

## *ALUNOS ESTRANGEIROS E DESCENDENTES DE IMIGRANTES NO SISTEMA DE ENSINO PORTUGUÊS: ELEMENTOS DE DIAGNÓSTICO E DE REFLEXÃO*

*Teresa Seabra<sup>1</sup>*

A presente comunicação apresenta (i) dados relativos à evolução recente da situação dos alunos estrangeiros e/ou com origem na imigração nos diferentes níveis e modalidades de ensino em Portugal, (ii) algumas das medidas de política educativa que têm estes alunos como alvo, bem como (iii) resultados de investigação que importa considerar quando se pretendem desenhar políticas públicas que enfrentem os problemas identificados.

Um primeiro aspeto a assinalar é o progressivo decréscimo dos alunos estrangeiros nos ensinos básico e secundário em Portugal (quadro 1)<sup>2</sup>: entre 2011-12 e 2015-16 o contingente reduziu-se em quase 20 mil alunos nesta condição. A explicação para este facto integra necessariamente dois fenómenos concomitantes: (i) a saída de estrangeiros (e nacionais) no período de crise económica vivida pelo país e (ii) a aquisição da nacionalidade portuguesa por parte de alguns dos estrangeiros. No entanto, esta redução não afetou a diversidade de origens nacionais: em 2015-16, registava-se a presença de 194 nacionalidades diferentes da portuguesa.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> ISCTE

<sup>2</sup> Inclui todas as modalidades (Regular, Regular artístico, PCA, CEF, Vocacionais, Profissionais) e exclui os cursos de Aprendizagem (tutelados pelo IEFP).

<sup>3</sup> Se considerarmos os alunos de origem imigrante, isto é, que têm, pelo menos, um dos progenitores natural de um país estrangeiro, o contingente sobe significativamente: no PISA 2015, a amostra detetou 7,4 % de alunos com origem na imigração (para uma média europeia de 11,3)

Quadro 1. Presença de alunos com nacionalidade estrangeira no ensino básico e secundário

Ano letivo	n.º	%
2011-12	64 586	4,8
2012-13	57 678	4,4
2013-14	50 634	3,9
2014-15	47 068	3,7
2015-16	45 324	3,6

Fonte: DGEEC/MEC, dados provisórios (cálculos próprios)

As nacionalidades em que a redução foi mais expressiva foram a cabo-verdiana, a moldava, a são-tomense e a brasileira. Em contra tendência, estiveram os chineses e os espanhóis que aumentaram os seus efetivos (quadro 2).<sup>1</sup>

Quadro 2. Variação dos alunos estrangeiros entre 2011 e 2015 por país de origem

	2015-2016	Δ 2011-2012	
	n.º	n.º	%
<b>Total</b>	<b>45 324</b>	<b>- 19 262</b>	<b>- 29,8</b>
Brasil	11 050	- 5118	- 32,0
Cabo Verde	4 674	- 4781	- 50,6
Angola	3 263	- 1071	- 24,7
Ucrânia	3 077	- 1178	- 27,7
Roménia	2 760	- 591	- 17,6
Guiné-Bissau	2 742	- 941	- 25,5

<sup>1</sup> A análise incluiu apenas as nacionalidades em que existiam no sistema pelo menos 1000 alunos.

China	2 006	+ 504	+ 20,1
São Tomé e Príncipe	1 893	- 1589	- 45,6
Espanha	1 656	+ 110	+ 6,2
França	1 492	- 1008	- 40,3
Reino Unido	1 218	- 264	- 17,8
Moldávia	1 229	- 1034	- 45,7

Fonte: DGEEC/MEC, dados provisórios (cálculos próprios)

Em relação aos resultados que estes alunos têm obtido (quadro 3), sabemos que a diferença nas taxas de transição entre os alunos nacionais e os estrangeiros é persistente e aumenta à medida que os alunos progredem na escolaridade (o maior aumento ocorre do 1º ciclo para o 2º ciclo do ensino básico – EB).

Importa destacar que a taxa de transição é muito variável consoante a nacionalidade considerada (quadro 3): enquanto alguns grupos de alunos estrangeiros conseguem obter resultados iguais ou superiores aos dos alunos nacionais (caso dos nacionais da China, França, Moldávia, Espanha e Ucrânia, outras nacionalidades têm revelado uma clara desvantagens (caso dos PALOP e do Brasil). Podemos concluir que, de entre os alunos estrangeiros, são justamente os alunos oriundos dos países que têm o Português como língua oficial que se encontram nas situações efetivamente mais preocupantes. Poderão as dificuldades reveladas ter relação com o facto de estes alunos serem falantes de variantes do Português e não dominarem a especificidade das diferenças entre a sua variante e a língua oficial?

