

Departamento de Sociologia

**Estratégias de integração escolar e social: famílias de origem
ucraniana em Portugal**

Maria Leonor Dias Duarte Gonçalves de Almeida Castro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação e Sociedade

Orientadora:

Professora Doutora Teresa Seabra, Professora Auxiliar
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2012



Departamento de Sociologia

Estratégias de integração escolar e social: famílias de origem
ucraniana em Portugal

Maria Leonor Dias Duarte Gonçalves de Almeida Castro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação e Sociedade

Orientadora:

Professora Doutora Teresa Seabra, Professora Auxiliar
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2012

Agradecimentos

No fim deste desafio, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que para ele contribuíram das mais variadas formas. Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Teresa Seabra, pelo apoio, incentivo e dedicação. Sem a sua preciosa ajuda não teria conseguido concluí-lo.

Aos meus amigos e colegas, pelo apoio que me deram, em especial às minhas colegas do CIES que não me deixaram baixar os braços. Da mesma forma, não poderei deixar de agradecer à Catarina pelos pertinentes comentários e correções.

Às mães que acederam a partilhar comigo um pouco da sua história e da dos seus filhos, cujos contributos foram de inestimável importância, o meu profundo agradecimento. Sem elas nada disto seria possível.

Ao Zé, à Marta e à Tité, por nunca me terem deixado desistir e pelo carinho que sempre recebi.

Resumo

No final da década de 90, surge em Portugal um fluxo inesperado, abrupto e expressivo de imigrantes com origem nos países do Leste europeu. Se, inicialmente, a estadia destes imigrantes em Portugal podia ser encarada como temporária, o reagrupamento familiar poderá ser indicativo de uma intenção de regresso ao país de origem mais tardia ou mesmo de fixação em território nacional.

Neste trabalho faz-se uma reflexão sobre a integração das famílias de origem ucraniana em Portugal em diversas esferas sociais, dando-se especial enfoque à integração na Escola. Assim, através da realização de entrevistas, analisaram-se as representações que este grupo de imigrantes tem da escola e das aprendizagens escolares, as práticas de acompanhamento que desenvolvem e, ainda, o contacto que mantêm com as suas raízes culturais. O estudo tenta, ainda, identificar quais as suas maiores dificuldades de integração, bem como as expectativas de futuro.

A análise da informação recolhida permitiu perceber que há indícios de que uma parte significativa dos imigrantes ucranianos pondera não regressar ao seu país de origem. Alguns já compraram casa em Portugal e conseguiram reduzir o hiato entre as suas qualificações e a profissão que desempenham. No que respeita à escolarização dos filhos, apesar de estas famílias serem muito críticas em relação à escola portuguesa, verificou-se que algumas conseguem identificar aspetos muito positivos e que reconhecem que os objectivos e o resultado final são muito semelhantes, tendo apenas métodos diferentes. Ficou mais uma vez patente a importância da obtenção dos diplomas escolares em Portugal.

Palavras-chave: Educação, imigração, integração, descendentes de imigrantes ucranianos

Abstract

In the late 90s, appeared in Portugal an unexpected, abrupt and expressive immigration flow with origin in the Eastern European countries. If initially, the stay of these immigrants in Portugal could be seen as temporary, family reunification may be indicative of an intention to return later to their country of origin or even fixation on national territory.

This study reflects upon the integration of the families of Ukrainian origin in Portugal in several social spheres, with particular focus on school integration. Thus, through the realization of interviews were analysed the representations that this group of immigrants has of the school and school knowledge, the monitoring practices that they develop, as well as how they maintain in contact with their cultural roots. The study tries also to identify their greatest difficulties of integration, as well as future expectations.

The analysis of the collected information has allowed to understand that there are signs that many Ukrainian immigrants may not return to their country of origin. Some have already bought a house in Portugal and were able to reduce the gap between their academic skills and the job they perform. Regarding the education of children, although some families remain very critical about Portuguese schools, they were able to identify some highly positive aspects and to recognize that at the end, the objectives and results are very similar and just have different methods. It was once again highlighted the importance of obtaining a school diploma in Portugal.

Keywords: Education, immigration, integration, descendants of Ukrainian immigrants

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramentos da Pesquisa	3
1.1. Migrações e integração.....	3
1.2. Descendentes de Imigrantes: integração escolar e relação das famílias com a escola.....	8
1.2.1. Integração escolar dos descendentes de imigrantes.....	8
1.2.2. Relação das Famílias Imigrantes com a escolaridade	11
1.3. A imigração de origem ucraniana em Portugal	14
1.3.1. Fluxos e integração.....	14
1.3.2. O que se sabe sobre alunos oriundos da Ucrânia?.....	18
Capítulo II - Metodologia	22
Capítulo III - Viver em Portugal vindo da Ucrânia.....	25
3.1. Perfil das famílias entrevistadas e dos seus descendentes	25
3.2. Práticas de acompanhamento, sociabilidades e representações da escolaridade	31
3.3. Integração dos pais na sociedade portuguesa.....	38
Conclusões	47
Bibliografia	50
Fontes	53
ANEXOS	I
Anexo I - Guião das Entrevistas	I
Anexo II - Alunos Matriculados e taxas de transição, segundo o grau e a modalidade de ensino	IV
Anexo III - Curriculum Vitae	VI

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1 – Alunos inscritos nas escolas portuguesas (5 principais nacionalidades).....	20
Quadro 1.2 – Taxas de transição, segundo o grau e a modalidade de ensino (2010/2011) no Continente	21
Quadro 3.1 – Quadro-síntese das entrevistas realizadas	27
Quadro 3.2 – Quadro-síntese dos descendentes que frequentam/frequentaram a escola oficial portuguesa	29

Glossário

ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia

INE – Instituto Nacional de Estatística

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos (*Programme for International Student Assessment*)

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

UE – União Europeia

INTRODUÇÃO

Portugal tem sido, historicamente, um país de emigração, passando, nas últimas décadas, a ser, também, um país de imigração. Na segunda metade dos anos 70, a descolonização faz crescer em Portugal um fluxo inverso, o da imigração, não só com o repatriamento dos portugueses radicados nas colónias, como também com a chegada de imigrantes provenientes dos PALOP. No final da década de 90, a par da continuidade da imigração proveniente dos PALOP e de um reforço da imigração oriunda do Brasil, surge um fluxo inesperado, abrupto e expressivo com origem nos países do Leste europeu,¹ em especial da Ucrânia, país que depressa se tornou numa das maiores comunidades estrangeiras em Portugal.

Nesta investigação pretende dar-se continuidade a um trabalho iniciado na tese de licenciatura, na qual se analisaram as especificidades de uma escola eslava (russa), sediada em Lisboa. Em primeiro lugar, tentou compreender-se o sentido dado a esta escola, tentando perceber quais os seus objetivos, funções e resultados práticos. Porém, ficou-se com a sensação de que as diferenças ao nível dos resultados se deviam, sobretudo, a uma maior escolarização dos pais, a par de alguns hábitos de estudo diferenciados mas que, por si só, não seriam capazes de fazer a diferença. Na altura foram entrevistados 6 professores e 7 pais e responderam a um questionário de perguntas abertas 14 alunos. De salientar que apesar do número de entrevistados ser satisfatório, este estudo de caso contou com uma recolha de informação muito aquém da esperada. Aquando da realização do trabalho de campo (2005) este grupo ainda estava em Portugal há pouco tempo, não tendo conseguido responder às perguntas por alegadas dificuldades linguísticas (não expectáveis tendo em conta a facilidade com que aprendiam o português), razão pela qual se teve que recorrer, em todas as entrevistas, ao auxílio de uma tradutora, que era simultaneamente a relações públicas da escola. Assim, foram-nos impostas perguntas simples e diretas, às quais se obtiveram respostas muito curtas, que foram anotadas.

Volvidos 7 anos, comprova-se que um número significativo das autorizações de permanência se transformaram em autorizações de residência e que apesar de se assistir a um decréscimo do número de imigrantes nos últimos anos, tudo indica que uma boa parte dos que cá estão acabará por permanecer e enraizar-se na sociedade portuguesa.

Considerando que as categorizações muito amplas, como é o caso dos “imigrantes do leste”, podem mascarar diferenças significativas entre as diferentes nacionalidades optou-se por incidir sobre os imigrantes ucranianos, que é, de entre estes, o grupo mais expressivo. Os imigrantes de nacionalidade ucraniana são o segundo maior grupo no que concerne a autorizações de residência, assumindo-se como a quarta maior nacionalidade nas escolas portuguesas. Quais têm sido, então, as maiores dificuldades/facilidades de integração destes imigrantes? Quais os seus planos para o futuro? Ainda tencionam regressar à Ucrânia? Quando? E no que concerne à escolarização dos seus filhos:

¹ Embora seja mais correto designar este grupo por imigrantes oriundos dos países do Centro e Leste da Europa, opta-se por utilizar a terminologia mais comum em Portugal – imigrantes de leste - e que corresponde aos imigrantes daquela proveniência em maior número no país.

Quais as representações que estes imigrantes têm da escola e da escolarização em Portugal? Quais as expectativas dos pais e que tipos de acompanhamento fazem da escolaridade dos seus filhos? Quais as principais qualidades e defeitos da escola em Portugal? Quais as principais diferenças face à escola na Ucrânia? Qual o papel atribuído aos diplomas escolares? Pretendem que os filhos terminem os estudos em Portugal?

Em síntese, pode dizer-se que se pretende refletir sobre a integração das famílias de origem ucraniana em Portugal em diversas esferas sociais, dando-se especial enfoque à integração dos seus filhos na Escola. Assim, através da realização de entrevistas analisaram-se as representações que este grupo de imigrantes tem da escola e da escolarização em Portugal, as suas aspirações e expectativas, as práticas de acompanhamento que desenvolvem, bem como o contacto que mantêm com as suas raízes culturais. O estudo tenta, ainda, identificar quais as maiores dificuldades sentidas na integração, bem como o percurso migratório e os projetos de vida destes imigrantes.

Neste trabalho começou por se proceder à revisão teórica da temática em estudo, introduzindo, quando se considerou pertinente, a análise de algumas estatísticas, originando uma divisão em 3 capítulos. No primeiro, apresentam-se os enquadramentos da pesquisa, fazendo-se no primeiro ponto uma breve abordagem às migrações e à integração (1.1). O ponto seguinte incide sobre a integração escolar dos descendentes de imigrantes (1.2.1) e a relação das famílias de origem imigrante com a escolaridade (1.2.2).

De seguida, sintetizam-se, com base nas estatísticas disponíveis (INE, SEF, MEC) e na investigação nacional, algumas informações sobre a imigração de origem ucraniana em Portugal, começando pelos fluxos e as análises que têm sido feitas sobre a integração na sociedade portuguesa (1.3.1), seguindo-se os dados sobre os alunos de origem ucraniana (1.3.2), sendo este o mote de partida para o trabalho empírico.

Depois de algumas considerações metodológicas, sintetizadas no capítulo 2, apresenta-se a análise das entrevistas às famílias de origem ucraniana (3) e, por fim, elaboraram-se as conclusões deste trabalho.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTOS DA PESQUISA

1.1. MIGRAÇÕES E INTEGRAÇÃO

O conceito de migração pode ser definido como “qualquer movimento coletivo de população, de carácter temporário ou permanente, entre dois espaços geográficos” (Almeida, 1994:85). As causas dos fluxos migratórios são múltiplas, sendo as mais comuns as de cariz económico. Tal facto foi primeiramente reconhecido por Ravenstein (1885 e 1889 citado por Jackson, 1991), precursor da teoria clássica das migrações, que considera o fator económico como a principal causa das migrações, sendo o objetivo fulcral do indivíduo quando migra, a maximização dos bens e a minimização das desvantagens.

De acordo com Joan Lacomba (2001), podem identificar-se três modelos explicativos clássicos das migrações. Nos anos 60, o conceito de migrações era explicado através do *Modelo da Modernização*, segundo o qual a migração era entendida como o resultado e condição da passagem de uma sociedade tradicional para uma sociedade moderna, verificando-se quando os indivíduos consideravam que os benefícios da deslocação superavam os custos. As migrações estavam inseridas no sistema de economia nacional (migração campo-cidade) e a intensificação dos fluxos era sustentada pela industrialização urbana. Esta perspetiva perde o seu valor teórico a partir de meados da década de 70, dando lugar ao *Modelo da Dependência*, no qual a unidade de análise passa a ser o sistema mundial e são privilegiadas as relações estruturais de exploração (baseando-se no conceptualismo marxista), como causa dos movimentos migratórios. Por fim, destaca o *Modelo da Expulsão-Atração (Push and Pull)*, que tem sido amplamente reconhecido, segundo o qual as migrações internacionais são o resultado da existência de pobreza nas zonas emissoras. Também estes fluxos resultam da existência de desigualdades a nível mundial, sendo os atores mais desfavorecidos e das sociedades mais pobres os que mais provavelmente integram a imigração laboral.

Para compreensão do *modelo atração-repulsão* são indispensáveis, entre outros, a obra clássica de Castles e Kosack (1973) e o trabalho mais recente de Borjas (1990). Partindo da ideia de que o indivíduo é senhor de si próprio, as migrações são fruto de decisões individuais e formalmente livres, tomadas como resposta às oportunidades existentes no mercado (Jackson, 1991).² Estar-se-ia perante um mercado global de migrações (Borjas, 1990), que supõe um cálculo racional, por parte dos indivíduos, dos benefícios subjacentes à migração. Assim, quando os benefícios esperados da migração superassem os seus custos, haveria uma tendência natural para a deslocação.

² Deve referir-se que Jackson (1991) considera que o *modelo atração-repulsão* tem sido usado, com demasiada frequência, como uma decisão individual com base numa escolha racional. Porém, reconhece que muitas vezes as causas subjacentes a essa escolha se consubstanciam em determinados acontecimentos que impelem o imigrante a tomar essa decisão, sem que muitas vezes se aperceba disso.

O que tem vindo a ser dito não espelha, no entanto, a realidade. Muitas das migrações económicas internacionais têm a sua origem em países situados num estágio médio de desenvolvimento, sendo os indivíduos que dispõem de alguns recursos os que normalmente iniciam e sustentam o movimento migratório (vd., por exemplo, Machado, 2002; Portes, 1999).

No contexto português, parte substancial das migrações que se situam na esfera da lusofonia, resultam da influência das ligações históricas coloniais, ou seja, do contacto entre um país periférico e um país central – ou semiperiférico – que sobre ele exerceu/exerce algum tipo de ascendente (Portes, 1999). Pelo menos inicialmente, as migrações desde os países colonizados tendem a dirigir-se para as antigas metrópoles, sobretudo quando existem facilidades de entrada e permanência, como foi o caso.

Atualmente tem-se assistido, também, ao que se pode chamar de migração espontânea que ocorre quando os indivíduos se mudam sem serem coagidos ou incentivados pelos seus futuros empregadores, estando intimamente relacionado com a crescente integração das sociedades periféricas na economia global e com o aumento de consciência, por parte das suas populações, das oportunidades existentes no estrangeiro (Perista, 2004). Assim, a análise de fatores tais como a falta de liberdades, as expectativas criadas pelo modo de vida ocidental, as condições políticas ou a existência de um contexto de acolhimento favorável, tanto pela existência de uma legislação permissiva, como pela presença prévia de imigrantes do mesmo país, torna-se de importância fulcral. Estas parecem ser, também, possíveis explicações das migrações em Portugal.

Também as redes sociais têm um papel determinante na tomada de decisão de emigrar ou não, atuando de forma seletiva sobre o fluxo migratório e constituindo-se como vínculo entre a comunidade migratória no lugar de destino e a comunidade que permanece no lugar de origem, desempenhando, habitualmente, um papel importante na adaptação a curto prazo, tanto para os migrantes internos como para os internacionais (Lacomba, 2001). É justamente o papel que as redes sociais desempenham que põe em causa as teorias económicas tradicionais, porque uma vez constituída, a rede perpetua-se a si mesma, tornando-se, de certa forma, independente das condições históricas, sociais e económicas concretas.

Não menos importante é o papel que a globalização desempenha no domínio das migrações. Pode dizer-se que, atualmente, a decisão de emigrar é muito menos fatídica, pois tanto as distâncias geográficas como as distâncias culturais tendem a ser mais esbatidas. A revolução dos meios de transporte, o desenvolvimento dos sistemas de comunicação e a crescente homogeneização cultural e dos estilos de vida, são fatores que contribuem decisivamente nesse sentido e que dão, deste ponto de vista, um carácter particular às novas migrações.

Em suma, apesar do fator económico ter sido, tradicionalmente, identificado como o principal, ou até o único, condicionante do processo migratório, no vasto leque de estudos atuais das migrações, observa-se uma progressiva diversificação dos motivos que lhe dão origem. Assim, não deverá atribuir-se a um fator único o poder explicativo de tão complexo fenómeno, correndo-se o risco de elaborar uma explicação tão simples como deturpada da realidade migratória.

A migração deve, então, ser encarada como um processo dinâmico que reflete os contextos complexos - económico, político, social e histórico - nos quais ocorre. Para além disto, não se pode esquecer que os contextos de origem e destino serão necessariamente afetados, pelo que as sequentes decisões de migrar implicam, então, um novo ponto de partida. Daqui resulta uma redefinição constante dos processos migratórios, levando a que autores como Michael Hechter (1986) defendam o enquadramento da questão da migração nas teorias da mudança social, uma vez que se trata de um processo indutor de mudanças, quer para o próprio migrante, quer para os países de origem e destino, alterando as estruturas demográficas, a vida social, cultural e económica das populações daqueles países.

O tipo de imigração presente na Europa, até há alguns anos, permitiu considerar a presença dos imigrantes como um facto conjuntural, embora imprescindível para acelerar o crescimento económico, sendo a sua presença no país de acolhimento, frequentemente, vista como algo provisório. Contudo, foram muitos os casos que se converteram em definitivos, daqui resultando as progressivas mudanças nas políticas de imigração e a reorientação dos estudos destas temáticas, nomeadamente no que respeita à integração dos imigrantes.

O principal problema que se coloca tanto ao que emigra como à sociedade que o recebe é a integração. De acordo com Rui Pena Pires (2003: 4), o problema da integração está patente durante todo o processo migratório:

“Na origem, porque são processos de desintegração, tanto no plano social como no sistémico que favorecem a constituição do fluxo; no destino, porque a estabilização da presença dos imigrantes passa pela solução de problemas de integração, no que se refere quer à reconstrução, pelos imigrantes, dos modos da sua inclusão na ordem interativa local.”

A inserção dos imigrantes no país de destino pressupõe um processo de adaptação complexo às regras e valores que vigoram na sociedade de acolhimento. Portes (1999) defende que o êxito do processo de adaptação depende mais da forma como são acolhidos pelas populações e instituições governativas da sociedade recetora, do que daquilo que os imigrantes trazem consigo.

Ao processo de ajustamento dos imigrantes a uma nova realidade económica, social e cultural designa-se por integração. Mas, se a participação na estrutura social obriga a uma adoção das normas sociais vigentes, deve esta prática ser conciliada com o respeito pela manutenção da identidade dos grupos minoritários.

A integração é, sem dúvida, um dos conceitos mais importantes em Sociologia, assumindo diversos significados e utilizado em contextos distintos. Importa sinteticamente distinguir os conceitos de integração sistémica e integração social. Um dos principais contributos é o de David Lockwood (1964) que define a integração sistémica como as articulações entre os subsistemas institucionais, associando a integração social às relações entre atores.

De acordo com Ivan Moller (2002: 6), quando este e outros autores – como Mouzelis – falam de integração social e sistémica, definem o conceito de integração em torno de estruturas e atores num

nível macro, não indicando, de forma clara, a ligação de indivíduos ou grupos de indivíduos a sistemas funcionalmente distintos, a mundos culturais ou movimentos coletivos. Partindo dos trabalhos de Lockwood, Mouzelis (1995) afirma que a integração social se centra em atores coletivos, situando-se as instituições num segundo plano.

Pelo contrário, Anthony Giddens foca-se num nível micro, pelo que a integração social significa reciprocidade entre atores em contextos de copresença (interação face-a-face) e a integração sistémica significa reciprocidade entre atores ou coletividades ao longo de um determinado espaço-tempo. Em ambas as noções, as rotinas do dia-a-dia são fundamentais, mesmo na mais elaborada forma de organização social. O mérito destas noções deve-se ao facto das dimensões tempo e espaço serem explicitamente levadas em conta.

Numa sociedade funcionalmente diferenciada, existe um número infindável de subsistemas. Assim, para Niklas Luhmann (1976) estar incluído significa ter um papel num subsistema no qual se consegue comunicar; sem esse papel, é-se/está-se excluído. Para ele, o conceito de integração pode demonstrar conexões fortes ou fracas dos indivíduos face aos diferentes subsistemas.

Para além destes autores, existe um vastíssimo leque de estudos sobre esta temática.

Pena Pires (2003: 50), por seu turno, encara a integração social como uma dimensão interativa da ordem social, definindo-a como “(...) os modos de incorporação dos atores individuais em novos quadros de interação, em consequências de episódios de mudança social e de deslocamentos intra-sistema (ciclos geracionais ou mobilidade social), ou inter-sistemas de ordem (migrações)”.

Pode, então, dizer-se que o conceito de integração pode assumir múltiplos sentidos, quando aplicado em diversos contextos, tais como, a integração dos imigrantes na sociedade de destino, matéria que faz parte integrante deste trabalho.

Um importante contributo nesta área é o de Alejandro Portes (1999) que utiliza o conceito de *modos de incorporação* para se referir ao processo de integração dos imigrantes nas diversas estruturas sociais. De acordo com este autor, os modos de incorporação são constituídos por três níveis diferentes: i) as políticas seguidas pelo Estado nos países de acolhimento relativamente a diferentes grupos de imigrantes (encorajamento ativo, aceitação passiva ou exclusão); ii) a sociedade civil e a opinião pública no que respeita à receção social dos imigrantes na sociedade de acolhimento (positiva, neutra ou negativa); iii) a comunidade étnica, que de certa forma condiciona as possibilidades de maior ou menor integração na sociedade de acolhimento, de acordo com a existência, força e qualificação da comunidade de pertença.

