

## Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos

### NOVOS PÚBLICOS ESCOLARES, «MULTICULTURALIDADE» E DESIGUALDADES SOCIAIS

A presença de filhos de imigrantes no sistema escolar português é hoje um facto consolidado. Só ao nível do ensino básico essa presença cifra-se em muitas dezenas de milhares de estudantes. Trata-se de uma realidade que não poderá senão crescer e diversificar-se, dado o efeito conjugado de três factores: a continuação de fluxos migratórios crescentemente heterogéneos, o reagrupamento familiar dos imigrantes e o nascimento de novos descendentes já em Portugal. Se os principais grupos de filhos de imigrantes presentes no sistema de ensino são presentemente os de famílias oriundas dos PALOP, a breve prazo haverá contingentes igualmente numerosos de filhos de brasileiros, ucranianos e outros.

Perante estes novos públicos escolares e as questões que eles colocam, a reacção quase pavloviana de muitos dos que reflectem sobre os fenómenos educativos em Portugal tem sido a de colocarem o debate e a pesquisa exclusivamente no campo da cultura, mais exactamente da chamada multiculturalidade e da educação multicultural.

Nisso não estão sozinhos. Seguem uma tendência internacional e multidisciplinar das ciências sociais, que, onde quer que haja populações migrantes etnicamente diferenciadas, adoptam sobre elas, frequentemente,

---

\* Departamento de Sociologia e CIES, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

\*\* CIES, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

uma perspectiva culturalista. As sociedades receptoras de imigrantes seriam, antes de mais, sociedades multiculturais e é com esse *a priori* cultural que se discute o significado da sua presença em diferentes domínios da vida pública, incluindo a escola. Diga-se, de resto, que a ideologia multiculturalista é forte não só entre os cientistas sociais, mas também entre os agentes e instituições educativas, em parte por socialização cruzada.

O problema é que, ao colocar-se a discussão exclusivamente no campo da cultura, se esquecem as desigualdades sociais, particularmente as de classe, mas também as de género ou as de natureza territorial. Essa mudança de «paradigma» é particularmente visível para quem tenha acompanhado os debates e a produção científica sobre a escola e os públicos escolares em Portugal. É como se nas escolas portuguesas, de repente, tivesse deixado de haver classes sociais e tivesse passado a haver só culturas.

Ao ignorarem a dimensão-chave dos fenómenos educativos, que é a das desigualdades sociais, as abordagens multiculturalistas impedem um entendimento cabal sobre o que se passa nas escolas com os velhos e os novos públicos que as frequentam. Dito por outras palavras, a ideologia multiculturalista nas escolas portuguesas tem tido o grave efeito de ocultar as desigualdades sociais que nelas operam e cujas consequências mais visíveis são as escandalosas taxas de insucesso e abandono precoce. Ao limite, o multiculturalismo é, portanto, uma forma de desconhecimento.

Neste texto apresentamos dados empíricos recolhidos pelo projecto JODIA<sup>1</sup>, no âmbito do qual se realizou, em 2004, um extenso inquérito por questionário a uma amostra de 1000 jovens descendentes de imigrantes africanos dos cinco PALOP, de ambos os sexos, entre os 15 e os 29 anos, residentes na região de Lisboa (NUT II).

Os dados do inquérito mostram duas coisas importantes. A primeira é que os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos não são muito diferentes dos dos jovens em geral. Se para estes últimos houvesse dados que permitissem comparar resultados escolares em função da origem de classe, encontrar-se-ia, provavelmente, o mesmo padrão de correlações.

A segunda é que os factores de desigualdade social interna entre filhos de imigrantes diferenciam notoriamente esses resultados. Tal como a sociologia da educação mostrou já há muito para os públicos escolares em geral, a origem de classe ou a escolaridade do pai ou da mãe condicionam o desempenho dos filhos de imigrantes. Os que provêm de famílias com

---

<sup>1</sup> O projecto JODIA (Jovens Descendentes de Imigrantes Africanos) é um projecto de investigação sociológica, desenvolvido no âmbito do CIES, ISCTE, coordenado por Fernando Luís Machado, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia para o período de 2003-2005. Da equipa de investigação fazem também parte Ana Raquel Matias e Sofia Leal.

capitais económicos, escolares e culturais elevados têm geralmente bons resultados escolares. Ou seja, o efeito «classe» impõe-se largamente ao efeito «cultura». Mostram ainda que, de acordo com um padrão hoje comum, as raparigas têm melhores desempenhos do que os rapazes.

## OS NÍVEIS DE ESCOLARIDADE DOS DESCENDENTES DE IMIGRANTES AFRICANOS

Antes de comparar os níveis de escolaridade identificados pelo inquérito do projecto JODIA com os dos jovens em geral interessa começar por comparar os descendentes de imigrantes com os seus pais e mães.

No quadro n.º 1 apresentam-se os níveis de ensino atingidos, completados ou não, pelos inquiridos de ambos os sexos e pelos respectivos progenitores. A primeira conclusão que se retira da leitura do quadro é a de que os descendentes de imigrantes africanos são globalmente muito mais escolarizados do que os seus pais e mães.

Além de haver pais e mães analfabetos, verifica-se que mais de 60% deles não ultrapassaram o 2.º ciclo do ensino básico. O nível de ensino modal é mesmo o 1.º ciclo, a antiga 4.ª classe. Do lado dos jovens, em contrapartida, o nível mais frequente é o ensino secundário, seguido do 3.º ciclo do ensino básico, sendo que boa parte destes ainda estão a frequentar a escola. Veja-se também como, entre a minoria que atingiu o ensino superior, os jovens são mais do que os seus pais e mães, o que significa que, para além de uma reprodução escolar intergeracional que era de esperar, há também rapazes e raparigas de famílias menos escolarizadas que atingiram esse nível de ensino.

Se as diferenças de capital escolar em si mesmas podem ser em parte relativizadas, dado o facto de os jovens inquiridos enfrentarem um contexto societal presente e virtual mais exigente em escolaridade do que aquele que os seus pais enfrentaram quando eram novos, já a importante descontinuidade de experiência social que essas diferenças representam deve ser sublinhada. Para a grande maioria dos pais e mães, a frequência da escola foi uma experiência de curta duração, começada e terminada ainda na infância ou, no máximo, na pré-adolescência, a que se seguiu uma entrada precoce no mercado de trabalho. Para os filhos, a frequência da escola é um facto longo nas suas ainda curtas trajetórias sociais, que os coloca no mesmo quadro de experiência social dos jovens em geral e que é, afinal, uma das marcas distintivas da juventude nas sociedades contemporâneas mais avançadas, em que a associação entre a condição de jovem e de estudante é uma regularidade social.

Do ponto de vista da socialização, estamos perante uma dupla descontinuidade. Não só os filhos de imigrantes nascem e/ou crescem numa sociedade diferente daquelas em que os seus pais se fizeram adultos, como o

fazem na condição duradoura de estudantes, condição que para os seus pais representou um excerto biográfico geralmente muito curto.

