

Renato Miguel do Carmo, Susana da Cruz Martins e Patrícia Ávila
(organizadores)

CIES 40 ANOS

ANTOLOGIA DE ESTUDOS SOBRE PORTUGAL DEMOCRÁTICO



LISBOA, 2025

Capítulo 15

Imigração e escolaridade

Trajectórias, quotidianos e aspirações

Teresa Seabra e Sandra Mateus

Pode hoje afirmar-se que Portugal é, progressivamente, um país em que a diversidade étnica e a heterogeneidade cultural marcam, de modo transversal, os diversos espaços sociais de existência, entre os quais o sistema educativo. Este fenómeno circunscreve-se em grande medida aos grandes espaços urbanos e assume uma dimensão considerável, bem como uma forte dinâmica de crescimento.¹

A imigração intensificou-se na última década, na qual se juntaram, às populações oriundas dos países africanos anteriormente colonizados (Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique), as populações do Leste europeu (Ucrânia, Moldávia, Roménia e Rússia) e da América do Sul (principalmente do Brasil). Apresentando uma intensa concentração no distrito de Lisboa (45%), seguido de Faro (11%) e Setúbal (9%), as populações mais representadas eram, em 2006, por ordem de grandeza, de Cabo Verde, Brasil, Ucrânia e Angola.²

A integração da população escolar decorrente de dinâmicas migratórias, quer do ponto de vista macroestrutural quer na sua expressão mais local e quotidiana, constitui uma temática com crescente visibilidade social, científica e política, nacional e europeia. Disso são exemplos a intensificação da produção sociológica neste domínio, bem como a recente publicação de dois estudos comparativos europeus (Eurydice, 2004a; e EUMC, 2004a), que revelam a existência de níveis diferenciados de reconhecimento, presença e integração da população imigrante nos sistemas de ensino dos estados-membros, ou a inclusão de capítulos subordinados à presença de alunos estrangeiros nos sistemas de ensino em documentos que analisam, de modo abrangente, a realidade educativa europeia

1 Dados provisórios do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) apontam para a existência de 409.185 estrangeiros em Portugal em 2006, contemplando autorizações de residência, autorizações de permanência e vistos de longa duração. Adicionando sensivelmente 60.000 indivíduos em processos de regularização específicos, pode cifrar-se em cerca de 5% a percentagem de imigrantes em território nacional.

2 Segundo os mesmos dados, em 2006 residiriam em território nacional 75.485 cabo-verdianos, 65.463 brasileiros, 37.851 ucranianos e 33.215 angolanos (http://www.sef.pt/documentos/59/Populacao_20Estrangeiros_TN06.pdf).

(OCDE, 2004). Trata-se de uma produção condicionada por problemas como a ausência de informação estatística nacional, a heterogeneidade dos tempos de experiência de imigração, de implementação de políticas, de reconhecimento das categorias de imigrantes, entre outros, que afectam, aliás, cada país em particular. Não obstante, os estudos e documentos produzidos permitem uma aproximação às condições, trajectórias e experiências escolares dos descendentes de imigrantes. No texto que se segue sintetiza-se alguma da informação já existente, e produzida pela equipa, nesta temática.³

Medidas para a integração de alunos descendentes de imigrantes no sistema de ensino português

As condições de integração dos alunos de origem não nacional têm sido observadas, do ponto de vista estrutural, no contexto europeu, a partir do desempenho nacional num conjunto de dimensões, onde se encontram, entre outras, as especificidades do direito à educação, da aprendizagem da língua, o sistema de equivalências, as medidas de orientação e apoio, ou o modo como a interculturalidade está contemplada no currículo. Os estudos realizados dão conta de uma progressiva convergência da política europeia neste domínio, nomeadamente no assegurar dos direitos básicos de educação às populações imigrantes e seus descendentes e no reconhecimento da necessidade de medidas específicas de apoio. Uma revisão do posicionamento português nas dimensões assinaladas dá conta, no entanto, do carácter recente de grande parte das medidas existentes, da descoincidência entre dispositivos legais e práticas, bem como de lacunas na informação disponível.

À semelhança do que acontece em grande parte do espaço europeu, em Portugal o direito à educação abrange todos os alunos, ou seja, em termos formais, nenhuma escola pode recusar um aluno, independentemente da sua origem, do seu estatuto de imigração ou residência, valendo o mesmo princípio no acesso aos serviços escolares e apoio financeiro (Eurydice, 2004a).⁴

Relativamente à dimensão linguística, segundo os dados publicados pela Eurydice em 2004, a proporção de alunos estudantes cuja primeira língua não é a língua de instrução era, em 2002, de 1,5%, sensivelmente metade dos alunos cujos pais nasceram no estrangeiro (3,2%). Um estudo desenvolvido neste domínio pelo Departamento de Ensino Básico (ME) no ensino público, em 2001/02, revelou que existem cerca de 17.535 alunos com línguas maternas diferentes do português. Cerca de 8.076 alunos detinham como língua materna o crioulo (sem especificação adicional), seguindo-se o romani (1.338 alunos) e o francês (837 alunos). Cerca de 70% dos alunos cuja primeira língua não é o português residem na região de Lisboa (DEB, 2003).

3 As autoras agradecem a Fernando Luís Machado os pertinentes contributos dados na revisão final deste texto.

4 No entanto, países como a Dinamarca, a Polónia ou a Suécia restringem a admissão de alunos de origem estrangeira à apresentação de uma prova de estatuto residencial (Eurydice, 2004a).

Do ponto de vista legislativo, reconhece-se legalmente em Portugal, desde 2001, a consignação do ensino do português como segunda língua. O decreto-lei n.º 6/ME/2001 de 18 de Janeiro afirma, no seu artigo 18.º, 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”.⁵ Prevê-se ainda o desenvolvimento de apoio curricular individual, tendo por base a realização de um diagnóstico e um plano individual de suporte educacional.⁶ No âmbito do regime de autonomia das escolas, prevê-se também a redução do tempo de docência dos professores que assegurem o apoio específico a alunos imigrantes na aprendizagem do português.⁷ Na prática, pouco se sabe quanto à aplicação concreta dos dispositivos legais disponíveis. No entanto, 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, ou seja, que necessitam dos mesmos apoios, o que revela insuficiências a este nível.