A combinação de características positivas e negativas com que os imigrantes se deparam em cada um destes níveis determinaria o modo específico de incorporação dos recém-chegados.

De acordo com Pedro Perista (2004:33), o conceito de integração social é um conceito integrado num debate, ao qual se juntam outros conceitos como o de assimilação, o de aculturação e o de inserção, que interessa, agora, definir.

O conceito de *assimilação* engloba a perda dos valores culturais de origem, por outros valores – os da sociedade de acolhimento –, até à completa fusão dos indivíduos na referida sociedade, tornando-se estes idênticos aos membros do grupo em que se inserem (Perista, 2004: 34). Mas, o processo de adaptação dos imigrantes não culmina necessariamente na sua assimilação pela sociedade recetora, podendo antes desembocar no regresso ao país emissor, no surgimento de enclaves étnicos ou na segregação racial (Portes, 1999).

Indissociáveis da questão da integração dos imigrantes, as contribuições da Escola de Chicago (1920-30) para o estudo das relações étnicas e raciais não podem ser esquecidas. As suas preocupações centram-se, principalmente, na ausência efetiva de comunicação entre os grupos heterogêneos que vivem numa mesma sociedade. De acordo com os modelos inicialmente adotados por Park, referência central da Escola de Chicago, a assimilação apresentava-se como “um processo de interpenetração e fusão no qual pessoas e grupos adquirem memórias, sentimentos e atitudes de outras pessoas ou grupos e, ao assim partilharem a sua experiência e história, são com elas incorporados numa vida cultural comum” (Park e Burgess, 1921 citado por Pires, 2003: 97).

Esta definição enquadrava a abordagem da assimilação cultural, marcada pela inevitabilidade da total aculturação de um povo, quando em contacto com outro, o dominante, sendo a *aculturação* entendida como “(...) o conjunto de fenómenos resultante de um contacto continuado de culturas que induz mudanças nos padrões e modelos culturais iniciais.” (Perista, 2004:33). Nesta ótica, a assimilação seria o culminar de todo o processo de aculturação, com o domínio total da cultura do grupo dominante. Esta posição veio a ser contestada empiricamente a partir de realidades que revelavam a preservação de traços culturais originais em comunidades de imigrantes.

Começavam assim a criar-se as “condições teóricas para contestar o mito do *melting-pot* americano, que mascarava uma sociedade claramente recortada e dividida pela presença de diferentes grupos étnicos, uma manta retalhada, que apontava para a emergência de conflitos e diferenças inconciliáveis” (Saint-Maurice, 1994:7). Os grupos étnicos passam a ser encarados como grupos minoritários e não como um conjunto não estruturado de indivíduos.

Para definir o conceito de *inserção* tem que ser levada em conta, por um lado, a igualdade de direitos e deveres dos indivíduos, enquanto cidadãos, e por outro, as suas características próprias, enquanto indivíduos concretos, sendo que estes se irão adaptar ao modelo dominante e não o inverso. Conclui-se, assim, que a inserção se prende com as semelhanças e afinidades entre os indivíduos, tornando-se as diferenças um valor acrescentado. Os indivíduos têm que aceitar as regras da sociedade que os acolhe, tornando-se parte da mesma, ainda que devam ser reconhecidas e respeitadas as suas características próprias.

O surgimento do conceito de inserção surge como alternativa ao conceito de integração, devido às suas eventuais fragilidades. No entanto, no presente trabalho, considera-se que as características atribuídas ao conceito de inserção se incluem no abrangente conceito de integração, tal como defendem alguns autores, nomeadamente Perista (2004:34) que considera que “(...) o conceito de

integração inclui as mais-valias que alguns apontam como predicado exclusivo do conceito de inserção”.

Embora a atenção de muitos estudos se concentrem nos próprios imigrantes, ao longo do tempo tem-se revelado evidente que as consequências a longo prazo das vagas imigratórias atuais, estão intimamente ligadas à segunda geração e às suas oportunidades para uma adaptação bem-sucedida (Portes e Hao, 2004), razão pela qual “o carácter da adaptação de minorias estrangeiras não se afere pelo destino da primeira geração mas da segunda” (Portes, 1999: 3). Assim, a segunda geração de imigrantes é, simultaneamente, “a medida da sedentarização e a medida da integração das populações imigrantes.” (Machado, 2006: 3).³

1.2. DESCENDENTES DE IMIGRANTES: INTEGRAÇÃO ESCOLAR E RELAÇÃO DAS FAMÍLIAS COM A ESCOLA

1.2.1. Integração escolar dos descendentes de imigrantes

Na OCDE (2010a), tal como na UE, em média, mais de 10% dos alunos de 15 anos têm origem imigrante.⁴ Apesar de uma parte significativa dos imigrantes ser altamente qualificada, isto não é verdade para muitos outros que se encontram em clara desvantagem socioeconómica (OCDE, 2010b). Se a tal desvantagem, adicionarmos as diferenças étnicas e culturais, facilmente nos apercebemos das prováveis desigualdades que podem advir do desencontro entre a sociedade de acolhimento e as de origem, em especial se considerarmos os imigrantes recém-chegados.

Os sistemas educativos devem garantir a cada indivíduo as competências básicas necessárias para a sociedade do conhecimento em que vivemos. No contexto da sociedade atual, as desigualdades sociais não refletem apenas a posse de propriedade e capital como acontecia com as classes no sentido marxista, mas o domínio de conhecimento e informação, ou seja, não são originadas apenas através de bens tangíveis, mas sobretudo refletem a posse de bens intangíveis, como seja o conhecimento (Tilly, 2005). Assim, assumindo o conhecimento uma importância fulcral na sociedade contemporânea, não se pode descurar o papel da educação (escolar) dos descendentes de imigrantes.

A origem social dos alunos tem sido a causa mais usada para justificar os piores resultados, sobretudo quando são obtidos por alunos originários de famílias com baixos capitais culturais. Para

³ Embora não caiba neste trabalho a discussão sobre as gerações, interessa referir que a segunda geração de imigrantes compreende as crianças nascidas no país de acolhimento do(s) pai(s), com pelo menos um dos pais nascido no estrangeiro ou crianças nascidas no estrangeiro que foram para o país de acolhimento antes dos doze anos de idade (Portes e Zhou, 1993: 75).

⁴ Não se deve esquecer que esta percentagem podia ser ainda maior se a definição de *nativos* não fosse tão abrangente, podendo incluir alunos que apesar de não terem nascido no país de acolhimento, podem ser considerados nativos se um dos pais for natural daquele país.

além da escolaridade dos pais, em especial da mãe (Hirschman e Fálcon, 1985; Suarez-Orozco e Suarez-Orozco, 2001; Seabra e outros, 2010) e da classe social, as desigualdades escolares também podem ser explicadas pela origem nacional e o género.

De acordo com a Comissão Europeia, “as crianças oriundas de imigração têm problemas consideráveis e persistentes de insucesso escolar em relação aos seus pares” (COM, 2008: 3). Porém, à luz do que estudos anteriores têm revelado (Machado, 2005 e Seabra, 2010), a condição de imigrante afeta menos o desempenho escolar dos alunos do que a condição social da sua família (Seabra e outros, 2010: 75). Por exemplo, num estudo com imigrantes oriundos de Cabo-verde e da Índia verificou-se que “a uma maior escolaridade dos pais correspondeu um maior sucesso escolar, numa clara vantagem dos alunos cujos progenitores são mais escolarizados: a probabilidade de estes realizarem um percurso escolar sem reprovações aumenta em cerca de 30%” (Seabra, 2004: 11). Apesar de esta análise se referir a realidades diferentes, afigura-se como uma possível interpretação do positivo percurso escolar por parte dos filhos dos imigrantes de Leste em Portugal.

Contudo, apesar da filiação étnica, em si, não constituir um obstáculo à adaptação e progresso escolar (Seabra, 1999), isto não significa que uma grande parte dos alunos descendentes de imigrantes não tenha dificuldades acrescidas ao nível da aprendizagem escolar, uma vez que veem frequentemente associada a pertença a grupos mais desfavorecidos. Também as referências de classe no país de origem e a sua contextualização (manutenção ou não do estatuto social) no país de acolhimento não podem deixar de ser consideradas, pois, tal como referido no ponto anterior, aqueles que abandonam o seu país raramente são aqueles com menor capacidade económica.

De acordo com a Comissão Europeia (COM, 2008: 10), na análise do desempenho escolar dos alunos de origem imigrante, para além das condições socioeconómicas devem ser também considerados outros fatores, de entre os quais destacam: i) a desvalorização do conhecimento acumulado dos migrantes e das suas famílias, nomeadamente no que respeita à língua materna e às habilitações literárias (que podem não ser reconhecidas ou menosprezadas); ii) o fraco domínio da língua do país de acolhimento, tanto para os filhos, como para os pais, podendo transformar-se num obstáculo entre as famílias migrantes e a escola, colocando em causa a capacidade de os pais apoiarem os filhos; e iii) as expectativas, porque tanto as famílias como as comunidades que atribuem grande importância à educação, tendem a prestar mais apoio às crianças durante o seu percurso escolar (vd., por exemplo, Ogbu, 1991). Os dois últimos fatores – práticas e expectativa dos pais - serão desenvolvidos no ponto seguinte.

Na análise dos PISA⁵ confirma-se que os alunos imigrantes apresentam resultados significativamente inferiores aos dos colegas nativos, nas três competências testadas, sendo particularmente penalizados no domínio da leitura. No PISA 2009 (OCDE, 2010a), verifica-se que

⁵ Os relatórios PISA são o resultado de um Estudo internacional com ciclos de 3 anos, no qual se avalia o desempenho dos alunos de 15 anos. Nestes estudos são avaliadas as competências dos alunos em 3 domínios: Literacia de leitura (2000 e 2009), Literacia matemática (2003) e Literacia científica (2006).

homogeneizando as condições sociais a diferença entre os resultados dos alunos imigrantes (1ª e 2ª geração) e dos alunos *nativos* não desaparece, mas se reduz significativamente em todos os países do estudo. Considerados em conjunto, os alunos com origem imigrante têm 44 pontos abaixo dos seus colegas, diferença esta que se reduz para 27, quando a origem socioeconómica é considerada.

Vários estudos apontam na mesma direção, ao corroborar a ideia de que se homogeneizarmos as condições sociais familiares essa desvantagem se atenua, desapareça ou, em certos casos, a situação se inverta (Suarez-Orozco, 1991; Vallet e Caille, 1996; Seabra e outros, 2010; Moudon, 1984). Para além disso, não se pode deixar de sublinhar que as diversas origens nacionais presentes num determinado país têm características diferentes e, por vezes, resultados escolares díspares, sendo que para alunos de certas origens nacionais manter-se-ão as vantagens e para outros as desvantagens.

Os desempenhos escolares diferenciados destes alunos com origem imigrante criam grandes desafios aos sistemas educativos. De acordo com a equipa de Friedrich Heckmann (2008: 13), “há um número enorme de talentos entre eles e alguns grupos já estão a superar os colegas nativos. Para desenvolver este potencial, no entanto, são necessários esforços enormes”.

Porém, pelo menos a curto prazo, “[o] fenómeno da migração influencia a educação das crianças, mesmo quando as respetivas famílias têm habilitações e um estatuto socioeconómico elevados” (COM, 2008: 3). Destaca-se que fatores como a mudança do sistema de ensino (associada à mudança de país) e a falta de domínio da língua do país de acolhimento (pelo ainda curto tempo de permanência) podem contribuir para aquilo a que Maria João Valente Rosa chama de *prejuízos escolares*, os quais podem “adquirir uma expressão particularmente nítida quando a população imigrante em idade ativa possui um grau de qualificação escolar relativamente elevado, por referência ao do país de acolhimento, como é o caso dos imigrantes estrangeiros do Leste Europeu em Portugal.” (Rosa, 2005: 11).

Se, por um lado, alguns estudos revelaram que pode ser problemático, mesmo para os filhos dos migrantes nascidos no país de acolhimento, que a língua utilizada na escola não seja reforçada em casa, para outros, o bilinguismo pode acarretar vantagens para o desempenho escolar (Suarez-Orozco e Suarez-Orozco, 2001; Bagley, 1979). Também em Portugal se revelou que “o manejo de duas línguas em contexto familiar não impede a mestria de ambas e, em particular, não resulta no prejuízo do português.” (Marques e Martins, 2005: 114).

Margarida Marques e Joana Martins alertam para o facto de não ser adequado considerar a população imigrante como um todo em termos de desempenho escolar (2005: 113-114):

[A] população jovem de origem imigrante não é um segmento privilegiado de info-exclusão. Existem, de facto, ‘bolsas’ identificadas de enquistamento. Mas no geral, e mesmo nos primeiros anos de estadia no país, ultrapassadas as principais barreiras de adaptação (mormente em virtude do desconhecimento da língua de ensino) e os inevitáveis revezes académicos, estas populações não se distinguem dos autóctones quanto às expectativas que alimentam perante o sistema escolar e, muitas vezes, quando o fazem, é de modo positivo.

Também a Comissão Europeia afirma que, a longo prazo, os alunos migrantes “têm boas perspectivas de sucesso educativo e a sua exposição a novas culturas e línguas irá, provavelmente, enriquecer o seu capital humano” (COM, 2008:3), que é agora o principal recurso no mercado de trabalho.

Em suma, pode dizer-se que a escola é a primeira instituição que surge no percurso de integração dos descendentes de imigrantes, e que se esta não conseguir a sua inserção escolar, os mesmos poderão ver condicionada, como consequência, a sua inserção social. Assim, “[o] desafio em matéria de educação deve ser entendido no contexto mais lato da coesão social - de facto, a incapacidade de integrar plenamente os alunos migrantes nas escolas vai provavelmente refletir-se, em termos mais vastos, no insucesso da inclusão social.” (COM, 2008: 9).

1.2.2. Relação das Famílias Imigrantes com a escolaridade

Para se analisar a relação família-escola não se deve esquecer que historicamente houve sempre um desequilíbrio de poder entre ambas as instituições. No passado, as relações entre a família e a escola eram menos frequentes e, sobretudo, mais restritas, sendo impensável uma interferência dos pais em questões internas ao ensino ou à sala de aula (Montandon, 2001).

Vários estudos se têm debruçado sobre os efeitos das práticas educativas familiares sobre as trajetórias escolares dos alunos, tendo-se revelado que essas práticas são, inclusive, “(...) mais predictoras dos destinos escolares do que a origem social, mesmo se existe uma forte correlação entre os dois tipos de variáveis” (Duru-Bellat e Van Zanten, 1999: 169).

Neste ponto interessa-nos limitar a análise aos estudos que têm sido desenvolvidos sobre a relação das famílias imigrantes com a escolaridade, nos quais predomina a ideia de que o envolvimento das famílias na vida escolar é fundamental e está positivamente associado ao desempenho dos alunos (Enguita, 2007; Heckmann, 2008; Seabra, 2010), assim como as expectativas dos pais face à escola (Ogbu, 1991; Garreta, 1994; Kao e Tienda, 1995; Kao, 2002).

Num estudo que teve por base um questionário aplicado aos pais no âmbito do PISA 2009 (Borgonovi e Montt, 2012), o envolvimento parental foi analisado segundo duas perspetivas: na própria escola e em casa. Ao nível da escola foram consideradas algumas práticas que requerem o contato direto entre os pais e a escola, como reuniões escolares, conversas com os professores, participação em eventos escolares e voluntariado na escola. Para analisar o apoio dado em casa, consideraram-se não só as atividades relacionadas com o desenvolvimento académico dos alunos - como ajudar nos trabalhos para casa (TPC), conversar sobre os projetos e eventos escolares, apoiar as escolhas (áreas, disciplinas) -, como outras atividades intelectualmente atraentes - como ir ao teatro, bibliotecas ou museus; discutir problemas sociais e políticos; discutir livros, filmes ou programas televisivos; ler livros às crianças quando estas ingressam na escola primária. De acordo com este documento, os pais *nativos* tendem a envolver-se mais em atividades de aprendizagem em casa, em

especial quando as crianças entram no ensino primário. Porém, no que respeita ao envolvimento parental na escola não se encontraram diferenças consistentes entre pais imigrantes e nativos.

A chegada de famílias de origem imigrante às escolas evidenciou o desajuste entre estas duas instituições. Por serem menos conhecedoras do sistema educativo, do funcionamento das escolas e das formas adequadas de relacionamento são frequentemente entendidas como pouco envolvidas e interessadas (Garreta, 2009). Assim, na explicação do insucesso escolar é muitas vezes evocado o desinteresse das famílias em relação à escola, nomeadamente o diminuto apoio prestado à escolaridade dos filhos e a falta de ambições escolares. A este respeito, Alves e Canário (2004) analisaram os discursos dos professores relativamente às famílias e verificaram que, para a maioria dos entrevistados, os pais são vistos como elementos exteriores à escola e a sua participação é relacionada com as qualidades (negativas) intrínsecas das famílias. Ao que os professores designam de desinteresse ou indiferença destas famílias, Seabra (1999) designa de “participação distanciada”. Como esclarece esta autora, estas famílias encaram a escola como algo exterior e superior, sendo nela que depositam a esperança de uma promoção social. Apresentando diferenças cruciais relativamente à escola, estas famílias acabam por desvalorizar a sua própria cultura e sobrevalorizar a cultura da escola.

Ainda que esteja de certa forma difundida a ideia de que estas famílias não se interessam pela escola, muitos estudos têm revelado um significativo investimento na escolaridade dos filhos, assim como exprimem o desejo de acompanhar a escolarização dos filhos, sendo porém confrontadas com um sentimento de impotência que se repercute nas dificuldades que têm para acompanhar as matérias escolares, bem como os assuntos tratados nas reuniões.

Para os pais migrantes, a falta de domínio da língua do país de acolhimentos pode constituir um entrave à comunicação com a escola (nomeadamente, com os professores). No entanto, “não é pelo facto dos pais falarem uma linguagem diferente da linguagem escolar ou viverem em condições degradadas que eles se mantêm alheados da escola” (Marques, 1993 citado por Martins, 2008: 90).

Corroborando pesquisas anteriores, Seabra (2010) verifica que as famílias imigradas (indianas e cabo-verdianas) se envolvem de forma consistente na escolaridade dos seus filhos e não diferem das famílias autóctones no que respeita à relação que estabelecem com a escola pelo que “(...) não é legítimo falarmos de uma relação menos investida com a escolaridade, dadas as práticas de suporte à escolaridade dos filhos” (2010: 211). De entre estas, constatou que: a maioria colocou os seus filhos no ensino pré-escolar, vão regularmente às reuniões escolares, controlam habitualmente a realização dos trabalhos de casa, dão ou criam condições para que seja prestado apoio fora da escola quando têm dificuldades (especialmente notório no caso das famílias de origem indiana) e conversam regularmente com os filhos sobre a vida escolar.

O trabalho de Seabra (2010) permite, ainda, concluir que “o apoio da família à escolaridade produz efeitos sobre o desempenho numa relação direta, ou seja, sempre que o apoio familiar aumenta

o sucesso também aumenta, sendo os ganhos particularmente visíveis no caso das famílias de origem cabo-verdiana.” (Seabra, 2010: 205).

Sendo explicáveis e compreensíveis, por diferentes razões, as dificuldades de comunicação entre a escola e as famílias, o desafio e a dificuldade está nos modos de favorecer esta comunicação (Seabra, 2006; 153). Contudo, “a maior parte das vezes a comunicação é apenas um processo unilateral, da escola para a família, sem que seja encorajada a reciprocidade.” (Martins, 2008: 90).

Para avaliar a relação das famílias com a escola, para além das práticas de apoio à escolaridade, devem avaliar-se as expectativas escolares e profissionais dos pais.

Alguns estudos têm verificado as elevadas aspirações educativas e o sobre investimento das famílias imigradas na escolaridade dos descendentes, revelando uma especial mobilização para a obtenção de diplomas elevados (Gibson, 1988; Kao e Tienda, 1995; Suarez-Orozco e Suarez-Orozco, 2001).

Para Garreta (1994) a atitude dos pais - definida como expectativas, níveis de aspiração e interesse pelos estudos dos filhos - face à educação é um dos pontos onde sobressai a influência familiar no desempenho escolar. O projeto familiar, produto da trajetória imigrante condiciona esta atitude e, conseqüentemente, as expectativas e o papel atribuído à escola. Não se deve esquecer que, ao imigrar, as famílias trazem um projeto e uma vontade de ascensão social.

Grace Kao (2002) consegue demonstrar que “[os] pais imigrantes são mais propensos a ter aspirações mais elevadas para seus filhos do que os pais nativos com comparáveis níveis de educação e rendimentos.” (101). Para além disso sustenta a ideia de que as diferenças étnicas e raciais nas aspirações dos pais coincidem, de alguma forma, com as ambições mais elevadas de jovens de minorias, embora reconheça que nem todos os jovens com aspirações elevadas têm pais com aspirações elevadas (ou vice-versa). Quando se homogeneizam as condições socioeconómicas, negros, hispânicos e, sobretudo, asiáticos tinham aspirações mais altas para seus filhos do que pais brancos. Considera, então, que os pais oriundos de minorias conseguem, em parte, superar as adversidades que advêm da falta de recursos materiais e educacionais simplesmente através de suas atitudes otimistas sobre a eventual realização dos seus filhos.

Seabra (2006, 2010) confirmou que à semelhança das famílias dos meios sociais mais desfavorecidos, também as famílias imigradas, na maior parte das vezes, depositam na escola a esperança de integração e ascensão social dos seus filhos e as aspirações são mais elevadas no caso das famílias de origem cabo-verdiana do que nas famílias de origem indiana (Seabra, 2010).

Note-se que os resultados não são exclusivamente afetados pela relação da família com a escola. Portes (1999) expõe que no caso das segundas gerações de migrantes nos EUA, o fechamento das famílias na comunidade étnica ou a sua abertura à comunidade de acolhimento são modelos de interação social que influenciam as expectativas e atitudes dos alunos face à escola. A formação de *enclaves* tem, por exemplo, permitido às comunidades escolares cubana e chinesa uma integração de

sucesso, enquanto a assimilação descendente das famílias de origem dos jovens mexicanos tem constituído um obstáculo à sua integração.