**Níveis de escolaridade atingidos pelos jovens descendentes  
de migrantes africanos e pelos seus pais e mães**  
(percentagem em coluna)

[QUADRO N.º 1]

	Jovens do sexo masculino	Pais	Jovens do sexo feminino	Mães
Não sabe ler nem escrever . . . . .	–	3,0	–	6,3
1.º ciclo do ensino básico . . . . .	0,6	30,5	–	33,0
2.º ciclo do ensino básico . . . . .	5,9	28,3	3,8	24,7
3.º ciclo do ensino básico . . . . .	33,1	13,9	23,8	15,7
Ensino secundário . . . . .	43,5	11,4	52,7	10,2
Ensino superior . . . . .	16,9	13,0	19,7	10,1
<i>Total</i> . . . . .	100,0	100,0	100,0	100,0

**Fonte:** Projecto JODIA, CIES, ISCTE, 2004 (*n* = 1000).

Outra comparação pertinente é a de género. Acompanhando um padrão que se vem consolidando nos países mais desenvolvidos, incluindo Portugal (Baudelot e Establet, 1992; Grácio, 1997; Silva, 1999), as raparigas são, em média, mais escolarizadas do que os rapazes. Elas têm mais frequentemente o ensino secundário ou o ensino superior, eles têm mais frequentemente o ensino básico. A este nível, nada distingue os filhos de imigrantes africanos dos jovens em geral. O que significa que não há aqui um efeito étnico-cultural específico, mas sim um efeito social e cultural mais amplo que tem a ver com as relações de género na escola e respectivos determinantes, modalidades e consequências (Marry, 2000).

Se fizermos as comparações de género em termos intergeracionais, mostra-se particularmente grande a distância entre mães e filhas, na medida em que na geração das mães e dos pais a vantagem feminina não existe, sendo os últimos até ligeiramente mais escolarizados do que as primeiras. Estes pais e mães constituem como que uma geração de transição entre os sectores mais idosos, com os homens bastante mais escolarizados do que as mulheres, como acontece, de resto, também na população portuguesa, e os actuais sectores jovens, em que se verifica o contrário.

As comparações dos jovens com os seus pais e mães e dos rapazes com as raparigas são importantes, até porque estão ausentes das percepções que comumente se têm dos desempenhos escolares dos descendentes de imigrantes, percepções que, quando toca aos alunos de origem africana, são geralmente negativas. Mas estes não são os únicos nem os mais relevantes termos de comparação. Mais pertinente é comparar os níveis de escolaridade dos jovens filhos de imigrantes dos PALOP com os níveis de escolaridade

dos jovens em geral. Só assim se poderá aferir se a origem sócio-cultural específica dos primeiros acarreta desvantagens no que toca a um recurso fundamental nas sociedades contemporâneas, como é a qualificação escolar, e, caso assim aconteça, investigar as consequências daí decorrentes para a sua integração na sociedade portuguesa.

Tratando-se de uma pergunta simples — os filhos de imigrantes africanos são mais ou menos escolarizados do que os jovens em geral? —, a resposta está longe de o ser. De facto, a comparação de resultados reveste-se de dificuldades metodológicas que importa mencionar, antes de mais. Num primeiro momento pensou-se que bastaria pôr lado a lado os níveis de escolaridade identificados pelo inquérito aos jovens de origem africana em 2004 e os níveis homólogos conhecidos para os jovens residentes em Portugal em geral, tal como são restituídos pela estatística de data próxima que é a dos *Censos 2001*. Logo essa abordagem se revelou insuficiente e até enganadora.

O problema é que a estrutura etária dos dois conjuntos é muito diferente. Enquanto nos jovens residentes em Portugal o escalão etário mais numeroso é o dos 25-29 anos, no caso dos jovens de origem africana acontece exactamente o contrário: eles são mais no escalão dos 15-19 anos, depois no dos 20-24 anos e são em número bastante mais reduzido na faixa dos 25-29 anos. Esta estrutura de pirâmide tem a ver com o ciclo migratório das populações africanas em Portugal, ainda não suficientemente longo para que o número dos seus descendentes com 25-29 anos tenha atingido proporções muito grandes. Já a composição etária do conjunto dos jovens residentes em Portugal, por efeito do envelhecimento na base da estrutura de idades da população portuguesa, assume a forma de uma pirâmide invertida.

A consequência que daqui advém para a comparação global dos níveis de escolaridade dos dois conjuntos é a de que o perfil escolar dos jovens em geral aparece puxado para baixo. Por duas razões. A primeira é que nesse conjunto há proporcionalmente muito menos indivíduos ainda em idade escolar, isto é, entre 15 e 19 anos. A segunda é que há nele muitos jovens do escalão dos 25-29 anos que deixaram o sistema de ensino precocemente, só com o 1.º ou o 2.º ciclo do ensino básico. Quando a lei que institucionalizou o ensino obrigatório de nove anos foi aprovada, em 1986, esses jovens estavam na faixa dos 10-14 anos, o que quer dizer que parte deles já não foi abrangida por essa obrigatoriedade. Num quadro geral de subescolarização, como é o da sociedade portuguesa, não havendo tal obrigatoriedade, o abandono antes do actual 3.º ciclo do ensino básico era prática corrente, sobretudo nas zonas menos desenvolvidas do país<sup>2</sup>.

Como se pode ver no quadro n.º 2, nas colunas relativas aos níveis de escolaridade totais, 23% dos jovens em geral não têm mais do que o 2.º ciclo

---

<sup>2</sup> Para um balanço informado dos avanços e bloqueamentos do processo de democratização do acesso ao sistema de ensino, v. Silva (2003).

do ensino básico, enquanto o valor homólogo para os descendentes de imigrantes africanos é só de 5%. Em contrapartida, são proporcionalmente mais os jovens de origem africana com o 3.º ciclo do ensino básico ou com o ensino secundário. Tendo em conta o perfil etário global de uns e outros, percebe-se que as suas experiências modais de escolarização, e os níveis de escolaridade daí decorrentes, correspondem a estados diferentes do desenvolvimento do sistema de ensino em Portugal.

Assim sendo, a comparação mais legítima, porque neutraliza o efeito de perfil etário diferente, é a que toma os níveis de escolaridade atingidos em cada faixa de idade. O que revela então essa comparação?

Nas faixas dos 15-19 anos e dos 20-24 anos, as distribuições comparativas de níveis de escolaridade são semelhantes. O mais frequente, seja para os jovens de origem africana, seja para os jovens em geral, é terem atingido o ensino secundário, seguido do básico e do superior, tendo ou não completado esses graus de ensino. A diferença está em que os que chegaram ao ensino secundário são mais entre os descendentes de imigrantes, os possuidores do ensino superior são menos e os que só têm o ensino básico são também menos. Já no escalão dos 25-29 anos a distribuição muda e vê-se que os jovens de origem africana aparecem em vantagem também no que respeita à posse ou frequência do ensino superior.