Em 2006 surge um novo despacho normativo (n.º 7 de 6 de Fevereiro), que estabelece os “princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna” (artigo 1.º). Definem-se três grupos de nível de proficiência linguística (iniciação, intermédio, avançado), devendo os alunos integrar o grupo correspondente ao seu nível, mediante o resultado de um teste de diagnóstico. Os alunos inseridos no nível de iniciação ou intermédio deverão beneficiar de 90 minutos semanais de actividades de apoio à língua portuguesa como língua não materna, actividades de frequência obrigatória. Os alunos avaliados no nível avançado são considerados aptos para acompanhar o currículo nacional.

Outro indicador de integração consiste no sistema de equivalências estabelecido para os alunos de origem estrangeira, que se traduz 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.⁸ A integração, no contexto português, é realizada em grupos turma (em grupo etário igual ou inferior ao do aluno), na educação regular, através do denominado modelo de submersão, no qual os alunos são expostos directamente à língua do país de

5 O decreto-lei n.º 6/ME/2001 aprova a reorganização curricular do ensino básico.

6 Decreto-lei n.º 219/97 de 20 de Agosto (que regula a equivalência e reconhecimento de habilitações estrangeiras de nível não superior).

7 O regime de autonomia das escolas é regulado pelo decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio.

8 Estabelecido no decreto-lei n.º 219/97 de 20 de Agosto (que regula a equivalência e reconhecimento de habilitações estrangeiras de nível não superior).

acolhimento, não havendo informação sobre a existência de ensino bilingue, quer da língua de origem dos alunos, quer de outras matérias. Este regime de concessão de equivalência de habilitações estrangeiras dos ensinos básico e secundário (decreto-lei n.º 219/97) foi revogado em 2005 (decreto-lei n.º 227 de 28 de Dezembro), com o intuito de rever, simplificar e descentralizar procedimentos administrativos, transferindo-se “para os estabelecimentos de ensino parte substantiva das competências em matéria de concessão de equivalências referentes a habilitações estrangeiras...”

As medidas de orientação e apoio revestem-se de formas específicas: o apoio linguístico e pedagógico, já referidos, a informação às famílias e a mediação cultural. Estas últimas começaram a ser recentemente desenvolvidas em Portugal através da produção de brochuras informativas sobre o sistema educativo (uma iniciativa do ACIME,⁹ com edição em inglês e russo) e a integração de mediadores socioculturais que desenvolvem a articulação entre a família, a escola e a comunidade, embora esta se faça essencialmente por iniciativa de algumas escolas, na zona de Lisboa, com carácter esporádico e sem continuidade.¹⁰

Do ponto de vista curricular, a abordagem intercultural desenvolve-se transversalmente, focando-se, sobretudo 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, 2004b). Na formação de professores a interculturalidade está assente num conjunto de iniciativas parcelares, desenvolvidas por sindicatos e associações, ou por uma oferta de pós-graduações especializadas. Algumas instituições superiores de formação de professores começam a integrar, no seu currículo, a temática, mas não existe uma orientação política explícita neste sentido.

Por último, neste breve relance sobre as condições estruturais de integração dos descendentes de imigrantes no sistema de ensino, pode destacar-se, ainda, a criação, em 1991, de um organismo tutelado pelo Ministério da Educação, o Secretariado Entreculturas (actualmente integrado no ACIDI), cuja acção se tem estendido da produção de informação estatística sobre a presença e os resultados escolares dos alunos membros das minorias etnicamente diferenciadas, à formação de professores e à produção de materiais promotores da integração da diversidade na escola.

⁹ Actualmente designado por ACIDI (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural).

¹⁰ Existem ainda outras medidas que não são desenvolvidas no contexto nacional apesar de serem praticadas noutras países europeus, tais como as reuniões específicas para famílias imigrantes, a disponibilização de intérpretes, ou de informação sobre os sistemas pré-escolares (Eurydice, 2004a).

A presença dos descendentes de imigrantes na escola: configurações territoriais e distribuição

No relatório *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe* (Eurydice, 2004a), tendo por base o inquérito internacional Pisa 2000,¹¹ 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%). De acordo com o mesmo relatório, 12% dos alunos inquiridos 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 contraste com alguns países europeus, como o Luxemburgo e a Letónia, onde esta percentagem ronda os 30%.

Os dados disponíveis a nível nacional, relativos à presença dos alunos descendentes de imigrantes no ensino regular das escolas públicas do ensino não superior (do 1.^º ao 12.^º anos) são produzidos, como se referiu, pelo Entreculturas (entre 1994/95 e 1997/98) e pelo Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE) (entre 1999/00 e 2003/04)¹² e, como é observável no quadro 15.1, a proporção de alunos descendentes de imigrantes sofre um aumento progressivo ao longo da década em análise (acrédito de cerca de 9000 alunos em relação ao início), representando perto de 5% da população escolar dos ensinos básico e secundário.

A localização geográfica desta população segue uma distribuição territorial muito desigual, concentrando-se, quase exclusivamente, na região de Lisboa: em 2003/04, 68% do total de alunos descendentes de imigrantes encontrava-se nesta região.

Em relação aos países de proveniência existe uma supremacia dos alunos cujas famílias são oriundas das antigas colónias portuguesas de Angola e Cabo Verde, representando, no ano lectivo de 2003/04, respectivamente, 20% e 17% do total de alunos descendentes de imigrantes, seguindo-se aqueles cujas famílias têm origem em países da União Europeia (15%) e no Brasil (13%).¹³

Neste mapeamento, podem ainda acrescentar-se alguns dados relativos ao ensino superior, disponíveis para o ano lectivo 2000/01 (OCDE, 2004), que revelam a existência em Portugal de 2,5% de alunos de origem estrangeira matriculados, segundo a seguinte configuração: UE15 — 18%; resto da Europa — 1%; África —

11 O inquérito Pisa foi utilizado neste relatório por ser a fonte que melhor assegura a comparabilidade, uma vez que procede à uniformização de critérios e instrumentos de notação aplicados nos países envolvidos. Em Portugal foi administrado entre Abril e Maio de 2000, em 149 escolas, abrangendo um total de 4604 alunos, a frequentarem a escola desde o 5.^º ano ao 11.^º ano (em ME, 2001, *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Primeiro Relatório Nacional*, Dezembro 2001, ME/GAVE).

12 Para este trabalho em particular, foram seleccionados os dados que se reportam exclusivamente aos alunos oriundos do movimento imigratório, não contemplando por isso os alunos de etnia cigana ou ex-emigrantes, também incluídos nas estatísticas produzidas por esta instituição.