Quadro 3. Taxas de transição de alunos nacionais e de alunos estrangeiros por nível de ensino e nacionalidade (2015-16)

	1º EB	2º EB	3º EB	Ens.Secundário
Nacionalidade portuguesa (a)	96,5	93,3	90,2	85,0
Nacionalidade estrangeira (b)	91,9	85,6	80,8	74,1
$\Delta$ % (b-a)	- 4,6	- 7,7	- 9,6	-10,9
Brasil	92,0	84,7	77,8	70,4
Cabo Verde	87,2	77,8	74,3	67,3
Angola	87,7	81,5	76,4	67,7
Ucrânia	95,9	93,0	84,8	78,1
Guiné-Bissau	87,0	79,0	77,1	70,7
S. Tomé e Príncipe	88,5	82,5	77,1	79,1
Roménia	89,2	84,3	87,2	81,7
China	97,2	95,1	86,6	77,0
Espanha	95,3	92,5	89,8	89,2
França	95,2	93,7	89,9	87,1
Moldávia	96,9	92,3	90,2	79,1
Reino Unido	94,5	89,6	88,2	82,7

Fonte: DGEEC/MEC, dados provisórios (cálculos próprios)

Outro indicador do desempenho escolar dos alunos é a proporção de alunos que é encaminhada para cursos de ensino Não Regular, designadas por vias alternativas ou de formação profissionalizante. Como podemos observar no quadro 4, no início do ensino básico (2º ciclo) a proporção de

estrangeiros nestas vias específicas<sup>1</sup> já é o dobro da proporção dos nacionais e, ao longo da escolaridade estes são alvo de um menor encaminhamento para estas vias não regulares de ensino do que o conjunto dos alunos estrangeiros. No entanto, e mais uma vez, a situação varia muito de acordo com a nacionalidade do aluno e, neste caso, destaca-se o sobre encaminhamento dos alunos com nacionalidade são-tomense, cabo-verdiana e guineense (mais de metade dos alunos destas nacionalidades frequentam no ensino secundário, as vias não regulares) e a sub-representação dos alunos de origem chinesa.

Quadro 4. Alunos em vias Não Regulares de Ensino, segundo nacionalidade e ciclo de ensino (2015-16)

	2º EB	3º EB	Ens.Secundário
Portugueses (a)	<b>1,3</b>	<b>8,1</b>	<b>35,5</b>
Estrangeiros (b)	<b>2,7</b>	<b>13,6</b>	<b>44,8</b>
$\Delta$ % (b-a)	+ 1,4	+ 5,5	+ 9,3
Brasil	2,9	14,9	43,8
Cabo Verde	<b>5,6</b>	<b>25,9</b>	<b>67,5</b>
Angola	3,5	13,6	42,1
Ucrânia	0,2	9,0	37,5
Guiné-Bissau	<b>7,0</b>	<b>20,2</b>	<b>64,6</b>
Roménia	2,5	13,9	42,8
S. Tomé e Príncipe	<b>4,5</b>	<b>22,7</b>	<b>80,7</b>
Moldávia	0,0	4,7	37,4
China	0,3	3,4	12,9

Fonte: DGEEC/MEC, dados provisórios (cálculos próprios)

<sup>1</sup> Na presente análise foram considerados os alunos integrados nos percursos curriculares alternativos, nos cursos CEF, nos cursos vocacionais e nos cursos profissionais (não inclui os Cursos de Aprendizagem, 15-24 anos, IEFP).

Podemos avaliar os trajetos escolares dos alunos estrangeiros tendo como indicador o acesso destes ao ensino superior. Neste caso, considerando apenas os alunos com origem nos PALOP<sup>1</sup> e os autóctones, e tendo por base a informação recolhida em diferentes *Census*, foi possível conhecermos a taxa de escolarização neste nível de ensino, da população jovem (18-34 anos) ao longo de 20 anos (quadro 5). A principal constatação é que a crise terá reduzido o movimento de expansão em curso desde os anos 90 de frequência do ensino superior e este efeito foi particularmente sentido no caso dos jovens com origem nos PALOP – na primeira década do presente século, a taxa de escolarização dos jovens com este perfil específico, em vez de um aumento como ocorreu com os jovens autóctones, sofreu um retrocesso de perto de 4%; se compararmos a situação de 1991 com a de 2011, vemos que houve uma estagnação desta taxa ao longo do período considerado para estes jovens (+ 0,5%) e um aumento considerável para os seus pares autóctones (+ 12,5%).

De entre os jovens afrodescendentes deve salientar-se a discrepância entre os que têm naturalidade portuguesa e os que são naturais de outros países: no primeiro caso, temos os jovens que frequentam o ensino superior em proporções semelhantes aos outros jovens autóctones (com vantagem em relação aos autóctones nos anos 90 do século passado) e, no segundo, houve mesmo um agravamento da situação nos dados de 2011, em relação ao que se observava 20 anos antes (menos 3%). Este dado evidencia, mais uma vez, a vantagem de os alunos descendentes de imigrantes nascerem no país de acolhimento, ou seja, têm geralmente melhores resultados a chamada 2.<sup>a</sup> geração de imigrantes.

