, os imigrantes ...?)

    O que une e separa os caboverdianos (clivagens internas)

- Que diferentes “vagas” de imigração

- Como se consegue a integração (a escola, a religião, o apoio comunitário, a intensidade da relação com a sociedade de acolhimento)

    Que conselho daria a alguém que acabasse de chegar

- Que dizer sobre a integração dos caboverdianos em Portugal?

    O que se pode considerar “estar integrado”?

    Que níveis de integração e em que domínios

- O que devia ser feito na sociedade de acolhimento (qual o papel da escola)

## OS DESCENDENTES DOS IMIGRANTES (2ª geração – ou 3ª ?)

A escola: razões do insucesso

O que a escola podia/devia fazer?

Porque não se organiza a comunidade /ou as associações no sentido de promover o sucesso escolar, nomeadamente

- o ensino/aprendizagem da língua

- a mediação escolar (gestão de problemas, conflitos....)

## A RELAÇÃO DAS FAMÍLIAS COM A ESCOLA

Que modos diferentes desta relação (a nível das práticas e das representações)

A história desta relação (antes da imigração)...

## **2.3 Entrevista aos Presidentes dos Conselhos Executivos**

## INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA E O SEU FUNCIONAMENTO

- a) Elementos de caracterização da escola (ficha anexa)
  
- b) Apreciação global da escola:
  - como definiria esta escola
  - maiores problemas e maiores virtudes
  
- c) O projecto educativo (PE)
  - que “lema”
  - processo de produção
  - clivagens e consensos com os membros da comunidade
  
- d) processos em curso de inclusão escolar
  - projectos
  - principais resultados
  
- e) Organização pedagógica da escola
  - organização dos turnos da manhã e da tarde
  - organização das turmas (o caso do 5º ano e o caso do 6º ano)