13 A expressão destas origens manteve-se ao longo da década em análise, com exceção para o Brasil, cuja expansão se tem dado desde o início deste século.

Quadro 15.1 Alunos descendentes de imigrantes e total de alunos matriculados no ensino básico e secundário, por ano lectivo (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)} | |
|-----------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------|
| Total | nº % | 53120 3,7 | 59252 4,2 | 58913 4,3 | 60975 4,6 | 50675 4,0 | 55223 4,0 | 60654 4,5 | 64779 49 | 62491 4,8 |
| Total de alunos | | 1424290 | 1409751 | 1369326 | 1339441 | 1265870 | 1382366 | 1338041 | 1310650 | 1301095 |

Nota: ^{a)} Só inclui o ensino público; ^{b)} Inclui ensino público e privado.

Fonte: Entreculturas, cedidos a pedido (para total de descendentes de imigrantes de 94/95 a 97/98); 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 (2006) (para restantes dados).

56%; América do Sul e do Norte — 19%, Ásia e Oceânia — 1%; não especificados — 5%. Os cinco países de origem com maior expressão eram, no mesmo ano, Angola (3168 alunos), Cabo Verde (2486 alunos), Brasil (1510 alunos), França (1309 alunos) e Moçambique (1070 alunos).¹⁴

Resultados e trajectórias escolares

Apesar das medidas que, em todo o espaço europeu, se desenham e consolidam para apoiar os processos de escolarização de populações heterogéneas, os estudos internacionais apontam para uma penalização acrescida das populações imigrantes em termos de resultados escolares, não sendo, no entanto, contempladas variáveis relacionadas com estatuto socioeconómico das famílias (EUMC, 2004a). Dentro dessas populações, os piores resultados correspondem a migrantes não europeus e a minorias autóctones, com taxas de reprovação e abandono mais elevadas, frequência de opções vocacionais menos exigentes e de ensino especial. Em geral, os descendentes de migrações mais antigas têm mais sucesso que os descendentes de imigrantes de permanência recente. Existem, contudo, diferenças entre populações imigrantes no sucesso escolar, evidenciando-se algumas delas positivamente por comparação com a população não migrante, em alguns níveis educacionais.

Em Portugal o conhecimento disponível restringe-se aos níveis de ensino não superior e tem origem, sobretudo, na informação estatística disponibilizada pelo Entreculturas e nos dados de algumas teses de mestrado e doutoramento entretanto produzidas.

14 As percentagens segundo a origem correspondem aos alunos inscritos nos níveis ISCED 5 (bacharelato, licenciatura) e 6 (mestrado, doutoramento e pós-doutoramento). A percentagem total (2,5%) é calculada tendo como referência o número total de inscritos (384.322 alunos) nos graus de bacharelato, licenciatura, especialização de pós-licenciatura e mestrado, do ensino público e privado, no mesmo ano, não contemplando o grau de doutoramento, segundo a seguinte fonte: OCES/MCES (2004), *O Sistema do Ensino Superior em Portugal 1993-2003*, em <http://www.uces.mctes.pt/docs/ficheiros/SistemaESPTSet04.pdf>

Estes estudos são escassos e sectoriais, tendo como alvo algumas das subpopulações de imigrantes. Deste modo, pouco se conhece, de forma integrada e convergente, sobre os processos de escolarização e trajectórias escolares que estes jovens protagonizam, a sua distribuição pelas diversas vias de ensino ou suas condições de transição e integração no mercado de trabalho.

Conhecemos, por um lado, a relevância da condição de classe das famílias imigradas nas estratégias educativas que desenvolvem (Seabra, 1999) e nos processos de socialização das crianças de origem africana (Santos, 2004) e, por outro, 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 destas crianças (Gusmão, 2004).

No tocante especificamente à vivência da escolaridade, sabemos das dificuldades acrescidas que a escola proporciona aos alunos descendentes de imigrantes: o insucesso destes alunos tende a ser atribuído a causas exógenas à escola, gerando inércia institucional e expectativas negativas da parte dos professores, que afectam a relação pedagógica com os alunos (Paes, 1993; Angeja, 2000); existem representações negativas dos alunos de origem africana nos professores do 1.º ciclo do ensino básico (Cardoso, 1996); e, ainda, a escola pode ter um papel importante no reforço do processo de etnicização da exclusão social (Sousa, 2000).

As pesquisas têm contemplado, especialmente, os alunos dos PALOP (no seu todo ou por país de origem) e só mais recentemente se incluem os de origem india. O seu bom desempenho escolar, contrastante com o dos alunos de origem africana, motivou a realização de análises comparadas dos processos de integração ou exclusão social e escolar dos jovens de ascendência cabo-verdiana e india/hindu. As conclusões destes estudos apontam para a importância do factor étnico que, associado ao estatuto racial e social, parece vantajoso no caso india/hindu e desvantajoso no caso cabo-verdiano. Apontam ainda para padrões diferenciados de educação familiar, de redes sociais, de experiências migratórias, de capitais humanos e sociais das famílias e, ainda, para o contexto estrutural — económico, político e social, na sociedade de acolhimento em que se inserem (Pires, 2000). A consistência do sucesso escolar dos alunos de origem india (que é sempre superior ao dos alunos de origem cabo-verdiana, mesmo mantendo constantes a classe social e a escolaridade dos progenitores) não aparece associada ao maior uso ou melhor domínio da língua portuguesa, falada ou escrita (Seabra e Mateus, 2004).

Os dados estatísticos disponíveis em Portugal permitem avaliar os resultados escolares dos alunos descendentes de imigrantes através das taxas de diplomação em cada ciclo da escolaridade (quadro 15.2).¹⁵ Observa-se que, no ensino básico, ao longo dos quatro anos lectivos em análise, a média de desempenho escolar dos alunos descendentes de imigrantes é menor do que a dos alunos autóctones. A distância sofreu alguma oscilação ao longo deste período, conforme o ciclo de escolaridade: no 1.º ciclo, os resultados dos alunos descendentes de imigrantes pioraram, aos dos

15 A taxa corresponde ao número de alunos aprovados no último ano de cada ciclo, em relação ao número de alunos que foram sujeitos a avaliação no mesmo ano de escolaridade.

