

Sucesso escolar nos alunos de origem cabo-verdiana: o  
caso dos alunos que ingressam no ensino superior

**Gustavo Silva Évora**

**Tese de Doutoramento em Ciências da Educação – Educação,  
Sociedade e Desenvolvimento**

**(Maio, 2013)**

## DECLARAÇÕES

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

---

Lisboa, 22 de maio de 2013

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),

---

Lisboa, 22 de maio de 2013

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de  
Doutor em Ciências da Educação – Educação, Sociedade e Desenvolvimento  
realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Margarida Marques

*À minha mulher, Zinha e à minha filha, Vilma, por cada momento que passamos juntos  
... e por aqueles em que ficam à minha espera;*

*Às famílias Évora e Brito às quais tenho um orgulho enorme em pertencer;*

*À memória do Professor Doutor António Cadeias que me lançou neste projeto e o  
orientou inicialmente.*

*A todos os jovens que não se resignam e acreditam que são capazes.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Maria Margarida Marques, pela sua disponibilidade, pelo encorajamento, pelo excelente apoio e constante desafio às minhas capacidades.

Agradeço à Professora Paula Coito pelo apoio na revisão de cada frase deste texto, muito obrigado *Minie*.

Agradeço à Direção do Agrupamento de Escolas de Nun'Álvares, pelo apoio, compreensão e, especialmente, o carinho de cada um dos seus membros.

Agradeço o apoio e a compreensão de todos os amigos e colegas de trabalho que me incentivaram ao longo deste percurso.

A todos, o meu muito obrigado.

## **RESUMO**

### **SUCESSO ESCOLAR NOS ALUNOS DE ORIGEM CABO-VERDIANA: O CASO DOS ALUNOS QUE INGRESSAM NO ENSINO SUPERIOR.**

**GUSTAVO SILVA ÉVORA**

**PALAVRAS-CHAVE:** sucesso escolar, descendentes de imigrantes, famílias cabo-verdianas, metodologias qualitativas.

A tese que apresentamos visa a obtenção do grau de doutor em Ciências da Educação – Educação, Sociedade e Desenvolvimento, pela Universidade Nova de Lisboa. Tendo como título “Sucesso escolar nos alunos de origem cabo-verdiana: o caso dos alunos que ingressam no ensino superior”, o estudo centra-se na temática da escolarização dos descendentes de imigrantes tendo como foco central o caso particular dos descendentes de imigrantes cabo-verdianos. Nesta população analisamos casos de jovens pertencentes a contextos familiares socioeconomicamente desfavorecidos, cujos percursos escolares permitem o ingresso no ensino superior, para compreender quais são os fatores que concorrem para o sucesso escolar e quais são os mecanismos da sua produção. Este objetivo decorre da identificação da necessidade de investigar o percurso escolar dos descendentes de imigrantes a partir da vertente sucesso que continua por explorar. No estudo, utilizamos uma metodologia comparativa que permite confrontar os percursos escolares de um grupo de jovens descendentes de cabo-verdianos com sucesso escolar - definição para o caso de jovens que ingressam no ensino superior – com os percursos de um grupo, da mesma origem, de jovens com insucesso escolar – para o caso de jovens cujos percursos escolares não vão para além da escolaridade obrigatória. Os encarregados de educação desses jovens completam o conjunto dos participantes no estudo. A análise é centrada nos discursos destes jovens e dos seus encarregados de educação, recolhidos através de entrevista para fazer sobressair os aspetos marcantes da relação das famílias com a escola, para compreender as particularidades dessa relação, especificamente com o saber escolar, associadas ao sucesso escolar dos jovens dessas famílias. A análise comparativa e sistemática dos

percursos escolares dos dois grupos realizada com base nos discursos produzidos pelos jovens e pelos seus encarregados de educação evidencia a existência de um padrão de comportamentos, atitudes e práticas dessas famílias, associado pelos próprios ao sucesso escolar dos jovens. Esta metodologia permite abrir a discussão sobre a temática da escolarização dos descendentes de imigrantes a perspetivas inovadoras e simultaneamente questionar algumas explicações aceites a partir do estudo exclusivamente centrado na dimensão mais visível, a do insucesso.

## **ABSTRACT**

### **SUCESSO ESCOLAR NOS ALUNOS DE ORIGEM CABO-VERDIANA: O CASO DOS ALUNOS QUE INGRESSAM NO ENSINO SUPERIOR**

**GUSTAVO SILVA ÉVORA**

**KEYWORDS:** educational attainment, immigrants' offspring, Cape Verdean families, qualitative research

#### **ABSTRACT**

The present thesis aims to achieve the degree for Doctor (PhD) in Science of Education - Education, Society and Development, by the Universidade Nova de Lisboa. Having for title "School success on students with Cape Verdean origin: the case study of the students that enroll in to a higher education", having as central focus the particular case of Cape Verdean immigrant descendants. Within this population we analyzed cases of young people from socially disadvantaged family backgrounds which enrolls in to a higher education, in order to understand what are the factors that contribute to such success in school and what are the arrangements of its production. This goal arises from the need to identify and investigate the academic success from the children of immigrants in Portugal, a section of the problem that still lies to unexplored. In the present study, we used a comparative methodology that allows confronting the school careers from a group of young descendants of Cape Verdeans with a successful education - definition to the case of young people enrolling in to a higher education - with a group of pathways, from the same origin, of young people with educational failure - definition to the case of young people whose pathways do not go to beyond mandatory school. The guardians of these young people supplement the whole study participants. The analysis is centered on speeches of young people and their guardians, gathered through interviews in order to highlight the relationship between those families and the school to understand the particularities of this relationship, specifically with



school knowledge, associated with educational success from young people of those families. A systematic and comparative analysis on education pathways of both groups made based on speeches produced by young people and their guardians, emphasizes the presence of a standard behavior, actions and customs of those families associated with academic success toward these young people by the participants. This methodology allows the discussion on the related subject about educational success among young immigrant descendants in an innovative perspective simultaneously questioning a few of the acceptable explanations based on the study exclusively centered on the most noticeable way the failure.

## ÍNDICE

Introdução .....	1
Capítulo I: Imigração em Portugal .....	7
I.1. O caso cabo-verdiano .....	9
Capítulo II: O contexto escolar nacional .....	12
II.1. Qualificações académicas da população portuguesa .....	12
II.2. A escolarização dos imigrantes em Portugal .....	18
II.3. Os alunos de nacionalidade estrangeira no sistema educativo português .	20
II.4. Qualificações escolares da população imigrante cabo-verdiana em Portugal .....	26
II.5. Os alunos de nacionalidade cabo-verdiana no sistema educativo português.....	29
II.6. O enquadramento institucional .....	32
Capítulo III: A escolarização dos descendentes de imigrantes – estado da questão .....	36
III.1. Filhos de imigrantes: escolarização e coesão social .....	37
III.2. Fatores suscetíveis de influenciar o rendimento escolar dos alunos descendentes de imigrantes .....	42
III.2.1. Fatores familiares .....	42
Capítulo IV: A pesquisa em Portugal sobre o (in)sucesso escolar dos descendentes de imigrantes .....	101
IV.1. Cartografia do conhecimento produzido em Portugal .....	102
IV.2. Interesse e alcance de uma refocalização no sucesso escolar .....	154
Capítulo V: Metodologia e instrumentos de análise .....	156
V.1. Objetivos do estudo .....	157
V.2. Opções metodológicas .....	158
V.3. Amostra .....	160
V.3.1. Seleção da amostra .....	161
V.3.2. Processo de seleção da amostra .....	164
V.3.3. Caracterização da amostra .....	166
V.3.4. Recolha de dados .....	173
V.3.5. Tratamento e análise de dados .....	174

V.3.6. Procedimentos de tratamento e análise de dados .....	178
Capítulo VI: Análise comparativa dos dados .....	181
VI.1. Apresentação dos temas .....	181
VI.1.1. A ação da família .....	182
VI.1.2. Ação do próprio aluno .....	233
VI.1.3. Ação da escola .....	262
VI.1.4. A ação dos pares e de “outros significantes” .....	275
VI.1.5. Ação exercida pelo meio envolvente .....	283
VI.1.6. Ação exercida pelo mercado de trabalho .....	290
Capítulo VII: Discussão dos resultados .....	298
VII.1. Ação da família .....	300
VII.2. A ação do próprio aluno .....	322
VII.3. A ação da escola .....	328
VII.4. A ação dos pares e de “outros significantes” .....	332
VII.5. A ação do meio envolvente .....	334
VII.6. A ação do mercado de trabalho .....	337
Conclusão .....	340
Referências bibliográficas .....	354
Anexos .....	370

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Dialogo Intercultural.

ACIME – Alto Comissariado para as Minorias Étnicas.

ATL – Atividades de Tempos Livres

CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa.

DREALG - Direção Regional de Educação do Algarve.

DRELVLT – Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo.

EEJIE – Encarregado de Educação de Jovem com Insucesso Escolar

EEJSE – Encarregado de Educação de Jovem com Sucesso Escolar

GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

GIASE - Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo

INE – Instituto Nacional de Estatísticas

ISCTE-IUL – ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.

JIE – Jovem com Insucesso Escolar

JSE – Jovem com Sucesso Escolar

MEVRHCV - Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos de Cabo Verde.

OCDE – Organização para o Comercio e Desenvolvimento Económico

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SEF – Serviço de Estrangeiro e Fronteiras

UE – União Europeia

UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund

## INTRODUÇÃO

A escolarização dos descendentes de imigrantes é hoje uma questão com que se defronta a generalidade dos países ocidentais. Mesmo nos que têm mais tradição de acolhimento de imigrantes e com maior experiência nesse campo, nos quais se poderia esperar que este problema estivesse já atenuado, a realidade mostra a persistência de dificuldades escolares nessa população. Em Portugal esta questão também se coloca hoje em dia.

Os movimentos migratórios globais a que assistimos repercutem-se na composição das populações em geral e, particularmente, nas escolares. No caso português, como nos outros, as transformações na população escolar não se fazem sentir em termos meramente numéricos, são as suas próprias características que se alteram em consequência da presença de múltiplas identidades culturais e experiências escolares. A presença na escola dos filhos de imigrantes, principalmente nos grandes centros urbanos onde a população migrante se concentra, confere uma nova fisionomia cultural à escola ou, pelo menos, torna mais evidente uma multiculturalidade que já existia. A população escolar supostamente monolíngue, monocromática, com hábitos sociais e culturais relativamente padronizados, deu lugar a uma heterogeneidade revelada, por exemplo, pela diversidade linguística e de trajetórias escolares que rapidamente se constituiu como um problema para a instituição escolar. A escolarização deste *novo aluno* revela-se uma tarefa mais complexa do que aquela para a qual a escola-instituição nacional se encontrava estruturada e o insucesso escolar e educativo de uma parte significativa dessas crianças e jovens transformou-se num problema social.

O fracasso na escolarização dos descendentes de imigrantes não é uma questão exclusivamente portuguesa e tem merecido da parte de investigadores de vários países europeus e americanos a atenção que este problema exige, atendendo à dimensão social que ganhou. Os estudos procuram espelhar a preocupação de encontrar explicações e soluções para uma problemática que afeta, em primeiro lugar, os próprios indivíduos, ao limitar a sua participação social, mas também as famílias e as sociedades em geral, pelos custos sociais e financeiros associados ao mesmo. Do ponto de vista de Maurice Crul “... no one can doubt that the educational gap is undermining social cohesion and damaging the economic well-being of both individual and nation” (Crul, 2007, p. 2).

Em Portugal esta questão levanta-se principalmente a partir do início do processo de descolonização e depois com a chegada em cadeia de cada vez mais indivíduos provenientes das ex-colónias portuguesas, coincidindo com o período de abertura do sistema de ensino a todas as camadas na população nacional. O aumento dessa população tem como repercussão imediata o incremento do número de alunos originários de países estrangeiros na população escolar. Posterior e gradualmente, juntam-se à mesma população escolar os alunos descendentes de imigrantes já nascidos em Portugal.

Os alunos descendentes de imigrantes cabo-verdianos formaram desde então um dos grupos mais numerosos, do total do contingente imigrante em Portugal, principalmente nos estabelecimentos de ensino dos centros urbanos ou suburbanos dos Distritos de Lisboa, de Setúbal e do Algarve. Apesar disso, estes alunos são identificados como dos que mais dificuldades de integração escolar têm experienciado. Os seus resultados escolares, posicionados abaixo dos níveis atingidos pelos alunos autóctones e, nalguns casos, de outros alunos estrangeiros, espelham, por um lado, a dificuldade de estes alunos se apropriarem de uma cultura escolar que a sociedade deseja que adquiram e, por outro, da escola transmitir a sua cultura a essa camada específica da população.

A realização de percursos escolares longos e socialmente valorizados é, segundo o entendimento atual dominante em Portugal, fundamental para a mobilidade social ascendente. O mesmo é projetado para o caso das populações de origem migrante, acrescentando ainda a componente da sua integração. Para os descendentes de imigrantes cabo-verdianos pertencentes a famílias socioeconomicamente desfavorecidas, a formação escolar é apontada como uma via para romper com as trajetórias sociais realizadas pelas suas famílias em Portugal, confinadas às camadas socioeconomicamente mais baixas. A inclusão da realização de um curso superior nos projetos de vida de jovens desta população ilustra, neste caso, a preocupação das famílias migrantes cabo-verdianas desses estratos sociais em melhorar o seu estatuto socioeconómico e a consciência da importância da escola para a mobilidade social.