**Nível de instrução atingido pelos jovens descendentes de migrantes africanos (A) e pelos jovens portugueses em geral (B) segundo a classe etária (percentagem em coluna)**

[QUADRO N.º 2]

	15-19 anos		20-24 anos		25-29 anos		Total	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Sem nível de ensino . . . . .	—	0,4	—	0,8	—	1,0	—	0,7
1.º ciclo básico . . . . .	0,5	3,5	—	6,1	0,7	11,2	0,3	7,1
2.º ciclo básico . . . . .	4,3	9,6	4,9	14,8	6,0	20,7	4,8	15,3
3.º ciclo básico . . . . .	30,8	26,9	27,6	14,6	24,0	12,3	28,4	17,5
Ensino secundário . . . . .	59,2	51,0	41,7	32,5	33,3	27,9	48,1	36,4
Ensino superior . . . . .	5,2	8,6	25,9	31,3	36,0	26,9	18,3	23,6
<i>Total</i> . . . . .	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

**Fontes:** INE, *Censos 2001*; projecto JODIA, CIES, ISCTE, 2004 (*n* = 1000).

Não seria de esperar que, dada a condição social desfavorecida da maioria das famílias de imigrantes africanos e dados também alguns elementos de contraste cultural, linguísticos e outros, de muitos desses imigrantes, os níveis de qualificação escolar dos seus descendentes fossem mais baixos do que os dos jovens em geral? Que houvesse mais indivíduos com o ensino básico e

menos com o ensino superior? Três razões de ordem diferente levam-nos a pensar que não.

A primeira tem a ver com os níveis de escolaridade da população portuguesa em geral, incluindo os dos jovens. Apesar da enorme recuperação iniciada após 1974, e de que dão testemunho, entre outros desenvolvimentos, a (quase) universalização do ensino obrigatório de nove anos, a decuplicação em quatro décadas do número de estudantes do superior ou, mais recentemente, a expansão do pré-escolar (Silva, 2003), a situação portuguesa continua a ser de défice estrutural face à média dos restantes países da União Europeia (Costa *et al.*, 2000; Mauritti *et al.*, 2004).

Ao nível da população mais jovem, se o abandono antes do 9.º ano de escolaridade é residual (Ferrão e Honório, 2001), a chamada «taxa de saída precoce», isto é, a proporção de jovens dos 18-24 anos que não estão a estudar nem a fazer formação profissional, cifrava-se em mais de 45% em 2001, contra uma média de 19% na União Europeia no mesmo ano (AAVV, 2004, p. 52). Em suma, os jovens africanos estão dentro de um padrão nacional de escolarização juvenil ainda deficitário e que é o mais baixo da UE.

A segunda razão é o que podemos designar por «efeito Lisboa», isto é, uma consequência particular do que Pierre Bourdieu designa por espaço geográfico socialmente hierarquizado» (Bourdieu, 1979a, p. 135). Estando os jovens descendentes de imigrantes fixados na região de Lisboa (NUT II), eles beneficiam da circunstância de esta ser uma região privilegiada no contexto nacional no que toca à oferta e condições de acesso e presença no sistema de ensino. Quando comparamos estes jovens com os jovens em geral, estamos também a compará-los, por exemplo, com os que residem em zonas do Norte e do Centro, onde se tem registado uma forte associação entre a incidência de trabalho infantil e o abandono escolar, que leva a que muitos deixem a escola subescolarizados (Ferrão e Honório, *op. cit.*; AAVV, *op. cit.*).

Se tomarmos como bitola, não os jovens em geral, mas só aqueles que residem na região de Lisboa, comprovamo-lo. Aí os níveis de escolaridade dos jovens de origem africana ficam abaixo da média dos jovens lisboetas em geral. Para além dos factores mencionados de oferta e condições de acesso e permanência no sistema de ensino, trata-se também de uma consequência da composição de classe puxada para cima da população lisboeta em geral e da tradução dessa composição em resultados escolares.

Concretamente, o que se vê é que, ainda de acordo com os dados dos *Censos 2001*, há 58% de jovens lisboetas do escalão dos 15-19 anos com o ensino secundário e 11% com o ensino superior, contra 58% e 9%, respectivamente, para os descendentes de imigrantes africanos; no escalão dos 20-24 anos, 38% e 40% dos jovens lisboetas atingiram o secundário e o superior, contra 42% e 26% dos jovens de origem africana; no escalão dos 25-29 anos, os valores relativos ao secundário e ao superior são de 37% e 38% para os primeiros e de 33% e 36% para os segundos.

A terceira razão tem a ver com o modo como foi definida a amostra inquirida no nosso estudo. É provável que os valores da escolaridade de nível universitário, sobretudo esses, estejam sobrestimados na faixa etária dos 25-29 anos. Tratou-se de uma questão prática. Para garantir que se podia analisar separadamente o segmento de classe média e alta dos jovens entre os 25 e os 29 anos atribui-se-lhe um peso na amostra que, provavelmente, não tem na realidade. Tendo os jovens dessas idades sido apenas 150 em 1000, devido ao tal perfil etário piramidal que caracteriza os descendentes de imigrantes africanos, e de forma a garantir mínimos de representatividade estatística, estipulou-se que 50 desses 150 deveriam ser jovens com essa extracção social, o que fez aumentar o número de indivíduos com a escolaridade de nível superior.

Não se trata de um pormenor metodológico, mas de uma questão de fundo que tem a ver com a questão das condições e limites de uma análise comparativa estrutural deste tipo. Se quiséssemos melhorar as condições e reduzir os limites de comparabilidade dos níveis de escolaridade, teríamos de controlar, de forma sistemática, não só o escalão etário, mas também a origem de classe, o género e eventualmente outras propriedades sociais das populações em questão.

## DESEMPENHOS ESCOLARES E AVALIAÇÕES

Como dissemos atrás, a presença crescente de novos públicos escolares no sistema de ensino português, nomeadamente a de descendentes de imigrantes africanos, tem suscitado reflexão, debate e pesquisa social, em particular no campo das ciências da educação, que equaciona essa presença do ponto de vista da multiculturalidade. Estar-se-ia perante uma realidade nova, a da diversidade de culturas na escola, e as respostas às questões decorrentes dessa nova realidade passariam pela prática de uma educação inter ou multicultural.

Os dados apresentados e analisados no ponto anterior, relativos aos níveis de escolaridade atingidos pelos jovens descendentes de imigrantes africanos, mostram que eles não são muito diferentes dos níveis atingidos pelos jovens em geral. Mostram também que as raparigas de origem africana são mais escolarizadas do que os seus pares masculinos, de acordo com um padrão comum tanto em Portugal como na generalidade dos países europeus. Ou seja, esses dados não deixam antever quaisquer efeitos específicos resultantes das especificidades étnico-culturais dos filhos de imigrantes, que muitos defendem ser a nova, e mesmo exclusiva, variável independente em jogo no sistema educativo.