Quadro 15.2 Taxas de diplomação por ciclo de escolaridade e origens nacionais (2000/01 a 2003/04) (ensino regular no Continente)

| | 1.º ciclo (4.º ano) | | | | 2.º ciclo (6.º ano) | | | | 3.º ciclo (9.º 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 | 90,2 | 90,4 | 92,0 | 92,8 | 87,6 | 84,2 | 85,8 | 86,6 | 84,6 | 83,6 | 85,4 | 87,5 |
| Autoct. | 90,9 | 91,2 | 93,1 | 94,0 | 88,1 | 84,6 | 86,4 | 87,1 | 85,0 | 84,1 | 85,9 | 88,0 |
| TotalIMI | 77,0 | 77,7 | 75,6 | 75,6 | 74,2 | 74,5 | 73,8 | 74,9 | 72,1 | 72,7 | 72,1 | 75,1 |
| Angola | 80,6 | 80,8 | 78,4 | 78,5 | 76,1 | 75,0 | 77,8 | 75,5 | 72,9 | 73,1 | 74,1 | 72,4 |
| C.Verde | 76,5 | 76,4 | 74,6 | 76,2 | 67,4 | 69,7 | 68,3 | 73,7 | 73,4 | 73,7 | 74,2 | 76,0 |
| S. Tomé | 78,9 | 76,7 | 81,7 | 73,1 | 72,3 | 63,0 | 72,6 | 74,4 | 73,5 | 77,5 | 71,4 | 72,7 |
| Guiné | 76,4 | 76,6 | 76,2 | 75,5 | 78,7 | 75,0 | 74,6 | 71,5 | 64,2 | 72,6 | 67,9 | 74,9 |
| Moçambique | 77,4 | 78,0 | 73,4 | 62,9 | 74,4 | 79,7 | 77,0 | 73,3 | 76,5 | 68,4 | 67,2 | 75,0 |
| Índia/P. | 75,3 | 85,4 | 86,8 | 81,8 | 71,4** | 77,3* | 76,9* | 73,5* | 72,7* | 72,1* | 72,7* | 75,6* |
| Brasil | 71,1 | 74,2 | 72,0 | 73,5 | 67,0 | 68,4 | 68,4 | 69,9 | 67,3 | 65,9 | 70,5 | 70,2 |
| U.E. | 75,0 | 75,7 | 73,5 | 75,0 | 80,3 | 82,6 | 79,3 | 80,5 | 74,5 | 76,3 | 71,1 | 80,3 |

Legenda: * n.º < 100 d; ** n.º < 30.

Fonte: Giase/ME (2006).

alunos autóctones melhoraram e, assim, a distância entre os grupos aumentou em cerca de 4%; os resultados mantiveram-se estáveis no 2.º ciclo e a distância entre os grupos reduziu-se ligeiramente (menos cerca de 2%); no 3.º ciclo não se registaram alterações significativas ao longo do tempo.

Do ponto de vista da diferenciação interna à população imigrante, aponta-se desde logo uma diversidade de situações entre os países de origem. 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 algumas origens nacionais verifica-se, ainda, 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 alunos com origem cabo-verdiana têm o pior desempenho no 2.º ciclo da escolaridade; os de origem indiana e os de origem brasileira obtêm os melhores resultados no final do 1.º ciclo, enquanto os alunos oriundos dos países da União Europeia têm neste ciclo o seu pior 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, são muito afectados por estas condições. 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 trajectórias 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 da relação dos alunos em causa com a escolarização terá, assim, de superar visões apriorísticas deterministas e pouco fundamentadas,

atribuições precipitadas a “primados explicativos” parcelares e assumir uma perspectiva multidimensional em que factores sociais e culturais, trajectórias e experiências subjectivas sejam equacionados de modo convergente.

A perspectiva sustentada aplica-se na concepção e confirma-se nos resultados de um inquérito aplicado recentemente junto dos alunos do 2.º ciclo da escolaridade básica (5.º e 6.º anos de escolaridade) em áreas de forte concentração de alunos descendentes de imigrantes (concelhos de Lisboa e de Loures) — IALL.¹⁶ Este abrangeu 827 alunos de diferentes condições sociais e com diferentes ascendências,¹⁷ sendo 360 destes alunos descendentes de imigrantes e, de entre estes últimos, 104 alunos de origem india e 107 de origem cabo-verdiana.¹⁸

No conjunto dos alunos inquiridos, destaca-se, primeiramente, a forte incidência do insucesso escolar em alunos que se encontram apenas no 2.º ciclo do ensino básico: a terça parte já reprovou (uma ou mais vezes) ao longo da curta trajectória escolar percorrida. Podemos ainda constatar que esta ocorrência é similar quer consideremos os alunos “autóctones” ou os descendentes de imigrantes,¹⁹ agravando-se, neste caso, em apenas 1% (quadro 15.3).²⁰

Como referimos, nesta pesquisa procurou controlar-se o efeito de outras variáveis que de forma consistente e sistemática têm revelado afectar a dinâmica das trajectórias escolares dos alunos: o sexo do aluno, a classe social²¹ e os níveis de instrução atingidos pelos progenitores (quadro 15.4).

Primeiramente, corroboram-se as persistentes diferenças entre os resultados escolares dos rapazes e das raparigas: eles reprovam sempre com mais frequência sendo ou não descendentes de imigrantes.

Também no sentido do que 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. No caso das famílias de empresários, dirigentes e profissionais liberais (EDL) e de profissionais técnicos de enquadramento (PTE), os seus filhos nunca reprovaram em

16 O inquérito foi aplicado de Abril a Junho de 2003 no contexto do projecto trianual “Condições e processos de integração ou exclusão dos descendentes de imigrantes na escola: o caso dos cabo-verdianos e indianos em Portugal”, financiado pela Fundação para a Ciéncia e a Tecnologia, integrado no programa Sapiens (38835/SOC/2001).

17 Estas foram definidas por relação com a naturalidade dos progenitores e, excepcionalmente, no caso dos alunos com origem india, considerou-se ainda a naturalidade das gerações anteriores.

18 A sobrerepresentação destes subgrupos de alunos foi intencional por se tratar da população alvo do estudo. À selecção das escolas presidiu a mesma intenção.

19 Por não ser objectivo desta análise, não se contemplou a diversidade de situações presentes nos alunos descendentes de imigrantes considerando, por isso, o grupo no seu conjunto, apesar de estarmos conscientes da heterogeneidade que encerra.