A investigação científica sobre a problemática da escolarização das populações migrantes tem sido essencialmente dirigida ao estudo do insucesso escolar dos seus

descendentes, o que provavelmente se justificará precisamente pelo facto de este fenómeno se ter transformado num problema social. A implementação de políticas sociais que contemplam medidas para a resolução do problema do insucesso e do abandono escolares em territórios/escolas de grande concentração de alunos descendentes de imigrantes ilustra essa preocupação social. Essa mesma postura tem sido adotada em relação ao estudo da escolarização dos descendentes de cabo-verdianos em Portugal. Contudo, se o insucesso caracteriza os percursos escolares de um número significativo dos alunos dessa origem, existem exceções no seio dessa população escolar, ainda que em números pouco expressivos, mas a contrariar essa tendência, tornando-se num foco de interesse para a investigação; são alunos que conseguem realizar percursos escolares longos e socialmente valorizados, nomeadamente, percursos que permitem o ingresso no ensino superior.

Ao optarem por abordar a problemática através daquela que é a sua característica mais evidente - o insucesso escolar dessa população - os investigadores deixam em aberto um espaço que carece de investigação: o sucesso escolar de um conjunto menos visível de indivíduos, mas não menos socialmente significativo que necessita ser estudado. A prevalência do insucesso oculta os mecanismos de produção deste sucesso que, dadas as condições em que se produz, designaremos de improvável. A investigação do sucesso escolar nos descendentes de imigrantes permitirá, por comparação com a realidade do insucesso, pôr em evidência as condições que influenciam os percursos escolares dos indivíduos, destacando as que promovem o seu sucesso, e que normalmente não são valorizadas pela investigação.

O presente estudo tem como foco de análise casos de sucesso escolar na população estudantil descendente de imigrantes cabo-verdianos, mais concretamente casos de percursos escolares que incluem o ingresso no ensino superior. O estudo destes casos justifica-se pela fraca probabilidade da sua ocorrência nesta população; pelo desconhecimento dos aspetos que caracterizam o percurso escolar decorrente dessa raridade e porque, através da comparação com os casos mais numerosos de insucesso, se pode finalmente testar a relevância efetiva dos fatores geralmente apontados como responsáveis pelos trajetos escolares. Estas razões tornam social e academicamente pertinente uma investigação que explore esta faceta da escolarização dos descendentes de imigrantes.

A abordagem científica à escolarização dos descendentes de imigrantes não tem explicado o aparecimento de casos de sucesso, os quais contrariam o estatisticamente expectável; por esta razão, o presente estudo dedica-se precisamente ao ainda não investigado, tomando uma perspectiva holística do problema, com o intuito de constituir-se num contributo científico ao que já se conhece do fenómeno.

Nesta pesquisa utiliza-se uma metodologia comparativa para confrontar os casos de dois grupos de jovens da referida população: o primeiro constituído por casos positivos, jovens com sucesso escolar, o segundo constituído por casos negativos, jovens com insucesso escolar. Trata-se de uma análise que compara de modo sistemático os percursos escolares dos jovens dos dois grupos procurando fazer emergir os fatores diferenciadores dos dois grupos. Através de uma investigação em profundidade e comparada dos mesmos, tencionamos fazer luz sobre as condições que concorrem para os percursos de sucesso; descortinar se existe um padrão de atitudes e de comportamentos face à escola, comuns a esses jovens e às suas famílias, que se possa associar a esses percursos; identificar os atributos partilhados e não partilhados pelos jovens e os seus progenitores; escrutinar, de entre essas características, aquelas que são diferenciadoras entre os grupos. A identificação de um padrão nos casos de sucesso e a ausência dos mesmos atributos nos casos de insucesso validará os atributos reconhecidos como condições do sucesso escolar dos descendentes de imigrantes.

A população estudantil descendente das famílias migrantes cabo-verdianas tem sido descrita como uma das que mais dificuldades de integração escolar tem apresentado de entre as populações de origem estrangeira e, como em todos os aspetos relativos aos imigrantes, as generalizações podem dar azo ao encobrimento de diferenças a vários níveis (Waters & Jiménez, 2005), por exemplo, na análise dos percursos escolares. Neste caso, o estudo dos percursos escolares improváveis de sucesso escolar dos jovens descendentes de cabo-verdianos irá permitir “des-encobrir” aspetos que a análise estatística não está habituada a valorizar, contribuindo para enriquecer o conhecimento sobre esta questão.

A análise dos percursos escolares desta minoria é também um contributo para questionar o conformismo e a satisfação social com o mero cumprimento da escolaridade, independentemente da qualidade dos resultados – eventualmente uma das



consequências da massificação do ensino, em que a garantia da frequência por todos ultrapassa as preocupações com a qualidade para todos.

A investigação científica nesta área tem demonstrado que os percursos escolares são afetados por fatores de vária ordem, tanto intrínsecos como extrínsecos ao próprio indivíduo, e que as características desses percursos resultam da articulação entre vários fatores (Lahire, 2008; *inter alii*). No presente caso, e atendendo aos resultados de pesquisas anteriores, optamos por centrar a investigação nos fatores familiares com influência nos resultados escolares. Segundo Leandro (2004) “importa lembrar que todas as sociedades continuam a confiar, prioritariamente, a tarefa educativa à família, ou seja, o conjunto de acções que os vários agentes sociais desenvolvem, deliberadamente, para integrarem a criança sob o ponto de vista social” (Leandro, 2004, p. 277). Como sabemos, a família não se encontra isolada na tarefa de educar; outros agentes, como a escola, a comunicação social, os grupos de pares, os grupos de índole associativa, as confissões religiosas, fornecem os seus contributos à educação das crianças e dos jovens, sem, contudo, anular o destaque do papel da família (Leandro, 2004). É este destaque atribuído ao papel da família que sustenta a opção metodológica de fazer incidir a presente investigação nos contextos familiares dos jovens participantes no estudo, procurando identificar como é que os percursos escolares dos referidos jovens são influenciados pelas ações das suas famílias. Não pretendendo, todavia, desvalorizar a importância de outras instituições ou contextos, como a escola, já referida, ou a comunidade local, nem descurando os atributos individuais, nomeadamente, a ambição, o autoconceito académico, a autoeficácia académica, a persistência, o género e a atitude face à escola, considerados como influentes nos percursos escolares na bibliografia de referência (Portes & Rumbaut, 2001; Suárez-Orozco 2008, *inter alii*).

Esta investigação incide sobre o caso de uma amostra de 12 jovens que ingressaram no ensino superior, descendentes de imigrantes cabo-verdianos em Portugal e pertencentes a famílias de baixo estatuto socioeconómico; tem como objetivo perceber quais e como se conjugam os fatores que contribuem para o seu sucesso escolar. Portes, Fernandez-Kelly e Haller (2009) lembram que a Sociologia lida habitualmente com valores estatísticos e não com exceções, mas que há situações em que os “marginais” dão a conhecer algo de valioso sobre fatores adicionais que, do seu ponto de vista, são

obscurecidos pelos fatores causais mais evidentes. Do ponto de vista de Zhou, Lee, Vallejo, Tafoya-Estrada e Xiong (2008), o estudo de casos atípicos permite uma identificação em detalhe dos mecanismos que conduzem a resultados peculiares; os autores consideram que a adoção de uma abordagem centrada nos sujeitos permite ao investigador compreender como são feitas as escolhas individuais, em determinados contextos culturais e estruturais, nomeadamente na família ou na escola, produtoras de resultados por vezes difíceis de entender através dos modelos estatísticos tradicionais.

Neste enquadramento, esta investigação está orientada para a produção de conhecimento sobre os mecanismos produtores do sucesso escolar a partir da análise dos discursos dos participantes, sem a formulação de hipóteses de partida (na sua conceção mais clássica), ou seja seguindo uma abordagem do tipo “grounded theory”.

Este trabalho encontra-se dividido em oito capítulos. No Capítulo I será feita uma contextualização da imigração em Portugal tendo por base dados das fontes oficiais e os contributos de estudos realizados nesta área. No Capítulo II apresenta-se uma descrição do contexto educativo português, destacando-se a situação dos alunos estrangeiros, em geral, e dos de origem cabo-verdiana, em particular. O estado da questão da escolarização dos descendentes de imigrantes ocupará o Capítulo III, revisitando-se nesse capítulo trabalhos realizados nesta área de investigação por vários autores de referência. O Capítulo IV é dedicado à exploração dos resultados dos estudos sobre o (in)sucesso escolar dos descendentes de imigrantes em Portugal. No Capítulo V serão apresentadas as opções metodológicas tomadas na pesquisa e os instrumentos utilizados na análise. Finalmente, o Capítulo VI será dedicado à apresentação dos resultados e no Capítulo VII serão discutidos os dados. O estudo encerra com um capítulo conclusivo independente.

## CAPÍTULO I: IMIGRAÇÃO EM PORTUGAL

“The immigrant journey is driven by dreams for better life” (Suárez-Orozco, et al., 2008:p.30)

Antes de entrar propriamente no tema deste trabalho – escolarização dos descendentes de imigrantes em Portugal: sucesso escolar nos descendentes de imigrantes cabo-verdianos – importa perceber a realidade do país em termos do fenómeno da imigração.

Integrando o país organizações supranacionais como a UE, a OCDE, a CPLP, entre outras, os fluxos migratórios que o trespassam não se fazem de forma isolada em relação ao resto do mundo, antes pelo contrário, são uma consequência das transformações políticas e sociais que sustentam a globalização, as quais sucedem a uma velocidade cada vez maior (PNUD, 2009). É assim que vamos encontrar em Portugal uma situação em que as características dos fluxos migratórios se alteram a uma velocidade relativamente alta em pouco menos de meio século.

O número de imigrantes em Portugal, inicialmente determinado pela entrada de originários das ex-colónias e pelos portugueses que retornaram ao país, foi aumentando progressivamente até atingir os mais de 900 mil recenseados pela ONU em 2010<sup>1</sup>.

Retrocedendo um pouco no tempo, em 2009 a população estrangeira<sup>2</sup> em Portugal foi calculada em cerca de 443 milhares, representando 4,2% da população residente, valor inferior à média da UE27<sup>3</sup>, onde na mesma altura atingia os 6,4%. Os imigrantes da dos países da EU (União Europeia) constituíam 0,8% da população portuguesa enquanto os extra comunitários formavam 3,4% da mesma<sup>4</sup>. Neste último grupo predomina a presença de indivíduos oriundos dos países que integram a CPLP

---

<sup>1</sup> ONU, International Migrant Stock: The 2008 Revision (<http://esa.un.org/migration/p2k0data.asp>.8Mar2013).

A ONU considera como migrante todo o indivíduo que reside fora do seu país de origem de nacionalidade

<sup>2</sup> “Para efeitos estatísticos adota-se um conceito abrangente de estrangeiro residente em Portugal, que engloba os estrangeiros detentores de título de residência e os estrangeiros a quem foi prorrogada a permanência de longa duração” (SEF, 2011, p. 15).

<sup>3</sup> UE27 – União Europeia a 27 países.

<sup>4</sup> Fonte: Eurostat, 2010: In Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses – Conselho Nacional de Educação.

(Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), contribuindo o Brasil com 25,59% e os PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) com 24,91% do total da população imigrante. Dos PALOP, Cabo Verde (10,75%) e Angola (5,85%) eram os países com maior representatividade, como tem sido, aliás, a norma, provavelmente desde a descolonização. Foi notado ainda um crescimento da representatividade dos imigrantes de origem europeia na população estrangeira, atingindo os 38,87%<sup>5</sup>

Em 2011<sup>6</sup>, como em anos anteriores, os Distritos de Lisboa (188259 estrangeiros), Faro (68953) e Setúbal (45158) constituíam os principais locais de fixação para o universo de 436822 que corporizava a população estrangeira a residir em Portugal. No seu conjunto, estas três regiões acolhiam cerca de 69% dessa população, dando continuidade ao que se tem registado desde os anos 70, altura em a imigração portuguesa se intensificou. Já em 2009, o número de estrangeiros com permanência regular nesses Distritos adquiria uma expressão significativa no total dos seus residentes: 16,78% da população de Faro, 8,14% dos habitantes de Lisboa e de 5,64% dos setubalenses<sup>7</sup>, valores acima da média nacional (5%).

Em 2011, o Brasil (25,5%), a Ucrânia (11,0%), Cabo Verde (10,1%), a Roménia (9,0%) e Angola (4,9%) foram os países que mais contribuíam para o número de estrangeiros residentes em Portugal, dando continuidade à tendência dos últimos anos. Em relação a Cabo Verde, assinala-se uma ligeira quebra do seu contributo para o total da população, de 2009 para 2011, uma quebra que já havia sido assinalada em 2010.

A diminuição da população estrangeira foi transversal a todas as comunidades de origem e reflete as alterações verificadas no mercado de trabalho e a diminuição da procura de mão-de-obra desqualificada, nomeadamente na construção civil, setor que desde os anos 60 do século XX tem vindo a assumir-se como o maior empregador de trabalhadores imigrantes, onde se têm destacado os cabo-verdianos. A questão laboral não constitui porém o único motivo para a redução das entradas de imigrantes no país. A esta junta-se provavelmente a invisibilidade de parte dessa população devido à

---

<sup>5</sup> Fonte: Eurostat, 2010: In *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses* - Conselho Nacional de Educação.

<sup>6</sup> Fonte: SEF, 2011 - Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo

<sup>7</sup> Fonte: INE, 2009; SEFMAI, 2009, *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses* - Conselho Nacional de Educação.

aquisição de nacionalidade portuguesa e a alteração de processos migratórios em alguns dos países de origem, como, por exemplo, Brasil e Angola (SEF, 2011).

A distribuição da população estrangeira segundo o género aponta, atualmente, para uma quase paridade, pese embora a representação das mulheres ser ligeiramente superior à dos homens: 219137 mulheres/217685 homens. Essa repartição regista-se também noutros países europeus desde o ano 2000 (Zlotnik, 2003) e poderá vir a acentuar-se caso a atual crise económica se prolongue e continue a diminuir a procura de mão-de-obra em setores que têm sustentado a oferta de emprego para os homens, desincentivando a imigração masculina.