Margaret Gibson destaca o importante contributo de John Ogbu que defende que se a minoria acredita que vai ser injustamente remunerada pela sua realização académica pode ser-lhes difícil aceitar os papéis escolares e, conseqüentemente, diminuir o seu esforço e investimento na escola: “insucesso escolar é visto como uma estratégia adaptativa relacionada com uma estimativa realista da desigualdade de oportunidades no mercado de trabalho.” (Gibson, 1988: 31)

1.3. A IMIGRAÇÃO DE ORIGEM UCRANIANA EM PORTUGAL

1.3.1. Fluxos e integração

Portugal tem sido, historicamente, um país de emigração, porém na segunda metade da década de 70, a descolonização faz crescer em Portugal um fluxo inverso, o da imigração, não só com o repatriamento dos portugueses radicados nas colónias, como também com a chegada de imigrantes oriundos dos PALOP.

No final da década de 90, a par da continuidade da imigração dos PALOP e de um reforço da imigração proveniente do Brasil, surge um fluxo inesperado, abrupto e expressivo, com origem nos países do Leste Europeu. Os motivos que levaram a tão intenso fluxo prendem-se, acima de tudo, com as razões de carácter económico, sendo também de destacar, embora em menor medida, a facilidade de legalização e o reagrupamento familiar (Perista, 2004: 69).

É necessário sublinhar que apesar dos fluxos migratórios que passou a acolher nos últimos anos, Portugal, tal como os restantes países da Europa do Sul, passa a ser uma sociedade recetora de imigrantes, sem contar com uma política migratória adequada. Pode dizer-se que a imigração ucraniana lançou um repto a Portugal, pela distância cultural e linguística, ajudando-nos a desenvolver políticas de acolhimento e integração.

Acredita-se que os imigrantes provenientes dos países do leste da Europa começaram a chegar a Portugal no final da década de 90, porém os dados relativos à imigração até 2001 (ano das regularizações extraordinárias), que apenas contemplavam as autorizações de residência, “não cobriam a esmagadora maioria dos imigrantes de Leste, legais em Portugal apenas enquanto fosse válido o visto de turismo e remetidos para a ilegalidade sempre ou quase sempre que tal não se verificasse.” (Perista, 2004: 14)

Somente através da aplicação da figura jurídica das autorizações de permanência (Decreto-Lei n.º 4/2001 de 10 de Janeiro),⁶ se tornou visível a amplitude do fenómeno, que já se fazia adivinhar

⁶ Esta autorização prevê que ao fim de cinco anos de “permanência”, o imigrante possa solicitar uma autorização de residência, teoricamente mais direcionada para a sedentarização. A sua renovação está sujeita à apresentação de um contrato de trabalho, condição que quando não satisfeita implica a não renovação do

pelo senso comum. No final de 2004 encontravam-se legalmente em Portugal 74.409 indivíduos oriundos da Europa de Leste (SEF, 2005), comprovando-se um crescimento abrupto deste fluxo migratório, particularmente significativo se atendermos ao facto de, nos processos de regularização extraordinária de 1992 e 1996, este grupo de imigrantes não ter qualquer significado numérico.

Deve, agora, referir-se que dentro da designação *imigrantes de leste* existem diferenças significativas, podendo ser divididos em dois grandes grupos, que se diferenciam entre si em termos linguísticos e culturais: imigrantes de origem eslava (Ucrânia, Rússia) e origem latina (Moldávia, Roménia). Partindo da ideia de que categorizações muito amplas de grupos de imigrantes, como é o caso dos “imigrantes do leste”, podem ser redutoras e mascarar diferenças significativas entre as diferentes nacionalidades optou-se por incidir sobre os imigrantes de origem ucraniana, que correspondem ao grupo mais representado no nosso país.

Este súbito aumento de imigrantes de Leste veio traduzir-se numa alteração na hierarquia das principais nacionalidades.⁷ De facto, entre 2001 e 2004, a Ucrânia transformou-se no grupo mais numeroso, no que respeita às autorizações de permanência, com 36% do total dos imigrantes. Também em 2005, no que concerne às prorrogações das autorizações de permanência, encabeçou a lista, por coincidência, com a mesma percentagem (36%).

Passados alguns anos, verifica-se que uma parte significativa destas autorizações de permanência se transformou em autorizações de residência. Atualmente, de acordo com o último relatório do SEF (SEF, 2012), a Ucrânia é a segunda maior comunidade estrangeira, com 48.022 residentes (com maior contingente temos o Brasil com um total de 111.445 residentes).⁸ Nos últimos quatro anos tem-se assistido a um decréscimo dos imigrantes Ucranianos no nosso país (em 2009 eram 52.293), o que acompanha a tendência geral verificada este ano. Esta inflexão poderá justificar-se, entre outras razões, pela atual crise económica e financeira, pela alteração de processos migratórios em alguns países de origem ou, ainda, pelo acesso à nacionalidade portuguesa por parte dos estrangeiros residentes. Por exemplo, em Portugal, acederam à nacionalidade portuguesa 3.478 ucranianos (SEF, 2012).

visto e a obrigatoriedade de abandono do país, ou a passagem a uma situação de ilegalidade. Ao fim de um ano de permanência os titulares desta autorização têm direito ao reagrupamento familiar.

⁷ Deve ter-se algum cuidado com esta afirmação. Apesar das autorizações de permanência serem encabeçadas pelos imigrantes do Leste europeu, quando se analisam os dados relativos às naturalizações e/ou às autorizações de residência, os imigrantes oriundos dos PALOP continuavam a exercer a sua primazia, seguidos pelos imigrantes brasileiros.

⁸ De acordo com o INE (2012), estima-se que a 31 de Dezembro de 2010 residiam em Portugal 448.083 indivíduos de nacionalidade estrangeira (cerca de 4,2% do total da população residente em Portugal). Os grupos mais representativos têm origem nos seguintes países: Brasil (26,7%), Ucrânia (11,1%), Cabo Verde (10,0%), Roménia (8,2%), Angola (5,3%), Guiné-Bissau (4,5%), Reino Unido (3,8%), China (3,5%), República da Moldávia (3,5%) e São Tomé e Príncipe (2,4%).

Pode afirmar-se que são indiscutíveis as alterações que a imigração do leste europeu, em especial a oriunda da Ucrânia, veio introduzir no panorama imigratório português, porque não havia quaisquer ligações históricas, sociais ou outras que justificassem um movimento imigratório tão significativo e inesperado. “Chegaram, integraram-se com uma relativa facilidade e muitos já se retiraram, sem que saibamos exatamente as razões. Embora o fluxo de entrada se tenha reduzido significativamente, muitos ainda estão a chegar, sobretudo por motivos de reunificação familiar.” (ACIDI, 2011: 3).

Quando analisamos as migrações da Europa do Leste para Portugal verifica-se que as mesmas foram extraordinariamente intensas num período de tempo muito curto (entre 2000 e 2003), não tendo por isso existido “o espaço temporal necessário ao desenvolvimento e consolidação de redes migratórias. Também não se verificou um recrutamento direto por parte de Portugal, nem tão pouco acordos bilaterais para fornecimento de mão-de-obra entre país de destino e de origem.” (Góis e Marques, 2010: 17).

Impõem-se então a questão de sabermos os motivos da sua opção pelo nosso país.

A posição geográfica estratégica de Portugal como “ponte” para o resto da Europa e a sua extensa economia submergida exercem, segundo Carlota Solé (2001), uma forte atração.

Para Pedro Perista (2004: 132), a escolha de Portugal ficou a dever-se, sobretudo, às facilidades de legalização, seguindo-se a presença prévia no país de amigos ou conhecidos, apesar de à data do estudo este ainda ser um fluxo recente.

Mais pormenorizadamente, Maria Ioannis Baganha, José Carlos Marques e Pedro Góis (2004)⁹ tentam explicar quer a intensidade da vaga migratória do Leste Europeu, quer a sua direção para Portugal através da ação de um conjunto de fatores. A elevada pressão migratória nas regiões de origem do fluxo, a facilidade de movimento dentro do espaço Schengen e a falta de controlo na emissão de vistos de curta duração por parte de outros países da União Europeia são algumas das razões apontadas para a sua saída.

As razões na origem da escolha de Portugal como sociedade de destino prendem-se, sobretudo, com: i) a promoção de Portugal feita por “agências de viagem” dos países do Leste Europeu, particularmente da Ucrânia, que ofereciam pacotes atrativos;¹⁰ ii) as diferenças salariais e de nível de vida existentes entre Portugal e os diversos países de origem (os salários eram várias vezes superiores); iii) a facilidade de integração através da regularização extraordinária de trabalhadores imigrantes que oferecia uma opção legal, que contrastava com uma alternativa ilegal noutro país da UE; iv) a escassez de mão-de-obra que se verificava no mercado de trabalho português,

⁹ Este artigo compreende os resultados de dois inquéritos aplicados a imigrantes da Ucrânia, Rússia e Moldávia em 2002 e 2004.

¹⁰ Incluía viagem, documentos, transporte e promessa de trabalho. Por vezes, estava camuflado sob a denominação de “agências de viagem” o tráfico de pessoas organizado a partir da Europa de Leste.

principalmente em sectores como a construção civil e obras públicas (Baganha, Marques e Góis, 2004; Góis e Marques, 2010).

Neste mesmo estudo, Baganha, Marques e Góis (2004) analisaram o grau de integração desta população na sociedade portuguesa, através da integração económica – inserção no mercado de trabalho – e a integração social – a aquisição de competências linguísticas, as expectativas futuras quanto à permanência e reunificação familiar.

No que respeita à sua relação com o mercado de trabalho, os imigrantes de leste apoiaram-se maioritariamente nas redes de sociabilidade informais para a obtenção do seu primeiro emprego em Portugal (68,6%), fundamentalmente em redes constituídas por indivíduos da mesma nacionalidade (familiares e/ou amigos) e, em menor medida, através de portugueses. A dependência destes contactos tende a diminuir com o tempo, nomeadamente com o crescente domínio da língua portuguesa e o mais fácil acesso a informações sobre oportunidades de trabalho. Também o aumento do recurso à população autóctone é de assinalar, o que pode ser indicativo de uma crescente integração dos imigrantes da Europa de Leste na sociedade portuguesa.

Os sectores de atividade tendem a diversificar-se. Contudo, a correspondência entre as qualificações escolares e o tipo de inserção no mercado de trabalho não é regra em Portugal, sendo no caso dos estrangeiros do Leste europeu que esta desadequação é mais flagrante. Apesar das elevadas qualificações, a inserção profissional não difere, de forma significativa, da de outras populações migrantes - o sector da construção é o principal empregador dos homens, desempenhando o sector dos serviços pessoais e domésticos o mesmo papel para as mulheres. Este hiato entre qualificações escolares e inserção profissional acarreta “consequências ao nível das referências simbólicas, tratando-se de uma perda com possíveis efeitos ao nível da auto-estima, da auto-confiança, das perspectivas de futuro, etc. (...) porém, a inserção profissional deve ser vista per si, enquanto mecanismo gerador de recursos. Deste ponto de vista a integração é conseguida” (Perista, 2004: 134-135).

Porém, apesar de se encontrarem, quase sistematicamente, a desempenhar funções com pouca ou nenhuma afinidade, quer com a sua experiência profissional no país de origem, quer com as suas habilitações escolares, a sua integração no mercado laboral português evidencia sinais de uma evolução positiva (Baganha, Marques e Góis, 2004).

No que concerne à integração social, revela-se essencial a aquisição de um conjunto de competências sociais e culturais, de entre as quais, as competências linguísticas assumem uma importância fulcral. É de notar que sendo os contextos linguísticos iniciais dos imigrantes da Europa de Leste significativamente diferentes, quando comparados aos dos imigrantes dos PALOP ou do Brasil, não se verifica a dificuldade de adaptação à língua portuguesa, que tal facto faria supor, verificando-se que em poucos anos estes imigrantes conseguem perceber e falar português, constatando-se que apresentavam um domínio linguístico suscetível de facilitar a sua integração na sociedade portuguesa (Baganha, Marques e Góis, 2004).

Cabe agora falar de outro fator do qual depende a integração: as expectativas futuras dos imigrantes. Como observaram Baganha, Marques e Góis (2004), no espaço dos dois anos que medeiam os inquéritos que aplicaram (2002 e 2004), o número de imigrantes que perspetivavam a fixação de residência em Portugal duplicou. Em 2004, 29% dos imigrantes pretendia ficar em Portugal de modo mais permanente e 46,4% encaravam a sua estadia como temporária, querendo regressar ao seu país de origem assim que tivessem poupado dinheiro suficiente. Os restantes 24,6% não tinham ainda nenhuma perspetiva concreta em relação ao futuro ou tinham outros planos, incluindo a utilização instrumental da possibilidade de aquisição da nacionalidade portuguesa para emigrar para um outro país (6,7%). Mas, como sublinham Baganha, Marques e Góis (2004: 112-113):

(...) os projectos migratórios são esmagadoramente temporários no início do processo migratório, tendendo para definitivos à medida que o tempo passa. É, pois, de supor que uma parte significativa dos imigrantes do Leste europeu (...) venha a permanecer em Portugal, mandem vir as suas famílias e, através deste processo, alterem de forma drástica e definitiva o quadro migratório nacional.

Para além disso, Perista (2004: 151) acrescenta que “as experiências de países com uma tradição de imigração mais antiga do que Portugal, mostraram que parte significativa das migrações de carácter económico-laboral se sedentarizaram. A própria experiência portuguesa relativa aos primeiros imigrantes africanos aponta no mesmo sentido.”

Pode dizer-se que as intenções futuras dos imigrantes, quanto ao seu tempo de permanência em Portugal, acompanham a tendência para a reunificação familiar, a qual é superior para os imigrantes que pretendem aí fixar residência. Assim, para os que tencionam permanecer em Portugal, 70,4% afirmam que o seu companheiro(a) já está ou virá para Portugal, face aos 45,2% dos que encaram a sua estadia como temporária. Em relação aos filhos, dos imigrantes que pretendem regressar num curto espaço de tempo ao seu país de origem, 22,8% indicam que os filhos já estão ou virão para Portugal, face aos 35% que afirmam que a vinda dos filhos nunca terá lugar. De entre os que pretendem fixar residência em Portugal, 57,3% já procederam ou pretendem vir a proceder ao reagrupamento familiar dos filhos e somente 10,3% afirmam que os filhos nunca virão para Portugal (Baganha, Marques e Góis, 2004).

Refira-se que em 2004, a reunificação familiar já era assinalável, mas as características do fluxo eram as de uma imigração de primeira fase na qual se verificava o predomínio dos homens que, imigrando maioritariamente sozinhos, se integram por conveniência em agregados com outros indivíduos onde não existe uma relação de parentesco (Perista, 2004).

1.3.2. O que se sabe sobre alunos oriundos da Ucrânia?

Nos últimos anos, alguns estudos têm incidido sobre os alunos oriundos do leste europeu – Mirotshnik, 2008, Martins, 2008 e Mendes, 2009 – e, inclusive, sobre os alunos oriundos da Ucrânia (Tereshchenko e Araújo, 2011).

Viktoria Mirotshnik (2008) verificou que a condição económica e social dos imigrantes em Portugal não se reflete numa integração desfavorável dos seus filhos nas escolas, sendo que a maioria dos imigrantes acreditavam que os seus filhos eram academicamente bem-sucedidos. Os resultados mostram que as representações, expectativas e aspirações dos imigrantes não se apoiam somente nos estatutos socioculturais pré-migratórios, mas também nos processos de socialização a que foram submetidos. Apesar de em Portugal “terem profissões de baixa qualificação e fraco reconhecimento social e económico (...) as experiências escolares e profissionais desenvolvidas nos países de origem parecem ter prevalência nas representações que estes imigrantes têm da escola e da escolarização” (Martins, 2008:180).

Na perspetiva dos pais, as maiores dificuldades dos filhos nas escolas portuguesa residem nas dificuldades a Língua Portuguesa e, sobretudo, nas relações com os colegas de escola (Mirotshnik, 2008; Mendes, 2009). Apesar das experiências positivas de pertença a Portugal e a sua ligação emocional com o país, a maioria dos alunos ucranianos inquiridos no estudo de Tereshchenko e Araújo (2011), retratou um sentimento de exclusão experimentado nas escolas portuguesas, no âmbito das relações pessoais. Pesquisas anteriores testemunharam as altas taxas de abandono escolar entre os jovens da Europa de Leste, devido a problemas de linguagem e sociais durante o período inicial da permanência em Portugal (Mendes, 2009; Marques, Rosa e Martins, 2007).

Em Portugal, o perfil dos filhos de imigrantes de Leste tem-se mostrado significativamente diferente da tradicional imigração dos países de expressão portuguesa, na qual, apesar do conhecimento da língua, as crianças vêm desprovidas de bagagem cultural e formativa. Se ao domínio da língua se acrescer o tempo de permanência, seria de esperar uma melhoria dos índices de desempenho escolar, porém os dados existentes não permitem comprovar em absoluto esta hipótese (Rosa e Martins, 2004). Mencione-se, ainda, o peso dos valores do país de origem e/ou o grau de contacto com a sociedade de acolhimento, suscetíveis de influenciar o processo de integração.

De acordo com António Sota Martins (2008), tanto os alunos inquiridos, como os pais entrevistados valorizam, acima de tudo, a função instrutiva e de certificação de competências que é atribuída à escola – “preparar os alunos para serem bons profissionais”.

Em 2009, existiam 75.990 crianças de origem imigrante (0-19 anos de idade), oficialmente registadas em Portugal (SEF, 2011 citado por Tereshchenko e Araújo, 2011), o que correspondia a 16,8% do total da população imigrante no país. Com base nos dados do SEF e das estatísticas gerais em educação, podemos estimar que as crianças imigrantes em idade escolar (5-19 anos de idade) representam mais de 3% do total número de crianças no sistema de educativo Português, sendo as nacionalidades mais representadas a brasileira e cabo-verdiana, seguindo-se a ucraniana. De acordo com os mesmos dados do SEF (citado por Tereshchenko e Araújo, 2011: 499), os ucranianos representam 11,3% de todas as crianças e adolescentes de imigrantes em Portugal com idades compreendidas entre os 5 e os 19 anos.

Tendo por base dados preliminares do Ministério da Educação relativos ao ano letivo 2008/2009,¹¹ estavam inscritos 70.508 alunos de origem imigrante, dos quais 4.197 de origem ucraniana (6%). Nos dados mais recentes do MEC (quadro 1.1), estavam inscritos no ano letivo 2010/11,¹² 68.948 alunos de origem imigrante, dos quais 4.279 alunos de nacionalidade ucraniana, o que corresponde a 6,2%¹³ dos alunos imigrantes inscritos (quarto maior grupo). Apesar de o número total de imigrantes inscritos ter diminuído entre 2008/09 e 2010/11, ao observarmos as 5 principais nacionalidades, verifica-se que o número de alunos de origem brasileira e ucraniana aumentaram,¹⁴ o que de certa forma confirma o facto de apesar de o número total de imigrantes estar a diminuir (SEF, 2012), ainda continuam a entrar, em especial por motivos de reunificação familiar.

Quadro 1.1 – Alunos inscritos nas escolas portuguesas (5 principais nacionalidades)

	Alunos Matriculados				Δ N nos anos letivos em análise
	2008/09		2010/11		
	N	%	N	%	
Portugal	1285361	-	1267359	-	-18002
Desc. Imigrantes	70508	5,5	68948	5,4	-1560
Brasil	17699	25,1	18116	26,3	417
C.V.	10195	14,5	10180	14,8	-15
Angola	6040	8,6	4852	7,0	-1188
Ucrânia	4197	6,0	4279	6,2	82
Guiné-Bissau	4096	5,8	3872	5,6	-224

Fonte: Dados preliminares cedidos pelo MEC (elaboração própria com base nos quadros A e B, em anexo II)

No que respeita ao desempenho escolar, verifica-se que no ano letivo 2010/2011 os alunos ucranianos têm sempre resultados superiores aos alunos descendentes de imigrantes considerados em conjunto (quadro 1.2). Quando comparados com os alunos autóctones, os resultados variam consoante a modalidade de ensino: i) quando consideramos o ensino regular, os resultados destes alunos são ligeiramente inferiores no ensino básico (menos de 2 pontos percentuais), sendo muito penalizados no ensino secundário (a taxa de sucesso é 12,4% inferior); ii) quando consideramos as vias profissionalizantes os alunos ucranianos têm uma taxa de sucesso superior aos autóctones (em especial no CEF 3º ciclo onde a taxa de sucesso é 6,4% superior).

¹¹ A que se teve acesso por fazer parte da equipa de investigação a quem o ME cedeu a informação – trata-se do projeto “(In)sucesso escolar dos descendentes de imigrantes – Origens nacionais e condições sociais e escolares na escola básica portuguesa”, financiado pelo ME e FCT (FSE/CED783589/2008).

¹² A que se teve acesso por fazer parte da equipa de investigação a quem o MEC cedeu a informação – trata-se do projeto “Escolas que fazem melhor: o sucesso escolar dos descendentes de imigrantes na escola pública”, financiado pela FCT (PTDC/CS-SOC/119797/2010).

¹³ Apesar das percentagens do SEF e do MEC não se referirem exatamente ao mesmo, a diferença, entre muitas outras explicações possíveis, pode ser indicativa das situações de abandono escolar destacadas em alguns estudos (Mendes, 2009; Marques, Rosa e Martins, 2007).

¹⁴ Note-se que o Brasil e a Ucrânia não foram casos isolados, nem representam o aumento mais significativo. Por exemplo, o número de alunos romenos teve um acréscimo de 652 alunos.