Mas trata-se de dados ainda muito gerais e indirectos. Referem-se apenas à distribuição simples dos níveis de escolaridade e nada dizem sobre os factores que estão na génese dessas distribuições e em que medida esses factores podem ser atribuídos a processos de natureza social ou cultural. Os resultados apresentados nos quadros n.ºs 3 e 4, que dizem respeito, respectivamente, a indicadores objectivos e subjectivos de escolaridade dos descendentes de

imigrantes africanos, ou seja, a resultados escolares e a avaliações relativas à escolarização, procuram identificar alguns desses factores. Como variam esses resultados e avaliações quando relacionados com as origens de classe? E com o capital escolar de pais e mães? E com a origem étnico-nacional das famílias? Por fim, confirmar-se-á o efeito de género identificado anteriormente?

Começemos por analisar o quadro n.º 3. Nele estão patentes dois indicadores: o nível de ensino atingido e a taxa bruta de reprovações, ou seja, a percentagem global de jovens que reprovaram pelo menos uma vez ao longo do percurso escolar. Esses dois indicadores são cruzados com as variáveis de composição social mencionadas — a origem de classe, classificada por razões de simplicidade em «classes populares» e «classes média e alta»<sup>3</sup>, o sexo, o nível de escolaridade dos pais e das mães dos jovens inquiridos e a respectiva origem étnico-nacional, desdobrada em cinco categorias, correspondentes aos cinco países africanos de língua oficial portuguesa.

A primeira nota vai para a muitíssimo elevada taxa de reprovações: 68% dos 1000 inquiridos reprovaram alguma vez ao longo do seu trajecto de escolarização, sendo certo que muitos deles reprovaram mais de uma vez. Esse indicador confirma plenamente que a passagem dos jovens descendentes de imigrantes africanos pela escola está longe de ser uma história de sucesso, seja para eles, seja para a escola, como já tinha sido apontado genericamente em estudos anteriores (Paes, 1993; Machado, 1994; Justino *et al.*, 1999; Garcia, 2000).

Mas, uma vez mais, este indicador só nos dá a ver uma parte da realidade. Será que a taxa bruta de reprovações dos filhos de imigrantes africanos é muito diferente da dos jovens em geral? Tendo em conta o que atrás ficou dito sobre a proximidade dos níveis de qualificação escolar, não será também essa taxa semelhante? Não há qualquer fonte estatística oficial que nos dê essa informação. Existe informação sobre as taxas anuais de reprovação calculadas sobre o total de estudantes que frequentam cada ano de escolaridade, mas não a taxa de reprovações calculada sobre o trajecto escolar de cada aluno. Fica assim inviabilizada uma comparação universal e actualizada a este nível.

Pode, no entanto, deitar-se mão ao último grande estudo sobre a juventude portuguesa, já com alguns anos (Cabral e Pais, 1998), que inclui o mesmo indicador de reprovação agregado e retrospectivo utilizado no in-

---

<sup>3</sup> Chegou-se a esta classificação dicotómica a partir de uma agregação das categorias de classe da tipologia ACM (Almeida, Costa e Machado, 1988; Costa, 1999; Machado *et al.*, 2003) na seguinte versão agregada para a unidade de análise familiar: empresários, dirigentes e profissionais liberais (EDL), profissionais técnicos e de enquadramento (PTE), trabalhadores independentes (TI), empregados executantes (EE), operários (O) e assalariados executantes pluriactivos (AEpl). As «classes médias e altas» correspondem às categorias EDL, PTE, TI e à parte mais qualificada e estável dos empregados executantes, entendendo-se por isso aquelas famílias cujos membros têm profissões do grupo 4 da Classificação Nacional de Profissões, «pessoal administrativo». As «classes populares» incluem todos os outros empregados executantes e as categorias O e AEpl.

quérito JODIA. O que esse estudo nos diz é que na amostra nacional inquirida, também situada entre os 15 e os 29 anos, a proporção dos que alguma vez reprovaram é de 64%, apenas 4 pontos menos do que o valor homólogo para os jovens de origem africana. Desdobrado este valor médio para os que ainda frequentam e já frequentaram o sistema de ensino, temos, respectivamente, 57% e 80% para os filhos de imigrantes e 54% e 71% para os jovens portugueses em geral.

Reencontramos, assim, por outra via, os mesmos resultados reveladores que uma análise comparativa estrutural como a que aqui se vem fazendo pode proporcionar. Não deixando o índice de reprovações dos descendentes de imigrantes africanos de ser muito elevado e preocupante, é-o praticamente na mesma medida em que o é para os jovens em geral, o que mostra estarmos perante um problema mais fundo na sociedade portuguesa, que é o do insucesso escolar massivo, constante e precoce, devidamente diagnosticado, e a bom tempo, por vários sociólogos da educação (Sacuntala de Miranda e Grácio, 1977; Benavente e Correia, 1981; Benavente *et al.*, 1987; Grácio, 1997; Sebastião, 1998; Silva, 1999). Esse insucesso, é bem sabido, é um dos principais factores do abandono escolar a que se fez já referência (Ferrão e Honório, *op. cit.*; Benavente *et al.*, 1994).

Vejam agora como é que este indicador, bem como o do nível de ensino atingido, variam em função das variáveis de composição social seleccionadas. No que se refere à composição sexual dos jovens, confirma-se o que se tinha dito antes. Não só as raparigas se qualificam mais, atingindo mais o secundário e o superior, como têm taxas de insucesso mais baixas, justamente uma das condições, como se acabou de dizer, para chegar mais longe no sistema de ensino. Os poucos estudos com dados directos sobre o tema feitos em Portugal mostram exactamente o mesmo (Grácio, *op. cit.*; Silva, *op. cit.*).

Os indicadores relativos à classe social das famílias dos estudantes e à escolaridade dos seus pais e mães, indicadores privilegiados de origem social, mostram o sentido das correlações classicamente encontradas pela sociologia da educação a nível internacional nos anos 60 e 70 por investigadores como Bourdieu e outros e mais tarde replicadas em Portugal em trabalhos de alcance variado citados atrás. Tanto os níveis de ensino atingidos como as taxas de reprovações variam de forma impressionantemente regular em função desses indicadores, melhorando quando são mais os capitais económicos, profissionais e escolares das famílias e piorando quando estes são menos. É a confirmação alargada de algo que já tinha sido notado por um estudo pioneiro em Portugal que comparou resultados escolares de crianças portuguesas e de crianças de origem cabo-verdiana e concluiu que o efeito de condição de classe se sobrepunha ao efeito de pertença étnica (Seabra, 1994).