Em termos da caracterização etária, a população estrangeira está concentrada sobretudo na faixa dos 15-64 anos (84,9%), tratando-se, portanto, de uma população ativa na sua grande maioria. Cerca de 71700 indivíduos (16,4%) têm entre 0 e 19 anos de idade<sup>8</sup>. Destes, cerca de 8,5% tem idade inferior a 5 anos, constituindo os restantes potenciais utilizadores do sistema educativo português, em regime de escolaridade obrigatória.

### **I.1. O caso cabo-verdiano**

A comunidade cabo-verdiana<sup>9</sup> constitui uma das mais antigas e, como vimos, das mais numerosas em Portugal. A sua presença começa a acentuar-se a partir dos anos 60 do século XX movida pela pressão migratória exercida pelas dificuldades socioeconómicas que se faziam sentir em Cabo Verde. Ao mesmo tempo, verificava-se em Portugal a emigração de muitos portugueses para os países mais desenvolvidos da Europa e o conseqüente défice de mão-de-obra nalguns setores importantes para o desenvolvimento da economia portuguesa, nomeadamente o setor da construção. Os cabo-verdianos puderam ocupar muitos dos lugares deixados vagos pelos portugueses num setor pouco atrativo, já que mal remunerado e exigente em termos de esforço (Carreira, 1977; Malheiros, 1996; Saint-Maurice, 1997; Batalha, 2008; Góis, 2008).

---

<sup>8</sup> Fonte: SEF, 2011 - Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo

<sup>9</sup> Conjunto dos residentes com origem em Cabo Verde e seus descendentes

O fluxo migratório cabo-verdiano para Portugal acabou por atingir a sua maior expressão nos anos 70, após a independência das colónias portuguesas; a partir de 1975, e como lembra Malheiros (1996), os imigrantes cabo-verdianos passam a ser considerados estrangeiros em Portugal. Nessa ocasião, para além dos indivíduos vindos diretamente de Cabo Verde, chegaram a Portugal muitos cabo-verdianos vindos das outras colónias, principalmente de Angola e de São Tomé e Príncipe, que vieram dar o seu contributo para o aumento do número do contingente (Góis, 2008).

Tal como acontece com a maioria das comunidades migrantes, a população cabo-verdiana instalou-se sobretudo na área metropolitana de Lisboa, onde inicialmente se instalou em pensões, em edifícios semiabandonados, em construções edificadas nos estaleiros das empresas de construção civil onde trabalhavam e sobretudo em bairros de construção clandestina que os próprios foram erigindo. Poucos eram aqueles com poder de compra que permitisse adquirir casa própria. Os que o detinham procuravam uma habitação em locais onde esta era mais barata e, ao mesmo tempo, de fácil acesso aos grandes centros onde a oferta de trabalho era mais lata. Apesar da implementação de políticas de habitação tendentes a erradicar os bairros clandestinos, de já não haver cabo-verdianos a habitarem as pensões da Rua de São Bento, continua a haver atualmente muitas pessoas a viverem em condições de habitação precárias, algumas em condições desumanas.

Ainda nas décadas de 70 e 80, verificava-se uma situação na comunidade imigrante cabo-verdiana com alguma expressão: o caso das famílias “holandesas”, os duplamente imigrantes, isto é famílias que residiam em Portugal mas cujo *chefe* (o pai de família como é usual dizer-se em Cabo Verde) trabalhava no estrangeiro, principalmente nas marinhas mercantes holandesa, alemã e grega. Estas famílias, cujo poder económico era superior à média da comunidade cabo-verdiana e aproximava-se muito da média da própria população portuguesa, adquiriram a sua habitação nas cidades dos arredores de Lisboa e puderam proporcionar aos filhos condições de vida que a maioria dos conterrâneos que trabalhava em Portugal não podia oferecer.

Refletindo um pouco o espírito de solidariedade e o conceito de família vigente<sup>10</sup> em Cabo Verde, as casas destas famílias constituíam residência provisória para muitos cabo-verdianos que iam chegando e que pretendiam fixar-se em Portugal, ou então, como residência transitória para muitos dos que faziam deste país o ponto de transição para outros países da Europa (e.g., Espanha, Luxemburgo, França e Holanda, principalmente); neste caso, os imigrantes cabo-verdianos permaneciam em Portugal “até ganharem acesso às redes de emigração para esses países” (Batalha, 2008, p. 20)

As mulheres cabo-verdianas também vieram ocupar o espaço laboral deixado em aberto pela emigração portuguesa, a área dos serviços de limpeza, que ocuparam quase em regime de exclusividade até à altura em que outras comunidades, e.g. brasileiras e ucranianas, começaram a ser recrutadas para esse tipo de serviço.

Apesar das dificuldades que se têm verificado nessa integração e do baixo nível médio de escolaridade dos imigrantes cabo-verdianos, parece que se assiste a uma certa mobilidade do capital cultural intergeracional no seio dessa população em que os descendentes tendem a possuir maiores níveis de escolaridade e a desenvolver atividades profissionais socialmente mais valorizadas que as dos seus progenitores (Machado et al., 2005)

A comunidade cabo-verdiana em Portugal é uma das que mais contribuiu para o desenvolvimento económico de Cabo Verde, se tivermos em consideração apenas o volume das remessas que faz chegar ao país. No período entre 1990 e 2008, os cabo-verdianos residentes em Portugal contribuíram com 24% do total das remessas dos imigrantes cabo-verdianos espalhados pelo mundo, relegando para segundo plano as comunidades estadunidense e francesa com 23% e 18% respetivamente<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> A família que ultrapassa o limite das relações de parentesco diretas, da família nuclear, e assume a configuração de família alargada a mais do que duas ou três gerações. Em Santo Antão, Cabo Verde, era frequente ouvir-se os mais velhos utilizarem o termo “nação” em substituição de “família”, dando indicações da extensão do significado dado à estrutura familiar.

<sup>11</sup>Fonte: Banco de Cabo Verde, In, Migração em Cabo Verde: PERFIL NACIONAL 2009 - OIM - Organização Internacional para as Migrações.

## **CAPÍTULO II: O CONTEXTO ESCOLAR NACIONAL**

As páginas que se seguem dedicam-se à caracterização da população portuguesa, em termos da sua qualificação académica, ainda que de forma breve e apenas para podermos enquadrar o nosso trabalho.

Era propósito do estudo abarcar nessa caracterização a situação escolar da população migrante em Portugal, com destaque para os imigrantes cabo-verdianos. No entanto, a dificuldade de acesso a dados relativos a essa população obrigou a circunscrever o objeto de estudo à população estrangeira, mantendo o destaque do caso cabo-verdiano.

### **II.1. Qualificações académicas da população portuguesa**

As qualificações académicas da população portuguesa são caracterizadas por um atraso em relação a outros países europeus, registado, pelo menos, desde o limiar da segunda metade do século XIX, o que se prolongou pelo século XX, segundo Teodoro (2001). No início do século XX as taxas de alfabetização<sup>12</sup> em Portugal já eram drasticamente inferiores às observadas nos países do norte da Europa, na Holanda, na Alemanha e na Suíça, com taxas de alfabetização da sua população a rondar os 95%, ou ainda, Inglaterra, Irlanda, França, Espanha e Itália, com taxas de alfabetização a variar entre 25 e 70%. Na mesma altura, apenas 15% da população portuguesa era considerada alfabetizada (Candeias, Paz & Rocha, 2004). De acordo com estes autores, em 1950<sup>13</sup>, os alfabetizados em Portugal já ultrapassavam o número de analfabetos, atingindo os 55% da população. Enquanto isso, nos países acima mencionados foram registadas melhorias significativas, colocando muitos deles próximos dos 100%.

Internamente, o século XX ficou marcado pela implementação de uma sociedade baseada na escrita; no entanto apenas permitiu a Portugal alcançar taxas de

---

<sup>12</sup> Proporção dos “indivíduos que saibam, pelo menos, ler” em relação à população total, definição utilizada pelos censos até 1930, segundo Candeias, Paz e Rocha (2004).

<sup>13</sup> Cálculo da alfabetização na Europa entre 1850 e 1950, a partir de Censos, taxas de alfabetização de recrutas e condenados, e assentos matrimoniais (Candeias, et al, 2004)



alfabetização já atingidas no início do século pelos países mais desenvolvidos, nomeadamente do norte e do centro da Europa (Candeias et al., 2004).

De 1900 para 1991, registaram-se progressos muito significativos na escolarização da população, mediados por um crescimento constante em todas as faixas etárias: o número de “alfabetos com 10 ou mais anos” passou de 27% para 89% nessas nove décadas; de 24% para 99%, na faixa etária 10-14 anos; na faixa 20-24 anos, passou-se de um valor de 30% para 99%, para citar apenas a população que se encontra dentro da idade escolar (Candeias, et al, 2004). Segundo estes autores, “o caso português é, durante mais de um século (...) um caso singular de dupla periferia no contexto europeu: periferia face ao «núcleo duro» da alfabetização, periferia face aos limites Sul, Leste e Oeste da Europa, que historicamente foram menos impregnados pela cultura escrita” (Candeias et al., 2004, p. 35).

A indagação em relação à frequência e ao grau de ensino foi introduzida nos Censos a partir de 1940. É nesse ano que pela primeira vez se apura o número de indivíduos que frequentam ou possuem os graus de ensino primário, secundário ou superior. No inquérito são separados, “os indivíduos que sabiam ler e o grau de instrução respetivo” (Candeias et al., 2004, p. 62) permitindo, assim, uma caracterização mais criteriosa da população portuguesa em termos da sua qualificação académica.

Entre o ano letivo de 1960/61 e o ano letivo de 2007/08 a procura do sistema educativo português cresceu em mais de setecentos mil alunos nos diversos níveis de ensino<sup>14</sup>. O momento em que essa procura atingiu o valor mais elevado ocorreu no ano letivo de 1991/92, ano em que duplicou a verificada no início da década de 60, com mais de dois milhões de alunos matriculados.

Tem-se verificado uma variação do número de alunos matriculados no sistema educativo português em todos os níveis de ensino: no pré-escolar tem vindo a aumentar a procura<sup>15</sup>, enquanto nos restantes ciclos diminui progressivamente, no ensino básico

---

<sup>14</sup> Fonte: GEPE/ME / INE, I.P., 50 Anos de Estatísticas da Educação-Volume I, 2009, Lisboa-Portugal

<sup>15</sup> De 2005/06 para 2008/9, por exemplo, o número de crianças matriculadas no ensino público pré-escolar passou de 246090 para 258932 (MEC/GEPE, Estatísticas da educação ([http://estatisticas.gepe.min-edu.pt/vistas.jsp?vm\\_id=242](http://estatisticas.gepe.min-edu.pt/vistas.jsp?vm_id=242)))

desde 1985 e no secundário desde 1995. Esta diminuição não será alheia à redução da taxa de natalidade ocorrida no país. No pré-escolar, passou-se de uma situação de procura ainda quase residual em 1973, para uma procura de 200000 em 1993. Nesse mesmo período, e partindo praticamente do mesmo nível, com uma taxa de escolarização a rondar os 5%, o número de alunos matriculados no ensino secundário atingiu os 400000, correspondendo a uma taxa de escolarização de cerca de 50%. Neste aspeto, é de realçar o facto de se ter atingido no ano letivo de 1980/81 os 100% de escolarização no 1º ciclo do ensino básico, enquanto no 2º e 3º ciclo se está muito próximo dos 90%<sup>16</sup>.

A década escolar 1999/2010 foi marcada pela evolução na Taxa Real de Escolarização<sup>17</sup> da população escolar de Portugal, ao nível do 2º ciclo (6,4 pp), do 3º ciclo (5,6pp) e do secundário (12,6pp). No ano letivo de 2009/10 as taxas de escolarização eram as seguintes: 1º ciclo, 100%; 2º ciclo, 93,8%; 3º ciclo, 89,5% e secundário, 71,4%. Estes dados, demonstrativos de que o número de crianças e jovens em idade escolar que se encontram inseridos no sistema escolar se aproxima gradualmente dos 100%, não significam que o ciclo em que estão matriculados seja o correspondente ao ideal para a sua faixa etária. Muitos alunos apresentam um desfasamento etário a esse nível, situação que se agrava à medida que se progride nos ciclos de ensino; em 2009/10 a taxa de escolarização dos indivíduos da população portuguesa com 15 anos era de 100%, mas apenas 48,7% frequentavam o secundário, o nível de ensino correspondente à sua faixa etária. Os restantes permaneciam no ensino básico<sup>18</sup>. As retenções repetidas, medida bastante utilizada como estratégia educativa na escola portuguesa, para combater o insucesso académico, são apontadas como um dos principais fatores explicativos do enorme desfasamento etário verificado em todos os ciclos de ensino e com mais incidência no secundário.

Ainda no que se refere à qualificação académica da população portuguesa, verificou-se entre 2000 e 2010 uma diminuição da proporção de indivíduos com 15 e mais anos sem nenhuma qualificação, a qual passou de 9,04% em 2000 para os 4% em 2010. Neste mesmo período também se registou uma diminuição da proporção da

---

<sup>16</sup> Fonte: GEPE/ME / INE, I.P., 50 Anos de Estatísticas da Educação-Volume I, 2009, Lisboa-Portugal

<sup>17</sup> Definida como “a relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários”.

<sup>18</sup> Fonte: GEPE, Estado da Educação 2011 - A Qualificação dos Portugueses

população com apenas o 1º ou 2º ciclo do ensino básico, de 55% para 40,6%; um aumento do número de indivíduos com o 3º ciclo, passando de 14,5% para 22,2 %; uma evolução do contingente com o secundário, de 12% para os 18%, registando-se igualmente melhorias ao nível do ensino superior, onde de 9,3% se passou para os 16,%.<sup>19</sup>. Na diferenciação geográfica das qualificações, Lisboa é a região que apresenta a melhor situação, alcançando médias superiores às da população de Portugal continental e do país em geral.