Quadro 1.2 – Taxas de transição, segundo o grau e a modalidade de ensino (2010/2011) no Continente

Nacionalidade	Alunos (n.º)	Freq. Profissional ¹⁵	Ensino básico				Ensino Secundário	
			1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo		Regular	Profissional
			Regular	Regular	Regular	CEF		
Portugal	1267359	10,2	97,0	93,2	87,7	82,8	78,6	82,5
Desc. Imigrantes	68948	18,8	93,0	86,5	77,1	80,3	60,9	80,2
Brasil	18116	12,6	93,7	85,8	73,9	75,4	52,2	73,2
Cabo Verde	10180	42,4	88,8	79,4	65,8	81,6	44,3	82,9
Angola	4852	22,9	90,9	81,3	76,4	82,1	57,9	72,6
Ucrânia	4279	11,4	96,3	92,6	85,4	89,2	66,2	83,5
Guiné-Bissau	3872	19,6	90,1	83,4	66,3	80,9	43,4	74,4
São Tomé e Príncipe	3530	46,8	84,1	77,4	70,0	80,7	49,2	85,5
Roménia	3118	7,9	92,6	85,9	83,2	-	65,6	77,3
França	2712	10,2	96,2	92,4	87,5	-	79,5	83,1
Moldávia	2483	11,8	98,2	96,1	85,3	-	63,3	80,0
Reino Unido	1575	-	95,7	91,8	85,6	-	81,9	-
Alemanha	1572	9,4	96,4	97,6	91,3	-	79,4	78,0
Espanha	1511	-	97,2	91,7	88,8	-	86,5	-
China	1461	-	95,6	85,4	75,5	-	69,6	-
Suíça	1313	13,3	96,5	96,1	86,4	-	76,5	82,4

Fonte: Dados preliminares cedidos pelo MEC (elaboração própria com base no quadros A, em anexo II)

¹⁵ Inclui todas as vias profissionalizantes: CEF 2º ciclo, CEF e Cursos Profissionais do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Só foram considerados os que tinham um número total de alunos superior a 100.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

Para tentar apreender diferentes estratégias de integração escolar e social, tentou perceber-se detalhada e aprofundadamente a relação que este grupo de imigrantes estabelece com a escolaridade dos descendentes, através das aspirações e expectativas destes pais, das representações e práticas de acompanhamento da escolaridade, das sociabilidades e da integração dos filhos no sistema educativo português. Este trabalho debruça-se, também, sobre a integração dos próprios pais na sociedade portuguesa, através da análise do percurso migratório, do contacto que mantêm com as suas origens, bem como com os seus planos para o futuro.

Do ponto de vista metodológico, para se tentar cumprir estes objetivos, decidiu-se ter por base uma abordagem qualitativa. O plano de uma análise qualitativa é geral, flexível e progressivo, dado que não se parte para este tipo de investigações com hipóteses estruturadas, construídas previamente, que se pretendem confirmar ou infirmar. Ao invés disso, as abstrações, o planeamento e a análise dos dados fazem-se ao longo da investigação. Não se pode presumir saber o suficiente, antes de efetuar o trabalho de campo, para de antemão reconhecer as questões mais relevantes, tal como aconteceu nesta pesquisa.

Como é habitual numa investigação de cariz qualitativo, as técnicas e o modo de abordar o objeto de estudo foram-se alterando ao longo de todo o trabalho no terreno. De entre o leque diversificado de técnicas à disposição, optou-se por utilizar: a análise documental, as entrevistas e a análise de conteúdo.

Começou-se pela indispensável revisão bibliográfica e pela análise das estatísticas nacionais (oficiais e não oficiais) e internacionais existentes sobre este tema, de modo a reunir o que se considerou ser o que de mais importante tem sido feito para a compreensão deste fenómeno, pois “de uma maneira ou de outra, não existe investigação sem documentação.” (Albarello, 1997: 15).

De seguida, recorreu-se a uma das técnicas fulcrais – a *entrevista* – que, pela sua flexibilidade, através do contacto direto, permite a explicitação das perguntas e das respostas, sendo possível aprofundar a perceção que as pessoas atribuem às suas ações, o que, neste caso, se poderia revelar muito útil, sobretudo devido às diferenças linguísticas e aos objetivos da pesquisa.

Foram realizadas 9 entrevistas semi-diretivas¹⁶ a famílias de origem ucraniana, através da técnica de amostragem “bola de neve”, que é de grande utilidade quando a população é difícil de identificar e localizar, como é o caso. No contacto efetuado era sugerido o interesse em entrevistar um dos progenitores que, em todos os casos, foi a mãe, à exceção da família F onde esteve presente o casal. À exceção de uma das entrevistadas,¹⁷ cujos filhos concluíram a escolaridade obrigatória na Ucrânia, as restantes têm pelo menos um filho que frequenta ou frequentou a escola portuguesa.

¹⁶ Ver Guião em Anexo I.

¹⁷ A filha mais nova da entrevistada veio para Portugal há um ano e meio e está, neste momento, somente a frequentar aulas de língua inglesa e portuguesa, enquanto não tem um nível de português que possibilite o

Registaram-se alguns entraves no acesso aos entrevistados, que para além de terem sido difíceis de localizar, se mostraram relutantes em relação à entrevista. Apenas em Junho se conseguiram as duas primeiras entrevistas, sendo através dessas que se foram conseguindo conhecer outros membros da comunidade. Quando se solicitavam novos contactos foram sempre apontados vários entraves, sendo amiúde referidas as barreiras linguísticas, por considerarem que algumas das pessoas que conhecem não iriam conseguir responder às perguntas colocadas, e a altura do ano - “Nesta altura é que é pior, porque foram/vão de férias para a Ucrânia”,¹⁸ sendo estes os obstáculos que melhor justificam o número reduzido de entrevistados. Para além destes, também a desconfiança e o grande fechamento no relacionamento interpessoal por parte deste grupo de imigrantes, denunciados em alguns estudos (vd, por exemplo, Perista, 2004), poderão ser considerados, uma vez que apesar de não ter sido sentido ao longo das entrevistas realizadas, esteve patente ao nível do discurso: “(...) a gente não fala nada de família, não gosto nada contar essas coisas. A pessoas de fora só conto a minha saúde” (A, 10.º ano, Cozinheira).¹⁹

Dada esta dificuldade não se foi exigente no perfil dos entrevistados, tentando detetar *a posteriori*, e não *a priori*, diferenciações internas que pudessem estar associadas a diferentes estratégias de integração na sociedade portuguesa.

Como resultado, as famílias entrevistadas partilham de perfis sociais pouco diferenciados e estes, quando existiam não revelaram ser diferenciadores das práticas e representações em análise. Não se encontraram diferenças muito significativas no que respeita ao tempo de permanência em Portugal (10-13 anos), à idade dos pais (idade ativa), às habilitações literárias (mínimo ensino secundário completo), algumas das categorias segundo as quais se pretendia diversificar a amostra. Também se pretendia diversificar as famílias no que concerne ao percurso escolar dos filhos - sucesso/insucesso, tendo encontrado apenas um caso de insucesso, e famílias cujos filhos tivessem frequentado a escola na Ucrânia/tivessem feito todo o seu percurso cá - o que foi parcialmente conseguido.

Nesta senda, não foi possível identificar diferentes perfis de integração social e escolar das famílias de origem ucraniana, por não terem sido encontradas diferenças significativas e suficientemente sólidas para criar uma tipologia. Na generalidade dos casos enquadram-se profissionalmente em contextos que reconhecem as suas habilitações académicas com a exceção do caso, a verdade é que a única entrevistada que continua a trabalhar como empregada doméstica (H),

ingresso numa universidade portuguesa. Ainda se ponderou não considerar esta entrevista, porém foi tão rica em termos de descrição do percurso migratório, bem como da integração em Portugal, que decidiu optar-se por considerá-la nesses pontos.

¹⁸ O período que mediou a primeira entrevista realizada e o término das mesmas (cerca de 2 meses e meio) foi durante ou perto do período de férias, no qual muitos ucranianos se deslocam à Ucrânia.

¹⁹ Cada família é identificada por uma letra, seguida das habilitações académicas e profissão da entrevistada.

apesar de ter estudos universitários, é a que tem maiores dificuldades na Língua Portuguesa, tanto ao nível da compreensão, como da produção oral.

Para além da família H, também a família A parece ter um perfil diferente: ambos os pais têm o nível de escolaridade mais baixo (10.º ano) e desempenham funções socialmente menos reconhecidas - cozinheira e eletricista. A filha já reprovou, esteve em situação de abandono e teve problemas graves de indisciplina, razão pela qual fez o 7.º, 8.º e 9.º numa escola ucraniana (de segunda a sexta-feira) a funcionar no Restelo, sendo por isso previsível que esta mãe tenha um discurso mais pessimista em relação às suas expectativas. Todavia, tem um filho com uma licenciatura em Economia feita na Ucrânia, já conseguiram comprar casa própria cá em Portugal e não têm planos para voltar, ou pelo menos a curto prazo.

Numa perspetiva diferente, também se podem destacar 2 famílias que são mais "empenhadas" ao nível das práticas de acompanhamento da escolaridade dos seus filhos, mas que não são semelhantes em nada mais. Uma das mães (F) afirma que a única vantagem de estudar em Portugal são os diplomas, porém tencionam ficar, têm todos nacionalidade portuguesa e encontram-se a comprar casa em Portugal. Outra (I), apesar de ter sido professora na Ucrânia e de afirmar que se pode escrever um livro sobre as diferenças, consegue apontar vários pontos positivos à escola portuguesa, porém como o marido está desempregado, ponderam ir para o Canadá depois de a filha terminar os estudos, podendo sempre regressar, porque também têm todos nacionalidade portuguesa.

Por último, importa referir que todas as entrevistadas foram muito simpáticas e prestáveis, tendo-se conseguido na generalidade dos casos abordar todas as questões em profundidade, apesar de terem sido realizadas entrevistas a pessoas com condicionamentos temporais (por exemplo, uma hora de almoço) e cujo português não era fluente (E e H), razão pela qual tiveram mais dificuldade em responder e/ou mesmo perceber algumas questões colocadas. As entrevistas foram realizadas em locais públicos, sugeridos pelas entrevistadas – 2 em jardins, 3 em cafés e 4 em centros comerciais – e apesar de alguma relutância, foi permitido gravar todas as entrevistas, com uma duração que oscila entre os 40 minutos e as três horas (num total de 14 horas de gravação).

Após a transcrição integral das entrevistas realizadas, procedeu-se à sistematização dos dados recolhidos através da construção de grelhas de análise e à análise horizontal das mesmas, para se poder concretizar a análise o seu conteúdo.

CAPÍTULO III - VIVER EM PORTUGAL VINDO DA UCRÂNIA

3.1. PERFIL DAS FAMÍLIAS ENTREVISTADAS E DOS SEUS DESCENDENTES

Como revela o quadro 3.1, foram entrevistadas nove mães com idades compreendidas entre os 34 e os 47 anos. Como foi anteriormente referido, na entrevista F esteve também presente o pai, com 35 anos que, apesar de ter sido a mãe a principal interveniente, acabou por participar na entrevista algumas vezes. Todos os progenitores estão dentro da idade ativa.

No que respeita às habilitações literárias, somente duas famílias têm o 10.º ano²⁰ e uma mãe frequentou 2 anos do Curso Superior de Contabilidade antes de vir para Portugal. Os restantes progenitores têm, pelo menos, um curso superior com duração de 3 anos.²¹ Em Portugal, apenas as entrevistadas B e I conseguiram ver reconhecidas as suas habilitações superiores e quatro o 12.º ano. Quanto aos pais, apenas um tem a sua licenciatura em Medicina reconhecida, após várias tentativas falhadas, e outro o 12.º ano, sendo que os restantes nem sequer fizeram o pedido de equivalência.

Foram identificados 2 casais mistos (C e D) de duas entrevistadas que vieram sozinhas (uma já era divorciada e a outra acabou por se divorciar 3 anos depois de chegar a Portugal), as quais ainda não têm nacionalidade portuguesa, porque uma está a aguardar a resposta ao pedido e outra pensa casar-se este ano e obtê-la desta forma, porque é mais fácil e, acima de tudo, mais barato.

Como na Ucrânia só é reconhecida a dupla nacionalidade até aos 18 anos, apesar das muitas vantagens que todas assumem que teriam, 4 entrevistadas indicam que ainda não pediram a nacionalidade portuguesa, para não perderem a ucraniana.²² A entrevistada B referiu, inclusive, que as vantagens são tantas que pediram a nacionalidade portuguesa para o filho, mesmo tendo isso implicado ter perdido a sua nacionalidade de origem, por já ter atingido a maioridade. As restantes 3 têm nacionalidade portuguesa, de entre as quais duas referem que mantêm ambas, apesar de não poderem reportar isso na Ucrânia, contornando assim a referida obrigação legal:

Eu ainda tenho 2. Aqui somos portugueses e lá ucranianos. (E, Curso Superior, Pintora Artística)

Por agora temos dupla... mas como temos dupla? Aqui em Portugal somos portugueses, agora na Ucrânia, quando vamos para a Ucrânia não temos nada com Portugal. (I, Lic., Técnica Turismo)

Porém, todas afirmaram que com a quantidade de ucranianos que têm saído da Ucrânia,²³ esta legislação deve ser revista.

²⁰ Atualmente o ensino secundário termina no 11.º ano, porém, à data, terminava no 10.º ano.

²¹ O que reforça a ideia de que esta população tem uma escolarização superior à Portuguesa (Baganha, Marques e Góis, 2004; Rita e Rita, 2004; Perista, 2004; Rosa, 2005).

²² A este motivo, a entrevistada A acresce o facto de se poder reformar na Ucrânia com 50 anos, razão pela qual refere não lhe interessar pedir a nacionalidade e ter que trabalhar em Portugal até aos 65 anos.

²³ De acordo com os censos 2001 da Ucrânia, o número de ucranianos a trabalhar no estrangeiro era de cerca de 5% da população total (2.450 milhões de ucranianos).

No que concerne à sua integração socioprofissional, pode dizer-se que se tem assistido a um percurso ascendente por parte destes imigrantes: quando chegaram, as entrevistadas começaram por trabalhar nas limpezas e os maridos nas obras. Porém, a maior parte dos progenitores tem conseguido aproximar-se da função que desempenhava ou para a qual tinham estudado ou, noutros casos, optaram por um percurso diferente no qual têm progredido.²⁴

Contudo, salientam-se três casos em que isso não aconteceu: a entrevistada H que era contabilista e agora trabalha como empregada doméstica; o marido da entrevistada E, que era professor de Matemática e agora é motorista; e o marido da entrevistada G, que era engenheiro e agora é maquinista.

As famílias em estudo têm entre 1 e 3 filhos, perfazendo 18 descendentes de imigrantes. Destes, 4 já nasceram em Portugal, 4 chegaram antes de entrarem para a escola e apenas o filho mais velho da entrevistada D não está em Portugal.²⁵

²⁴A entrevistada D, como era Tipógrafa e não encontrou em Portugal oportunidades nessa área, para conseguir sair das limpezas, acabou por optar por trabalhar numa outra área da qual gostava, mas na qual não tinha qualquer experiência: a cozinha. Começou por trabalhar numa cantina, passando depois por restaurantes e alguns hotéis, sendo agora a responsável da cozinha de um hotel de 5*. A entrevistada I como era professora do primeiro ciclo e seria muito difícil conseguir dominar a língua ao ponto de poder ensiná-la, optou por pegar nas mais-valias linguísticas de que dispunha e trabalha agora como técnica de turismo, estando a desenvolver o turismo português na Ucrânia e na Rússia.

²⁵ Optou por deixá-lo terminar os estudos na Ucrânia e já não conseguiu trazê-lo através do visto de reagrupamento familiar, por ter entretanto atingido a maioridade.

Quadro 3.1 – Quadro-síntese das entrevistas realizadas²⁶

		Idade	Nacionalidade	Naturalidade	Ano chegada PT	Hab. Liter. PT/ Ano Escolaridade ²⁷	Hab. Liter. Ucrânia	Profissão atual	Última Profissão país de origem
A	Mãe	43	Ucran.	Russa	2001	Não pediu	10.º Ano	Cozinheira	Auxiliar de Ação Médica
	Pai	43	Ucran.	Ucran.	2000	Não pediu	10.º Ano	Eletricista	Técnico telecomunicações
	Filho	22	Ucran.	Ucran.	2011	Não pediu	Lic. Economia	Eletricista	-
	Filha	17	Ucran.	Ucran.	2006	Auxiliar de Ação Médica	-	-	-
B	Mãe	40	Ucran.	Ucran.	2000	Lic. Economia	Lic. Economia	Técnica Financeira	Economista
	Pai	46	Ucran.	Ucran.	1999	Lic. Medicina	Lic. Medicina	Médico	Médico
	Filho	20	Portuguesa	Ucran.	2000	12º Ano	-	-	-
C	Mãe	37	Ucraniana ²⁸	Ucraniana	2000	12.º ano	Bacharelato Economia	Doméstica	Empregada Supermercado/ Prof. Dança
	Pai/ Padrasto	-	Portuguesa	Portuguesa ²⁹	-	-	Lic. Economia	Bancário	-
	Filha	17	Ucraniana	Ucraniana	2003	12º ano	-	-	-
	Filho	2	Portuguesa	Portuguesa	-	-	-	-	-
D	Mãe	43	Ucraniana	Ucraniana	2002	Não pediu	10.º ano (Tipografia)	Cozinheira Hotel	Tipógrafa
	Padrasto	55	Portuguesa	Portuguesa	-	-	-	-	-
	Filho	23	Ucraniana	Ucraniana	-	-	-	-	-
	Filha	19	Ucraniana	Ucraniana	2010	- ³⁰	-	-	-
E	Mãe	36	Portuguesa e Ucran.	Ucraniana	2001	Não pediu	Curso Cerâmica Artística	Pintora Artística	-
	Pai	37	Port. e Ucran.	Ucraniana	2000	Não pediu	Lic. Matemática	Motorista	Prof. Matemática
	Filho	16	Port. e Ucran.	Ucraniana	2002	10.º ano	-	-	-
	Filho	7	Portuguesa	Portuguesa	-	1.º ano	-	-	-
F	Mãe	34	Portuguesa	Ucraniana	2000	12.º ano	Curso Superior de Gestão e Contab. (3 anos)	Administrativa (contabilidade)	Contabilista
	Pai	35	Portuguesa	Ucraniana	1999	12.º ano	Curso de Técnico Alimentar (2 anos)	Decorador de Bolos de Noiva	Pasteleiro
	Filho	14	Portuguesa	Ucraniana	2002	8.º ano	-	-	-
	Filha	13	Portuguesa	Ucraniana	2002	7.º ano	-	-	-
	Filha	7	Portuguesa	Portuguesa	-	2.º ano	-	-	-
G	Mãe	34	Ucran.	Ucraniana	2002	12.º ano	Estudos Univ. Incompletos	Escriturária (contabilidade)	Coreógrafa
	Pai	37	Ucran.	Ucraniana	2001	Não pediu	Lic. Engenharia	Maquinista	Engenheiro
	Filho	15	Ucran.	Ucraniana	2005	10.º ano	-	-	-
	Filho	5	Port. e Ucran.	Ucraniana	-	Pré-Primária	-	-	-
H	Mãe	47	Ucran.	Ucran.	2002	Não pediu	Licenciatura Contabilidade	Empregada Doméstica ³¹	Contabilista
	Padrasto	?	Ucran.	Ucran.	2001	?	?	?	?
	Filha	21	Ucran.	Ucran.	2005	1º ano Lic. Ciências Farmacêuticas	-	-	-
	Filha	19	Ucran.	Ucran.	2009	- ³²	11º ano	Emp. Embaixada	-
	Filho	19	Ucran.	Ucran.	2009	-	11º ano	Servente	-
I	Mãe	38	Port. e Ucran.	Ucran.	2000	Bacharelato	Licenciatura	Técnica Turismo	Professora
	Pai	38	Portuguesa e Ucran.	Ucran.	2000	Não Pediu	Curso Sup. Pasteleiro	Desempregado	Armazenista
	Filha	15	Port. e Ucran.	Ucran.	2002	10º ano	-	-	-

²⁶ No quadro destaca-se a negrito os alunos que frequentam/frequentaram a escola oficial portuguesa, sobre os quais recolhemos mais informações, que serão apresentadas de seguida (quadro 3.2).

²⁷ Ano de escolaridade que frequentaram em 2011/2012. Todos transitaram.

²⁸ A entrevistada e a filha estão a aguardar resposta ao pedido da nacionalidade Portuguesa.

²⁹ Nasceu em Portugal, mas viveu na Rússia quase 16 anos. Fez curso superior em Portugal.

³⁰ Os filhos terminaram os estudos na Ucrânia (11.º ano). O filho está lá e a filha está em Portugal há 1 ano a aprender Português e Inglês.

³¹ É também Contabilista numa das escolas ucranianas (função não remunerada).

³² Os filhos mais novos terminaram os estudos na Ucrânia e estão cá a trabalhar.

A par da inserção no mercado de trabalho, o desempenho escolar dos alunos de origem imigrante é um importante indicador do processo de integração social dos imigrantes (Crul e Vermeulen, 2003). Interessa, então, analisar em maior pormenor quem são estes descendentes.

Ser aluno na escola portuguesa

Como consta do quadro 3.1, foram recolhidas informações de 18 descendentes de imigrantes, com idades compreendidas entre os 2 e os 22 anos, porém de entre estes um nunca veio viver para Portugal, 4 nunca estudaram na escola portuguesa e dois ainda não estão em idade escolar. Assim, neste ponto a análise incidirá sobre o percurso escolar de 11 alunos, cuja informação se encontra sistematizada no quadro 3.2.

De entre as famílias em análise, algumas têm experiência de ambos os sistemas de ensino – Ucrainiano e Português - e outras apenas têm experiência do Português, porque os seus filhos nasceram em Portugal ou chegaram ao país antes de entrar para a escola.

Em Portugal, os filhos de imigrantes são diretamente integrados no ensino regular no ano de escolaridade equivalente ao do país de origem, de acordo com o seu percurso escolar anterior. Contudo, se não forem falantes nativos de português, está previsto que beneficiem de acompanhamento a Língua Portuguesa. Estas medidas de acolhimento são expostas no âmbito do Português Língua Não Materna (PLNM) e foram desenvolvidas pelo Ministério da Educação para dar resposta à diversidade cultural e linguística presente nas escolas. Numa sociedade multicultural, como é a portuguesa, na qual coexistem no sistema educativo 120 nacionalidades diferentes, a que correspondem 80 línguas distintas (Dionízio, 2005), o reconhecimento e o respeito pelas necessidades específicas dos alunos e, em particular, dos alunos recém-chegados devem ser assumidos como princípio fundamental para poderem assegurar-se condições equitativas de acesso e sucesso educativo.