---

<sup>1</sup> Jovens em que pelo menos um dos progenitores é natural de um destes países.

Quadro 5. Taxa de escolarização do ensino superior na população jovem 18-34 anos (3 ciclos do ensino superior)

		1991 (N=91 482)	2001 (N=214 922)	2011 (N=175 944)
Autóctones		11,3	22,7	23,8
Afrodescendentes		14,6	18,9	15,1
Local de nascimento dos afrodescendentes	PALOP	14,5	15,0	11,5
	Portugal	18,0	24,8	22,0

Fonte: Seabra, Mateus, Roldão e Albuquerque (2016)

Para completarmos este breve diagnóstico, evoco alguma da informação recentemente publicada pela OCDE e que tem por base os dados recolhidos para o PISA 2015 (OECD, 2017; OECD, 2018).

No tocante aos resultados obtidos no teste, os alunos descendentes de imigrantes têm, tendencialmente, melhor desempenho do que os colegas autóctones, quando se consideram apenas os alunos de famílias com condições sociais mais desfavorecidas ou menos escolarizados, pois têm uma menor propensão para atingir resultados mínimos de proficiência (ter 2 nos 3 domínios considerados: língua, matemática e ciências) (OECD, 2017). O estudo revela, ainda, que os alunos com origem na imigração têm maiores ambições educacionais e maiores expectativas quanto às carreiras profissionais que os colegas autóctones. Merece ainda referência uma das conclusões expressas no relatório quanto às possibilidades de mobilidade social: na Europa, o elevado nível educacional dos pais traduz-se em menor probabilidade de alcançar um elevado status profissional para os filhos dos imigrantes do que para os filhos dos autóctones.

Para além da performance educativa, a OCDE analisou, igualmente, o *bem-estar* e o *sentimento de pertença* dos jovens às escolas que frequentam (OECD, 2018). Num indicador de “felicidade na escola”, os descendentes de imigrantes nascidos no estrangeiro, inquiridos em Portugal, na Bélgica, na Irlanda e no Luxemburgo, expressaram os mais baixos níveis de satisfação com a escola. A diferença na felicidade sentida

na escola entre estudantes com e sem origem imigrante é maior na Holanda (9,8%) e em Portugal (7,8%) (OCDE, 2015).

Partimos de um diagnóstico que não é favorável aos alunos estrangeiros ou de origem imigrante, apesar de o nosso país ter implementado um conjunto de medidas de políticas públicas para potenciar a integração das populações com origem imigrante e, algumas, especificamente, destinadas aos alunos com este perfil. No presente século, destaca-se a criação do Português como Língua Não Materna (2006), o Programa de Integração dos Imigrantes (2007), os apoios sociais do ensino superior passaram a incluir os alunos de nacionalidade estrangeira (2009) e o Plano Estratégico para as Migrações (2015).

De acordo com o mais recente relatório de avaliação do Português como Língua Não Materna (PLNM), coordenado por Ana Madeira (2014), a implementação deste importante dispositivo na integração dos alunos estrangeiros ou de origem imigrante tem padecido de muitas limitações e tem tido poucos resultados: a maioria dos alunos com necessidades identificadas a este nível não usufruiu dos apoios específicos em língua portuguesa; não foi oferecida a alunos inscritos no ensino profissional; existiu pouca formação especializada dos agentes escolares diretamente envolvidos nesta medida (menos de 10% do total de professores de PLNM) e a progressão dos alunos integrados nesta disciplina foi limitada.

Estas ocorrências terão contribuído para a persistência dos problemas supra enunciados que, como vimos, correspondem a padrões que aparentam não se alterar com o tempo, mas antes acentuar-se com o progredir do percurso escolar, têm especial incidência no grupo de alunos cuja língua oficial do país de origem é o Português. Tanto os alunos brasileiros como os que têm origem nos PALOP e são falantes de línguas crioulas de base lexical portuguesa precisarão de apoios específicos na aprendizagem do Português de Portugal. Não será mais complexo diferenciar variedades da mesma língua do que aprender uma língua bastante diferente, não sendo passível a confusão dos diferentes registos?