Tendo como referência os alunos de 15 anos e comparando-os segundo o género, verifica-se que a taxa de escolarização das raparigas é superior à dos rapazes. Dados referentes ao ano letivo de 1999/00 mostram que no ensino secundário os valores são de 54,6% para elas e de 43,1% para eles; em termos evolutivos, na década que se seguiu as raparigas também atingiram melhores resultados, evoluindo para 63,5% enquanto os rapazes não conseguiram ir além dos 50,9%. Em 2010/11.

É ainda de referir os dados dos Censos de 2001, os quais mostraram uma melhoria nas qualificações dos portugueses com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos. O número de indivíduos dessa faixa etária sem nenhuma qualificação sofreu uma redução de cerca de 11pp; os indivíduos que tinham como habilitações académicas apenas o 1º ciclo do ensino básico também viram o seu número ser reduzido; no ensino secundário, por exemplo, registou-se um aumento da taxa de escolarização a qual passou de 8,4% para 13%<sup>20</sup>. Dados definitivos dos Censos 2011, organizados por nível de ensino, apontam para as seguintes taxas de escolaridade: no ensino básico de 61,4%, no ensino secundário 40,3% e de 18,5% no ensino superior.<sup>21</sup>

A mesma fonte revela, no entanto, que em 2001 havia ainda muitos indivíduos com uma escolarização inferior a nove anos (cerca de 62%) e que apenas 24% havia concluído o ensino secundário ou o ensino superior.

Não obstante toda a evolução assistida nos diferentes ciclos de ensino nas últimas décadas, Portugal continua a situar-se atrás dos níveis de qualificação atingidos

---

<sup>19</sup> Fonte: Inquérito ao Emprego. INE. Atualização de Fevereiro, 2011 - In *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses* - Conselho Nacional de Educação

<sup>20</sup> Fonte: Censos, citados pelo GIASE (2004), in *Sistema Educativo Português – Situação e Tendências, 1990-2000*.

<sup>21</sup> Fonte: INE, Censos 2011 – Educação formação e aprendizagem.

pela maioria dos países europeus. Com 19,4% da sua população detendo o ensino secundário como nível de escolaridade, o país encontrava-se em 2000 45 pp abaixo da média da UE27 (64,4%) para a faixa etária 25-64 anos. Dez anos depois, a distância foi reduzida em 12,5 pp, o que não permite ainda considerar positiva a situação nacional. No tocante ao ensino superior, a posição portuguesa em relação aos restantes países da União continua a ser de atraso; apesar de significativamente inferior, comparativamente ao que acontece com o secundário, e de se manter estável ao longo da década de 2000-2010, a diferença ainda é de 10pp. A nível interno e na mesma faixa etária, ocorreu nesses dez anos um aumento em 6,6 pp do número de indivíduos com ensino superior, passando de 8,8% para 15,4%. Esta evolução correspondeu a um ganho ligeiramente acima da média da UE27 (6,4), no mesmo período e estrato da população. Para esse progresso, as mulheres contribuíram com 8,5% na melhoria dos seus resultados e os homens concorreram com um crescimento de 4,7%.<sup>22</sup>

A redução da taxa de saída escolar precoce<sup>23</sup> na faixa etária 18-24 anos constitui uma prioridade para os países da UE27<sup>24</sup>, tendo estes estabelecido como meta para 2010 a sua redução para valores inferiores a 10%. Dados revelados no relatório Estado da Educação 2011 - A Qualificação dos Portugueses, mostram que poucos foram os países que conseguiram atingir essa meta. A Polónia (5,4%), a Eslováquia (4,7%), a Finlândia (10,3%) e a Dinamarca (10,7%) constituem exemplos de países que lograram superar a meta estabelecida ou ficaram muito perto de a alcançar, enquanto a Turquia (43,1%) Portugal (28,7%), Espanha (28,4%) e Itália (18,8%) se situaram na cauda da tabela e muito longe de alcançar a taxa de 10% de saída precoce projetada na UE27. A média para os países da União cifrou-se nos 14,1% em 2010 e na Zona Euro foi de 15,6 %.

Embora continue a apresentar uma média muito acima da dos outros países e muito longe de atingir a meta estabelecida, não se pode deixar de assinalar o grande caminho feito na década de 2000-2010 por Portugal. Nesse período, iniciado com uma taxa de 43,6 %, o país conseguiu uma redução de 14,9pp no abandono escolar precoce

---

<sup>22</sup>Fonte: Inquérito ao Emprego. INE. Atualização de Fevereiro, 2011 – In: *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses* - Conselho Nacional de Educação

<sup>23</sup> Saída escolar precoce - percentagem da população do grupo etário 18-24 que tendo concluído o 3.º ciclo do Ensino Básico não se encontra a frequentar um curso de ensino ou formação profissional (Estado da Educação 2011 A Qualificação dos Portugueses, MEC).

<sup>24</sup> Fonte: Eurostat (database). Atualização de 31.05.2011, in Estado da Educação 2011 A Qualificação dos Portugueses

dos seus alunos. Na faixa etária 18-24 foram os homens que mais contribuíram para esse valor.

Tabela 1  
*Taxa de Transição/Conclusão, Segundo o Ano Letivo, por Nível de Ensino e Ciclo de Estudo. Portugal.*

Ano letivo Nível de ensino	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09*	2009/10*
Ensino Básico	88,0	88,2	89,3	89,9	92,1	86,8	86,4
1º Ciclo	93,3	94,5	95,6	96,0	96,3	–	–
2º Ciclo	86,1	87,0	89,3	89,5	92,0	–	–
3º Ciclo	82,2	80,3	80,8	81,6	86,0	–	–
Ensino Secundário	66,2	67,9	68,9	75,2	79,0	66,9	67,0

*Fontes:* GEPE/ME / INE, I.P., 50 Anos de Estatísticas da Educação – Volume I, 2009, Lisboa-Portugal.

GEPE, Estatísticas da Educação 2009/10. 2011. Lisboa, Portugal - dados relativos aos anos letivos de 2008/09 e 2009/10. (\*) Os valores referem-se apenas às taxas de conclusão nos respetivos níveis de ensino.

Relativamente à taxa de transição/conclusão, realça-se no ensino básico o facto de os resultados piorarem à medida que se progride nos sucessivos ciclos, ainda que estes resultados sejam quase sempre melhores do que os do ensino secundário (vide Tabela 1). Neste nível, embora situando-se sempre num grau inferior aos precedentes, registou-se uma melhoria progressiva dos resultados entre 2003/04 e 2007/08 - correspondendo a uma passagem de uma taxa de transição/conclusão de 66,2 para 79,0%. O progresso relatado para o ensino secundário é atribuído sobretudo ao contributo população adulta, isto é, aos alunos com mais de 25 anos que se encontram matriculados nas diferentes modalidades desse nível de ensino.

No que respeita às taxas de retenção e desistência registadas do ano letivo de 2004/05 a 2010/11, verifica-se o seguinte: no ensino básico o número de alunos com retenções e desistência tem vindo a diminuir sistematicamente, passando de 11,5% para os 7,3%. Os alunos que frequentaram o 3º ciclo nesse período foram os que mais contribuíram para essa média, apresentando valores sempre muito superiores aos do 1º ciclo. No ensino secundário registou-se uma diminuição sistemática dessa taxa entre

2004/05 e 2008/09, de 31,9% para 18,7%, altura a partir da qual tem vindo a ocorrer um ligeiro aumento, atingindo os 20,% dos alunos em 2010/11<sup>25</sup>.

Tendo em conta os dados até aqui apresentados, devemos considerar dois aspetos que parecem ser importantes realçar: o primeiro é que a qualificação da população portuguesa tem vindo a melhorar bastante ao longo das últimas décadas e, nesse sentido, Teodoro (2001) defende que Portugal tem feito uma recuperação significativa “em diversos campos sociais, incluindo o educativo, com repercussões positivas em alguns indicadores utilizados internacionalmente” (Teodoro, 2001, p. 73); o segundo é que ainda se situa longe da média de outros países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) e, em particular, de países com os quais Portugal partilha o espaço da União Europeia.

Serão algumas das dificuldades sentidas na escolarização dos descendentes de imigrantes serão consequências desse atraso na qualificação da população portuguesa em geral, comparativamente aos países da EU?

## **II.2. A escolarização dos imigrantes em Portugal**

“a educação de um homem é, sem dúvida, o investimento mais valioso e, de facto, confere-lhe a identidade. O homem moderno não é leal a um monarca, a uma terra ou a uma fé, o que quer que isso queira dizer, mas sim a uma cultura” (Gellner, 1993, p. 64).

As qualificações académicas dos descendentes imigrantes constam de entre os principais indicadores da sua integração nos países de acolhimento; por isso, importa caracterizá-las estabelecendo algumas comparações com a população em geral. O acesso a dados facilitadores da concretização desse objetivo nem sempre é uma tarefa simples, mormente tratando-se de comunidades imigrantes, apesar de se produzirem regularmente dados, tanto a nível nacional como internacional. O INE (Instituto Nacional de Estatística) e o Eurostat (Gabinete de Estatísticas da União Europeia) constituem exemplos de instituições vocacionadas para essa produção estatística, a qual é posteriormente reorganizada em função dos interesses de instituições, de comunidades

---

<sup>25</sup> Fonte: GEPE/ME / INE, I.P., 50 Anos de Estatísticas da Educação-Volume I, 2009, Lisboa-Portugal

específica ou de investigadores a título pessoal. O INE e o Ministério da Educação e Ciência, através de sucessivos gabinetes especializados, têm vindo a disponibilizar periodicamente dados sobre a educação em Portugal, através de publicações como o *Estado da Educação* ou *Estatísticas da Educação*, onde se sistematiza a informação recolhida nas escolas do país, permitindo assim aos interessados o seu acesso, ainda que muitas vezes restrita e nem sempre com os detalhes que eventualmente responderiam às necessidades da investigação.

É de realçar, ainda, o valioso trabalho desenvolvido pelo SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras) ao disponibilizar anualmente dados da população estrangeira com estatuto regular no país, através de um relatório que dá conta dos números relativos ao contingente, à sua origem, à sua distribuição pelo território português e tipo de autorização de permanência. O trabalho desenvolvido pelo ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas), no seguimento do trabalho do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural implementado em 1991, atualmente continuado pelo ACIDI (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural), tem contribuído a vários níveis para o conhecimento da situação dos imigrantes em Portugal: patrocinando e publicando vários estudos dedicados a diversas problemáticas relacionadas com essa população, realizando encontros, seminários e congressos e garantindo a formação de agentes educativos.

Os níveis de qualificação constituem indicadores essenciais na caracterização da população imigrante e desde muito cedo se percebeu que, nesse aspeto, a diversidade é dos seus traços. M<sup>a</sup> João V. Rosa (2003) para assinala a existência dessa grande diversidade no que concerne aos níveis de qualificação da população imigrante. Com base nessa, Margarida Marques e Joana Martins (2005) fazem referência ao facto de os imigrantes leste-europeus apresentarem, em média, habilitações escolares superiores aos da população autóctone, enquanto os originários dos PALOP apresentam níveis inferiores aos observados para a população portuguesa em geral.

### **II.3. Os alunos de nacionalidade estrangeira no sistema educativo português**

Os dados que se seguem dizem respeito aos alunos de nacionalidade estrangeira do sistema educativo português. Embora fosse desejável para o presente estudo, não é

possível fazer uma caracterização da situação atual dos alunos descendentes de imigrantes, independentemente da sua nacionalidade. Estatisticamente, os alunos descendentes de imigrantes com nacionalidade portuguesa são incluídos na população escolar portuguesa em geral; apesar de no ato da matrícula e na atualização anual dos alunos serem recolhidos dados relativos à nacionalidade dos pais, por escola, estes não são sistematizados e publicados a nível nacional.

Várias análises estatísticas dos desempenhos escolares dos alunos de nacionalidade estrangeira que frequentam o sistema educativo português têm destacado o seu atraso em relação à população escolar em geral. Dados relativos ao aproveitamento escolar no ano letivo de 1996/97, publicados pelo Secretariado Entreculturas já apontavam para um índice de aproveitamento, a nível nacional, de 54% para os alunos autóctones, enquanto para os alunos de origem estrangeira se cifrava nos 38,6%. Dados do GIASE, relativos ao ano letivo de 2003/2004<sup>26</sup>, citados por Marques e Martins (2007), mostram que a diferença entre as taxas de transição/conclusão dos alunos descendentes de imigrantes e as dos alunos autóctones perdurava. Mais recentemente, a persistência dessa diferença entre as taxas de transição /conclusão dos alunos em geral e as relativas aos estrangeiros foi registada em dados oficiais, diferença que se situa numa média de 8,43 pp no ensino secundário e de 8,44 no ensino básico, no período que vai de 2007/08 a 2009/10<sup>27</sup>.

No ano letivo de 2009/2010, a população escolar de nacionalidade estrangeira correspondia a cerca de 5% do total da população escolar inscrita nos níveis ensino básico e secundário, no Continente<sup>28</sup>. O seu número efetivo atingia os 82424 alunos, encontrando-se 58517 matriculados no ensino básico e 23907 no secundário. No ensino básico, estes alunos distribuíam-se pelas seguintes modalidades<sup>29</sup>: regular (85,6% dos casos), CEF (5,4%), RVCC (5,2%), cursos EFA (3,5%) e Outras (0,3%), no caso do 3º

---

<sup>26</sup> Ano letivo relativamente ao qual foram publicados pela última vez dados sobre a naturalidade dos progenitores dos alunos do sistema educativo português, permitindo distinguir os alunos segundo a sua origem nacional, e não apenas segundo a nacionalidade.