20 Não fosse a forte incidência de reprovações nos alunos de origem cabo-verdiana, a trajectória escolar seria mais favorável para os alunos descendentes de imigrantes: 51% destes alunos já tinham repetido algum ano de escolaridade, enquanto para os descendentes de indianos esta taxa era de 26%.

21 Para a definição de classe foi utilizada a matriz de construção do indicador socioprofissional de classe proposta por António Firmino da Costa (1999).

Quadro 15.3 Alunos autóctones e descendentes de imigrantes, segundo a trajectória escolar

| | Total | Autóctones | Descendentes de imigrantes |
|-----------------|-------|------------|----------------------------|
| Sem reprovações | 61,3 | 61,7 | 60,7 |
| Com reprovações | 38,7 | 38,3 | 39,3 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fonte: Inquérito aos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico (Lisboa e Loures) — IALL (2003).

cerca de 80% dos casos. Seguem-se as famílias de trabalhadores independentes (TI e TIpl) e de empregados executantes (EE), em que essa percentagem decresce para valores que rondam os 65%. Em situação muito desfavorável encontramos os alunos inseridos em famílias operárias, cuja maioria (60%) já reprovou ao longo da curta trajectória escolar realizada. Se verificarmos as alterações ocorridas com o acréscimo de escolaridade obtida pelos progenitores, 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.

Quando diferenciamos os alunos “autóctones” dos alunos descendentes de imigrantes não se verifica alteração desta realidade, mas destacam-se, na comparação dos subgrupos, algumas especificidades:

- os resultados escolares dos alunos descendentes de imigrantes são melhores quando as famílias são socialmente desfavorecidas (de empregados executantes, de operários ou de assalariados executantes pluriactivos) e quando os pais são pouco escolarizados (sem diploma ou apenas com o 1.º ciclo);
- inversamente, os resultados escolares dos alunos descendentes de imigrantes são piores quando os pais são profissionais técnicos e de enquadramento, ou trabalhadores independentes, ou quando atingiram níveis de instrução mais elevados.

Em suma, os dados indicam que, na generalidade, os alunos descendentes de imigrantes não têm trajectórias escolares específicas e podemos colocar a hipótese de nas situações mais adversas (pertença a grupos sociais mais desfavorecidos), as suas trajectórias serem melhor sucedidas do que as dos colegas autóctones inseridos em famílias com idêntico perfil 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 será que não é igualmente compensadora a vantagem da escolarização acrescida por parte dos progenitores ou a inserção destes em classes sociais com mais recursos? O que podemos saber sobre a relação destas famílias com a educação escolar?

Apesar de serem mais frequentes entre os alunos descendentes de imigrantes as situações de monoparentalidade ou de recomposição familiar, não temos indicação de existir diferença significativa no acompanhamento que as famílias fazem da

Quadro 15.4 Alunos autóctones e descendentes de imigrantes, segundo o sexo, a classe social e o grau de escolaridade atingido pelos progenitores

| | | Total | | Autóctones | | Descendentes de imigrantes | |
|--|------------------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|----------------------------|-----------------|
| | | Total (100%) | Sem reprovações | Total (100%) | Sem reprovações | Total (100%) | Sem reprovações |
| | | nº | % | nº | % | nº | % |
| Sexo | Feminino | 384 | 65,9 | 213 | 66,7 | 171 | 64,9 |
| | Masculino | 435 | 57,2 | 252 | 57,5 | 183 | 56,8 |
| | Total | 819 | 61,3 | 465 | 61,7 | 354 | 60,7 |
| Classe social do grupo doméstico* | EDL | 86 | 77,9 | 49 | 77,6 | 37 | 78,4 |
| | PTE | 103 | 81,6 | 67 | 89,6 | 36 | 66,7 |
| | TI | 58 | 62,1 | 24 | 66,7 | 35 | 57,1 |
| | TIpl | 47 | 68,1 | 27 | 70,4 | 20 | 65,0 |
| | EE | 199 | 62,3 | 118 | 60,2 | 81 | 65,4 |
| | O | 89 | 39,3 | 44 | 31,8 | 45 | 46,7 |
| | AEpl | 184 | 54,3 | 106 | 51,9 | 78 | 57,7 |
| | Total | 767 | 62,3 | 435 | 62,8 | 332 | 61,7 |
| Grau de escolaridade atingido pela mãe | Nenhum ou 1º ciclo | 286 | 49,3 | 169 | 47,3 | 117 | 52,1 |
| | 2º ou 3º ciclos | 218 | 70,2 | 124 | 72,6 | 94 | 67,0 |
| | Secundário ou superior | 156 | 81,4 | 93 | 81,7 | 63 | 81,0 |
| | Total | 660 | 63,8 | 386 | 63,7 | 274 | 63,9 |
| Grau de escolaridade atingido pelo pai | Nenhum ou 1º ciclo | 230 | 44,8 | 158 | 39,2 | 72 | 56,9 |
| | 2º ou 3º ciclos | 195 | 73,3 | 110 | 78,2 | 84 | 67,9 |
| | Secundário ou superior | 180 | 76,1 | 88 | 84,4 | 91 | 67,0 |
| | Total | 605 | 63,3 | 356 | 62,9 | 247 | 64,4 |

Notas: * EDL — empresários dirigentes e profissionais liberais; PTE — profissionais técnicos de enquadramento; TI — trabalhadores independentes; TI pl — trabalhadores independentes pluriactivos; EE — empregados executantes; O — operários; AEpl — assalariados executantes pluriactivos

Fonte: Inquérito aos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico (Lisboa e Loures) — IALL (2003).

escolaridade. Estas controlam igualmente a execução dos trabalhos de casa (TPC) e as pequenas diferenças são ao nível da maior frequência das conversas sobre a escola, do menor apoio na realização dos mesmos trabalhos e da menor frequência das reuniões escolares (quadro 15.5). Estes últimos aspectos podem, no entanto, traduzir-se numa grande desvantagem para os alunos descendentes de imigrantes por constituírem, justamente, indicadores centrais do interesse das famílias, do ponto de vista dos professores.

As aspirações da escolaridade a atingir, expressas pelos familiares junto dos alunos, não variam em função dos grupos em análise — em ambos os casos, a maioria das famílias deseja que os filhos atinjam o ensino superior. No entanto, a situação de inexistência de um projecto escolar definido é mais frequente entre os alunos descendentes de imigrantes.