Somente a família B teve dificuldades ao nível das equivalências, tendo sido exigido o reingresso do seu filho no mesmo ano de escolaridade que tinha terminado na Ucrânia, o que é compreensível se atendermos ao facto de ter sido uma das primeiras crianças registadas na embaixada da Ucrânia em Portugal. Em relação ao apoio a Língua Portuguesa, alguns tiveram apoio de português no ano em que chegaram e/ou ao longo do seu percurso, tanto na escola, como através de explicações fora da escola.

[Na] escola, ela teve muita sorte porque tinha uma professora que todos os dias estudava com ela meia hora ou uma hora... Todos os dias. Só ensinava Português. (C, Bacharelato, Doméstica)

Apenas a filha da entrevistada A tem problemas de insucesso escolar e abandono: reprovou logo no ano em que chegou (6.º ano) e abandonou a escola no 9.º ano. Como depois de chumar esta aluna teve problemas graves de indisciplina e violência, os pais optaram por colocá-la numa escola ucraniana em Lisboa (privada), onde fez o 3.º ciclo do Ensino Básico. Passados 2 anos, voltou a

estudar, ingressando num curso de Auxiliar de Ação Médica (que não confere grau e para o qual era pedido o 9º ano completo).

Esta mãe refere que ficou “muito triste” quando a filha reprovou, porque refere que na Ucrânia isso não acontece. Isto confirma-se através do discurso das restantes mães, que muito estranharam a diferença de idades entre os alunos.

[Deixei a minha filha] chumbar e sei que eu fiz um grande erro. Fiz, porque no ano em que ela esteve reprovada, a miúda parou. A professora falou: o comboio dela parou. (...) apanhou no 2º ano uma turma mesmo muito má, porque eles não põem numa turma melhor para a gente ter uma força, um pouquinho... Eu andei a tentar pedir para a porem noutra turma, também não a davam e não querem e ela apanhou turma do piorio. Começou a faltar a aula, começou a fugir, começou a mentir, começaram a bater uma na outra e muita confusão. (A, 10.º ano, Cozinheira)

[Uma] coisa estranha é que na sala dela tem os miúdos a partir de 15 até 22 anos, acredita? (I, Lic., Técn. Turismo)

No que concerne às áreas científicas preferenciais, a Matemática é apontada por quase todas as famílias como a disciplina que os filhos mais gostam e na qual têm menos dificuldades, o que vai ao encontro dos resultados de outros estudos (Martins, 2008), seguindo-se várias disciplinas que não são referidas por mais de dois alunos, pelo que não se conseguiu estabelecer nenhuma ordem de preferências. O mesmo acontece com as disciplinas onde têm mais dificuldades.

Quadro 3.2 – Quadro-síntese dos descendentes que frequentam/frequentaram a escola oficial portuguesa

Idade	N.º Anos Escolaridade		Disciplinas		Resultados	Ano que frequentaram em 2011/2012	
	PT	Ucrânia	Preferidas	Têm + dificuldades			
A	17	5 ³³	5	Matemática	Língua Portuguesa, História e Geografia	Acabou o 9º ano com “poucas notas 3, algumas 4 e também 5”	Curso de Auxiliar de Ação Médica
B	20	12 ³⁴	1	Matemática, Informática, Direito e Educação Física	Língua Portuguesa	Média de 14/15 valores	12º ano (candidatou-se ao ensino superior)
C	17	9	3	Matemática	História	Média de 16 valores	12º ano (candidatou-se ao ensino superior)
E	16	10	0	Matemática e Informática	-	Média de 14 valores	10º ano do curso profissional de energias renováveis
	7	1	0	Pintar e cantar	-	-	1º ano
F	14	8	0	-	-	“Acima da média”	8º ano
	13	7	0	-	Francês e Físico-química	“Teve negativas a 2 disciplinas”	7º ano
	7	2	0	-	-	“Tem tudo excelente”	2º ano
G	15	7	3	Matemática	-	Média de 14 valores	10º ano do curso profissional de bancário
H	21	5	8	Biologia, Matemática e Química	-	-	1º ano licenciatura e Ciências Farmacêuticas
I	15	10	0	História, Filosofia e Língua Portuguesa	Educação Física e Geografia	Média 16 valores	10º ano de línguas e humanidades

³³ Esta aluna entrou na escola em Portugal no 6º ano e reprovou. A meio desse ano, foi para a escola eslava onde terminou o 9º ano. Em suma, apenas esteve um ano e meio na escola portuguesa.

³⁴ Como foi das primeiras crianças ucranianas a chegar, teve que repetir o 1º ano, porque não lhe deram a equivalência.

Aparentemente, o português não constitui um obstáculo para a maior parte dos filhos dos nossos entrevistados, que, segundo os pais, têm um bom domínio da língua. Apesar de ter sido referida por duas famílias como uma das disciplinas onde os filhos apresentam maiores dificuldades, foi apontada por outras duas famílias como uma das melhores notas dos filhos - 18 valores.

[A] minha filha é melhor aluna de português... Ela tem 18. É a única que tem 18. (I, Lic., Técn. Turismo)

Apesar da ausência de qualquer conhecimento da língua portuguesa, à exceção da aluna A, todos os alunos transitaram para o ano seguinte sem grandes problemas. Destaque-se que uma das alunas em análise avançou um ano, por ser das únicas que já sabia ler no final do 1º ano.

A professora dela, da primária, sugeriu [que passasse do 1º para o 3º ano] porque ela era dos únicos (...) que conseguia no final do ano letivo ler, por isso a professora sugeriu se vai passar para o 2º ano com o mesmo grupinho, não vai passar para a frente. (I, Lic., Técn. Turismo)

Embora, regra geral, a integração dos filhos tenha sido descrita como fácil e que as mães tenham considerado que os filhos foram bem recebidos na escola portuguesa, foram relatadas algumas dificuldades de adaptação no primeiro ano, em particular no primeiro período.

[Receberam] muito bem a minha filha. É assim, tivemos alguns problemas que é natural, porque os miúdos não têm nada a ver com os miúdos de lá. Educação, não tem nada a ver... E ela no início teve muitos problemas, porque apanhou o choque, mesmo. Os miúdos gritavam tanto, a saltar, a andar de um lado para o outro, mesmo dentro da aula, mandar as coisas... E depois com uma miúda nova, estrangeira, ainda fizeram se calhar pior, não é? Os miúdos daquela idade eram terríveis. E como ela, já em si é de natureza dela muito caladinha, muito sossegadinha, ela podia estar horas e horas a andar escrever, ou a ler ou a desenhar. E logo calhou numa coisa dessas... foi difícil. (...) Daquele choque até lhe subiu a febre. As professoras ligaram: Você tem que vir, porque ela está a arder. Vou buscar, chegou a casa e ela já não tem nada, o que significa que era mesmo do stress da escola. (C, Bacharelato, Doméstica)

Ele não queria falar. Disse: vou falar quando aprender tudo muito bem. Escreveu tudo, fez trabalhos de casa, mas muito pouco falou. (E, Curso Superior, Pintora Artística)

[Por] causa da língua (...) passado uma semana no infantário, não queriam ir mais, não percebiam nada e não sei quê. E depois andavam só agarrados um ao outro, porque eles têm diferença de um ano (...) foi difícil, mas passado um ano conseguiram integrar-se, já vimos que já estava tudo bem, mais ou menos. Quando acabaram a primária aí é que nós já vimos que eles estavam bem integrados. (F, Bacharelato, Admin. Contabilidade)

O meu filho foi muito bom aluno, ou seja, tinha tido todas as notas muito bom. Chegando a Portugal, passou uma depressão muito grande, porque ele não percebeu língua. Primeiro ano teve quase tudo negativo por razão de não falar a língua. [No primeiro ano letivo], até ano novo ele teve só matemática positivo, o resto teve negativo. Até ano novo e depois já no final de ano [passou]" (G, Estudos Univ. Incompletos, Escriturária)

Apenas a entrevistada A tem uma visão mais negativa da integração das crianças, o que é, em parte, justificável pela experiência negativa que teve com a filha.

Quando alguém me diz que vais buscar os filhos eu sei que eles vão sofrer muito, além de língua, além de aprender, eles também têm muito, muito psicológico. (A, 10.º ano, Cozinheira)

A relação com os colegas foi descrita como sendo boa/muito boa, o que de certa forma, contraria alguns estudos que davam conta das dificuldades nas relações com os colegas de escola (Mirotshnik, 2008; Mendes, 2009). Não obstante, as filhas das entrevistadas A e H tiveram alguns problemas com alunos de outras nacionalidades, aquando da sua chegada a Portugal. Os filhos mais velhos da entrevistada F têm sentido discriminação por parte de alguns alunos portugueses.

[Os] nossos filhos são vítimas da turma (...) às vezes tratam mal, às vezes chamam ucranianos, pronto, várias coisas. (...) os mais velhos, como nasceram lá e como viveram com os avós e... eles ainda sentem aquela coisa de que este não é país deles. A C. é que não, ela parece que nasceu e é tudo meu, é tudo meu. Em todo o lado ela é muito mais liberta, mais à vontade, fala... ela não sente esta, não sei, esta distância, digamos assim. Quando vamos de férias à Ucrânia, a C. à noite ela já disse que quer vir para casa, chegamos de manhã e à noite e ela já pede para ir para casa, para Portugal. Pai: E eu digo, mas rapariga, a tua casa é aqui, não é lá. E ela diz logo, mas eu quero ir para casa. (F, Bacharelato, Admin. Contabilidade)

A entrevistada C, porém, desdramatiza esta ideia:

É natural que chamavam os nomes, mas os miúdos naquela idade sempre arranjam ou velha, ou torta, ou alta, ou magra, ou gorda, por isso que eu não achei nada fora de normal. (C, Bacharelato, Doméstica)

A relação dos filhos com os professores também foi descrita como boa. Referem que sentem que os professores ajudaram e apoiaram os seus filhos. Todavia a entrevistada A criticou o diretor de turma da filha no ano em que chegou e a entrevistada B que diz que sentiu que alguns professores não gostaram dele por ser estrangeiro. Também foram referidos alguns casos de discriminação por parte dos colegas.

A análise das notas que estes alunos tiveram no período passado revelou-se uma tarefa difícil, porque alguns pais não sabiam as notas dos filhos, descrevendo-os, regra geral, como bons alunos. Optou-se então por saber a média das notas junto dos pais com filhos no ensino secundário, apurando-se médias iguais ou superiores a 14 valores. Existe apenas um caso de retenção, da filha da entrevistada A, no sexto ano de escolaridade e de negativas numa das filhas da entrevistada F.

3.2. PRÁTICAS DE ACOMPANHAMENTO, SOCIABILIDADES E REPRESENTAÇÕES DA ESCOLARIDADE

Todas as mães entrevistadas afirmaram que ambicionam que os filhos prossigam os estudos e consigam tirar um curso superior.

[Nós] queríamos que todos tirassem o curso superior, como nós também. Isto é para o futuro deles e eles um dia vão agradecer, como nós agradecemos aos nossos pais. (F, Bacharelato, Admin. Contabilidade)

Porém, a entrevistada H não sabe se os filhos mais novos, que nunca estudaram na escola portuguesa, retomarão os estudos e a entrevistada A não acredita que isso venha a concretizar-se com a sua filha mais nova:

Eu gostava que ela tirasse um curso, acabava a escola toda completa, escola completa é mesmo muito e algum curso que ela escolhe, só pra já ela não tem nenhuma área que mesmo agrada ela. (...) Se ela tivesse força (...) Mas não sei, não. (A, 10.º ano, Cozinha)

Para estes pais, a educação escolar dos seus filhos é algo que consideram fundamental, sendo as boas notas consideradas o retorno do esforço e empenho dos filhos. Anteriormente, Martins (2008) já havia destacado o facto de tanto os pais como os alunos oriundos do leste europeu considerarem que o sucesso escolar advém, sobretudo, do esforço pessoal (ou da falta deste), sendo que o insucesso é sempre atribuído aos próprios alunos e nunca ao professor.

Afirmam, ainda, que parte da dedicação ao estudo advém do incentivo dos pais, que incutem nos filhos a ideia de que estudar é, neste momento, o trabalho deles.

Agora a profissão deles, o trabalho deles é estudar. Isto é que me preocupa. (...) Trazer negativas é igual a não trazer salário. (C, Bacharelato, Doméstica)

Estudar, neste momento, é trabalho deles. E é duro estudar. Se não querem, vão trabalhar. (F, Bacharelato, Admin. Contabilidade)

As nossas entrevistadas mostraram-se muito empenhadas no acompanhamento das atividades escolares dos seus filhos, destacando-se as famílias F e I. Na família F está sempre um dos progenitores presente (a mãe trabalha de dia e o pai à noite), controlando não só o estudo, como privando-os, durante a semana, de tudo o que não esteja relacionado com a escola.

Tira o facebook, tira a internet. Só mesmo estudar, se querem ir à internet, vão na presença do papá. E televisão eles não veem (...) durante escola não, eles não veem. Estão proibidos quase. O pai é que faz estas regras de televisão, internet, playstation também não tem. E mesmo se eles na escola entram no facebook, o meu marido recebe logo no telemóvel, um aviso (...) [e] logo do telemóvel manda a mensagem, “o que é que tu estás a fazer a esta hora no facebook?”. É uma questão de controlo. (F, Bacharelato, Admin. Contabilidade)

Na família I, são os progenitores que sugerem os livros para a filha ler, os programas que deve ver e, acima de tudo, à hora de jantar o relógio pára para falarem sobre o dia-a-dia de cada um. Refere que se tem apercebido que isso não é comum e que a maior parte dos pais não tem tempo ou paciência para falar com os seus filhos. Para reforçar esta ideia relatou um episódio, no qual a sua filha teve que apresentar um texto à turma sobre “O que fazem com os pais?” e quando a filha apresentou isto, “todos os colegas se riram, porque ninguém faz isso em casa”. Estes pais (I), por não gostarem das escolas da área de residência e não terem conseguido colocá-la numa outra escola que fosse do seu agrado, colocaram-na num colégio privado do 5º ao 9º ano. Este ano conseguiram inscrevê-la na escola secundária da qual tinham as melhores referências e com a qual estão muito satisfeitos.

Nós preferimos pagar x e ficar um bocadinho mais apertadinho (...) do que não pagar nada, poupar um bocadinho de dinheiro, mas depois essa poupança vê-se na educação da nossa filha, entre aspas. (I, Lic., Técn. Turismo)

[Adoro] esta escola e a minha filha também adora, e eu estou mesmo feliz por ter escolhido esta escola. Fomos a várias escolas, mas esta era a primeira... o meu marido foi ali tantas vezes para falar com a subdiretora, porque também é uma escola que não faz parte de Camarate, mas depois mostrámos as notas da nossa filha do 9º ano, daquela outra escola. Falamos tanto, tanto, tanto sobre isto e pronto, ela disse “fica descansadinha, nunca vi pais tão preocupados em escolher a escola” e então recebemos uma resposta positiva (...) ficámos felizes, porque é excelentíssimo mesmo. Professoras mesmo excelentes, é superior ao que via aqui nestas escolas e estava a ver dos meus colegas e das outras pessoas. (I, Lic., Técn. Turismo)

Através da análise das entrevistas, verifica-se que a comunicação entre a escola portuguesa e as famílias é um assunto que os preocupa. Os pais manifestaram-se insatisfeitos com as reuniões no final dos períodos, porque acabam por não receber informação suficiente sobre os seus filhos, que lhes permita saber como intervir em casa. Por esta mesma razão, algumas mães deixaram de ir às reuniões, optando por marcar apenas atendimentos.

Eu cheguei numa reunião dos pais, depois cheguei outra reunião dos pais, na terceira vez eu telefonei para a professora e pedi pra ela me marcar uma hora para eu falar sobre T. mesmo. (...) A partir de agora chega. (G, Estudos Univ. Incompletos, Escriturária)

Passamos sem a reunião (...) Na reunião, nós chegámos e muitas vezes só sentávamos para dizer “Ah, os pais do O. Não tenho nada para dizer, está tudo bem”. Pronto! E depois de resto falavam e eu estava uma hora à espera e a ouvir que outros chumbaram e não sei o quê. (B, Lic., Técnica Financeira)

As famílias anteriormente destacadas como as mais “empenhadas”, para além de irem sempre às reuniões, marcam atendimentos. Uma das mães pertence, inclusive, à Associação de Pais (I).

Sempre vamos às reuniões, e além das reuniões, nós temos aquele horário em podemos ser atendidos pela diretora de turma, então vamos, não esperamos pela reunião. (F, Bacharelato, Admin. Contabilidade)

Nós sempre vamos os dois, sempre, sempre em primeiro lugar. Estamos a mostrar um exemplo para a nossa filha que estamos mesmo do lado dela, sempre costumamos ir os dois (...) nesta escola, na sala da minha filha, costumam sempre ir os dois pais, sempre e isto eu adorava mesmo desde o início, desde a primeira reunião estava a ver, estava a ver mesmo pai e mãe, pai e mãe, sempre, das maiorias. Ou seja, é bom sinal, é bom sinal mesmo (...) Porque os pais mais abertos para os seus filhos. (I, Lic., Técn. Turismo)

No estudo de Mirotshnik (2008), os pais entrevistados relataram que os seus filhos foram descritos pelos professores portugueses como “sérios no trabalho escolar, respeitadores, disciplinados e participativos nas ocupações do lazer” (126). Também aqui, o *feedback* dos diretores de turma sobre os seus filhos é, geralmente, muito positivo:

Muito boa menina, muito bom estudar e muito obrigado mãe (...) não posso falar nada, porque ela muito trabalhadora, estuda muito, compreende, muito bom. (H, Lic., Empregada Doméstica)

Olha, se tivesse todos como a [sua filha], ninguém tinha problemas com nada. (C, Bacharelato, Doméstica)

A maior parte dos pais descreveram os seus filhos como sendo estudiosos, trabalhadores e empenhados.

Estuda, no mínimo, duas horas de matemática por dia. (B, Lic., Técn. Financeira)

Sim, estuda muito, por isso, eu digo 'oh filha, deixa isso que tens que descansar', 'ok, deixa-me só mais 10, 15 minutinhos' (...) diariamente (...) 3, 4 horas garantidas. (I, Lic., Técn. Turismo)

Porém nem todos são assim tão aplicados.

Até ao 9º ano, ele não andava a estudar muito. Chegou aquela informação que ele recebia na escola e mais 1 ou 2 horas por semana (G, Estudos Univ. Incompletos, Escriturária)

A A. este ano trouxe negativas. Então nós tivemos que pagar o apoio numa academia de saber que é particular. Então ela tinha este ano apoio em várias disciplinas. (F, Bacharelato, Admin. Contabilidade)

Quando questionados em relação ao que mais os preocupa na educação dos filhos, para além de quererem que os filhos sejam bons alunos, referem que privilegiam alguns princípios, tais como: a disciplina, as regras e responsabilização dos filhos pelas suas escolhas.

[Acho] que nós educamos bem o O. Eu e o meu marido, claro. O meu marido também deu uma educação com regras e com muita disciplina. Muita. (...) Nós nunca pusemos nenhum limite, porque quando pessoa, como dizer... está proibida, ao dizer mesmo que não pode e não sei quê, ainda é pior, para nós e para a criança. A criança sozinha precisava escolher, precisava ver... Por exemplo, não preciso dizer-lhe para deixar o computador, porque o que é para fazer em casa ele faz. Não é uma criança que quer o computador e mais nada. (B, Lic., Técn. Financeira)

[Nós] ainda somos de regime da união soviética (...) nós sempre mantínhamos aquele... regra. A professora na escola é como segunda mãe, como se fosse outra mãe, nunca se pode faltar ao respeito, levantar a voz e nós, no caso dos nossos filhos nunca tivemos queixa por parte dos professores por causa disto. Dizem que são super bem educados, são simpáticos... (F, Bacharelato, Admin. Contabilidade)

[Eu] gosto muito dos meus filhos, mas eu também quero receber, quero que eles me paguem. Pagam-me com o quê? Com estudo, com bom comportamento. Eu não quero que a minha filha abra a boca pra mim, ela também não é uma peça muito boa, não. Se eu deixasse ela até batia em mim como eu vejo que os filhos batem nos pais, não, eu não admito isso... para mim não dá! Eu trabalho, eu porto-me bem, não passa vergonha por causa de mim, também não vou passar vergonha por causa dela. (A, 10.º ano, Cozinheira)

Assumiram as más companhias dos filhos como uma preocupação constante:

[As] más companhias, os amigos. Ou seja, tento intimidar que se eles querem ser alguém na vida, há outros que digamos ainda gozam com isto (F, Bacharelato, Admin. Contabilidade)

Chamo-te à atenção para analisar tudo e para descobrir e para ver com quem podes continuar a falar (...) porque se ela vai ter uma má companhia não vai aprender nada, só vai perder aquele tempo e depois quando vai, para o futuro vai queres saltar para aquela altura e já não dá, porque já foi perdido o tempo. (I, Lic., Técn. Turismo)

De seguida, passam a analisar-se as representações face à escola portuguesa, bem como as principais diferenças face à escola ucraniana. De acordo com estes pais, na escola portuguesa o ensino primário é muito fraco.

A primária não presta para nada mesmo...não quero dizer nada sobre os professores, professores excelentes, mas mesmo aquela estrutura não dá para a adaptação escolar. Eles brincam durante 4 anos e quando vão para uma matéria mais séria no 5.º eles não estão adaptados. Eu vi mesmo isso com a minha filha. ... Mesmo quando são bons alunos eles não conseguem, porque não têm aquela experiência de estudar. (I, Lic., Técn. Turismo)

Como pontos negativos destacaram a falta de continuidade dos professores, a necessidade de marcar atendimento para falar com o diretor de turma, a constante mudança de escola e de turma, o facto de não haver aula se o professor faltar e a má organização do horário (furos).