Como poderão as políticas públicas contribuir para a melhoria da integração e do sucesso escolar dos alunos estrangeiros ou descendentes



de imigrantes? Em primeiro lugar, todas as que contribuem para potenciar a igualdade de oportunidades propiciada pelos sistemas escolares, beneficiarão, certamente, os alunos com este perfil específico. A sociologia da educação tem demonstrado de forma consistente que os alunos inseridos em famílias socialmente mais vulneráveis revelam uma particular sensibilidade aos fatores contextuais (ocorre uma intensificação dos efeitos), dependendo o seu desempenho escolar, mais do que nos restantes casos, das condições e dos processos escolares (ex: Duru-Bellat, 2002). Refiro-me a aspetos mais estruturais como são a distribuição dos alunos pela rede escolar, a formação das turmas, o encaminhamento precoce para vias de ensino não regulares ou de outras de âmbito relacional, como é o tratamento dado pelos professores e pelos colegas, assim como as expectativas que os adultos comunicam aos alunos no quotidiano escolar. Como assinala o recente relatório da OCDE: “A formação de grupos de nível, a separação precoce de fileiras e a retenção (sobretudo precoce) revelou produzir efeitos adversos (e negativos) tanto no sucesso como no bem-estar das crianças oriundas dos meios sociais desfavorecidos e afetam de forma ainda mais intensa os alunos com origem na imigração.” (OECD, 2018:269).<sup>1</sup>

Quanto aos efeitos da própria composição (social e étnica) da escola na integração escolar, o mesmo relatório conclui, ainda que “os alunos com origem na imigração têm piores resultados e menor bem-estar social e emocional em escolas com grande concentração de imigrantes, mas, quando temos em conta o perfil socioeconómico da escola, essa diferença desaparece.” (OECD, 2018:188). Curiosamente, num estudo similar realizado por uma equipa de investigadores à qual pertenceo (Seabra, Carvalho e Ávila, 2019, no prelo), e que analisou os resultados dos alunos do 4º ano de escolaridade nos exames nacionais de matemática em 2014-15, que frequentavam as escolas da Área Metropolitana de Lisboa (AML),<sup>2</sup> a conclusão foi exatamente no mesmo sentido, ou seja, na melhoria dos resultados escolares dos alunos com origem na imigração

---

<sup>1</sup> A tradução dos excertos deste relatório foi realizada pela autora do texto.

<sup>2</sup> Esta base de dados integra 23 143 alunos, distribuídos por 522 escolas.

será mais decisiva a composição social da escola que frequentam do que a composição étnica da mesma. Concluiu-se, também, que o benefício de frequentar uma escola com um nível socioeconómico mais elevado é maior para os alunos com origem nos PALOP do que para os alunos autóctones.

Há um consenso muito alargado sobre a relevância do conhecimento da língua do país em que se reside para a integração social e escolar. Existe atualmente um reconhecimento científico, por parte do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), das variedades do Português faladas nos PALOP. No entanto, falta o reconhecimento oficial destas variedades da língua, como já acontece com o Português do Brasil. Na sua ausência, parece-me fundamental oferecer aos alunos com origem nos PALOP uma (in)formação específica que compare as especificidades do Português (de Portugal) com as variedades do Português que são faladas nestes países de origem.

Esta proposta remete para uma temática ainda inexplorada, segundo indicado pelo relatório da OCDE (2018:123), que é a de se conhecer a relação entre a proximidade ou similaridade entre a língua oficial e a língua materna e os resultados académicos ou a resiliência socio-emocional e motivacional. À *Cyberschool*, recentemente constituída no nosso país como um novo meio de ultrapassar as barreiras linguísticas, poder-se-ia requerer que contribuísse para colmatar esta necessidade, tendo, necessariamente, que ser um trabalho realizado por especialistas que conheçam tanto o Português como as variedades do mesmo, que são faladas predominantemente nos PALOP.

### **Referências Bibliográficas**

- AAVV. (2009). *Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM) 2006/07 e 2007/08*. Lisboa: DGIDC, ME, 22 pp.
- Duru-Bellat, M. (2002), *Les inégalités à l'école: genèse et mythes*, Paris: PUF.
- Madeira, A. (coord.) (2014). *Avaliação de Impacto e Medidas Prospectivas para a Oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português*. Lisboa: FCSH/Universidade Nova de Lisboa, DGE.
- OCDE (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. OCDE Publishing.
- OECD (2017), *Catching up? Intergeracional mobility and children of immigrants*. OCDE Publishing.
- OECD (2018), *The resilience of students with an immigrant background: factors that shape well-being*. OCDE Publishing.
- Seabra, T., H. Carvalho e P. Ávila (2019, no prelo), The effect of school's ethnic composition on Mathematics results of students with immigrant origin in primary school. *Portuguese Journal of Social Science*, vol. 18 (1).
- Seabra, T., S. Mateus, R. Matias e Cristina Roldão (2018). Imigração e escolaridade: trajetos e condições de integração. Carmo, Renato et al, *Desigualdades sociais: Portugal e a Europa*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Seabra, T., C. Roldão, S. Mateus e A. Albuquerque (2016). *Caminhos escolares de jovens africanos (Palop) que acedem ao ensino superior*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações (ACM).