**Indicadores objectivos de escolaridade por classe social de origem, género,  
nível de escolaridade dos pais e das mães e origem étnico-nacional**

(percentagem em linha)

[QUADRO N.º 3]

		Nível de ensino atingido			Reprovações	
		Básico (33,6)	Secun- dário (48,1)	Superior (18,3)	Sim (68,0)	Não (32,0)
Homens . . . . .		39,6	43,6	16,9	74,2	25,8
Mulheres . . . . .		27,5	52,7	19,8	61,9	38,1
Classes populares . . . . .		39,4	51,3	9,3	72,9	27,1
Classes média e alta . . . . .		11,6	36,2	52,2	49,5	50,5
Pais	Não sabe ler nem escrever . . .	55,2	37,9	6,9	71,4	28,6
	Ensino básico . . . . .	38,4	50,5	11,1	73,3	26,7
	Ensino secundário . . . . .	19,4	50,0	30,6	62,0	38,0
	Ensino superior . . . . .	9,0	36,1	54,9	40,7	59,3
Mães	Não sabe ler nem escrever . . .	57,4	37,7	4,9	85,0	15,0
	Ensino básico . . . . .	37,5	50,6	11,9	71,9	28,1
	Ensino secundário . . . . .	10,1	47,5	42,4	59,6	40,4
	Ensino superior . . . . .	9,2	37,8	53,1	38,8	61,2
Luso-angolanos . . . . .		29,6	53,6	16,8	66,5	33,5
Luso-cabo-verdianos . . . . .		34,9	46,0	19,1	69,2	30,8
Luso-guineenses . . . . .		45,7	36,2	18,1	73,0	27,0
Luso-são-tomenses . . . . .		38,2	42,1	19,7	71,1	28,9
Luso-moçambicanos . . . . .		19,4	59,7	21,0	56,5	43,5

**Fonte:** Projecto JODIA, CIES, ISCTE, 2004 (n = 1000).

Num contexto em que a força das correlações classistas fica uma vez mais tão claramente demonstrada não pode passar sem referência o desinteresse a que tem sido votado, com excepção dos sociólogos da educação já mencionados, um fenómeno que é de relevância máxima para a compreensão e intervenção no sistema de ensino. Num estudo em que se compara a produção científica da sociologia da educação e das ciências da educação (Abrantes, 2004, pp. 122-125) mostra-se que o tema do «insucesso/abandono, classes e reprodução» não passa de uma escolha de segunda linha para os cientistas da educação e que mesmo na sociologia da educação é um tema em perda.

Se a saída do tema da agenda da pesquisa em ciências sociais é negativa, mais negativo ainda é o facto de a partir do início dos anos 90 ter deixado de haver dados oficiais que permitam reportar os resultados escolares dos alunos às suas origens sociais, o que certamente também terá levado a que os investigadores da educação passassem a interessar-se menos pelo assunto. Se pensarmos que, ao mesmo tempo que estes dados deixavam de ser produzidos, se constituiu, no quadro do Ministério da Educação, a *Base de Dados Entreculturas*, com dados anuais sobre a distribuição dos resultados escolares por «grupos culturais», encontramos uma ilustração paradigmática do modo como a difusão da ideologia multiculturalista nos meios educativos tem con-

tribuído objectivamente, isto é, independentemente da vontade dos actores individuais, para a ocultação das desigualdades sociais na escola portuguesa.

O último conjunto de correlações, patente no quadro n.º 3, é o que associa resultados escolares e um indicador de origem étnico-nacional dos jovens. O indicador foi construído a partir da pertença étnico-nacional das famílias dos inquiridos e considerou «angolanas», «cabo-verdianas», «guineenses», «são-tomenses» e «moçambicanas» as famílias com nacionalidade e/ou naturalidade de cada um dos cinco PALOP<sup>4</sup>. Mantendo-se uma terminologia proposta em trabalho anterior (Machado, 1994), os jovens pertencentes a essas famílias foram designados por «lusó-africanos», desdobrados em cinco variedades. Trata-se de um indicador que reconstitui de forma directa, mas genérica, a diferenciação étnica das famílias e, em alguma medida, dos próprios jovens.

A etnicidade de que aqui se fala não é entendida como um conjunto de características necessárias e essenciais de grupos predefinidos, mas como um feixe de dimensões sociais e culturais que pode variar ao longo de um eixo que vai da não-etnicidade à etnicidade forte, caso em que esses grupos existirão como categorias sociais reais (Machado, 2002, pp. 11-74).

A noção de «lusó-africanos», que tem sido objecto de críticas e propostas de alternativa (Contador, 2001, pp. 11-23; Sudan, 2002, p. 176; Fradique, 2003, p. 142), corresponde à hipótese de que os descendentes de imigrantes africanos têm níveis não negligenciáveis de diferenciação étnica em algumas dessas dimensões, mais em dimensões sociais, como a condição de classe ou a localização residencial, mas também em dimensões culturais, como a língua ou a religião, diferenciação étnica essa que, dependendo da sua situação social e trajectos futuros, tanto poderá acentuar-se como atenuar-se. Não se presume, portanto, uma etnicidade cristalizada nem o seu contrário, nem se pretende responder abstractamente à questão, mas sim confrontar essa hipótese com resultados de pesquisa empírica sistemática.

Há variações consideráveis nos indicadores de resultados escolares consoante a origem étnico-nacional. Os jovens lusó-guineenses estão claramente pior do que os restantes. São os que em maior número não passaram do ensino básico, atingiram menos o secundário, estão abaixo da média no ensino superior (só acima dos lusó-angolanos, que, em contrapartida, atingiram comparativamente muito mais o secundário) e têm a mais alta taxa de reprovações (73%). Os lusó-moçambicanos são os que registam os melhores desempenhos: atingiram mais o secundário e o superior do que quaisquer outros e têm o mais baixo índice de reprovações (57%).

---

<sup>4</sup> A maioria esmagadora dos pais (94%) e mães (97%) nasceu nos PALOP, mas muitos têm a nacionalidade portuguesa (45% dos pais e 45% das mães). Nos casos de famílias mistas de pai e mãe de diferentes PALOP atribuiu-se ao inquirido, para este efeito, uma só origem étnico-nacional, que foi a do pai ou da mãe, de acordo com os resultados de outros indicadores do inquérito, a saber, a naturalidade e a nacionalidade do próprio jovem e o seu sentimento de pertença nacional.

Na amostra, a distribuição das origens de classe dentro de cada categoria de origem étnico-nacional é sensivelmente a mesma. Mas para garantirmos que não há quaisquer distorções controlámos o factor origem de classe e fizemos variar o factor origem étnico-nacional, procurando isolar, para classe igual, o efeito específico do segundo factor. Os resultados confirmam, no essencial, o que a correlação directa entre origens étnico-nacionais e indicadores objectivos de escolaridade já mostrava.

Os luso-moçambicanos das classes média e alta são os que menos se ficam pelo ensino básico, os que mais atingem o superior e os que menos reprovaram; os das classes populares são também quem menos reprova, quem menos se fica pelo básico, mais atinge o secundário e dos que mais atingem o superior. Os luso-guineenses, quer os das classes média e alta, quer os das classes populares, têm quase sempre os indicadores mais desfavoráveis: os das classes média e alta atingem menos a universidade e reprovam mais do que os restantes jovens e os das classes populares são os que mais frequentemente não passam do básico e os que menos atingem o secundário. Os extremos da distribuição das taxas de reprovação encontram-se nos luso-moçambicanos das classes altas (36%) e nos luso-guineenses das classes populares (77%).