[Na Ucrânia] os professores normal, que é do Estado, não muda assim. Trabalha um ano aqui, outro ali. Vai de Norte para Sul. Sistema muito diferente. Os professores trabalham no local onde moram. É normal. Pontualmente falta em algumas aldeias e aqueles jovens que acabam a universidade, vai lá. Isto é normal. Mas fora disso, não. Que aqui parece de tropa: Ah, tenho que ir para os Açores. Deixa a família, os filhos e tudo e tem que ir para os Açores trabalhar. Isto não. Só a tropa faz isso, os militares é que fazem. Aqui não. A professora parece militar, não dá. (...) Eu acho que para os alunos não é nada bom. E depois a professora não veio logo e não sei quê. (C, Bacharelato, Doméstica)

[Nós] podemos entrar na escola quando quisermos, no nosso país. Precisas falar com o professor, vais e falas. Aqui precisas avisar e marcar. (E, Curso Superior, Pintora Artística)

Três escolas, também não é fácil. E ainda está estrangeiro (...) foi muito difícil mas depois pronto, habituou. (B, Lic., Técn. Financeira)

E outra coisa que acho que faz mal é que sempre mudam de turma, de professores (...) Eles têm saudades daqueles amigos que conheceram no 5º ano, depois eles tiveram uma diretora de turma, professora que eles adoraram ela, e ela ficou com eles só um ano, transferiram ela para outra escola. E acho que quem sente mais é os alunos, isto é uma coisa, acho que é horrível porque nós não temos isto. Nós temos primária, temos uma professora e depois do 5º ano ao 12º sempre o diretor de turma, sempre é o mesmo. (...) E um ano não chega, que aqueles primeiros 6 meses, nem 6 meses, até ao ano novo, eles conhecem no começo, depois a escola acabou. Acho isto um bocadinho... Mas pronto, vivemos aqui temos que respeitar tudo, não é? (F, Bacharelato, Admin. Contabilidade)

Depois achei diferença que lá, sempre que não tivesse aula, por exemplo se o professor faltasse, eles nunca perde a aula. Sempre têm um outro professor para substituir. Aqui não tem aula, não tem aula. Ou não está professor, pronto já não tem aula. É tempo perdido. (C, Bacharelato, Doméstica)

Também a falta de disciplina na escola portuguesa foi muito criticada, sendo apontada como uma das principais diferenças, quando comparando com a escola na Ucrânia.

[Se] queres ouvir, ouves, senão queres ouvir não ouças, que é problema teu. (...) Na Ucrânia, não! Tens de ouvir, tens de escrever (...) Tem que estar com o caderno direito, a caneta direita, tem que ser assim. Tu tens que estar direitinho nas costas, tu tens que sentar. Aquelas regras todas que ensinam desde início, aquilo que estranhou muito o meu filho. (G, Estudos Univ. Incompletos, Escriturária)

Uma coisa que eu acho que é mal que falta, não sei se é mesmo educação ou vem mesmo da raça, então os próprios filhos podem dizer à mãe “cala-te” ou pior ainda “cala-te pá” (...) Acha que eu admitia que a minha filha falasse assim alto? Meu braço não ficava parado, logo ia pra boca dela. Eu acho que é isso que falta. E as crianças como estão habituadas em casa, na escola também falam muito assim e não deve. Acho que a liberdade é demais. (A, 10.º ano, Cozinheira)

Tal como tinha ficado patente noutros estudos, esta população é muito crítica em relação à escola portuguesa, sendo apenas salientado um aspeto positivo comum a todas as mães: o facto de conseguirem obter um diploma em Portugal (reconhecido na UE). Contudo “(...) a decisão da vinda dos filhos para Portugal é muitas vezes adiada ou até posta de parte por alguma desconfiança que os pais têm em relação ao sistema educativo português.” (Martins, 2008: 105)

Contrariando esta visão crítica, a mãe G enalteceu o facto de os professores serem mais próximos e amigos das crianças; a mãe H referiu que os professores sempre apoiaram a sua filha, tanto na escola como na universidade, fora do horário das aulas, sem necessidade de pagar.

A mãe I, apesar de referir que se podia escrever um livro sobre as diferenças entre as duas escolas, refere que não consegue dizer qual é a melhor. Em Portugal destaca como muito positivo, o facto de fazerem muitos trabalhos de grupo, o que nunca acontece na Ucrânia, o que facilita a entrada no mercado de trabalho onde terá, obrigatoriamente que trabalhar com os colegas; bem como as tecnologias à disposição dos alunos.

Não tem nada a ver, duas coisas totalmente diferentes. E podemos escrever livros sobre a diferença, desde a programação do Ministério da Educação, o comportamento nas aulas, a maneira de trabalhar dos professores, aquelas festas que nós organizamos lá (...). Porque dois países totalmente diferentes, com outra cultura, outra história, outras tradições e não podemos pôr num nível e dizer o que é melhor e o que é pior, isso eu não posso (...) eu não quero dizer que a escola é portuguesa é pior, nunca. E nunca vou dizer isso porque há muitas e muitas coisas que também falta na educação da escola ucraniana. Se fizer a análise, por exemplo, as escolas ucranianas nunca fazem aqueles trabalhos ou não dá para fazer aqueles trabalhos de grupo, nunca temos trabalhos de grupo, só individuais e acho que é muito mau porque uma pessoa, uma miúda não está adaptada a trabalhar no coletivo e depois quando vai trabalhar, não está habituada, tem muita dificuldade para entrar, para ir para falar com os (...) Os colegas... por isso acho eu que já desde o início, ela está a trabalhar neste sentido, na escola portuguesa. Depois outra coisa, eu aqui, como é um país de economia muito superior à Ucrânia, cada escola tem aqueles computadores, aqueles ecrã, ou seja, dá muitas facilidades para fazer (...) o trabalho, pode ler e pode mostrar para criar mais interesse daqueles que estão a ouvir. Na escola ucraniana, são poucas as escolas que têm isto, só aquelas

escolas “vip”, aquelas escolas que têm que pagar tipo colégios cá privados, mas as escolas públicas nunca têm isso e não vai ter ainda anos e anos. Por isso, eu estou a pensar que há mais e há menos, numa e noutra. (I, Lic., Técn. Turismo)

Quando tentam estabelecer uma comparação, todos afirmam que há mais disciplina e rigor na escola ucraniana, que os conteúdos programáticos são mais completos e utilizam métodos mais eficazes, principalmente, mais trabalhos de casa. Estas famílias dão muita importância aos trabalhos de casa, porque consideram que esta é uma das melhores formas de os fazerem trabalhar.

[Na] Ucrânia dão um trabalho de casa, sempre, cada um professor sempre tenta dar um trabalho de casa, sempre, sempre, sempre, sempre... E isto é capaz de ajuda de estudar, porque quando a criança fica em casa, esforça-se em casa sozinha. (G, Estudos Univ. Incompletos, Escriturária)

Contudo, a mesma entrevistada (G) afirma que também não é comparável, porque os horários das crianças em Portugal têm muitos furos, pelo que também vê que o filho não teria muito tempo para os fazer. Na Ucrânia é mais fácil, porque as aulas, por norma, acabam cedo (13h ou 15h), razão pela qual podem fazer os trabalhos de casa e ainda podem aproveitar o resto do dia para fazer outras atividades extracurriculares.

Uma parte significativa dos pais considera que os filhos devem ter sempre várias atividades nos tempos livres.

E há uma coisa que os meus pais disseram, para crescerem os filhos saudáveis e educados e crescerem deles alguma coisa que vocês querem, tentem mantê-los o máximo possível ocupados. O máximo possível. Portanto, nós tentamos. (F, Bacharelato, Admin. Contabilidade)

Para além das atividades que desenvolvem, quase todos os alunos passam os tempos livres com os amigos, família ou mesmo sozinhos.

Assim, entre as atividades que os filhos desenvolvem encontra-se a natação, o ténis, a guitarra, o ballet e expressões plásticas.³⁵ Para além disso, no fim de semana, tentam passear por Portugal ou fazer programas culturais. Este ano, a filha do meio da família F teve 2 negativas, por isso, como castigo, saiu das atividades e está numa “academia do saber” das 14h às 19h.

Nos tempos livres, alguns pais referem que os filhos gostam de ler, estudar e pesquisar na internet (B, C, H e I). Os filhos dos entrevistados B e F ajudam muito nas tarefas domésticas.

Lê! Ela passa mesmo muito tempo a ler. Os livros romances, poesia (...) Lê em Português, Russo, Ucraniano... 3 Línguas. (C, Bacharelato, Doméstica)

Ajuda muito na casa, para mim. Qualquer coisa que for preciso: limpar, passar, fazer comida, tudo. (B, Lic., Técn. Financeira)

³⁵ Peculiar foi a resposta da entrevistada A que refere que a filha está a escrever pequenos livros sobre temas filosóficos relacionados com a adolescência.

Contrastando com as respostas das outras famílias, a entrevistada A refere que a filha gosta de dormir, descansar, estar no computador e gostava de desenhar. Tenta desculpabilizar a filha, argumentando que nunca a devia ter posto na escola portuguesa e culpabiliza-se por não ter tido muito tempo para ela.

Também tempo livre pouco, só no sábado e no domingo, porque durante a semana tinha aula, tinha um grande intervalo, assim não teve tempo para nada, andava a semana toda cansada. (A, 10.º ano, Cozinheira)

Apesar do rol de defeitos que apresentam, muitos afirmam que no final os objetivos e os resultados são iguais.

(...) eu sempre estou a analisar, eu sempre estou a falar com os professores como uma professora, em primeiro lugar, porque sempre estou a dizer e quero, quero perceber a maneira do pensamento deles, porque é um bocadinho diferente, mas estava a pensar que é diferente, mas não está nada diferente, estamos a pensar sempre num único sentido e o nosso total é sempre igual. Por isso, só alguns métodos que temos diferente, mas... não vejo aqui grande diferença, por isso, eu estou contente agora com a escola portuguesa. (I, Lic., Técn. Turismo)

[Com] o tempo, eles aprendem tudo. No final não há muita diferença, acho eu. (E, Curso Superior, Pintora Artística)

Porém, para alguns, foi importante o apoio fora da escola, para aprenderem a língua.

[Na] 4ª classe ele tinha todos os dias, mas depois tinha só de vez em quando que pedíamos a uma Senhora (...) pequenas explicações, mais para disciplinar do que para estudar. [A explicadora era portuguesa, por causa da língua] como os matemáticos dizem, para resolver o problema, tu tens que perceber este problema, como é que podes resolver se tu não percebes? (G, Estudos Univ. Incompletos, Escriturária)

No que respeita às Sociabilidades, estas mães referem que os filhos têm mais amigos portugueses, porém também têm alguns amigos ucranianos/“do leste” (em especial da escola que frequentam ao sábado – ucraniana ou russa) e de outras nacionalidades.

3.3. INTEGRAÇÃO DOS PAIS NA SOCIEDADE PORTUGUESA

Relativamente à caracterização do fenómeno imigratório familiar, pode começar-se por dizer que as famílias entrevistadas já estão em Portugal há alguns anos (entre 10 e 13 anos). Apenas três entrevistadas iniciaram o percurso migratório, sendo que nos restantes 6 casos foi o marido que veio primeiro. A reunificação familiar teve lugar quando conseguiram melhorar as suas condições económicas – detinham um contrato de trabalho e casa alugada/própria – e, regra geral, veio primeiro a mulher e apenas mais tarde os filhos.³⁶

³⁶ Apenas um veio com a mãe (B) e os restantes foram buscar os filhos (ou mandaram-nos vir) mais tarde.

No mesmo sentido do que foi referido no enquadramento teórico, também estas famílias saíram da Ucrânia por razões económicas,³⁷ nomeadamente, situações de desemprego, salários em atraso e diferenças salariais.

Naquela altura o meu marido trabalhou numa escola e não lhe pagaram 2 ou 3 anos, por isso (...) como estávamos sem dinheiro, ele partiu. (E, Curso Superior, Pintora Artística)

Quando eu estava a trabalhar na Ucrânia como professora ganhava 10 dólares por mês. (I, Lic., Técnica Turismo)

Quando questionados em relação às razões que os levaram a escolher Portugal, alegaram sobretudo o facto de, na altura, já terem amigos ou familiares a trabalhar em Portugal. Porém, a influência das supracitadas “agências de viagem”, assumiu um papel preponderante em quase todas as famílias. Não só lhes preparavam as viagens e toda a documentação necessária, como os aliciavam com possibilidades de trabalho e ganhos financeiros em Portugal. Muitas vezes vinham para Portugal com a promessa de que já tinham um contrato de trabalho, o que por vezes não era verdade ou então não tinha as condições concertadas.

Quando eles chegaram aqui a Portugal, pensaram que ia uma agência para recebê-los e dar-lhes trabalho. Afinal quando chegaram, não tiveram ninguém. (B, Lic., Técnica Financeira)

Na agência, onde ele foi contratado, prometeram 1500, quase 2000€ por mês. Na altura do Euro[2004], obras e não sei o quê. Quando chegou aqui, era tudo mentira, 450€ que ele ganhava nas obras. Por isso que ele parou em Portugal, por engano, por acaso. (F, Bacharelato, Administrativa Contabilidade)

Tendo como ponto de partida a análise feita por Baganha, Marques e Góis (2004), tentar-se-á agora perceber as principais diferenças ao nível da integração económica (inserção no mercado de trabalho) e social (competências linguísticas e projetos futuros) destas famílias, face aos dados apresentados nesse estudo, bem como noutros que abordaram estas questões. Ao analisar a inserção no mercado de trabalho,³⁸ verifica-se que nestes entrevistados o hiato entre as qualificações escolares e o tipo de inserção no mercado de trabalho tem vindo a diminuir, confirmando, de certa forma, a evolução positiva anunciada por Baganha, Marques e Góis (2004). Quando chegaram, as entrevistadas começaram por trabalhar nas limpezas e os maridos nas obras, no entanto uma parte significativa tem conseguido aproximar-se da função que desempenhava ou para a qual tinham estudado, enquanto outras apesar de terem sido impelidas a optar por um percurso profissional diferente, têm conseguido progredir.³⁹

³⁷ Apenas a família F referiu que saiu da Ucrânia por problemas familiares, estando a escolha de Portugal relacionada com as diferenças salariais.

³⁸ Para ver em detalhe as qualificações e as profissões desempenhadas no país de origem e em Portugal, ver quadro 3.1, no corpo do trabalho.

³⁹ A entrevistada D, como era Tipógrafa e não encontrou em Portugal oportunidades nessa área, para conseguir sair das limpezas, acabou por optar por trabalhar numa outra área da qual gostava, mas na qual não tinha

Pronto, a vida melhorou, não tem nada a ver a vida quando ele chegou, ou nós, e como agora está. (B, Lic. Técnica Financeira)

Eu ainda trabalho dentro da minha área e o meu marido também, conseguimos nos manter. (...) Não é bem, bem, bem mas é perto. (F, Bacharelato, Adm. Contabilidade)

Estes percursos ascendentes opõem-se à ideia de que quase todos desempenham atividades profissionais que exigem níveis de qualificação muito baixos e que têm um menor reconhecimento económico e social, sustentada em muitos estudos sobre esta população (por exemplo, Baganha e Fonseca, 2004; Perista, 2004; Martins, 2008). Porém, tendo em conta o diminuto número de entrevistas não se pode confirmar, em absoluto esta tendência, nem que este percurso ascendente seja frequente, apesar de alguns entrevistados reconhecerem que são muitos os que já conseguiram ver os seus diplomas reconhecidos e trabalham atualmente na sua área, por isso fica aqui esta pista para futuras investigações. De acordo com Portes (1999: 44), os profissionais com classificações mais elevadas “(...) entram geralmente no segmento primário do mercado de trabalho (...) ascendendo, depois de algum tempo, às vias de mobilidade ascendente dos trabalhadores nativos”, o que poderá estar a acontecer, em especial se considerarmos o maior domínio da língua portuguesa. Em algumas entrevistas, foi ainda notório o investimento em formação profissional e em educação, por parte dos pais, indicativa de um esforço não só de conseguirem ingressar no segmento de mercado do qual foram privados, por dificuldades várias, aquando da sua chegada a Portugal, como também de progredirem na carreira:

Eu também estudei aqui contabilidade. Sou licenciada de lá, mas como passaram uns anos, fiquei um bocadinho desatualizada, então depois na altura de mudança do POC para o SNC, eu ainda estudei aqui (...) O meu marido também andou a tirar cursos aqui, para conseguir subir. (F, Bacharelato, Adm. Contabilidade)

[Tirei] um curso de operador de loja não me deram oportunidade e não me consegui realizar.... Tirei mais um curso de contabilidade e depois consegui arranjar este lugar. (G, Estudos Univ. Incompletos, Escriturária)

Contrariando esta tendência, foram identificados três casos em que isso não aconteceu: o marido da entrevistada E que era professor de Matemática na Ucrânia e trabalha como motorista; o marido da entrevistada G que era engenheiro e trabalha como maquinista; e a entrevistada H que era contabilista e trabalha como empregada doméstica. Esta entrevistada afirma não ter pedido equivalência, porque consegue um salário superior como empregada doméstica do que se exercesse a sua profissão - contabilista. Acrescentou, ainda, que muitas das imigrantes de leste que continuam a trabalhar nas

qualquer experiência. Começou por trabalhar numa cantina, passando depois por restaurantes e alguns hotéis, sendo agora a responsável da cozinha de um hotel de 5*. A entrevistada I como era professora do primeiro ciclo e seria muito difícil conseguir dominar a língua ao ponto de poder ensiná-la, optou por pegar nas mais-valias linguísticas de que dispunha e trabalha agora como técnica de turismo, estando a desenvolver o turismo português na Ucrânia e na Rússia.

limpezas, se mantêm nessa profissão por essa mesma razão. Tal como foi referido no enquadramento teórico, a inserção profissional pode ser encarada enquanto geradora de recursos, sendo que, desse ponto de vista, a integração foi conseguida.

Quanto à integração social, no que concerne às competências linguísticas, apenas a entrevistada H apresentou maiores dificuldades. Apesar de ter um português correto, também a entrevistada E revelou alguma insegurança ao nível da interação oral, justificável pelo facto de trabalhar a partir de casa e, por essa razão, não ter tanto contacto com portugueses. As restantes entrevistadas têm um nível de Português Bom ou mesmo Muito bom, tanto ao nível da compreensão como da conversação.

Há algum tempo já penso mesmo em Português (A, 10.º ano, Cozinheira)

Outro fator do qual, segundo Baganha e a sua equipa (2004), depende a integração social, prende-se com as expectativas futuras dos imigrantes. Salienta-se que todos os entrevistados vinham por um período de tempo muito reduzido (um ano), pois consideravam que aqui iriam conseguir, em pouco tempo, juntar dinheiro para melhorar as suas vidas, algo que não aconteceu.

Na altura pensei que vim para aqui, faço só para aí meio anito, máximo um ano e vou para casa. Ganho pipa de massa e ponho-me a andar. Mas na realidade uma pessoa não consegue, não é? (...) Como vinha, não tinha dinheiro para pagar a viagem e o visto e o passaporte e tudo e então tive que pedir emprestado e depois ainda tinha os juros para pagar. Então, tive que trabalhar quase meio ano só para pagar aquilo, depois empréstimo. (C, Bacharelato, Doméstica)

Apesar de, para alguns entrevistados, os projetos para o futuro ainda serem incertos, tal como antevia Baganha e outros (2004), os projetos migratórios são temporários no início do processo migratório, tendendo a definitivos à medida que o tempo passa, razão pela qual uma boa parte poderá não regressar à Ucrânia, “o que indicia terem vivenciado experiências de integração positivas na sociedade portuguesa.” (Martins, 2008: 83):

Agora a gente já percebe que já não vai sair daqui (...) decidi/decidimos ficar aqui até ela terminar os estudos. Entretanto encontrei o meu marido, e pronto... Agora já está fora de questão voltar. (C, Bacharelato, Doméstica)

Bem, esta pergunta é um bocadinho complicada responder, sabe porquê? Nós temos pais lá, mas os meus filhos começam aqui a namorar, casar, e a nossa vida é aqui ao pé deles. (F, Bacharelato, Adm. Contabilidade)

Não tenho planos, o meu marido tem trabalho efetivo e eu também tenho trabalho efetivo. Se algum de nós algum dia ficar sem saúde ou trabalho, aí eu pensava já diferente (...) Não penso ir embora para já, não vejo o meu futuro lá. (A, 10.º ano, Cozinheira)

Na família I o progenitor está no desemprego há mais de um ano, razão pela qual ponderam ir para outro país, porque como referem, não têm nada a perder por terem todos nacionalidade portuguesa.

O meu marido infelizmente não tem trabalho, não conseguimos arranjar um trabalho pra ele, está no fundo de desemprego e estamos a pensar que ele vai trabalhar para outro país, porque aqui já há um ano e tal que está a procurar e não há nada mesmo (...) estamos a pensar que o seguinte passo é o Canadá (...) ainda não fomos para a América... depois sempre podemos regressar para Portugal, agora já sempre podemos regressar. Ou seja, para perder nós não temos nada a perder, o trabalho, um dia a gente tem trabalho, noutra não tem, no terceiro já vai arranjar. (I, Lic., Técn. Turismo)

Na família H, os projetos de futuro são muito incertos, uma vez que o marido pretende regressar à Ucrânia no próximo ano e os pais da entrevistada estão a precisar do seu auxílio, contudo não contava deixar outra vez os três filhos (os mais novos vieram para Portugal há apenas 3 anos), que já não tencionam regressar.

Para avaliar a integração destes imigrantes em Portugal, considerou-se ainda pertinente analisar as maiores dificuldades e facilidade sentidas, bem como a relação que mantêm com a cultura de origem e de acolhimento.

A língua foi apontada como a maior dificuldade na integração em Portugal por todas as entrevistadas. Para superar as barreiras linguísticas, três frequentaram cursos de Português, tendo as restantes aprendido a língua portuguesa através do contacto com os Portugueses ou utilizando estratégias alternativas, tais como:

[Rádio,] telenovelas (...) e desenhos animados porque eu achei que eles falavam devagar e corretamente para as crianças poderem perceber. Eu naquela altura, foi assim que aprendi. Depois os filhos foram para a primária, para o 1º ano, então eles começaram a aprender o alfabeto e eu com eles. (F, Bacharelato, Adm. Contabilidade)

No que concerne à legalização, as opiniões dividem-se: se uns a consideraram difícil, burocrática, morosa e cara, outros consideraram-na muito fácil.