Quadro 15.5 Alunos autóctones e descendentes de imigrantes, segundo o tipo de família, as práticas de apoio à escolaridade e as expectativas de escolaridade (%)

| | | Total | Autóctones | Descendentes de imigrantes |
|---|---------------------------------|-------|------------|----------------------------|
| Tipo de família | Nuclear | 68,3 | 74,5 | 60,3 |
| | Recomposta | 7,9 | 6,0 | 10,3 |
| | Monoparental | 19,1 | 14,8 | 24,7 |
| | Outros | 4,7 | 4,7 | 4,7 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Apoio à escolaridade | Presença nas reuniões escolares | 89,8 | 92,2 | 86,7 |
| | Diálogo em casa sobre a escola | 74,7 | 73,9 | 75,8 |
| | Controlo TPC | 89,6 | 89,7 | 89,3 |
| | Apoio na realização dos TPC | 83,9 | 85,0 | 82,5 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Expressão da escolaridade desejada para os filhos | Até 9º ano | 6,4 | 6,4 | 6,4 |
| | Até 12º ano | 11,4 | 12,6 | 9,7 |
| | Até universidade | 57,3 | 57,6 | 56,9 |
| | Até o(a) filho(a) querer | 12,1 | 12,6 | 11,4 |
| | NS/NR | 12,8 | 10,7 | 15,6 |
| Total | | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| A profissão desejada pela família exige formação superior | | 41,7 | 37,9 | 46,7 |

Fonte: Inquérito aos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico (Lisboa e Loures) — IALL (2003).

Vivências do quotidiano escolar

A informação recolhida no IALL aponta no sentido de os alunos descendentes de imigrantes viverem um quotidiano escolar atravessado pelos mesmos problemas, tensões e (in)satisfações dos seus colegas autóctones — não têm acrescidos problemas disciplinares nem experimentam sentimentos significativamente diferentes dos seus colegas, mesmo no tocante à discriminação que sentem existir na escola. As especificidades detectadas indicam algum acréscimo na valorização dos aspectos relacionais, uma visão menos crítica das condições materiais e dos aspectos mais directamente relacionados com a aprendizagem. Face aos seus colegas “autóctones”, os alunos descendentes de imigrantes gostam mais dos seus professores e, no entanto, sentem-se menos considerados e apoiados por estes.

Em relação ao comportamento (tendo como indicadores as faltas e os processos disciplinares de que são alvo), destaca-se, especialmente, a forte incidência dos problemas indisciplinares no conjunto da população inquirida — 36% dos alunos já tinha tido faltas de comportamento no ano lectivo em curso (tinham decorrido entre 7 a 9 meses de aulas) e 9% dos alunos tinham sido alvo de processo disciplinar (quadro 15.6).

Na comparação dos subgrupos em análise, os alunos descendentes de imigrantes não apresentam diferenças significativas; apenas se constata ser ligeiramente superior a percentagem dos que viram os seus comportamentos sancionados como falta grave (deu lugar a um processo disciplinar), apesar de ser menor o número de

Quadro 15.6 Alunos autóctones e descendentes de imigrantes, segundo o comportamento na escola (%)

| | Total | Autóctones | Descendentes de imigrantes |
|-----------------------------|------------|------------|----------------------------|
| Sem faltas disciplinares | 64,0 | 62,4 | 66,0 |
| Com faltas disciplinares | 1-3 faltas | 22,8 | 24,0 |
| | 4 ou mais | 9,0 | 9,2 |
| | Total | 36,0 | 37,6 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Sem processos disciplinares | 90,8 | 91,1 | 90,4 |
| Com processos disciplinares | 1 processo | 5,1 | 4,8 |
| | 2 ou mais | 3,2 | 3,2 |
| | Total | 9,2 | 8,9 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fonte: Inquérito aos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico (Lisboa e Loures) — IALL (2003).

faltas, ou seja, cometem menos faltas mas foi-lhes atribuída, em comparação, maior gravidade.

Os sentimentos que experimentam e as apreciações que fazem da escola também não variam de modo expressivo entre os dois grupos de estudantes (quadro 15.7). Em ambos, as crianças sentem existir discriminação na vida escolar (por parte dos professores, dos funcionários ou dos colegas) mas muito raramente sentem *medo* ou *vergonha*. O sentimento vivido com mais frequência é o *aborrecimento*.

Nos alunos descendentes de imigrantes é possível assinalar ligeiras diferenças: são mais os que ocultam a sua opinião sobre a eventual existência de discriminação na escola,²² estão com menos frequência *aborrecidos* e experimentam a *vergonha* mais vezes.

Na eleição do aspecto que mais lhes (des)agrada na escola e o que entendem ser mais urgente alterar, encontramos, de um modo geral, bastante insatisfação com as condições materiais da escola, menos sentida pelas crianças inseridas em famílias de imigração, e algum desagrado com os seus colegas de escola, especialmente apontado pelos descendentes de imigrantes. Ressalta, de facto, uma particular importância atribuída ao “lado humano” da escola (às pessoas que dela fazem parte) por parte destes alunos e é curioso, ainda, assinalar o desagrado que sentem em relação à alimentação oferecida pela escola.

Os aspectos mais especificamente relacionados com a aprendizagem (tempos, horários, disciplinas...) aparecem com menos referência na crítica dos

22 Uma parte significativa dos alunos não respondeu a pelo menos uma das questões relativas à discriminação sentida na escola: 8,4% dos alunos autóctones e 12,8% dos alunos descendentes de imigrantes.