Dá para ver que o indicador de origem étnico-nacional restitui dimensões culturais específicas, com influência nos resultados escolares e, provavelmente, a outros níveis. É notável a correspondência estrutural destes elementos empíricos com o que anteriormente se considerou serem os níveis de contrastes e continuidades, sociais e culturais, das populações imigrantes oriundas dos cinco PALOP. Os guineenses foram identificados justamente como a população mais contrastante das cinco em termos culturais e a segunda mais contrastante em termos sociais, a seguir aos cabo-verdianos, e os moçambicanos como os menos contrastantes socialmente e — em conjunto com os angolanos — culturalmente (Machado, 2002, p. 47<sup>5</sup>). Tendo o elemento principal de contraste social — a condição de classe — sido controlado, parece poderem atribuir-se as diferenças encontradas a elementos de contraste ou continuidade no plano estritamente cultural. E pode presumir-se também que alguns desses elementos de contraste e continuidade cultural são reproduzidos intergeracionalmente.

Para perceber em que aspectos concretos se traduz exactamente este efeito cultural de origem étnico-nacional era preciso aprofundar a análise empírica, o que não cabe fazer aqui. Podem enunciar-se, em todo o caso, pistas para saber o que procurar nessa exploração adicional dos dados do inquérito.

Uma dessas pistas é a que aponta para a diferença linguística. Se no caso dos jovens de origem moçambicana, tal como para os de origem angolana,

---

<sup>5</sup> No sistema de eixos sobre o qual se projectaram as localizações relativas das várias populações no espaço dos contrastes e das continuidades há uma gralha no que respeita ao caso moçambicano. O sinal gráfico que identifica a sua posição deveria aparecer na mesma vertical do sinal correspondente aos angolanos.

o inquirido revela um quase total desconhecimento das línguas tradicionais de Angola e Moçambique, o que significa que a sua língua materna é o português, a situação dos jovens luso-guineenses é totalmente diferente. A sua língua materna não é, senão em casos pontuais, o português, mas sim o crioulo, de uso generalizado entre os imigrantes guineenses. Sendo verdade, por outro lado, que os jovens luso-guineenses, como todos os restantes, tendo nascido e/ou crescido em Portugal, falam correntemente também o português, o contraste cultural representado pelo crioulo não deixará de se converter em muitos casos em contraste escolar.

A este respeito não se esperaria, à primeira vista, que houvesse diferenças significativas entre luso-guineenses e luso-cabo-verdianos, já que a situação linguística dos últimos se define exactamente nos mesmos termos: o crioulo respectivo como língua materna e o uso paralelo do português. O contraste tende a ser, no entanto, maior para os jovens luso-guineenses num quadro de socialização linguística em que há não só distância ao português, como alguma distância ao próprio crioulo, uma vez que o uso das línguas tradicionais guineenses, embora incomparavelmente menor do que na própria Guiné-Bissau, tem expressão significativa numa parte das famílias guineenses em Portugal (Machado, 2002, pp. 262-277).

Uma segunda pista terá a ver com o relativamente menor capital cultural incorporado (Bourdieu, 1979b) dos jovens luso-guineenses. Oriundos de famílias com menos tempo de permanência em Portugal, maior distância à língua portuguesa, menor familiaridade com a cultura e as instituições portuguesas, eles terão mais dificuldades de integração escolar do que a maioria dos jovens das restantes origens. Só estarão perto, em todos estes aspectos, excepto a língua, dos luso-são-tomenses, cujos resultados escolares são apenas ligeiramente melhores. A hipótese a explorar é a de que o montante desta forma específica de capital cultural, resultado da incorporação no *habitus* colectivo das populações migrantes de saberes práticos sobre a sociedade de acolhimento, varia proporcionalmente ao tempo de residência. Guineenses e são-tomenses são justamente as duas populações africanas lusófonas mais recentes em Portugal.

Os indicadores do quadro n.º 4 dizem respeito a expectativas e avaliações dos jovens relativamente à sua escolarização. Perguntou-se, por um lado, o nível de ensino que esperam atingir e, por outro lado, perguntou-se àqueles que já deixaram de estudar se gostariam de voltar à escola e se pensam fazê-lo.

Os níveis de ensino que esperam atingir são elevados. Mais de metade dos inquiridos espera chegar ao nível da licenciatura e 17% ao doutoramento. Quanto ao gosto e à intenção de voltarem a estudar, as respostas dispersam-se pelas três possibilidades contidas na pergunta: os que não se importam de terem deixado os estudos, os que gostavam de terem continuado e pensam voltar e os que, embora gostassem de voltar, não pensam fazê-lo.

Indicadores subjectivos de escolaridade por classe social de origem,  
gênero, nível de escolaridade dos pais e das mães e origem étnico-nacional  
(percentagem em linha)

[QUADRO N.º 4]

		Nível de ensino esperado			Secundário		
		Secundário (31,4)	Licenciatura (51,5)	Mestrado ou doutoramento (17,1)	Não se importa de ter deixado de estudar (28,7)	Gostava de ter continuado e pensa voltar (29,7)	Gostava de ter continuado, mas não pensa voltar (41,6)
Homens . . . . .		41,2	50,1	8,7	29,2	28,2	42,6
Mulheres . . . . .		8,1	54,4	37,6	23,3	50,0	26,7
Classes populares . . . . .		38,7	45,7	15,6	40,9	20,9	38,2
Classes média e alta . . . . .		24,8	56,9	18,3	15,5	39,1	45,4
Pais	Não sabe ler nem escrever	50,0	50,0	–	11,8	41,2	47,1
	Ensino básico . . . . .	36,8	54,6	8,6	31,8	25,4	42,8
	Ensino secundário . . . . .	28,4	44,8	26,9	11,1	59,3	29,6
	Ensino superior . . . . .	8,8	50,0	41,2	27,3	63,6	9,1
Mães	Não sabe ler nem escrever	50,0	50,0	–	17,1	28,6	54,3
	Ensino básico . . . . .	37,7	53,9	8,4	31,6	27,0	41,4
	Ensino secundário . . . . .	24,0	44,0	32,0	0,0	78,6	21,4
	Ensino superior . . . . .	7,1	52,9	40,0	14,3	71,4	14,3
Luso-angolanos . . . . .		27,4	55,2	17,4	29,2	28,0	42,9
Luso-cabo-verdianos . . . . .		32,5	54,2	13,3	26,8	32,3	40,9
Luso-guineenses . . . . .		34,9	47,6	17,5	32,7	26,9	40,4
Luso-são-tomenses . . . . .		39,5	39,5	20,9	24,0	36,0	40,0
Luso-moçambicanos . . . . .		34,4	37,5	28,1	33,3	25,9	40,7

Fonte: Projecto JODIA, CIES, ISCTE, 2004 (n = 1000).