Para renovar um visto de residência é preciso nem sei quantos documentos. Para pessoas do Brasil, do Cabo Verde, das colónias, pagam 25/35 euros de visto e eu pago 260 euros, não sei... Porque colónias, tudo bem, mas não pode ser... É diferença muito grande (...) Uma ucraniana casada com um português, mesmo ilegal, para ir fazer a legalização paga 35€. Outra ucraniana chega para um ucraniano para se casar e está ilegal, faz pedido de legalização e paga 500€. (...) Está mal feito a organização de tudo (...) E muito tempo, para esperar resposta é muito tempo, no SEF, no IDICT, na Inspeção-geral do Trabalho, Segurança Social, Finanças, em tudo. Tudo é filas, para pedir uma folha precisas de perder um dia de trabalho, que não é justo. (B, Lic., Técn. Financeira)

Eu acho que nós conseguimos legalizar muito fácil, “facilitissimamente” (...) Eu digo, o pior na legalização é quando nós precisamos de documentos da nossa embaixada. (G, Estudos Univ. Incompletos, Escriturária)

Também o desencontro entre a profissão que desempenhavam na Ucrânia e a que vieram desempenhar, a distância dos filhos e da família, os problemas com a *Máfia* – quer durante o percurso, como em Portugal – e os hábitos foram aventados.

[Estamos] habituados a trabalhar num ramo superior (...) não quero dizer que eu tinha vergonha de trabalhar, não, isto era mesmo psicológico, era muito difícil, muitíssimo, eu estava a chorar todos os dias (I, Lic., Técn. Turismo)

Ficámos 2 anos só eu e o meu marido, sem filhos. Foi horrível. Não desejo a ninguém, é uma coisa que eu não desejo a ninguém. (...) o dinheiro não consegue substituir aquilo que nós conseguimos dar pessoalmente, principalmente o carinho. (F, Bacharelato, Adm. Contabilidade)

Eu acho que eu estava aqui em Portugal e consegui gerir a minha vida e a dos meus filhos, se calhar pelo telefone, por poucas palavras e eles me entendiam muito bem. Às vezes quando um ou outro não atendia o telefone, eu mandava um sms “olha amanhã vou comprar um bilhete”, eles logo mandavam mensagem de volta ou telefonavam (...) [Mas é] muito complicado viver sem filhos e eles crescerem e essas coisas todas e carinho, e educação (...) Porque há algumas coisas que nós perdemos (...) não há nenhum dinheiro no mundo que nós podemos avaliar essa distância. (D, 10.º ano, Cozinha)

Há muitas mulheres que estão no bar a divertir-se e homens com filhos ou com filha em casa. Há outra questão que marido vai para um lado, mulher vai para outro. (D, 10.º ano, Cozinha)

[Com as amigas, na Ucrânia] vamos beber café ou chá a casa de uma, casa de outra e aqui as pessoas mais encontram-se nos cafés. E muito raramente... E convívios mais familiares, não é? (C, Bacharelato, Doméstica)

Apesar de afirmarem que foram muito bem recebidas pelos portugueses, foram relatados alguns casos de discriminação, em especial por parte de imigrantes de outras nacionalidades.

Eles diziam “vocês vieram pra cá tiraram-nos o trabalho e isto e aquilo, não sabem falar e isto e aquilo”, chamava tudo e mais alguma coisa. (D, 10.º ano, Cozinha)

As maiores facilidades na integração em Portugal aparecem associadas a uma panóplia de características positivas de Portugal – clima, comida, sistema de transportes, segurança - e dos Portugueses – simpáticos, pacientes, prestáveis, bondosos, caridosos, calmos, pacíficos. No entanto, ao descrever os portugueses, o pessimismo dos portugueses também foi salientado.

[Eu] gosto muito dos portugueses e é uma raça que tem muita paciência, gosta de ajudar, gosta de conviver (A, 10.º ano, Cozinha)

[Não] esperava ser assim tão bem recebida nas várias coisas... Claro que há coisas más e boas, mas no geral está ótimo. As pessoas portuguesas são pessoas muito boas a nível a ajudar, interessar-se na tua vida, tentar ajudar, a explicar... sempre senti apoio. Sempre, sempre. (G, Estudos Univ. Incompletos, Escriturária)

Comida. Eu acho que aqui é fantástico os caminhos, adorei o sistema de transporte (G, Estudos Univ. Incompletos, Escriturária)

[Pessoas] portuguesas muito boas pessoas ou nas finanças, ou na segurança social ou no banco, pessoas calminhas, todos calminhos, todo preparado, tudo ajuda. (H, Lic., Empregada Doméstica)

Nos discursos das progenitoras foi possível detetar a importância da manutenção da sua cultura de origem, bem como os incentivos ao conhecimento da mesma que incutem nos filhos. A mais evidente é, sem dúvida, o facto de quase todos⁴⁰ frequentarem (ou terem frequentado) uma escola ucraniana ou eslava, para preservarem a língua,⁴¹ a cultura e as tradições de origem. Referem também que por vezes é complicado conciliarem as duas escolas, porque é um sábado completo (8 a 10 horas), mas que as crianças já estão habituadas.

“mãe porque nós não somos crianças normais? Porque as crianças normais dormem no sábado e nós temos que acordar e ir pra escola”. Mas agora, não. Eles agora vão para a escola ucraniana e estão muito satisfeitos aos sábados. (F, Bacharelato, Admin. Contabilidade)

As mães cujos filhos nasceram cá, já começaram a perceber que ao entrarem na escola, os filhos estão propensos a perder a língua, razão pela qual consideram muito importante colocá-los simultaneamente na escola eslava. A entrevistada F referiu que em casa falam ucraniano, mas que a filha mais nova responde mais em Português, para além disso, quando os filhos brincam, falam em português. Também a entrevistada G referiu que quando o filho mais novo entrou na pré-primária, evoluiu tanto que agora tem dificuldades em falar ucraniano:

[Não] se consegue verbalizar em ucraniano. Ou seja, eu estou a ver a tendência a perder a língua já na idade de 5 anos. Ele já fala comigo só em português. Eu chamo a atenção a cada 2 minutos ou cada 5 minutos. Eu digo “fala ucraniano comigo” e ele passado 2, 3 frases, volta a falar português. Ou seja, desde aquela criança pequena já começa [a perder a língua]. (G, Estudos Univ. Incompletos, Escriturária)

Também foi mencionado, em algumas entrevistas, que outro dos motivos que os levou a colocá-los nesta escola, foi o de aprenderem mais e terem melhores notas, o que parece, de certa forma, verificar-se, porque parte refere que o desempenho escolar dos alunos melhorou por frequentarem ambas as escolas. Esta ideia foi reforçada pela entrevistada H, que trabalha numa dessas escolas.

Primeiro, o filho mais velho foi para fazer amigos, para aprender as coisas... A história da Ucrânia e todas as coisas que não estudam aqui. (E, Curso Superior, Pintora Artística)

Eu acho que essa escola também dá uma grande ajuda prás nossas crianças (...) matemática é matemática em português ou ucraniano, é matemática. Física é física em português ou em ucraniano, é física. (...) A única diferença é a língua. (G, Estudos Univ. Incompletos, Escriturária)

[No fim do ano a minha filha] estudar muito bom, tem aulas ótimas, eu não compreendo (...) estes filhos que estudaram nas escolas portuguesas e ucranianas estudar muito bom, e notas bom em escolas portuguesas e escolas ucranianas. (...) duas escolas, notas muito bom, muito bom (...) todos a acabar com notas bom, tudo compreende, só muito pouco tem filhos que estuda mais ou menos mal. (H, Lic., Empregada Doméstica)

⁴⁰ Apenas na família B o filho não frequentou a escola eslava, tendo aprendido com os pais as línguas russa e ucraniana.

⁴¹ O mais correto é falar-se de línguas, porque todos falam ucraniano e russo.

Refira-se que encontramos algumas famílias que já retiraram ou pensam retirar os filhos destas escolas, por vários motivos: já não sabem se vão regressar, consideram que os filhos já sabem perfeitamente a língua, querem que eles consigam dedicar-se ao estudo na escola portuguesa e, de acordo com a mãe que trabalha numa das escolas, porque não têm dinheiro para pagar as duas escolas, tendo que optar.

Neste ano ela acabou o 9.º ano [na escola eslava], mas nós estamos a pensar que ela não vai continuar. Primeira coisa, não queremos regressar agora. Segunda coisa, eu prefiro ter uma educação da Europa, em vez de só uma única da Ucrânia. Depois uma outra coisa, já somos portugueses por isso se quisermos regressar ela pode continuar os estudos, porque ela sabe perfeitamente a nossa língua e ela pode continuar como uma estrangeira mas já preparada para estudar em ucraniano em qualquer sítio, em qualquer universidade lá na Ucrânia. Por isso a preferência agora é mesmo a escola portuguesa. (I, Lic., Técn. Turismo)

Na nossa escola não ajuda ninguém, só pai e mãe, ninguém não ajuda, não há projeto que ajude escolas, que tenho muitos problemas, tenho muitos problemas e não sei nestes anos como, porque vida muito complicada. Não todas as famílias podem pagar porque não há dinheiro, nós sabemos o que é, muitas famílias muito triste, muito triste porque queremos todos, como pai e mãe gosta que meninos estuda e na escola portuguesa e na escola ucraniana, são muitas famílias que neste tempo não podem. E pensar ou esta escola ou esta escola, compreende, é muito complicado. (H, Lic., Empregada Doméstica)

Para além de os filhos frequentarem uma escola eslava, e dessa forma preservarem a língua e tradições, através das muitas festas que vão realizando, muitos são os hábitos e tradições culturais preservados no seio destas famílias. A relação com a cultura de origem “materializa-se de formas muito diversificadas, como a língua utilizada no quotidiano, o nome atribuído aos descendentes, a gastronomia, as práticas religiosas, a rede de sociabilidades, os contactos que se mantêm com o país de origem (incluindo as visitas que se realizam e as que só não se realizam por falta de meios económicos) (...)” (Seabra, 2010: 184).

Em todas estas famílias se fala em casa ucraniano e, em alguns casos, também russo, sendo os nomes dos filhos que cá nasceram também eslavos.

Todos são religiosos e comemoram a Páscoa, o Natal e outras épocas festivas de acordo com as suas tradições. À exceção da família I, que afirma não ir à missa todos os domingos, os restantes entrevistados frequentam a sua igreja – ortodoxa e greco-católica – semanalmente.

[Só] passamos ali às vezes quando... eu prefiro ficar comigo própria em vez de toda a gente estar a olhar pra mim e eu estou a falar com Deus (I, Lic., Técn. Turismo)

Temos muito diferente na parte religiosa, vocês têm cá, o Natal é triste, eu acho. A gente prepara, faz prendas... Eu nunca chamo os portugueses, ninguém chama lá no Natal, na Páscoa, porque é a nossa tradição, nós costumamos ir para a Igreja, família todo o mundo junto, depois chamamos pra casa amigos ou família, tenho cá irmã, tenho o cunhado, tenho alguma família aqui, a gente gostamos de sentar todos na mesa, temos nossos pratos típicos, por exemplo, na consoada, no Natal nós fazemos 12 pratos, eu

sempre faço todo o ano. 12 pratos que eu faço. Depois a gente senta à volta da mesa, fazemos a nossa oração, cada um tem que provar 3 vezes do mesmo prato. Temos a nossa tradição que é muito diferente e eu gosto. (A, 10.º ano, Cozinha)

Ao analisar-se a rede de sociabilidades verifica-se que alguns continuam a ter mais amigos ucranianos, mas muitos já têm um grupo de amigos de origens nacionais diferentes. As famílias B, C, D e F afirmam que metade ou mais de metade dos seus amigos são portugueses, sendo que estas estão a comprar casa própria em Portugal, assim como a família A. Simultaneamente, são também estas 5 famílias as que pensam que não irão regressar, sendo que as restantes 4 referem não saber se alguma vez voltarão à Ucrânia. Algumas famílias equacionam regressar na reforma, mas não sabem se se concretizará.

Porém, também é verdade que, em muitos casos, já se assiste a uma combinação expectável das duas culturas. No que respeita à gastronomia, para além dos pratos ucranianos e russos, fazem já muitos pratos portugueses. Os pais continuam a dar preferência a ouvir música Ucraniana ou Russa, porém assumem que os seus filhos já têm outras preferências.

Mantêm o contacto com a família e os amigos através do telemóvel e da internet, nomeadamente através do *skype*, porque conseguem não só falar como ver, o que permite atenuar a saudade. Para além disso, vão com frequência à Ucrânia (a maioria vai anualmente) ou recebem cá a família.⁴²

⁴² Foram referidas algumas dificuldades sentidas pelos familiares para virem visitar a família, tanto por parte da Ucrânia como de Portugal, nomeadamente no que respeita à emissão de vistos.

CONCLUSÕES

Apesar dos limites inerentes à presente investigação, a informação recolhida foi muito rica, podendo-se refletir sobre esta realidade e sugerir algumas pistas para investigações futuras. Considera-se que o trabalho de campo realizado e os dados recolhidos refletem, de certa forma, o que foi referido ao longo da exposição teórica e ajudam a perceber a imagem que este grupo de imigrantes tem de Portugal e da escola portuguesa.

No que respeita às maiores dificuldades que estas famílias sentiram na integração em Portugal, a língua reuniu consenso. Porém, apesar das barreiras iniciais, somente as duas entrevistadas, que dada a profissão que desempenham têm menos contacto com portugueses, revelaram ter ainda algumas dificuldades, porque as restantes têm um bom domínio da língua portuguesa. Outra das dificuldades apontadas, prende-se com o desencontro entre a atividade profissional desempenhada aquando da chegada a Portugal, face à que exerciam ou para a qual estavam habilitados na Ucrânia. Note-se que apesar de se poder dizer que a maioria dos entrevistados tem formação superior, a grande maioria não se encontrava, na Ucrânia, a desempenhar uma função que se coadunasse com a sua formação. Em Portugal, poucos conseguiram ver as suas habilitações superiores reconhecidas, porém, dentro das famílias entrevistadas, verifica-se que o hiato que existia entre as qualificações e a inserção no mercado de trabalho se tem vindo a reduzir significativamente, o que vai ao encontro do que avançavam Baganha, Marques e Góis, em 2004. Não obstante, atendendo ao diminuto número de entrevistas não se pode confirmar, em absoluto esta tendência, mas fica aqui uma pista para futuras investigações.

Quanto aos planos para o futuro, se considerarmos que muitas destas famílias têm cá os filhos a estudar e se encontram a comprar casa, tudo indica que uma boa parte dos que cá estão acabará por permanecer e enraizar-se, “(...) o que indicia terem vivenciado experiências de integração positivas na sociedade portuguesa.” (Martins, 2008: 83). Porém, a família cujo desajuste profissional se mantém, começa a ponderar um retorno à Ucrânia num futuro próximo e aquela em que um dos progenitores se encontra desempregado, considera a hipótese de ir para o Canadá, uma vez que, como têm todos a nacionalidade portuguesa, “não têm nada a perder”.

A obtenção da nacionalidade portuguesa revelou-se um assunto sensível. Apesar de reconhecerem as vantagens que teriam, bem como que não seria difícil obtê-la, muitos ainda não o fizeram, porque teriam que abdicar da sua nacionalidade. Para além disso, duas das três entrevistadas que têm nacionalidade portuguesa, nunca o reportaram na Ucrânia, mantendo assim, ambas as nacionalidades.

Outra das vertentes deste estudo prende-se com a integração dos filhos destes imigrantes na escola que, regra geral, foi descrita como fácil. Este é um aspeto importante, se atendermos à centralidade que as famílias imigradas atribuem à escola no sucesso da sua integração na sociedade de acolhimento.

Quando questionados acerca das principais qualidades e defeitos da escola em Portugal, destacaram a falta de continuidade dos professores, a necessidade de marcar atendimento para falar com o diretor de turma, a constante mudança de escola e de turma, o facto de não haver aula se o professor faltar, a má organização do horário (furos), como pontos negativos. Consideraram ainda que o ensino primário não era muito exigente, o que poderá dificultar a adaptação escolar dos alunos.

No entanto, apesar de algumas entrevistadas apresentarem um rol de defeitos sobre a escola portuguesa, todas as famílias ambicionam que os filhos terminem cá os seus estudos, destacando sempre a importância de obter um diploma europeu. A ambição de todos é a de que os filhos consigam fazer um curso superior em Portugal, embora nem todos acreditem que isso se irá concretizar. De acordo com as entrevistadas, na Ucrânia é muito difícil ter os filhos a estudar, porque os ordenados são muito baixos. Para além da certificação, outras qualidades foram aventadas, sendo a mais referida a proximidade e apoio dos professores, seguindo-se as condições materiais da escola, nomeadamente os computadores.

Quando tentam estabelecer uma comparação com a escola na Ucrânia, todos afirmam que lá há mais disciplina e rigor, que os conteúdos programáticos são mais completos e utilizam métodos mais eficazes, nomeadamente, mais trabalhos de casa.

Verificou-se que estes pais são muito empenhados na educação e no acompanhamento das atividades escolares dos filhos. Consideram que a educação escolar é fundamental e acreditam que parte da dedicação ao estudo advém do incentivo dos pais, que incutem nos filhos a ideia de que estudar é, neste momento, o trabalho deles, razão pela qual “trazer negativas é igual a não trazer salário”. Também a ocupação dos tempos livres foi considerada por quase todas as famílias como essencial.

O investimento na escolaridade também é muito significativo no que concerne a conversas sobre a escolaridade, acompanhamento dos filhos na escolha das disciplinas/áreas pelas quais devem optar ou até na escola que frequentam. As reuniões, pelo contrário, são bastante criticadas, porque não conseguem reconhecer a utilidade das mesmas. Estes pais estão muito interessados em saber informações específicas sobre os seus filhos, pelo que dão preferência aos atendimentos presenciais, de forma a conseguirem definir uma estratégia de intervenção ativa no acompanhamento da escolaridade.

Tentou-se, ainda, apreender as práticas de suporte que estes pais implementam bem como a idealização que fazem do percurso escolar dos seus descendentes. Apesar de terem sido relatados alguns problemas de integração no primeiro ano, a transição para o ano seguinte ocorreu, em quase todos os casos, sem grandes dificuldades. Exceção à regra foi a filha da entrevistada A que reprovou no ano em que chegou e que acabou por fazer o 3º ciclo numa escola ucraniana em Lisboa.

No seguimento do que tem sido comprovado noutros estudos (Mirotshnik, 2008; Martins, 2008), estas famílias consideram que os filhos são bons alunos – estudiosos, trabalhadores e

empenhados - sendo as boas notas consideradas o retorno do esforço e empenho dos filhos. A matemática foi apontada por muitas famílias como sendo a área preferencial dos seus filhos.

Verificou-se que o manejo de várias línguas não constitui um obstáculo à aprendizagem da língua portuguesa. Todos estes alunos falam fluentemente Ucrâniano, Russo (línguas que falam em casa) e Português, sendo que muitos outros falam também Inglês, Espanhol ou mesmo Francês, o que só pode ser considerado uma mais-valia para o seu capital humano.

Ficou patente no estudo que atualmente está a crescer no nosso país uma nova geração de ucranianos, que se mantém próxima da sua cultura de origem, mas que se sente totalmente à vontade entre os portugueses.

BIBLIOGRAFIA

- ACIDI (2011), *Ucranianos em Portugal. Uma Comunidade para ficar?*, Lisboa, ACIDI, Boletim Informativo 89.
- Albarello, Luc et al (1997), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- Almeida, J. F. (1994), *Introdução à Sociologia*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Alves, Natália e Rui Canário (2004), “Escola e exclusão social: das promessas às incertezas”, em *Análise Social*, vol. 169, pp. 981-1010.
- Baganha, Maria Ioannis e Maria Lucinda Fonseca (2004), *New waves: migration from Eastern to Southern Europe*, Lisboa, Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento.
- Baganha, Maria Ioannis, José Carlos Marques e Pedro Góis (2004), “Novas migrações, novos desafios: a imigração do Leste Europeu”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 69, Coimbra, Centro de Estudos Sociais, pp. 95-115.
- Bagley, C., M. Bart e J. Wong (1979), "Antecedents of Scholastic Success in West Indian Ten-years-olds in London", em G. Verma e C. Bagley (orgs.), *Race, Education and Identity*, London, The Macmillan Press LTD.
- Borgonovi, F. and G. Montt (2012), *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*, OECD Education Working Papers, 73, Paris, OECD Publishing.
- Borjas, Georges (1990), *Friends of Strangers. The impact of immigrants on the U.S. Economy*, Washington, Basic Books.
- Castles, S., Kosack, G. (1973), *Immigrant workers and class in Western Europe*, London, Oxford University Press.
- COM (2008), *Livro Verde – Migração e Mobilidade: desafios e oportunidades para os sistemas educativos da UE*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Crul, Maurice e Hans Vermeulen (2003), “The second generation in Europe”, em *International Migration Review*, Vol. XXXVII – nº4, Nova Iorque, Center for Migration Studies.
- Duru-Bellat, M. e A. Van Zaten (1999), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Enguita, M. Fernández (2007), “Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad”, em Garreta, J. (Edit.), *La relación familia-escuela*, (13-32), Lleida: Universitat de Lleida y Fundación Santa María.
- Garreta, J. (1994), “Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes”, *Revista de Sociologia*, Barcelona, nº43, pp. 115-122.
- Garreta, Jordi (2009), “Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas”, *Revista Complutense de Educación*, Vol.20 Núm. 2, pp. 275-291.
- Gibson, M. A. (1988), *Accommodation without Assimilation - Sikh immigrants in an American high school*, Ithaca and London, Cornell University Press.
- Giddens, Anthony (2000), *A Constituição da Sociedade*, São Paulo, Martins Fontes.
- Góis, Pedro e José Carlos Marques (2010), “Novos fluxos de imigração em Portugal: o novo posicionamento de Portugal no sistema migratório europeu”, em Baganha, M. I., José Carlos Marques e Pedro Góis (coords.), *Imigração ucraniana em Portugal e no Sul da Europa: A emergência de uma ou várias comunidades?*, ACIDI, Lisboa.
- Hechter, M. (1986 (1975)), “Rational choice theory and the study of race and ethnic relations”, in Rex, J. e Mason, D. (orgs.), *Theories of Race and Ethnic Relations*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Heckmann, Friedrich (coord.) (2008), *Education and the Integration of Migrant Children*, NESSE (Network of experts in Social Sciences of Education and training). Disponível em <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports> (consultado a 8 de Junho de 2012).
- Hirschman, Charles e Luis M. Fálcon (1985), "The Educational Attainment of Religio-Ethnic Groups in the United States.", em Alan C. Kerckhoff (ed.), *Research in Sociology of Education and Socialization*, Vol. 5. Greenwich, Conn: JAI Press, pp. 83-120.