<sup>27</sup> Fonte: GEPE, 2011 – dados não publicados, isto é Dados solicitados diretamente à fonte pelo investigador.

<sup>28</sup> Fonte: Conselho Nacional de Educação (CNE) - Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses

<sup>29</sup> CEF – Curso de Educação e Formação; EFA – Educação e Formação de Adultos; RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências



ciclo a distribuição é relativamente diferente, pois a hegemonia da modalidade de ensino regular sobre as restantes reduz-se, dando origem à seguinte repartição dos alunos: ensino regular, 72,10%; CEF, 12,04%; RVCC, 9,58; EFA, 6,03% e Outros (0,5%). Ao evoluir-se para o secundário o peso do ensino regular volta a sofrer uma diminuição bastante significativa e passa a abranger apenas 35,81% dos matriculados; o número de alunos abrangidos pelos cursos profissionais aumenta para cerca de 35,4%; os cursos EFA são frequentados por 10,07% dos alunos; os processos de RVCC abrangem 7,74%; os cursos de aprendizagem absorvem 5,35% e as restantes modalidades dão resposta a 6% dos alunos.

Estes números destacam o facto de estes alunos serem abrangidos cada vez menos pela modalidade de ensino regular à medida que se avança nos ciclos de escolaridade, com o correspondente aumento de ingressos nos CEF ou em cursos profissionais. Embora numa avaliação mais imediata pudéssemos ser tentados a considerar positivo o aumento do número destes alunos que integram outras modalidades de ensino e a valorizar a diversificação de ofertas formativas, não o poderemos fazer sem perceber os motivos que estão por detrás dessa realidade. Perceber se os alunos o fazem ou não por opção; se é por opção, quais as suas motivações; não sendo uma opção livre é ou não condicionada pelo facto de não conseguirem realizar uma escolaridade regular, por exemplo; se optam por esses cursos numa perspetiva de acederem ao mercado de trabalho ou se o fazem como forma de concluir uma escolaridade obrigatória.

A representatividade dos alunos estrangeiros no total da população escolar portuguesa diminui à medida que se progride nos ciclos de ensino, principalmente na transição do ensino básico para o secundário. No entanto esta representatividade deve ser considerada em termos relativos uma vez que a distribuição geográfica da população estrangeira tende a ser assimétrica concentrando-se maioritariamente nos distritos de Lisboa, Setúbal e Faro (SEF, 2011). Aquela tendência já havia sido verificada nos finais da década de noventa do séc. XX, quando, no ano letivo de 1999/2000, aqueles representavam 6,6% da população escolar do 1º ciclo e apenas 3% no ensino secundário<sup>30</sup>, correspondendo a uma diminuição de 3,6pp na representatividade da

---

<sup>30</sup> Departamento de Avaliação, Planeamento e Prospectiva (DAPP), citados por Martins (2004).

população, na passagem de um nível de ensino para o outro. Em 2007/08 a diferença foi inferior (1 pp) já que o número de alunos de nacionalidade estrangeira que frequentava o ensino básico equivalia a 5% do total nacional e o que frequentava o ensino secundário correspondia a 4%.

Em termos de resultados da população escolar em Portugal<sup>31</sup>, e tomando em conta os dados relativos ao ensino básico e secundário (Tabela 2), verificamos que as taxas de transição/conclusão diminuem à medida que se progride nos níveis de ensino, tanto para os alunos portugueses em geral como para os estrangeiros<sup>32</sup>; acresce que em ambas as populações o ensino básico regista melhores resultados que o ensino secundário.

Tabela nº 2

*Taxas de Transição/Conclusão por Ciclos e Níveis de Ensino, por Nacionalidades e Ano Letivo - Continente (%)*

Ano Letivo	Nível Ensino	Cabo-verdianos	PALOP	Estrangeiros	Portugal
2007-2008	Secundário	72,88	69,04	69,97	80,00
	3ºCiclo	62,67	67,54	73,32	86,03
	2ºCiclo	68,05	73,00	80,14	92,20
	1ºCiclo	79,54	82,70	85,39	96,40
	Ensino Básico	70,09	74,41	79,62	91,54
	<b>Total níveis</b>	<b>71,48</b>	<b>71,73</b>	<b>74,79</b>	<b>85,77</b>
2008-2009	Secundário	72,87	70,32	71,54	81,30
	3ºCiclo	66,48	70,40	76,38	86,20
	2ºCiclo	74,77	78,42	84,95	92,50
	1ºCiclo	85,19	88,28	92,58	96,60
	Ensino Básico	75,48	79,03	84,64	91,77
	<b>Total níveis</b>	<b>74,17</b>	<b>74,68</b>	<b>78,09</b>	<b>86,53</b>
2009-2010	Secundário	75,64	73,83	73,14	78,63
	3ºCiclo	67,61	70,62	76,38	81,19
	2ºCiclo	76,35	79,41	84,95	92,30
	1ºCiclo	85,82	88,33	92,58	96,30
	Ensino Básico	76,59	79,45	84,64	89,93
	<b>Total níveis</b>	<b>76,12</b>	<b>76,64</b>	<b>78,89</b>	<b>84,28</b>

<sup>31</sup> Total da população a frequentar os níveis de ensino básico e secundário do sistema educativo português, no continente, independentemente da sua nacionalidade; representada na tabela por "Portugal".

<sup>32</sup> Refere-se aos alunos das trinta nacionalidades estrangeiras mais representadas no sistema educativo português. Os alunos originários dos PALOP e particularmente de Cabo Verde também estão incluídos nesta população, apesar de aparecerem destacados na mesma tabela.

Fonte: GEPE - Dados não publicados.

Sublinhe-se que, no período entre 2007 e 2010, estas taxas de transição/conclusão dos alunos estrangeiros nos diferentes ciclos de ensino ficam persistentemente aquém do valor da população escolar portuguesa (Tabela 2), ainda que se registre a tendência para a diminuição dessa diferença.

Os dados da Tabela 3 evidenciam o facto de os resultados obtidos pelos alunos originários dos PALOP não só se situarem abaixo dos alunos portugueses em geral, mas também dos alcançados pelos alunos estrangeiros na sua totalidade.

Tabela 3  
*Taxa Média de Transição/Conclusão no Conjunto dos Ensinos Básico e Secundário por Ano Letivo*

Ano Letivo	Cabo-verdianos	PALOP	Estrangeiros	Portugal
2007-2008	71,48	71,73	74,79	85,77
2008-2009	74,17	74,68	78,09	86,53
2009-2010	76,12	76,64	78,89	84,28
Média	73,93	74,35	77,12	85,52

Fonte: GEPE – dados não publicados.

Seria legítimo esperar-se que os seus desempenhos escolares fossem facilitados pelo facto de serem descendentes de pais originários de países cuja língua oficial é o português e, por isso, superiores aos dos alunos descendentes de pais originários de países não lusófonos. Estes dados permitem-nos inferir que o conhecimento da língua, por si só, não é facilitador dos desempenhos escolares dos alunos descendentes de imigrantes; remetem para a necessidade de atender a uma realidade nem sempre valorizada pelo sistema educativo português nem pelas abordagens pedagógicas adotadas com estes alunos: o facto de o português ser a língua oficial daqueles países não garante que os indivíduos oriundos dos mesmos sejam falantes desta língua, pelo menos em um nível médio de proficiência. Muitas crianças, adolescentes e jovens que chegam a Portugal vindos daqueles países são confrontados, pela primeira vez, com o uso diário da língua portuguesa; sobretudo quando provenientes de zonas rurais em que o acesso nem sequer é possível através dos meios de comunicação, designadamente da televisão.

Os resultados dos alunos cabo-verdianos são objeto de análise o ponto 5 deste capítulo.

Um dado complementar à taxa de transição/conclusão é a taxa de retenção e, neste aspeto, os alunos estrangeiros revelam-se em desvantagem em relação aos alunos do sistema educativo português em geral, apresentando valores médios superiores em todos os níveis e ciclos de ensino.

Tabela 4  
*Taxas de Retenção por Ciclos de Ensino e Ano Letivo - Continente (%)*

Ano Letivo	Nível/ciclos de ensino	Estrangeiros	PALOP	Portugal
2007-2008	Ensino Secundário	30,03	30,96	20,00
	3ºCiclo	26,68	32,46	13,70
	2ºCiclo	19,86	27,00	7,80
	1ºCiclo	14,61	17,30	3,60
	Ensino Básico	20,38	25,59	8,37
	Total	22,31	26,66	10,69
2008-2009	Ensino Secundário	28,46	29,68	18,70
	3ºCiclo	23,62	29,60	13,80
	2ºCiclo	15,05	21,58	7,50
	1ºCiclo	7,42	11,72	3,40
	Ensino Básico	15,36	20,97	8,23
	Total	17,98	22,71	10,33
2009-2010	Ensino Secundário	26,86	26,17	21,77
	3ºCiclo	23,62	29,38	18,81
	2ºCiclo	15,05	20,59	7,70
	1ºCiclo	7,42	11,67	3,70
	Ensino Básico	15,36	20,55	10,07
	Total	17,66	21,67	14,76

Fonte: GEPE – dados não publicados.

Esta tendência foi verificada por Marques, Martins e Rosa (2007) para o ano letivo de 2004/2005 e é confirmada em pelo menos 3 anos letivos consecutivos posteriores (Tabela 4);<sup>33</sup> acresce a esta realidade o facto de, como vimos anteriormente, as taxas de transição/conclusão mostrarem uma diferença significativa entre os resultados escolares dos alunos estrangeiros e dos alunos portugueses, com prejuízo para os primeiros; no triénio de 2007/2010 esta disparidade foi, em média, de 8,44pp no ensino básico e de 8,43pp no secundário.

<sup>33</sup> Por se tratar de valores médios, é possível que devido à maior concentração de estrangeiros nos distritos de Setúbal, Lisboa e Faro em relação a outros distritos, os valores sofram variações.

Relativamente ao abandono escolar, os dados referentes ao ano letivo de 2000/2001, citados no Plano Nacional de Ação para a Inclusão 2006-2008 (PNAI, 2006), mostravam um diferencial nas taxas registadas para os alunos autóctones e as registadas para os descendentes de imigrantes, desfavorável para estes últimos. A proporção de alunos nacionais que desistia no decurso do ensino básico e secundário no ano letivo de 2000/2001 era de 3,1%. No mesmo ano letivo, e para os dois níveis de ensino, registava-se uma taxa de 10% nos alunos estrangeiros; em 2005 essa diferença ainda persistia (Marques et al., 2007).

Segundo a mesma fonte, na transição do ensino básico para o secundário assiste-se ao agravamento da situação. No mesmo ano letivo (2000/01), a percentagem de alunos estrangeiros que se encontrava em situação de abandono precoce no ensino secundário era cerca de 43% contra apenas 13% de alunos nacionais<sup>34</sup>. Dados da Comissão Europeia referentes ao ano de 2005, citados por Marques, Rosa, e Martins (2007), mostram que o abandono escolar precoce entre os alunos estrangeiros em Portugal era bastante superior ao dos alunos estrangeiros dos restantes países da União Europeia: enquanto para os primeiros era apurada uma taxa de 46%, nestes últimos a mesma taxa era de 30%.

De algum modo, estes dados ilustram as dificuldades que a população estudantil estrangeira enfrenta no sistema escolar português, ao registarem resultados inferiores aos dos restantes estudantes. A situação dos alunos dos PALOP destaca-se pelo facto de ser mais gravosa do que a dos restantes estrangeiros.

Em Portugal têm sido implementadas algumas medidas educativas com o objetivo de proporcionar respostas educativas diferenciadas a um contingente de alunos estrangeiros, que atualmente ronda os 82 mil indivíduos<sup>35</sup>, cerca de 4% do total nacional, existindo cerca de 90 nacionalidades. Estas medidas, a que faremos referência mais abaixo, visam sobretudo contribuir para a redução do insucesso escolar e do abandono escolar a que muitas vezes aquele conduz.

---

<sup>34</sup> Fonte: ACIME, Entreculturas, citados no PNAI, 2006-2008

<sup>35</sup> Fonte: GEPE - Dados não publicados

## **II.4. Qualificações escolares da população imigrante cabo-verdiana em Portugal**

A inclusão de dados desagregados referentes aos alunos cabo-verdianos parece-nos fundamental para melhor compreender a situação dessa comunidade estudantil, mas igualmente para percebermos a particularidade daqueles que formam o objeto do estudo que aqui desenvolvemos.

Analisando o estudo de Rosa (2003), verifica-se que a população oriunda de Cabo Verde apresentava, no início do século, dos mais baixos níveis de instrução média entre os imigrantes. Na faixa etária 24-64, essa população constitui das que apresenta as menores percentagens de indivíduos que possuem o ensino secundário como nível de qualificação. Segundo dados do ACIME, cerca de 19,5% dos cabo-verdianos residentes em Portugal em 2001 não sabiam ler, 13,4% sabiam ler e escrever, sem possuir qualquer grau académico; 58,5% possuíam o ensino básico e apenas 7,1% o ensino secundário; apenas 1,4%, da população possuía o ensino superior. Dados do INE, referentes a 2001, citados por Marques, Rosa e Martins (2007), mostram que a população de nacionalidade cabo-verdiana com idade entre os 18 e os 24 anos apresenta um índice de indivíduos com, no mínimo, o ensino secundário bastante abaixo dos imigrantes de outras nacionalidades. Tendo como referência o índice 100, o qual representa a população residente em Portugal, independentemente das nacionalidades serem estrangeiras ou não, os cabo-verdianos apresentam um índice de 67, ficando a uma grande distância dos países de Leste como a Roménia (140), a Ucrânia (161), a Moldávia (165) ou a Rússia (181), mas também de países lusófonos como o Brasil (112), Moçambique (92) ou Angola (75). A situação dos cabo-verdianos terá certamente muitas leituras e pode até ser inesperada, na medida em que, durante o período colonial os cabo-verdianos foram chamados a desempenhar funções nas administrações públicas das diferentes colónias as quais exigiam, muitas vezes, a posse de níveis de instrução acima da média. O facto de muitos desses cidadãos terem adquirido a nacionalidade portuguesa após a independência em 1975, e terem sido estatisticamente inseridos na categoria “portugueses”, poderá ter contribuído para alterar os números relativos às qualificações dos cabo-verdianos. Muitos desses indivíduos optaram por viver em Portugal mas, mesmo sendo cabo-verdianos de naturalidade, as suas qualificações não são, naturalmente, consideradas para a comunidade imigrante cabo-verdiana. Outra

hipótese é a de que Cabo Verde tenha conseguido fixar *na terra* as pessoas mais qualificadas, oferecendo-lhes condições de vida dissuasoras da imigração. A conjugação destas duas hipóteses pode contribuir para a invisibilidade dos mais qualificados e a excessiva visibilidade dos menos qualificados.