Mas o que é notável nos resultados do quadro n.º 4 é a forte correlação destes indicadores subjectivos de escolarização com as características sociais dos inquiridos. O efeito de origem de classe é fortíssimo. Enquanto mais de 90% dos jovens das classes média e alta esperam atingir a universidade e 38% aspiram mesmo ao mestrado ou ao doutoramento, os jovens das classes populares têm horizontes muito mais limitados: 50% visam a licenciatura e 41% apenas o nível secundário, secundário que é a meta visada só por 8% dos jovens de origens favorecidas.

As variações em função do género são igualmente muito expressivas. Além de visarem, em média, um pouco mais alto em termos de nível de ensino, as raparigas avaliam a saída da escola de forma muito diferente dos rapazes. O contraste é particularmente marcante na resposta «não me importo de ter deixado de estudar», escolhida apenas por 16% das raparigas, mas por 41% dos rapazes. Em contrapartida, são mais elas que dizem que gos-

tariam de terem continuado e que mais associam a essa avaliação a intenção de voltarem a estudar (39%, contra 21% dos rapazes).

A escolaridade dos pais e das mães, por sua vez, gera daquelas regularidades que, de tão lineares, parecem desenhadas a régua e esquadro. À medida que aumenta a escolaridade de uns e outras, eleva-se em escada o patamar de escolaridade que se espera pessoalmente atingir. Se não há, na amostra, nenhum filho de pai ou mãe analfabetos que espera chegar ao mestrado ou ao doutoramento, os filhos de pais e mães com o ensino superior esperam-no em percentagens superiores aos 40%. Quanto às avaliações da saída do sistema de ensino e intenções de regresso, são os filhos das famílias mais escolarizadas os que mais dizem que gostariam de terem continuado a estudar e mais manifestam vontade de regressarem à escola.

Os dados do quadro n.º 4, no que aos indicadores de composição social diz respeito, e para usar a linguagem teórica de Pierre Bourdieu, revelam, em suma, o ajustamento em toda a linha das disposições subjectivas às posições objectivas no espaço social (Bourdieu, 1979a).

É esse sentido de realismo social que faz com que os jovens de origens sociais mais desfavorecidas — medidas pelo indicador de classe e pelos níveis de escolaridade da família — projectem as suas aspirações para níveis menos altos da hierarquia das qualificações escolares e se resignem mais com o facto de já terem saído do sistema de ensino e que os de origens médias e altas tenham aspirações de escolaridade também mais altas e se mostrem mais insatisfeitos com o abandono dos estudos, pretendendo compensá-lo com regressos futuros. Faz também com que as raparigas, sendo, em média, objectivamente mais escolarizadas do que os rapazes, exibam as disposições subjectivas correspondentes.

Quanto à variação dos indicadores subjectivos de escolaridade em função das origens étnico-nacionais, o que se vê é que o sentido de algumas das correlações encontradas no plano dos indicadores objectivos reaparece aqui, mas com menos força e menor congruência, por razões que não é possível discernir por agora.

As distribuições para as diferentes origens são mais parecidas umas com as outras. É um facto que os jovens luso-moçambicanos são os que mais esperam atingir o mestrado ou o doutoramento, o que é congruente com os dados anteriores, mas são também eles os que mais afirmam, embora marginalmente, que não se importam de terem deixado de estudar, o que já não o é. Por outro lado, embora pendam nessa direcção, não são os jovens luso-guineenses os que revelam aspirações mais prudentes e avaliações mais resignadas.

## NOTAS FINAIS

O conjunto de resultados que aqui se deixam, que têm como fonte o primeiro inquérito extensivo sistemático aos jovens descendentes de imigran-

tes africanos em Portugal, permite-nos várias conclusões provisórias e abre novas pistas de investigação.

Vistas as correlações fortes entre resultados escolares e origens sociais e género, por um lado, e, por outro lado, a proximidade dos níveis de escolaridade destes jovens e dos jovens em geral, fica a hipótese convicta de que, se houvesse dados actuais que o permitissem testar, se encontraria para os últimos correlações de sentido semelhante às que se encontraram para os primeiros e que são, afinal, aquelas que a sociologia da educação tem consistentemente demonstrado existirem. Para condição de classe igual ou para género igual, os resultados escolares de imigrantes e autóctones não diferirão significativamente.

Um balanço de há poucos anos sobre a escolarização dos filhos de imigrantes em França apresenta dados convergentes com estes. Se é verdade que os filhos de imigrantes estão entre os alunos com mais dificuldades escolares, mais insucesso e abandono e mais encaminhamento para as fileiras menos prestigiadas do sistema de ensino, quando se controla o efeito específico de origem nacional e o efeito específico das «características objectivas do meio social e familiar», o que se vê até é que, «entre as populações desfavorecidas, os filhos de imigrantes estão, em média, inscritos numa trajectória escolar mais positiva do que outros alunos». Para os autores, a explicação para esta inversão «deveria procurar-se nas aspirações educativas mais fortes e nas procuras de orientação mais ambiciosas expressas pelas famílias imigrantes comparativamente às restantes famílias com os mesmos recursos económicos e culturais» (Vallet e Caille, 2000, p. 293).

No caso português, na falta de informação estatística que permita fazer comparações tão directas e precisas, fica claro, no entanto, que para muitos jovens descendentes de imigrantes africanos, tal como para muitos jovens das classes populares em geral, a experiência escolar é marcada pelo insucesso e pela saída potencial ou já concretizada ao fim do 9.º ou do 10.º ano. O que é também prova de que a relação da escola com eles, que passa por variáveis «internas» que vão das políticas educativas aos modos de funcionamento organizacionais e pedagógicos, é também uma história de insucesso ou mesmo de abandono.

É verdade, como se diz num outro trabalho de balanço mais global sobre as desigualdades sociais na escola francesa, que a origem social não determina estritamente os resultados escolares e que há alguma «fluidez social dos destinos escolares», comprovada pelos casos, que não são assim tão raros, em que alunos de meios sociais desfavorecidos atingem níveis de escolaridade elevados (Duru-Bellat, 2002, p. 231). Pode, em todo o caso, dizer-se que, a não haver alterações, por exemplo, compensações de formação escolar e profissional para os que deixaram precocemente o sistema de ensino, o insucesso na escola tenderá a contribuir para um insucesso mais amplo de integração social.

Perante estes resultados caem por terra algumas das ideias veiculadas por autores de referência das ciências da educação em Portugal, que têm tido papel muito activo na elaboração e propagação do diagnóstico reducionista segundo o qual a cultura é a nova e exclusiva variável independente nas escolas portuguesas e que propõem como solução a chamada educação multicultural (Stoer e Cortesão, 1999; Stoer, 2001).