- Jackson, John A. (1991 (1986)), *Migrações*, Lisboa, Escher.
- Kao, Grace (2002), “Ethnic differences in parents’ educational aspirations”, em *Schooling and Social Capital in Diverse Cultures*, Volume 13, pp. 85-103.
- Kao, G. e M. Tienda (1995), “Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth”, *Social Science Quarterly*, 76, pp. 1-19.
- Lacomba, Joan (2001), “Teorías y Prácticas de la Inmigración. De los Modelos explicativos a los relatos y proyectos migratorios”, *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, n.º 94, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Lockwood, David (1964), “Social integration and system integration”, em G. K. Zollschan e W. Hirsch (orgs.), *Explorations in Social Change*, Londres, Routledge, pp. 244-257.
- Luhmann, Niklas (1976), *The Differentiation of Society*, Nova Iorque, Columbia University Press.
- Machado, Fernando L. (2002), *Contrastes e Continuidades. Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.
- Machado, Fernando Luís (2005), “Desigualdades sociais e diferenças culturais: uma análise extensiva e multidimensional dos resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos em Portugal”, *Análise Social*, 176, pp. 695-714.
- Machado, Fernando Luís e Ana Raquel Matias (2006), *Jovens descendentes de imigrantes nas sociedades de acolhimento: linhas de identificação sociológica*, Lisboa, CIES, Working Paper n.º 13.
- Marques, Maria Margarida (coord.) e Joana Lopes Martins (2005), *Jovens, Migrantes e a Sociedade da Informação e do Conhecimento*, Lisboa, ACIDI, Coleção Estudos OI, 16.
- Marques, M. M., M. J. V. Rosa e J. L. Martins (2007), “School and diversity in a weak state: the Portuguese case”, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33, 7, pp. 1145-1168.
- Martins, António Sota (2008), *A Escola e a escolarização em Portugal – Representações dos Imigrantes da Europa de Leste*, Lisboa: ACIDI, Coleção Teses, 15.
- Mendes, Maria Manuela (2009), “Representations about discrimination practices in the education system built by Russian and Ukrainian immigrants’ children in Lisbon metropolitan area”, *Trames*, 13, 4, pp. 341-356.
- Mirotshnik, Viktoria (2008), *Integração e Escola em Populações imigrantes da Ex-URSS*, Lisboa: ACIDI, Coleção Teses, 18.
- Moller, Iver Hornemann (2002) *Understanding integration and differentiation – inclusion, marginalisation and exclusion*, Centre for Social Integration and Differentiation.
- Montandon, C. (2001), “O desenvolvimento das relações família-escola”, in C. Montandon e P. Perrenoud, *Entre Pais e Professores: Um Diálogo Impossível?*, Oeiras, Celta Editora, pp. 13-28.
- Moudon, P. (1984), “Quelques aspects de la scolarisation dès enfants étrangers à partir dès statistiques”, *Migrants-Formation*, 58, 6-14.
- Mouzelis, N. (1995), “Strategies of integration and Socio-Cultural Differentiation”, CID- Studies, No. 11.
- OCDE (2010a), *PISA 2009 Results: overcoming social background. Equity in learning opportunities and outcomes*, volume II, Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2010b), *International Migration Outlook, 2010*, OCDE Publishing.
- Ogbu, J. (1991), “Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective”, em Gibson, M. A. e J. Ogbu (Eds.), *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, Nova Iorque, Garland Publishing, pp. 3-33.
- Perista, Pedro (2004), *Ucranianos na Área Metropolitana de Lisboa. Perfis, cenários de permanência e integração*, Tese de Mestrado, Lisboa, ISCTE.

- Pires, Rui Pena (2003), *Migrações e Integração. Teoria e Aplicações à Sociedade Portuguesa*, Oeiras, Celta Editora.
- Portes, Alejandro (1999), *Migrações Internacionais. Origens, Tipos e Modos de Incorporação*, Oeiras, Celta Editora.
- Portes, Alejandro e Min Zhou (1993), "The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 530, pp.74-96.
- Portes, Alejandro e Lingxin Hao (2004), "The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation", *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, Vol. 101, n.º 33, pp. 11920-11927.
- Rita, José Palma e Paula Lopes Rita (2004), "A Escola no caminho da fixação dos imigrantes de Leste no interior do país. Constrangimentos e desafios", *Revista Sociedade e Trabalho*, 19/20, DGEEP/MSST, pp. 45-60.
- Rosa, M. J. V. (2005), *Desencontros entre as Migrações Internacionais (laborais) e as Qualificações (escolares): o caso dos europeus de Leste em Portugal*, Lisboa, WorkingPaper, SociNova, FCSH-UNL.
- Rosa, Maria João Valente e Joana Lopes Martins (2004), *Immigrants' education: the Portuguese case*, Lisboa, Working Paper, SociNova, FCSH-UNL.
- Saint-Maurice, Ana de (1994) – *Reconstrução das identidades no processo de emigração: a população cabo-verdiana residente em Portugal*, Dissertação de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, ISCTE.
- Seabra, Teresa (1999), *Educação nas famílias: Etnicidade e classes sociais*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Seabra, Teresa (2006), "A relação das famílias imigradas com a escolaridade: comparando as famílias de origem cabo-verdiana e as de origem indiana", *Interações*, n.º 2, pp. 141-154.
- Seabra, Teresa (2007), "Relação das famílias com a escolaridade e resultados escolares: comparando alunos de origem cabo-verdiana, de origem indiana e autóctones", *Escolas, famílias e lares: um caleidoscópio de olhares*, Porto, Profedições, pp.139-151.
- Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade - O Desempenho Escolar dos Alunos de Origem Indiana e Cabo-Verdiana no Ensino Básico*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Seabra, Teresa e Sandra Mateus (2004), *Etnicidade e "excelência escolar" – cabo-verdianos e indianos na Área Metropolitana de Lisboa*, resumo da comunicação apresentada no V Congresso Português de Sociologia: Sociedades Contemporâneas, Reflexividade e Ação, Braga, 12-15 de Maio de 2004.
- Seabra, Teresa, Patrícia Ávila, Sandra Mateus, Elisabete Rodrigues, Leonor Castro e Vera Henriques (2010), *(In)sucesso escolar dos descendentes de imigrantes – Origens nacionais e condições sociais e escolares na escola básica portuguesa*, Relatório Final, CIES/ISCTE-IUL.
- Solé, Carlota (coord.), (2001), *El Impacto de la Inmigración en la economía y en la sociedad receptora*, Barcelona, Anthropos Editorial.
- Suarez-Orozco, M. (1991), "Immigrant adaptation to schooling: A Hispanic case", em M. A. Gibson e J.U. Ogbu (orgs.), *Minority Status and Schooling: a Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, New York, Garland Publishing.
- Suarez-Orozco, C. e M. Suarez-Orozco (2001), *Children of immigration*, Cambridge e Londres, Harvard University Press.
- Tereshchenko, Antonina e Helena C. Araújo (2011), "Migration and educational inclusion in Portugal: Ukrainian immigrant children's experiences of schooling and belonging", em P. Cunningham & N. Fretwell (eds.), *Europe's Future: Citizenship in a Changing World*, London, CiCe, pp. 497-509.

Tilly, Charles (2005), "Historical perspectives on inequality", in Mary Romero and Eric Margolis (eds.), *The Blackwell Companion to Social Inequalities*, Malden, Blackwell, pp. 15-30.

Vallet, L.-A. e J.-P. Caille. (1996), "Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble", *Les dossiers d'Éducation et Formations*, 67.

FONTES

INE (2012), *Estatísticas Demográficas 2010*, Lisboa: INE

SEF (2012), *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2011*, SEF/Departamento de Planeamento e Formação (Núcleo de Planeamento) (disponível em: http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2011.pdf)

SEF (2011), *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2010*, SEF/Departamento de Planeamento e Formação (Núcleo de Planeamento) (disponível em: http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2011.pdf)

LEGISLAÇÃO

- Decreto-Lei n.º 4/2001 de 10 de Janeiro: introduz novos elementos na política de imigração, como a autorização de permanência e o regime de quotas. Na prática, este mecanismo de autorização de permanência corresponde a um terceiro processo de regularização extraordinária de imigrantes (baseado no emprego).
- Decreto-lei n.º 34/2003 de 25 de Fevereiro: revoga as autorizações de permanência para os imigrantes chegados após entrada em vigor.
- Lei Orgânica n.º 2/2006, de 17 de Abril: introduz alterações à Lei n.º 37/81, de 3 de Outubro (Lei da Nacionalidade) que modificaram substancialmente os regimes da atribuição e da aquisição da nacionalidade portuguesa. De entre essas alterações destaca-se o reforço do princípio do *ius soli* (direito do solo).
- Lei n.º 23/2007 de 4 de Julho: define as condições e procedimentos de entrada, permanência, saída e afastamento de cidadãos estrangeiros do território português, bem como o estatuto de residente de longa duração.

ANEXOS

ANEXO I - GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Caracterização dos filhos do entrevistado/dos alunos

- número de filhos

Quantos filhos têm? Estão todos em Portugal? Se ainda tem filhos que não estão em Portugal, pretende trazê-los para cá? Qual a razão para não terem vindo?

- sexo e idade dos filhos

- nacionalidade e naturalidade

Nasceram todos na Ucrânia? Algum membro da família tem nacionalidade Portuguesa?

Integração dos seus filhos no sistema educativo português

- percurso escolar dos filhos

Ano de escolaridade que frequentam em Portugal; número de anos de escolaridade que frequentaram no país de origem e/ou em Portugal; equivalências

- aproveitamento escolar e áreas científicas preferenciais

Os seus filhos reprovaram alguma vez? Se sim, quantas vezes? Em que anos? Porquê?

Quais são as disciplinas das quais os seus filhos mais gostam? Quais as que sentem mais dificuldades?

Quais foram as notas dos seus filhos no período passado? Ao longo do tempo, as notas mantiveram-se/pioraram/melhoraram (comparar, sempre que possível com os resultados na Ucrânia)? Potenciais explicações para estas alterações

- dificuldades/facilidades de integração na escola

Primeiro contacto com a escola (O que é que a escola fez/disse quando lá foi pela 1ª vez?)

Relação do(a) aluno(a) com a escola: com os professores, com os colegas, com os funcionários

Dificuldades na aquisição de competências ao nível da língua portuguesa

Indisciplina, outras dificuldades

Impactos positivos/negativos da escola do seu filho na integração

Comparação com a escolaridade dos irmãos (diferente? Em que aspetos?)

- Apoios educativos: acompanhamento/apoio da escolaridade (evolução no tempo)

Aulas de apoio? Em que disciplinas/áreas?

Sociabilidades

- Ocupação dos tempos livres/ Atividades extracurriculares (tempo dedicado ao estudo, atividades desenvolvidas)

O que é que os seus filhos mais gostam de fazer nos tempos livres? Para além da escola, que outros espaços educativos (cursos, saídas, ocupação de tempos livres,..)

Quantas horas, por dia, o seu filho costuma estudar fora da escola?

Têm/tiveram algum tipo de apoio (explicações, centro de estudos) fora da escola?

Frequentaram alguma “escola eslava”? Se sim, com que objetivo? Os objetivos foram alcançados?

Com quem costumam estar nos tempos livres?

- representações dos pais em relação à integração dos seus filhos na escola portuguesa (convivência escolar com colegas e professores, aprendizagens, sucesso/insucesso escolar)

Práticas de acompanhamento e representações da escolaridade

- Aspirações e expectativas profissionais e escolares

Até quando gostaria que estudasse(m)? Acha que se realizará?

E se quiser(em) desistir da escola? O que fará/dirá?

Que futuro deseja para ele(a)? Que profissão gostariam que o(s) seu(s) filho(s) tivesse(m)?

Que qualidades/defeitos gostaria que tive(m)/não tivesse(m) em adulto?

- Práticas de acompanhamento da escolaridade

Idas à escola: *frequência, razões, resultados*

Conhece os professores dos seus filhos? Como caracteriza a relação que tem com os mesmos? Quais as principais diferenças? Costuma ir às reuniões? Já alguma vez foi falar com o Diretor de Turma sem ser na reunião? Porquê?

Que hábitos, regras, princípios orientam a vossa educação? *Horários, restrições (TV, computador...), hábitos de leitura ao deitar (contar, ler histórias?)*

Quem ajuda a fazer os Trabalhos de casa?

Quem vê os recados, fala com o DT, controla as faltas, vê os testes?

Como reagem ao mau comportamento ou às más notas? E ao contrário?

Conversam sobre a escola? Quais os temas abordados?

Como ajuda o(s) seu(s) filhos a definirem o seu percurso escolar?

- representações da escolaridade

O que o(a) preocupa mais na educação dos seus filhos?

Papel dos diplomas escolares. Quer que o seu filho conclua os estudos em Portugal? Porquê? Representações em relação à concretização das aprendizagens em Portugal

- representações da escola Portuguesa e Ucraniana

Como caracteriza a escola portuguesa? (Principais qualidades e defeitos) Qual a imagem que tem da escola portuguesa?

Quais são, para si, as principais diferenças entre a escola ucraniana e a escola portuguesa?

Como caracteriza a sua relação com a escola Portuguesa?

Integração na sociedade portuguesa: percurso migratório e relação com cultura de origem e acolhimento

- Motivações para partir e fatores que motivaram a escolha de Portugal como destino
 - O que motivou a saída do seu país?
 - Quais as razões que o levaram a escolher Portugal? (O que sabia de Portugal? Conhecia cá alguém? Os objetivos iniciais foram alcançados? De que forma?)
- dificuldades/facilidades de inserção
 - Quais as maiores dificuldades/facilidades que sentiu quando chegou a Portugal?
 - Qual a sua profissão cá em Portugal?
 - Relações com portugueses: amigos/familiares portugueses; amigos dos filhos: conacionais, outras nacionalidades (quais?), portugueses.
 - Incentivos ao conhecimento da cultura dos ascendentes? (culinária, rituais, música, religião, língua....). Relação /reação dos filhos a essa cultura?
 - Uso(s) da língua(a) em casa/com amigos falada (*quais, com quem, mudanças no tempo*)
 - Domínio da Língua Portuguesa escrita e falada (estratégias utilizadas para aprender a língua)
 - Contactos com o país de origem (viagens, telefonemas, cartas,)
- projetos futuros/atuais (reagrupamento familiar, fixação ou regresso, trajeto migratório)
 - Como se realizou a vinda para Portugal? (Quem veio primeiro? Por que países passaram? Quando vieram os filhos?)
 - Em que ano vieram para Portugal
 - Gosta de viver em Portugal? Qua balanço faz da sua estadia em Portugal?
 - Tenciona permanecer em Portugal ou este é apenas um ponto de passagem para outro(s) país(es)? Gostaria de regressar à Ucrânia? Quando e porquê?

Caracterização sociodemográfica e socioprofissional

- Naturalidade e Nacionalidade
 - Sexo
 - Idade
 - Estado civil
 - Habilitações literárias (de ambos os pais)
 - Experiência profissional (profissão no país de origem e em Portugal) (de ambos os pais)
 - Situação na Profissão (país de origem e em Portugal) (de ambos os pais)
- (Nestes 2 últimos pontos, tentar perceber as mudanças ocorridas ao longo do tempo em Portugal)

ANEXO II - ALUNOS MATRICULADOS E TAXAS DE TRANSIÇÃO, SEGUNDO O GRAU E A MODALIDADE DE ENSINO⁴³

Quadro A – Alunos matriculados e taxas de transição, segundo o grau e a modalidade de ensino (Dados preliminares 2010/2011, Continente)

Nacionalidade	Alunos (n.º)	Freq. Profissional ⁴⁴	Ensino básico								Ensino secundário			
			1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo				Ensino regular		Cursos profissionais	
			Ensino regular		Ensino regular		Ensino regular		Cursos CEF		Ensino regular		Cursos profissionais	
			Total de matrículas	Taxa Transição	Total de matrículas	Taxa Transição	Total de matrículas	Taxa Transição	Total de matrículas	Taxa Transição	Total de matrículas	Taxa Transição	Total de matrículas	Taxa Transição
Portugal	1267359	10,2	418443	97,0	228186	93,2	303857	87,7	30173	82,8	188236	78,6	96289	82,5
Desc. Imigrantes	68948	18,8	16464	93,0	12099	86,5	18379	77,1	3104	80,3	8471	60,9	9581	80,2
Brasil	18116	12,6	4818	93,7	4036	85,8	5058	73,9	843	75,4	1913	52,2	1393	73,2
Cabo Verde	10180	42,4	1407	88,8	1424	79,4	2201	65,8	835	81,6	833	44,3	3377	82,9
Angola	4852	22,9	768	90,9	838	81,3	1388	76,4	296	82,1	745	57,9	800	72,6
Ucrânia	4279	11,4	789	96,3	807	92,6	1545	85,4	102	89,2	651	66,2	375	83,5
Guiné-Bissau	3872	19,6	979	90,1	662	83,4	943	66,3	282	80,9	530	43,4	464	74,4
São Tomé e Príncipe	3530	46,8	535	84,1	443	77,4	647	70,0	202	80,7	252	49,2	1435	85,5
Roménia	3118	7,9	1308	92,6	688	85,9	631	83,2	-	-	244	65,6	141	77,3
França	2712	10,2	693	96,2	490	92,4	799	87,5	-	-	454	79,5	213	83,1
Moldávia	2483	11,8	499	98,2	490	96,1	769	85,3	-	-	433	63,3	235	80,0
Reino Unido	1575	-	541	95,7	281	91,8	464	85,6	-	-	210	81,9	-	-
Alemanha	1572	9,4	419	96,4	294	97,6	458	91,3	-	-	253	79,4	118	78,0
Espanha	1511	-	606	97,2	301	91,7	321	88,8	-	-	208	86,5	-	-
China	1461	-	459	95,6	288	85,4	503	75,5	-	-	158	69,6	-	-
Suíça	1313	13,3	200	96,5	229	96,1	428	86,4	-	-	281	76,5	148	82,4

Fonte: Dados preliminares cedidos à equipa do projeto “Escolas que fazem melhor: o sucesso escolar dos descendentes de imigrantes na escola pública”, financiado pela FCT (PTDC/CS-SOC/119797/2010)

⁴³ Deste quadro foram retirados os países com menos de 1000 alunos inscritos e os campos com um número diminuto (<100), o que resultou inclusive na ocultação dos dados sobre o CEF 2º ciclo, Cursos Profissionais do 3º ciclo e CEF do ensino secundário.

⁴⁴ Inclui todas as vias profissionalizantes: CEF 2º ciclo, CEF e Cursos Profissionais do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Só foram considerados os que tinham um número total de alunos superior a 100.

Quadro B – Alunos matriculados e taxas de transição, segundo o grau e a modalidade de ensino (Dados preliminares 2008/2009, Continente)

Nacionalidade	Alunos (n.º)	Freq. Profissional ⁴⁵	Ensino básico								Ensino secundário			
			1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo				Ensino regular		Cursos profissionais	
			Ensino regular		Ensino regular		Ensino regular		Cursos CEF		Ensino regular		Cursos profissionais	
			Total de matrículas	Taxa Transição	Total de matrículas	Taxa Transição	Total de matrículas	Taxa Transição	Total de matrículas	Taxa Transição	Total de matrículas	Taxa Transição	Total de matrículas	Taxa Transição
<i>Portugal</i>	1285361	9,6	439986	96.6	226718	93.0	299965	86.8	36715	82.7	195382	79.7	82566	87.2
<i>Imigrantes</i>	70508	14,5	19349	92.2	13974	84.5	18114	75.9	2934	81.1	8882	61.5	6933	81.2
Brasil	17699	9,1	5896	92.8	3981	82.3	4421	71.7	579	77.9	1790	50.4	985	82.1
Cabo Verde	10195	32,4	1846	84.6	1744	74.5	2333	61.9	729	80.5	973	45.9	2489	81.3
Angola	6040	19,7	1207	91.0	1165	82.9	1567	71.7	447	84.1	912	58.6	699	81.0
Ucrânia	4197	8,6	1046	94.4	997	92.4	1309	84.9	105	90.5	483	65.4	252	84.5
Guiné-Bissau	4096	14,1	1085	88.6	758	78.9	1038	66.8	277	79.8	638	43.9	270	78.9
França	3110	10,1	758	95.5	608	93.1	890	87.9	-	-	541	73.9	220	81.4
São Tomé e Príncipe	3062	35,7	552	89.9	514	78.4	604	70.4	218	83.0	298	53.0	838	74.3
Roménia	2466	6,5	1102	91.3	486	85.2	540	77.0	-	-	177	72.3	-	-
Moldávia	2457	7,3	670	98.1	498	93.8	744	87.2	-	-	365	69.3	131	81.7
Suíça	1993	9,5	416	97.4	342	95.6	665	89.8	-	-	381	81.6	138	90.6
Alemanha	1949	5,8	611	96.4	399	94.7	504	88.7	-	-	321	80.4	-	-
Reino Unido	1774	-	637	91.4	342	90.6	490	79.8	-	-	226	74.8	-	-
Espanha	1376	-	587	95.4	258	84.1	312	89.7	-	-	153	86.3	-	-
China	1219	-	358	95.3	348	86.2	338	71.9	-	-	135	73.3	-	-

Fonte: Dados preliminares cedidos à equipa do projeto “(In)sucesso escolar dos descendentes de imigrantes – Origens nacionais e condições sociais e escolares na escola básica portuguesa”, financiado pelo ME e FCT (FSE/CED783589/2008)

⁴⁵ Inclui todas as vias profissionalizantes: CEF 2º ciclo, CEF e Cursos Profissionais do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Só foram considerados os que tinham um número total de alunos superior a 100.