Na análise das qualificações da população de origem cabo-verdiana e, principalmente, o facto de esta apresentar uma baixa percentagem de indivíduos com ensino secundário (nível de ensino de referência em Portugal), deve ser tido também em conta as dificuldades que os cabo-verdianos encontram no seu país para que os seus filhos prossigam os estudos para além do equivalente ao 6º ano, a escolaridade obrigatória em Cabo Verde<sup>36</sup>. Os alunos oriundos dessas famílias e que frequentam atualmente a escola portuguesa são descendentes de uma geração que viveu uma época em que as taxas de escolarização bruta eram ainda muito baixas. Para muitos, frequentar o ensino secundário implicava a emigração interna para uma ilha diferente da sua. Na sua maioria, as famílias não possuíam recursos económicos necessários para suportar as despesas inerentes e acabavam por se restringir ao ensino obrigatório a que, com maior ou menor esforço, tinham acesso.

Nos últimos anos tem-se notado, no entanto, um grande investimento do Estado cabo-verdiano no sentido de aumentar a oferta escolar; 76% dos alunos matriculados no ensino básico no ano letivo de 2010/11 frequentava uma escola que distava a 1Km ou menos da sua residência<sup>37</sup>; os alunos que se deslocavam entre 3 e 6 Km eram cerca de 3%; entre os alunos que frequentavam o ensino secundário no mesmo ano, 61% deslocava-se a uma distância  $\leq 3$  Km, 29% entre 3 e 10 Km e cerca de 10% percorria distâncias superiores a 10 Km. Esta questão da acessibilidade a uma rede escolar alargada é fundamental, particularmente num país onde as redes de transportes se encontram pouco desenvolvidas. Este esforço resultou num significativo acréscimo do número de jovens a frequentar o sistema de ensino cabo-verdiano.

---

<sup>36</sup> A partir do ano letivo de 2013/14 deverá entrar em vigor uma lei já aprovada que estabelece como escolaridade obrigatória oito anos.

<sup>37</sup> Fonte: Ministério da Educação e Desporto de Cabo Verde, Direção Geral de Planeamento, Orçamento e Gestão - Serviço de Estudos, Planeamento e Cooperação. 2011. Praia. ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO 2010/2011

Dados do Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos de Cabo Verde (MEVRHCV) indicam que entre 1990/91 a 2002/03 o número de estudantes a frequentar as escolas secundárias de Cabo Verde quintuplicou<sup>38</sup>, passando de 9568 para 49522. Este aumento representou a passagem da taxa de escolarização bruta de 22,2% para 64,4% nesse nível de ensino, segundo a fonte. No mesmo período, os números relativos à transição do Ensino Básico Integrado<sup>39</sup> para o Secundário terão duplicado (MEVRHCV, 2012). Para a década de 2001/2010, a taxa bruta de escolarização média registada foi de 98,1% para o ensino primário, de 81.5% para o secundário e de 14,9% para o terciário<sup>40</sup> (PNUD, 2011). Esta mesma fonte refere que a taxa de alfabetização de adultos - idade a partir dos 15 anos - no período de 2005-2010 atingia os 84%. Dados da UNICEF mostram que entre 2007 e 2010 a taxa líquida de escolarização média foi de 63% para o ensino secundário e de 83% para o ensino primário<sup>41</sup>.

Este quadro sugere que se admitirmos que muitos dos problemas que as crianças e jovens de origem imigrante enfrentam na sua vida académica são imputáveis ao défice de capital cultural que os seus progenitores transportam consigo quando imigram; se tivermos em conta que as experiências escolares pré migratórias das famílias afetam os seus comportamentos e atitudes face à escolarização dos seus membros mais novos, então consideramos que aqueles números são animadores para perspetivar o futuro da educação dos alunos de origem cabo-verdiana em Portugal, ainda que os seus efeitos no panorama da imigração não se façam sentir de imediato. É ainda de colocar a possibilidade de os alunos migrantes cabo-verdianos virem a obter futuramente melhores resultados escolares comparativamente aos alunos filhos de cabo-verdianos já nascidos em Portugal.

---

<sup>38</sup> No sistema educativo cabo-verdiano o ensino secundário abrange do 7º ao 12º ano e está subdividido em três ciclos: 1º ciclo - Tronco Comum, 7º e 8º ano; 2º ciclo - Via Geral, 9º e 10º; 3º ciclo - Via Geral e Técnica, 11º e 12º ano).

<sup>39</sup> O Ensino Básico Integrado corresponde aos 6 anos de escolaridade obrigatória (do 1º ao 6º) e está organizado em três fases: 1ª Fase-1º e 2º aos de escolaridade; 2ª Fase-3º e 4º; 3ª Fase-5º e 6º.

<sup>40</sup> Fonte: PNUD. (2011). Human Development Report 2011- Sustainability and Equity: A Better Future for All.

<sup>41</sup> UNICEF, Division of Policy and Practice, Statistics and Monitoring Section, [www.childinfo.org](http://www.childinfo.org), May 2008



## **II.5. Os alunos de nacionalidade cabo-verdiana no sistema educativo português**

As crianças de origem imigrante são, habitualmente, caracterizadas como uma população academicamente vulnerável, devido às baixas qualificações académicas dos pais, aos baixos rendimentos familiares e exposição a uma língua quase sempre estranha para elas (Crosby & Dunbar, 2012). A situação dos alunos de nacionalidade cabo-verdiana, que tem vindo sistematicamente a constituir-se como uma das maiores comunidades de alunos estrangeiros do sistema educativo português, pode ser enquadrada nos mesmos termos, servindo para o ilustrar os dados relativos ao seu desempenho nesse sistema; contudo, provavelmente para a maioria, a questão linguística colocar-se-á, não pela estranheza da língua mas pela exposição a um uso deficiente da mesma, tanto no seio familiar como no contexto sociogeográfico de residência.

No ano letivo de 2003/2004<sup>42</sup> essa comunidade representava 14% do total da população escolar estrangeira e apresentava a seguinte distribuição pelos diferentes níveis de ensino: pré-escolar 13%; 1º ciclo 46%; 2º ciclo 15%; 3º ciclo 15,6%; secundário 9,6%. Esta repartição colocava em evidência o que tem sido uma quebra persistente da representatividade destes alunos no sistema educativo português, na transição do ensino básico para o ensino secundário e que posteriormente se estende ao ensino superior.

A representatividade destes alunos no total da população escolar de nacionalidade estrangeira não tem sofrido grandes alterações, se atendermos aos valores registados em 2007/08 (13,71%), em 2008/09 (14,61%) e em 2009/10 (14,89%). A população de estudantes de nacionalidade cabo-verdiana continua a ser a mais representativa no conjunto dos PALOP nesse período.

---

<sup>42</sup> Fonte: GIASE, 2006. Alunos Matriculados por Grupo Cultural/Nacionalidade (00/01 – 03/04).

Tabela 5

*Evolução do Número de Alunos de Nacionalidade Cabo-verdiana Matriculados e Taxas de Transição/Conclusão por Ciclos de Ensino e Ano Letivo.*

		Ensino básico			Secundário	
		Total	1.º	2.º		3.º
2007/08	Matriculados	9 199	1 892	1 603	2 754	2 950
	Transições/conclusões	6 472	1 505	1 091	1 726	2 150
	Transição/conclusão (%)	70,36	79,55	68,06	62,67	72,88
2008/09	Matriculados	10	1 843	1 760	3 070	3 734
	Transições/conclusões	7 648	1 570	1 316	2 041	2 721
	Taxa de Transição/conclusão (%)	73,49	85,19	74,77	66,48	72,87
2009/10	Matriculados	10	1 651	1 645	3 168	4 237
	Transições/conclusões	8 020	1 417	1 256	2 142	3 205
	Taxa de Transição/conclusão (%)	74,95	85,83	76,35	67,61	75,64

Fonte: GEPE 2011 - Dados não publicados

Os dados da (Tabela 5) mostram que os alunos de nacionalidade cabo-verdiana continuam maioritariamente concentrados no ensino básico, com um número que atingiu a média de 64% nos anos letivos de 2007/08 a 2009/10. A distribuição dos alunos nesse nível de ensino é, contudo, assimétrica; para esta situação contribui o facto de muitos alunos que permanecem no 3º ciclo, com idade desfasada em relação aos anos escolares de frequência, devido a sucessivas retenções a que são sujeitos.

Um dado positivo que se pode observar nesses três anos letivos é verificar-se uma evolução no número de alunos que concluem o ciclo ou transitam de ano, para a qual contribuem alunos de todos os ciclos e níveis de ensino.

É notório o agravamento dos resultados ao nível do ensino básico, à medida que se progride nos ciclos, constituindo o 3º ciclo uma etapa vincadamente negativa em comparação com os restantes. Os resultados dos alunos no ensino secundário são superiores aos obtidos pelos pares do 3º ciclo, em qualquer um dos anos letivos em análise, o que pode ser interpretado como resultante de uma seleção ocorrida ao longo do ensino básico e que permite apenas aos melhores alunos atingir este nível de ensino.

Em 2003/04 a taxa de transição dos alunos descendentes de cabo-verdianos no final da escolaridade obrigatória (76%) superava a dos pares dos PALOP (74%) e dos

estrangeiros em geral (75%), mas situava-se muito aquém dos resultados obtidos pelos colegas portugueses (86,9%), (Marques, Martins & Rosa, 2007).

Tabela 6  
*Taxa de Transição/Conclusão por Nível de Ensino e Ano Letivo (%) – Os Alunos Cabo-verdianos Face à População Escolar Portuguesa.*

Nível	Ensino Básico (EB)		Ensino Secundário (ES)		Diferencial CV-PT	
	Cabo-verdianos	Portugal (PT)	Cabo-verdianos	Portugal (PT)	(EB)	(ES)
2007-2008	70,09	91,83	72,88	80,00	21.74	7.12
2008-2009	75,48	91,77	72,87	81,30	16.29	8.43
2009-2010	76,59	89,93	75,64	78,63	13.34	2.89
<b>Média</b>	<b>74,05</b>	<b>91,18</b>	<b>73,80</b>	<b>79,98</b>	<b>17.13</b>	<b>6.18</b>

Fonte: GEPE, 2011- dados não publicados

Nota: CV- alunos de nacionalidade Cabo-verdiana; PT- população escolar portuguesa; EB – Ensino Básico; ES – Ensino Secundário.

Os dados relativos ao triénio 2007/08 a 2009/10 (Tabela 6) mostram a persistência do desfasamento em relação às médias obtidas pelos alunos do sistema educativo em geral (representados na coluna “Portugal”) e um retrocesso em relação ao ano letivo de 2003/2004 que coloca os alunos de nacionalidade cabo-verdiana atrás dos alunos de outros PALOP e dos estrangeiros em geral (Tabelas 3, página 21) colocar no final).

As diferenças em relação aos alunos portugueses em geral verificam-se tanto no ensino básico como no secundário, sendo que é muito maior no ensino básico - em média, de 17,13 pp nos três anos letivos acima mencionados - do que no secundário, onde a diferença nesse período se limitou a 6.18pp; a redução da diferença ao nível do ensino secundário é determinada mais por um recuo dos resultados dos alunos portugueses do que por uma melhoria dos desempenhos dos cabo-verdianos.

## **II.6. O enquadramento institucional**

Uma das atribuições da escola é a de formar, a partir da massa humana que recebe, homens e mulheres segundo um modelo definido pela sociedade e pelas características das interações que nela são produzidas. Trata-se de preparar indivíduos visando a sua melhor adaptação à vida em sociedade, o que exige o domínio de determinadas competências e a adoção de comportamentos específicos socialmente aceites. Nesse processo a escola tende, assim, a homogeneizar uma população que se caracteriza pela sua heterogeneidade, de modo a responder às solicitações de uma sociedade, cujas normas e valores todo o cidadão deve incorporar. Se para a maioria dos indivíduos de uma sociedade a inculcação dessas normas e desses valores é encarada como um processo natural, para outros, nomeadamente os pertencentes a minorias étnicas, culturais ou migrantes, ela implica uma aculturação nem sempre fácil de se concretizar.

O historial escolar dos alunos provenientes das famílias migrantes em Portugal tem sido um historial de insucesso e de reprovações, coroado muitas vezes pelo abandono escolar (Abrantes, 2003) que inviabiliza a sua plena integração social. Esta realidade é mais visível nas zonas periféricas das grandes cidades, onde se concentra grande parte das famílias migrantes e, conseqüentemente, um maior contingente de alunos de origem estrangeira que se reflete na composição da população escolar. A sobre-representação dos alunos descendentes desses agregados familiares que se verifica nalgumas das escolas desses territórios justifica a introdução de medidas educativas destinadas a responder às especificidades da população em questão para promover o seu sucesso educativo.