Por exemplo, a afirmação de que a escola favorece o «WASP<sup>6</sup> português», ou seja, «a etnia do branco, oriundo de meios urbanos e de classe média que professa a religião católica» (Stoer, 2002, p. 14), não faz qualquer sentido. A única verdade contida nessa afirmação é a de que os alunos da classe média, independentemente de quaisquer outros critérios, têm, em média, melhores resultados do que os das classes populares. Tão-pouco se vê que o mais relevante seja a passagem da figura do(a) «professor(a) monocultural» para a figura do(a) «professor(a) inter/multicultural», este sim capaz de dar resposta aos problemas colocados pelos novos públicos escolares (Stoer e Cortesão, *op. cit.*, p. 47).

Não se trata, obviamente, de substituir o reducionismo multiculturalista por um reducionismo classista nem de ignorar a importância do conhecimento da diversidade cultural e, especialmente, da educação anti-racista nas escolas. Trata-se, sim, de dizer que os problemas colocados pelos novos públicos escolares envolvem combinações múltiplas de «velhas» e «novas» formas de desigualdade social e diferença cultural, que só uma análise multidimensional cuidadosa que pese criteriosamente a importância de cada dimensão pode ajudar a compreender.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2004), *Eu Não Desisto. Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*, Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- ALMEIDA, João Ferreira de, COSTA, António Firmino da, e MACHADO, Fernando Luís (1988), «Famílias, estudantes e universidade. Painéis de observação sociográfica», in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 4, pp. 11-44.
- ABRANTES, Pedro (2004), «Sociologia e ciências da educação: a distância entre nós», in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 45, pp. 117-130.
- BAUDELLOT, Christian, e ROGER, Establet (1992), *Allez les filles*, Paris, Seuil.
- BENAVENTE, Ana, e CORREIA, Adelaide Pinto (1981), *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- BENAVENTE, Ana, COSTA, António Firmino da, MACHADO, Fernando Luís, e NEVES, Manuela Castro (1987), *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, Rolim.
- BENAVENTE, Ana, CAMPICHE, Jean, SEABRA, Teresa, e SEBASTIÃO, João (1994), *Renunciar à Escola. O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim de Século.

- BOURDIEU, Pierre (1979a), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1979b), «Les trois états du capital culturel», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n.º 30, pp. 3-6.
- CABRAL, Manuel Villaverde, e PAIS, José Machado (orgs.) (1998), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras, Celta Editora
- CONTADOR, António C. (2001), *Cultura Juvenil Negra em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.
- COSTA, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro. Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Oeiras, Celta Editora.
- COSTA, António Firmino da, MAURITTI, Rosário, MARTINS, Susana da Cruz, MACHADO, Fernando Luís, e ALMEIDA, João Ferreira de (2000), «Classes sociais na Europa», in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 34, pp. 9-43.
- DURU-BELLAT, Marie (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, Presses Universitaires de France..
- ENTRECULTURAS (1998), *Bases de Dados Entreculturas VIII (1996/1997)*, Lisboa, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- FRADIQUE, Teresa (2003), *Fixar o Movimento. Representações da Música Rap em Portugal*, Lisboa, D. Quixote.
- FERRÃO, João, e HONÓRIO, Fernando (coords.) (2001), *Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em Termos de Emprego e Formação*, Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- GARCIA, José Luís (2000), «Educação, abandono escolar, grupos imigrantes», in *Estranhos. Juventude e Dinâmicas de Exclusão Social em Lisboa*, Oeiras, Celta, pp. 65-102.
- GRÁCIO, Sérgio (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, Educa.
- JUSTINO, David, MARQUES, Maria Margarida, RALHA, Tiago, PALÁCIO, Susana, e SEABRA, Hugo de (1999), «Children of immigrants: a situation in flux between tension and integration», in *Metropolis International Workshop Proceedings*, Lisboa, Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, pp. 273-304.
- MACHADO, Fernando Luís (1994), «Luso-africanos em Portugal — nas margens da etnicidade», in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 16, pp. 111-134.
- MACHADO, Fernando Luís (2002), *Contrastes e Continuidades. Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.
- MACHADO, Fernando Luís, COSTA, António Firmino da, MAURITTI, Rosário, MARTINS, Susana da Cruz, CASANOVA, José Luís, e ALMEIDA, João Ferreira de (2003), «Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 66, pp. 45-80.
- MAURITTI, Rosário, MARTINS, Susana da Cruz, e COSTA, António Firmino da (2004), «Classes sociais numa perspectiva comparada: estruturas europeias actuais e instrumentos de análise», in *Actas do V Congresso Português de Sociologia: Sociedades Contemporâneas, Reflexividade e Acção*, Braga, 12 a 15 de Maio de 2004 (<http://www.aps.pt/vcongresso/ateliers-pdfs.htm>).
- MARRY, Catherine (2000), «Filles et garçons à l'école», in Agnès Van Zanten, *L'École, l'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 283-292.
- MIRANDA, Sacuntala de, e GRÁCIO, Sérgio (1977), «Insucesso escolar e origem social: resultados de um inquérito-piloto», in *Análise Social*, vol. XIII, n.º 51.
- PAES, Isabel Sasseti (1993), «Crianças de imigrantes. Que oportunidades?», in *Estruturas Sociais e Desenvolvimento, Actas do 2.º Congresso Português de Sociologia*, Lisboa, Editorial Fragmentos e Associação Portuguesa de Sociologia, pp. 296-316.
- SEABRA, Teresa (1994), *Estratégias Familiares de Socialização das Crianças. Etnicidade e Classes Sociais*, Lisboa, ISCTE, dissertação de mestrado em Sociologia.

- SEBASTIÃO, João (1998), «Os dilemas da escolaridade. Universalização, diversidade e inovação», in José Manuel Viegas e António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora, pp. 311-327.
- SILVA, Augusto Santos (2003), «'Acesso' e 'sucesso': factos e debates na democratização da educação em Portugal», in Maria Manuel Vieira, Joaquim Pintassilgo e Benedita Portugal e Melo (orgs.), *Democratização Escolar. Intenções e Apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- SILVA, Cristina Gomes da (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta Editora.
- STOER, Stephen, e CORTESÃO, Luíza (1999), *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas Numa Época de Transnacionalização*, Porto, Afrontamento.
- STOER, Stephen (2001), «Desocultando o voo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social», in Stephen Stoer, Luíza Cortesão e José A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à «Educação» da Crise*, Porto, Afrontamento, pp. 245-275.
- STOER, Stephen (2002), «'Prefácio' a Maria José Casa-Nova», in *Etnicidade, Género e Escolaridade. Estudo em Torno das Socializações Familiares de Género Numa Comunidade Cigana da Cidade do Porto*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- SUDAN, Dimitri (2002), *Construction identitaire chez les jeunes afro-portugais à Lisbonne, de l'autre côté de la cité*, Paris, L'Harmattan.
- VALLET, Louis-André, e CAILLE, Jean-Paul (2000), «La scolarité des enfants d'immigrés», in Agnès Van Zanten, *L'École, l'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 293-301.