Quadro 15.7 Alunos autóctones e descendentes de imigrantes, segundo os sentimentos na escola e a apreciação da escola (%)

| | | | Total | Autóctones | Descendentes de imigrantes |
|-----------------------|------------------------|-----------------------------|-------|------------|----------------------------|
| Sentimentos na escola | Grau de discriminação* | Muita discriminação | 8.0 | 7.5 | 8.6 |
| | | Alguma discriminação | 66.2 | 66.8 | 65.3 |
| | | Nenhuma discriminação | 25.8 | 25.7 | 26.1 |
| | | Total | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| | Emoções | Nunca sente raiva | 41.8 | 42.0 | 41.5 |
| | | Nunca sente medo | 59.2 | 59.1 | 59.2 |
| | | Nunca sente tristeza | 44.7 | 44.5 | 45.0 |
| | | Nunca sente aborrecimento | 24.8 | 21.2 | 29.4 |
| Apreciação da escola | Melhor coisa da escola | Nunca sente vergonha | 56.6 | 63.8 | 60.7 |
| | | Convívio/lazer | 29.7 | 33.4 | 24.5 |
| | | Condições materiais | 25.1 | 21.7 | 29.9 |
| | | Actividades desportivas | 17.8 | 18.4 | 17.0 |
| | | Professores | 21.7 | 21.7 | 21.7 |
| | Pior coisa da escola | Condições materiais | 38.5 | 38.2 | 39.0 |
| | | Colegas | 17.7 | 15.2 | 21.2 |
| | | Professor | 6.2 | 5.3 | 7.5 |
| | | Aprendizagem | 6.2 | 7.7 | 4.1 |
| | O que mudava | Condições materiais | 42.2 | 43.2 | 40.7 |
| | | Colegas | 16.6 | 15.5 | 17.9 |
| | | Professores ou funcionários | 7.4 | 6.5 | 8.5 |
| | | Tempos (aula, lazer) | 7.2 | 8.8 | 5.2 |
| | | Alimentação | 3.6 | 2.5 | 5.2 |

Notas: Muita discriminação: sente existir discriminação por parte dos professores, dos funcionários e dos colegas; Alguma discriminação: sente existir discriminação da parte dos professores ou dos funcionários ou dos colegas; Nenhuma discriminação: afirma não existir discriminação em nenhum dos domínios considerados.

Fonte: Inquérito aos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico (Lisboa e Loures) — IALL (2003).

alunos descendentes de imigrantes (e são menos valorizados o convívio e o lazer), dada a importância que assume a aprendizagem neste grupo específico de estudantes.

A relação com os saberes curriculares e com os professores foi outra dimensão inquirida no âmbito das vivências do quotidiano escolar (quadro 15.8).

De entre as disciplinas mais referidas pelos estudantes inquiridos, a educação física, a educação visual e tecnológica e a língua portuguesa são mais apreciadas que depreciadas. Pelo contrário, a relação com a matemática, o inglês e a história de Portugal salda-se pela negativa. Comparando os dois grupos de alunos em análise, destaca-se a mais favorável relação que os descendentes de imigrantes têm tanto com o inglês como com a matemática e o particular desagrado que revelam no caso da aprendizagem da história de Portugal.

Com uma relação com os professores, em todos os aspectos diagnosticados, mais difícil e apesar do menor afecto que dizem sentir dos professores relativamente a eles, os alunos descendentes de imigrantes revelam uma superior

Quadro 15.8 Alunos autóctones e descendentes de imigrantes, segundo a relação com os saberes disciplinares e com os professores (%)

| | | Total | Autóctones | Descendentes de imigrantes |
|---------------------------------|--|--------------|--------------|----------------------------|
| Disciplina que mais/menos gosta | Língua Portuguesa (+) (-) | 12,5 9,3 | 11,6 8,1 | 13,6 10,8 |
| | História de Portugal (+) (-) | 9,8 20,2 | 9,6 16,9 | 10,0 24,4 |
| | Matemática (+) (-) | 13,4 21,6 | 12,0 22,9 | 15,3 20,0 |
| | Inglês (+) (-) | 10,3 17,8 | 7,3 20,1 | 14,2 14,7 |
| | Educação visual e tecnológica (+) (-) | 13,2 4,7 | 14,1 4,7 | 11,9 4,7 |
| | Educação física (+) (-) | 25,2 1,9 | 27,6 2,1 | 21,9 1,7 |
| Relação com os professores | Entendem a explicação dada pelos professores | 76,7 | 78,2 | 74,7 |
| | Sentem incentivo à participação nas aulas | 76,3 | 80,3 | 71,1 |
| | Sentem ajuda em caso de resposta errada | 52,6 | 54,6 | 50,0 |
| | Sentem-se respeitados | 73,7 | 78,6 | 66,4 |
| | Sentem existir discriminação | 32,0 | 31,0 | 33,0 |
| | Sentem que os professores são seus amigos | 64,2 | 68,7 | 58,3 |
| | Gostam dos professores | 68,6 | 67,5 | 70,0 |

Fonte: Inquérito aos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico (Lisboa e Loures) — IALL (2003).

afeição por estes. A aprendizagem e os professores a ela associados podem não ser perfeitos mas, no fundo, são “inquestionáveis” ou “incondicionais”.

Projectos e aspirações escolares dos alunos

Em relação ao projecto de escolaridade a atingir e às possibilidades de concretização do mesmo, os alunos descendentes de imigrantes distinguem-se dos seus colegas apenas pela maior incerteza (mais 10%) e uma menor convicção (menos 9%) na concretização do seu projecto (quadro 15.9).

É interessante confrontar estes projectos e expectativas com os dos seus progenitores (observados no quadro 15.5): por um lado, os filhos têm projectos de escolaridade menos ambiciosos e, por outro, a indefinição/ausência dos projectos de escolaridade expressa pelos progenitores imigrantes (27%) não parece ser decisiva na elaboração dos projectos dos filhos. Por oposição, no caso dos alunos autóctones, a ausência de uma meta precisa a atingir afecta mais os alunos que os seus familiares.

Quadro 15.9 Alunos autóctones e descendentes de imigrantes, segundo representações e expectativas da escolaridade (%)

| | | Total | Autóctones | Descendentes de imigrantes |
|---|-----------------------|-------|------------|----------------------------|
| Projecto escolar | Até 9º ano | 10,4 | 10,5 | 10,2 |
| | Até 12º ano | 14,0 | 13,9 | 14,2 |
| | Até universidade | 49,9 | 49,5 | 50,6 |
| | Até onde for possível | 21,3 | 22,7 | 19,4 |
| | NS/NR | 4,4 | 3,4 | 5,6 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Expectativas de concretização do projecto escolar | Sim | 55,6 | 58,9 | 51,4 |
| | Não | 2,5 | 3,4 | 1,4 |
| | NS/NR | 41,8 | 37,7 | 47,2 |
| | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Importância da escolaridade para o futuro | | 34,8 | 36,6 | 32,5 |

Fonte: Inquérito aos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico (Lisboa e Loures) — IALL (2003).