No entender de Cardoso (2008), o próprio sistema educativo parece potenciar as dificuldades da escola em realizar com sucesso a escolarização de uma parte significativa dos seus alunos. O tipo de práticas pedagógicas e de gestão instituídos, a pouca atenção dispensada à diversidade dos públicos escolares e a deficitária preparação dos professores para trabalhar com a diversidade são apontadas como lacunas do sistema educativo, por dificultarem, segundo a autora, o desenvolvimento regular dos processos educativos e a concretização da igualdade de oportunidades para todos.

Apesar destas constatações, não pode ser ignorada a implementação de várias medidas pelo Estado português no sentido de apoiar o desenvolvimento educativo dos alunos de origem imigrante. Trata-se de medidas direta ou indiretamente destinadas a essa população, com resultados mais ou menos satisfatórios, mas que vão contribuindo para atenuar as dificuldades sentidas na sua integração escolar.

O Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural foi criado em 1991, através Despacho-Normativo n.º 63/91, de 13 de março. Sob a dependência direta do Ministro da Educação, o Secretariado teve como uma das principais missões a implementação e desenvolvimento do “Projecto de Educação Intercultural” em escolas cuja população integrasse um número expressivo de alunos de origem imigrante. O objetivo era promover a integração escolar dos alunos e contribuir para o seu sucesso educativo. Um dos resultados deste projeto foi a tomada de consciência e a assunção de responsabilidades das comunidades educativas para a problemática da multiculturalidade.

O programa PLNM (Português Língua Não Materna), criado através do Despacho-Normativo n.º7/2006, de 6 de fevereiro, destinado aos alunos dos três ciclos do ensino básico inseridos no sistema educativo nacional cuja língua materna<sup>43</sup> não seja o português, estabelece “os princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver (...) no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna”. Este programa continua em vigor, ainda que apresente resultados pouco positivos a avaliar pelo nível de desempenho dos alunos nos exames nacionais. Uma interpretação abusiva destes resultados seria, talvez, considerar como fraqueza do programa no facto de este ser implementado com recurso a professores de português sem especialização no ensino do português como segunda língua.

Em 2005, foi publicado o Decreto-Lei nº227/2005, de 28 de dezembro o qual redefine o “regime de concessão de equivalência de habilitações de sistemas educativos

---

<sup>43</sup> Língua adquirida desde a tenra idade pela simples interação como a mãe e de forma mais ampla, no contexto familiar (Chomentowski, 2009)

estrangeiros a habilitações do sistema educativo português ao nível dos ensinos básico e secundário”. O decreto foi posteriormente alvo de uma retificação (n.º 9/2006, de 6 de fevereiro) e duas portarias (n.º 224/2006 de 8 de março e n.º 699/2006 de 12 de junho). Este decreto confere às escolas a responsabilidade da concessão de equivalências aos níveis do ensino básico e secundário; a concessão de equivalências passou a ser válida para todos os efeitos legais, independentemente de se destinar à continuidade dos estudos ou não. A avaliar pela nossa experiência profissional, uma das maiores dificuldades na aplicação deste decreto foi a de não haver informações relativas aos sistemas de ensino de alguns países cujos cidadãos requeriam a equivalência das suas habilitações; a apresentação de documentação em línguas estrangeiras e as dificuldades colocados para a sua tradução constitui outro problema; muitos cidadãos têm de recorrer aos respetivos consulados para obter uma tradução, com custo para si, e sem classificar com rigor a qualificação que é reconhecida.

O Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) estabelecido através do Despacho n.º 147-B/ME/96, não sendo uma medida direcionada apenas para os alunos descendentes de imigrantes, tem nestes e nas suas famílias uma fatia considerável de beneficiários, por estar associada a territórios educativos onde essa população está fortemente representada.

O Programa Escolhas, criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de janeiro e que atingiu a sua 5ª Geração constitui outra medida institucional em que descendentes de imigrantes são diretamente visados, procurando criar condições para a promoção da igualdade de oportunidades e reforço da coesão social. Uma das cinco medidas do Programa, a Medida I, visa “contribuir para a inclusão escolar e para a educação não formal e admite as seguintes estratégias:

a) combate ao abandono escolar precoce através do encaminhamento escolar de crianças e jovens para respostas já existentes; b) combate ao abandono escolar precoce, através da criação de novas respostas educativas; c) promoção do sucesso escolar, dentro ou fora da escola, através do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cognitivas por via da educação formal e não formal; d) corresponsabilização dos familiares no processo de supervisão parental.

A Bolsa de Formadores é uma medida/dispositivo adotado pelo ACIDI com o objetivo de proporcionar formação na área da interculturalidade aos professores e outros agentes educativos. No II Plano Para a Integração dos Imigrantes- 2010-2013 prevê-se a realização de 50 ações de curta duração. Esta medida afeta de forma indireta os alunos ao proporcionar formação aos adultos que com eles intervêm; responde assim a uma necessidade manifestada pela comunidade educativa, quando esta justifica o insucesso dos alunos descendentes de imigrantes, entre outros motivos, pela falta de formação adequada às exigências da sua especificidade.

A Lei da Nacionalidade, Lei Orgânica nº2/2006, de 17 de Abril (4ª alteração à Lei nº37/81, de 3 Outubro) prevê a atribuição da nacionalidade aos descendentes de imigrantes nascidos em Portugal.

Todas estas medidas visam proporcionar aos alunos descendentes de imigrantes a igualdade de oportunidade de acesso à educação e colocá-los numa posição mais próxima da dos restantes, embora, por si só, as determinações legais não garantam automaticamente a sua concretização. Será ainda necessário um longo trabalho que permita reduzir a diferença entre os resultados escolares dos alunos descendentes de imigrantes e os dos alunos autóctones. Esse trabalho exigirá o contributo de toda a comunidade educativa e do poder político, pensando sempre que a dimensão da diferença dos resultados escolares e a sua eliminação dependem muito das políticas educativas, em primeiro lugar, mas também de outras políticas sociais, relativas ao emprego, à habitação e à saúde; a articulação destas políticas deve ser acompanhada de um forte envolvimento das famílias.

Tendo como objetivo a melhoria do nível de envolvimento das famílias migrantes na vida escolar dos seus descendentes e percecionando a existência de um défice de comunicação, em parte inerente a um nível deficitário de proficiência das famílias nas línguas dos países de acolhimento, muitos destes procuram implementar medidas no sentido da melhoria dessa comunicação. Assim, na Europa são adotados três métodos principais de promoção da comunicação entre a escola e as famílias imigrantes: i) publicação da informação escrita no sistema escolar nas línguas de origem das famílias; ii) utilização de intérpretes em diferentes situações da vida escolar; iii) recurso a mediadores para garantir os contactos entre a escola, os alunos e as suas famílias.

Cada país opta por se valer de um ou mais métodos, em função dos recursos e das características das populações a que se destinam. Em cerca de um terço dos países da Europa, e para todos os níveis de ensino, a informação escrita no sistema escolar é publicada em várias línguas de países ou regiões de origem das famílias imigrantes em questão; no Luxemburgo, por exemplo, para além das publicações nas línguas oficiais - alemão e francês - o Ministério da Educação publica os documentos em português, atendendo, assim, à especificidade linguística de um grupo que representa cerca de 20% da sua população escolar; por sua vez, na Holanda as escolas frequentadas por crianças exiladas ou imigrantes recém-chegadas traduzem o guia das informações mais gerais publicadas pelo Ministério de Educação e, pontualmente, outros documentos para as principais línguas faladas ou para as línguas maternas dessas crianças. Portugal segue mais ou menos a linha adotada noutros países europeus e está entre aqueles que adotam os três tipos de medidas acima referidas: comunicação com os alunos ou famílias de língua estrangeira, sendo esses mesmos mediadores preparados para facilitar a comunicação escola/família (EACEA P9 Eurydice, 2009).

A escolarização menos bem conseguida dos seus alunos estrangeiros não é um problema exclusivamente português. O mesmo problema tem-se colocado em outros países como a França, a Holanda e os Estados Unidos da América (EUA), por exemplo, numa dimensão que o transforma num problema social. No capítulo que se segue, faremos uma revisão bibliográfica sobre o estado da questão da escolarização dos descendentes imigrantes, recorrendo para tal a estudos realizados tanto na Europa como nos EUA.

### **CAPÍTULO III: A ESCOLARIZAÇÃO DOS DESCENDENTES DE IMIGRANTES – ESTADO DA QUESTÃO**

Este capítulo é dedicado ao mapeamento do conhecimento produzido sobre a problemática dos descendentes de imigrantes. Confrontamos os contributos teóricos de vários autores de referência nesta área de estudo, na procura de compreender qual é o estado da questão. Centramo-nos na revisitação de estudos realizados além fronteira e



focados nos respetivos contextos, procurando identificar no conhecimento aí produzido contributos para uma melhor compreensão da realidade portuguesa.

### **.III.1. Filhos de imigrantes: escolarização e coesão social**

A presença de alunos de origem imigrante é significativa nas escolas de muitas cidades europeias, chegando a constituir a maioria da população escolar em cidades como Roterdão e Amesterdão, um terço em Londres, ou 40% em Bruxelas (Crul, 2007). Para Portugal, só dispomos de dados por nacionalidade. Os 71884 alunos de nacionalidade estrangeira matriculados no ano letivo de 2009/2010<sup>44</sup> constituem cerca de 5% da população estudantil nacional, mas não há dados para Lisboa. Este valor não inclui os alunos descendentes de imigrantes que, por terem nascido em Portugal ou por terem-na adquirido, têm nacionalidade portuguesa. Aliás, esta lacuna de dados relativos à origem nacional dos alunos filhos de imigrantes fragiliza um pouco os estudos sobre esta população, já que deixa de fora uma parte significativa de indivíduos que só administrativamente não a integram.

O sucesso escolar desses alunos constitui um aspeto fundamental para o êxito da integração das comunidades imigrantes nas sociedades de acolhimento. Na produção científica alusiva a esta temática, os níveis de sucesso escolar são habitualmente adotados como indicadores na avaliação do grau de assimilação e adaptação dos imigrantes nos países onde estes se estabelecem. Numa alusão a esta realidade, Suetling Pong afirma “school success, often measured by academic achievement and school persistence, has been used as a marker of immigrant assimilation and adaptation on the immigrant literature (Pong, 2003, p. 5), enquanto Portes e McLeod (1996) defendem que as taxas de escolarização atingidas pelos filhos são mais ilustrativas dos níveis de integração das populações imigrantes nos países de acolhimento do que outros indicadores, como a atividade profissional dos adultos.

A realidade tem demonstrado que a escolarização dos descendentes de imigrantes constitui uma tarefa que coloca vários problemas às sociedades de acolhimento e às famílias. Os seus resultados escolares ficam, quase sempre, muito

---

<sup>44</sup> Fonte: GEPE, 2011 - dados não publicados.

além dos resultados obtidos pelos alunos autóctones, causando preocupações não só às próprias famílias e às escolas, mas também aos decisores políticos, pelo impacto socioeconómico negativo que tal fenómeno causa nas sociedades. Para Maurice Crul (2007), não restam dúvidas de que a diferença educacional fragiliza a coesão social e prejudica o bem-estar, tanto dos indivíduos como das nações.

Pong (2003) atribui a importância do sucesso na escolarização das crianças e dos jovens, neste caso de origem imigrante, aos seus efeitos em três domínios: a educação constitui um instrumento que dota os indivíduos de competências valor de inestimável para a sua mobilidade socioeconómica; permite reduzir as desvantagens frequentemente associadas à condição de imigrante; sendo ainda um indicador de como os descendentes de imigrantes são assimilados pelas sociedades de acolhimento ou a ela se adaptam. A escolarização dos descendentes de imigrantes é, do ponto de vista de Suárez-Orozco e associados (2008), particularmente importante porque o ingresso no sistema educativo dos países onde agora residem as suas famílias consiste na sua primeira participação sustentada, significativa e duradoura numa instituição dessa sociedade. Quando essas crianças ou jovens ingressam no sistema educativo, não aprendem apenas sobre os saberes oficiais, vão, também, aprender o “currículo oculto” que os idiomas e códigos culturais dessa sociedade encerram. Aprendido essencialmente com os colegas, esse currículo é fundamental para a sua integração escolar e social. É por esta via que estes alunos iniciam a aprendizagem da linguagem da cultura vigente na escola, mas também se constituem como pares da comunidade escolar e, por essa via, atores reconhecidos da sociedade (jovens, estudantes).

Um dos maiores obstáculos à objetivação da integração escolar destes alunos reside na dificuldade da escola em lidar com a heterogeneidade que representa a sua presença na população estudantil. Esta heterogeneidade nem sempre é devidamente valorizada ou tida em conta pelas comunidades educativas e pelos decisores políticos; por vezes, há mesmo uma perceção negativa. Assistimos atualmente a uma crescente heterogeneidade em consonância com a contínua diversificação das origens geográficas e socioeconómicas da população escolar; dados oficiais mostram que a população escolar portuguesa integra atualmente alunos de cerca de noventa nacionalidades diferentes, como foi referido anteriormente. Mesmo não sendo a única fonte a concorrer para a diversidade da população escolar, é inegável tratar-se de um fator preponderante

nesse aspeto. João Barroso (1999) defende uma mudança na cultura da escola, no sentido do reconhecimento da homogeneidade da sua população como uma falsa realidade. Domingos, Barradas, Rainha e Neves (1985) referem que ao iniciar a escolarização a criança deve ver a sua experiência de socialização familiar, isto é a sua socialização primária, sujeita a uma contextualização e recontextualização, sob pena de a experiência educativa formal não resultar. Ainda do ponto de vista de Barroso (1999), a heterogeneidade da população escolar deve assumir-se como parte estruturante do sistema educativo e ser concebida como um recurso ao invés de ser encarada como um problema para o sistema. Nesse sentido, justificar-se-ia segundo Crul (2007) a introdução de alterações estruturais que passariam por adaptações a vários níveis: idade de início da escolarização, carga horária da atividade letiva durante o ensino obrigatório, momento da seleção das opções educacionais, mas também ao nível da formação dos professores e dos próprios currícula.