Notas conclusivas

A população escolar proveniente das dinâmicas de imigração tem-se vindo a constituir como objecto privilegiado de atenção nas agendas mediáticas, políticas e científicas, nacionais e europeias. Do ponto de vista político, foi possível enumerar e reconhecer a existência avulsa de iniciativas e mecanismos legais disponíveis em Portugal visando a integração desta população, embora se desconheça o seu impacto real.

O diagnóstico da situação nacional é particularmente difícil, pois à reduzida produção de dados e à fluidez da produção dos mesmos, acresce a variação nos critérios de categorização, o não tratamento de grande parte dos dados recolhidos (por insuficiência de meios humanos e técnicos do Ministério da Educação) ou por desadequação da formulação das questões no recenseamento da população escolar.²³ Os poucos dados disponíveis oficialmente revelam uma diversidade acentuada nas trajectórias escolares dos alunos descendentes de imigrantes.

As escassas pesquisas que têm sido desenvolvidas sobre a temática em análise só muito recentemente começaram a integrar perspectivas de banda larga, em que factores sociais e culturais são equacionados de modo convergente. Na análise dos resultados do inquérito IALL, em que se combinou a ascendência dos alunos com a condição social das suas famílias, foi possível demonstrar não existir nos descendentes de imigrantes qualquer tendência generalizada para a realização de trajectórias escolares menos sucedidas. Os melhores resultados que, pelo contrário, obtêm no caso de as

23 A aplicação do IALL tornou possível constatar a acentuada diversidade de critérios adoptados pelas escolas no preenchimento dos instrumentos de notação do Entreculturas, imprecisão que é favorecida pelos termos propostos pelo Ministério da Educação: entre 1992/93 e 1998/99 pedia-se que fosse identificada a nacionalidade do aluno ou a dos seus ascendentes e a partir desse ano lectivo solicita-se a nacionalidade do aluno.

suas famílias terem um menor capital cultural indiciam o sobreinvestimento que estes alunos (e suas famílias) farão na escolaridade. Nem os alunos auscultados nem as suas famílias (segundo eles) têm expectativas diferenciadas em relação à escolaridade a atingir. Quanto à frequência dos comportamentos sancionados pela escola também não se registaram diferenças significativas de acordo com os grupos de alunos. A breve análise realizada permitiu apreender que, na comparação com os seus colegas autóctones, os alunos descendentes de imigrantes sentem-se um pouco menos apoiados pelos professores, mais desagradados com o comportamento dos colegas e menos críticos em relação às condições materiais da escola que frequentam e à aprendizagem, atribuindo a esta maior centralidade no contexto escolar.

Referências bibliográficas

- Angeja, Maria Olinda (2000), *Inserção de Jovens de Origem Africana na Escola*, Mem Martins, Associação dos Professores de Sintra.
- Cardoso, Carlos Manuel (1996), *Educação Multicultural: Percursos para Práticas Reflexivas*, Lisboa, Texto Editora.
- Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Oeiras, Celta Editora.
- Departamento da Educação Básica (DEB) (2003), *Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua Não Materna*, em http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/caracterizacao_nacional_2002_lp2.pdf
- Diário Digital/Lusa (2005), “Existem 465.454 estrangeiros a residir em Portugal”, 4 de Maio, consultado a 19 de Julho de 2005, http://diariodigital.sapo.pt/news_history.asp?section_id=0&id_news=171610.
- EUMC (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia) (2004a), *Migrants, Minorities and Education: Documenting Discriminations and Integration in 15 Member States of the European Union*, Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities.
- EUMC (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia) (2004b), *Analytical Report on Education: National Focal Point for Portugal*.
- Eurydice (2004a), *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, European Commission, Directorate – General for Education and Culture.
- Eurydice (2004b), *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe: Portugal – National Description*, European Commission, Directorate – General for Education and Culture.
- GIASE/ME (2006), Alunos matriculados por grupo cultural/nacionalidade (00/01-03/04), GIASE/ME).
- Gusmão, Neusa Maria Mendes de (2004), *Os Filhos de África em Portugal. Antropologia, Multiculturalidade e Educação*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Machado Fernando Luís, Ana Raquel Matias, e Sofia 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.

- Martins, Joana Lopes (2004), *Escolarização: Um Projecto de Mobilidade Social, para Quem?*, SociNova Working Papers, em <http://www.socinovamigration.org>.
- OCDE (2004), *Education at a Glance: 2004 Edition*, Paris, OCDE.
- Paes, Isabel Sasseti (1993), “Crianças de imigrantes: que oportunidades?”, em *Estruturas Sociais e Desenvolvimento, Actas do 2.º Congresso Português de Sociologia*, Lisboa, Editorial Fragmentos e Associação Portuguesa de Sociologia, pp. 296-316.
- Pires, Sónia Brigitte da Rocha (2000), *A Segunda Geração de Imigrantes em Portugal e Diferenças do Percurso Escolar: os Jovens de Origem Caboverdiana Verso Jovens de Origem Hindu-Indiana*, dissertação de mestrado em sociologia, Coimbra, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Santos, Irene (2004), *Quem Habita os Alunos? A Socialização de Crianças de Origem Africana*, Lisboa, Educa.
- Seabra, Teresa (1999), *Educação nas Famílias: Etnicidade e Classes Sociais*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Seabra, Teresa, e Sandra Mateus (2003), “Os descendentes de imigrantes na escola portuguesa: contingente, localização e resultados”, *Revista de Estudios e Investigación en Psicoloxía e Educación*, 10 (8), pp. 820-833.
- Seabra, Teresa, e Sandra Mateus (2004), “Etnicidade e ‘excelência escolar’: caboverdianos e indianos na AML”, *Actas do V Congresso Português de Sociologia: Sociedades Contemporâneas, Reflexividade e Ação*, Braga, 12 a 15 de Maio de 2004 (edição em CD-ROM).
- Sousa, Joana Campos (2000), *Vivências da Multiculturalidade numa Escola Urbana. Representações Sociais dos Alunos: Um Estudo Etnográfico*, tese de mestrado em ciências da educação, Lisboa, Universidade Católica.

Publicação Original

- Seabra, Teresa, e Mateus, Sandra (2007), “Imigração e escolaridade: trajetórias, quotidiano e aspirações”, em Maria das Dores Guerreiro, Anália Torres e Luís Capucha (orgs.), *Portugal no Contexto Europeu: Quotidiano e Qualidade de Vida*, vol. III, Oeiras, Celta Editora, pp. 219-238.
Republicado nesta obra com autorização.