Em maio de 2011, durante a sua lição de encerramento do Congresso “Educação e Sociedade”<sup>45</sup>, Albino Lopes, professor de Gestão do ISCSP, referia que a massificação do ensino iniciada no princípio dos anos setenta, confrontou a escola portuguesa com a necessidade de empreender uma transformação que fizesse face a uma conjuntura para a qual a instituição não estava estruturada. O autor considerava que essa mudança ainda não se consumou devido ao facto de se ter procurado a integração no mesmo espaço de públicos bastante diferentes na relação que estabelecem com o saber escolar, sem ter sido posto em causa um modelo organizacional tradicional que não se encontra preparado para a mudança. Este modelo estaria estruturado para responder a um público com uma cultura de envolvimento com êxito num processo de mobilidade social, mas não para acolher os públicos tradicionalmente mais alheados do esforço educativo e para os quais a instituição escolar e tudo o que ela representa continuavam a ser estranhas.

Os alunos de origem imigrante enfrentam a dificuldade de conciliarem os dois processos de socialização: socialização familiar e socialização escolar. Família e escola, dois dos mais importantes agentes de socialização, nem sempre coincidentes naquilo

---

<sup>45</sup> Uma iniciativa conjunta do Instituto Superior de Ciências Educativas e do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa, 20-21 de maio de 2011

que uma e outra adotam como cultura legítima, entram frequentemente em contradição em relação aos valores que devem ser transmitidos aos alunos e à forma como os mesmos devem ser veiculados. Do ponto de vista de P.W.Musgrave, o facto de cada classe social se reger por um sistema de valores próprio potencia “a possibilidade de algumas crianças virem para a escola com valores que chocam com os aceites pelos professores” (Musgrave, 1979, p. 35). Para Domingos e associados, a escola, ao fazer apelo a “significados universalistas em contextos retirados de um mundo simbólico da classe média” (Domingos et al., 1985, p. 4), coloca dificuldades aos alunos das classes baixas; estas podem ser interpretadas como uma reação à “confrontação entre ordens de significação, relações sociais e valores diferentes” (Domingos et al., 1985, p. 4).

Estes processos de socialização, dessa forma, tornam-se contraditórios, deixando os alunos numa situação de fragilidade, geradora de insegurança. Oscilando continuamente entre duas legitimidades culturais, procuram apropriar-se dos benefícios de uma e de outra, já que não conseguem identificar-se com qualquer delas. Estas crianças e jovens acabam por se sentir deslocados tanto na escola, onde a linguagem herdada da família não é entendida, como em casa, onde o código escolar que vão adquirindo, com maior ou menor esforço, só é decifrado por si próprios.

Confrontados com as divergências que emergem da sua exposição simultânea a uma cultura familiar – agente de socialização endógena - e a uma cultura escolar – agente de socialização exógena - estes alunos podem, nos casos mais extremos, desenvolver comportamentos de oposição à última, como forma de reação à posição em que se encontram. A família e os seus valores passam, nesses casos, a ser adotados como as únicas referências, face a “um mundo exterior que consideram mau e hostil na sua globalidade” (Lahire, 2008, p. 78). Esses alunos desenvolvem, portanto, aquilo que este autor qualifica como uma oposição da “legitimidade familiar (moral e religiosa) a uma legitimidade da instituição escolar” (ib., idem). Tal comportamento constitui uma barreira à sua integração escolar e, conseqüentemente, ao seu sucesso educativo. Sendo uma realidade mais evidente em França, será pertinente ter um olhar atento para o caso português e verificar até que ponto o mesmo tipo de atitude dos jovens não poderá ajudar a explicar os maus resultados escolares. Um dos efeitos visíveis desta descontinuidade, segundo Musgrave, é o posicionamento em desvantagem dos alunos pertencentes aos grupos socioeconomicamente mais desfavorecidos em relação à cultura

dominante da escola (Musgrave, 1979). Ainda a este respeito, Alejandro Portes lembra que “crescer no seio de uma família migrante foi, desde sempre, um difícil processo de conciliação da língua e das orientações culturais de pais nascidos no estrangeiro com solicitações para a assimilação da sociedade de acolhimento” (1999, p. 97).

Quando se trata de famílias migrantes pertencentes a classes sociais desfavorecidas, existe frequentemente uma grande distância entre a sua cultura e a cultura dominante, bem como poucos pontos de contacto entre os modos de “inculcação” das famílias e os da escola. Nos casos em que essa divergência é demasiadamente vincada, pode acontecer que até a própria relação com a escola e com o saber escolar sejam postos em causa. Para esses agregados, os instrumentos indispensáveis à apropriação dos bens simbólicos e dos códigos sociolinguísticos necessários ao seu entendimento nem sempre se encontram disponíveis. Impossibilitadas de aceder a estes recursos, como referem Bourdieu e Passeron (1982), as famílias veem as suas próprias ações pedagógicas, destinadas à transmissão da cultura dominante aos seus descendentes, condenadas ao insucesso e limitadas as oportunidades da sua ascensão social pela via escolar. Esta distância cultural afeta na sua generalidade as famílias com menores recursos, mas agudiza-se no caso das de origem migrante, constituindo-se como a causa principal da dificuldade de articulação entre as duas instituições (Lahire, 1995).

Do ponto de vista de Albino Lopes (2011), a escola concebida para formar uma elite não pode servir de modelo estrutural para uma organização massificada, sem causar “equívocos a vários níveis”. Esta ideia corrobora a de Crul (2007) e Barroso (1999) de que a presença dos descendentes das famílias imigrantes no sistema educativo, principalmente das pertencentes a camadas socialmente mais desfavorecidas, justificaria a introdução de algumas alterações na estrutura organizativa escolar visando a sua integração. Pese embora os sucessivos governos da República tenham ensaiado políticas educativas, tanto preventivas como paliativas, orientadas para a integração desses alunos, não se identificam alterações verdadeiramente estruturantes na organização escolar, eminentemente ditadas pelas políticas em função da heterogeneidade e das necessidades específica da população estudantil de origem imigrante em Portugal.

Na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1982),

Uma instância oficialmente encarregada de transmitir os instrumentos de apropriação da cultura dominante que se esquece de fornecer metodicamente os instrumentos necessários ao êxito da sua empresa de transmissão, está condenada a tornar-se o monopólio das classes sociais capazes de fazerem a transmissão pelos próprios meios, isto é, por meio da ação educativa contínua, difusa e implícita que se exerce no seio das famílias cultas [...]; as classes dominantes confirmam assim o seu monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante e, por extensão, o monopólio dessa cultura (p. 333).

### **III.2. Fatores suscetíveis de influenciar o rendimento escolar dos alunos descendentes de imigrantes**

Vimos no ponto anterior que as trajetórias escolares dos descendentes de imigrantes podem ser afetadas por uma constelação de fatores associados à sua condição. Articulando entre si, esses fatores dão origem a percursos escolares de maior ou menor sucesso. Os fatores familiares têm sido destacados face a outros, pelo seu alcance na influência nos comportamento e atitudes dos jovens face à escola e na disponibilização de condições objetivas de realização dos percursos escolares. Dedicamos o próximo ponto à abordagem dos fatores familiares habitualmente focados nos estudos desta temática.

#### **III.2.1. Fatores familiares**

“...la famille moderne ressemble, malgré tout, à la famille traditionnelle dans fonction universelle. L’une et l’autre ont pour fonction de contribuer à la reproduction biologique et sociale de la société en tentant d’une génération à l’autre de maintenir, et si possible, améliorer la position de la famille dans l’espace social”. (Singlv. 2010. p. 91).

Nas sociedades modernas a família<sup>46</sup> é chamada a desempenhar um papel fundamental na educação das crianças e dos jovens. Ela assume o papel de agente

---

<sup>46</sup> O conceito de família é um conceito polissêmico que poderá admitir várias definições. No entanto a esta definição de Maria Leandro parece-nos o suficientemente abrangente para as configurações familiares abrangemos no presente estudo: “conjunto de indivíduos que vivem em coabitação, que partilham um conjunto de atividades, de elementos e de modos de vida, e que estão unidos por uma rede de laços que integram a consanguinidade e a aliança” (Leandro, 2004: p.42).

educativo tendo a seu cargo a transmissão de valores da família e do grupo social de pertença. Esses valores, sujeitos a mudanças ao longo do tempo e em função do espaço, constituem a base social na qual crianças e jovens, alvo dessa ação familiar, se transformarão em adultos. Do ponto de vista de François de Singly, (2010), [la] famille, quelle que soit l'époque, quelle que soit sa forme, contribue à la reproduction de l'ordre social en mettant de l'ordre entre les générations. Les enfants doivent conserver, voir si possible améliorer la position occupée à la génération précédente (Singly, 2010, p. 87)

A transmissão de valores e de normas encontra uma primeira barreira no ritmo com que tanto umas como outras sofrem mutações, num tempo em que nada é estático e as mudanças se sucedem numa cadência de difícil acompanhamento, quer pelas famílias quer por outras instituições.

A divisão das sociedades modernas em classes deu azo à emergência de estilos de vida muito diversificados; as migrações acentuaram essas clivagens de classe trazendo outras desigualdades baseadas, por exemplo, na religião, na nacionalidade ou na língua. Esta diversidade manifesta-se numa pluralidade de sistemas de códigos e de conhecimento heterogeneamente distribuídos pelos diversos grupos sociais; a missão de transmissão de valores das famílias torna-se assim mais complexa; a escola, a quem era cometida a missão de formar um corpo homogêneo em relação à sociedade nacional ignorando os particularismos locais, regionais ou familiares enfrenta as mesmas dificuldades.

Na perspetiva de P.W. Musgrave o facto de as classes sociais reconhecerem sistemas de valores diferentes umas das outras cria condições para que à escola cheguem crianças “com valores que chocam com os aceites pelos seus professores” (Musgrave, 1979, p. 35).

A passagem de *saberes*, assegurada por vários agentes e através de diferentes mecanismos, constitui a forma de os grupos sociais assegurarem a perpetuação dos conhecimentos adquiridos ao longo da sua história, a continuidade no tempo de um conjunto de ideias e de sentimentos, mas também da sua própria sobrevivência como organização social (P.W. Musgrave, 1979; Durkheim, 2001). Se entendermos a educação como “a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não

estão maduras para a vida social [tendo] por objecto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio especial ao qual está particularmente destinada” (Durkheim, 2001, p. 52) ou, por outras palavras, como o ato através do qual uma cultura rejeita a sua própria morte, reproduzindo-se a cada geração de jovens (Hubert Hannoun, 1997), ela adquire um papel de destaque no conjunto dos mecanismos de transmissão do referido conjunto de ideias e de sentimentos.

É comum considerar-se a família, a escola, os grupos de pares e os meios de comunicação social como os principais agentes de socialização. É, sobretudo, através destes que se criam as condições para que as gerações se possam suceder uma às outras sem que se registem descontinuidades fraturantes nas estruturas sociais ou, como refere Hubert Hannoun, “de faire en sorte que l’individu soit aidé en vue d’acquérir les moyens techniques, relationnels et intellectuels pour répondre de façon autonome aux sollicitations de son environnement physico-bio-social” (Hannoun, 1987, p. 11).

É esse conjunto de ideias de práticas e de sentimentos contextualizados que constituem o património de cada sociedade; é esse património que se procura incutir nas crianças através dos sistemas educativos, transformando o *ser indivíduo* - a criança quando entra para a sociedade - em *ser social*. (Durkheim, 2001). Trata-se da passagem de um código acerca do *ser Homem*, que é necessário perpetuar, pois essa é a forma de garantir a própria existência humana enquanto organização social. A educação é a via que garante que esse sistema seja passado das gerações adultas para as juvenis, ao fixá-lo nas consciências dos mais novos, independentemente da sua origem social.

A família assumiu desde sempre um papel fundamental na socialização das crianças tanto em termos primários como secundários; ao nível dos primeiros, e de forma consciente ou não, são transmitidos os conhecimentos relativos às rotinas diárias que fazem delas seres sociais; quanto aos secundários, a família proporciona a aquisição de técnicas indispensáveis à sua sobrevivência. Contudo, e sobretudo na era pós-revolução industrial, esta última função passou a ser levada a cabo por outro agente, a escola. Enquanto a família primitiva funcionava como uma unidade económica, obrigada a garantir a sua autossubsistência (Musgrave, 1979), a industrialização dos países fez com que o trabalho familiar passasse a ser realizado nas grandes fábricas,



onde os indivíduos vão continuar a exercer uma função económica para a qual são remunerados, mas fora do contexto da família; nessa perspetiva, a família vê-se desapropriada dessa função, nomeadamente a de *ensinar o ofício* aos membros mais novos, como antes acontecia na família primitiva. Como refere Shorter (1995), “a família tradicional era muito mais uma unidade produtiva e reprodutora do que uma unidade emocional. Era um mecanismo destinado a transmitir património e posição social de geração em geração” (Shorter, 1995, p. 11).

O desenvolvimento tecnológico, associado à necessidade de produção de bens e disponibilização de serviços exige o domínio de técnicas e conhecimentos cada vez mais complexos, de tal forma que as famílias já não conseguem ser elas a criar condições para que os jovens os possam adquirir, a prepará-los para um mercado de trabalho cada vez mais diverso e, ao mesmo tempo, especializado. Um mercado de trabalho que exige do indivíduo uma crescente capacidade de adaptação, de flexibilidade técnica e mental; que obriga o indivíduo a uma *especialização na generalidade*, nunca podendo dar como adquirido a especialização no desempenho de uma determinada função. Responder à necessidade de transmissão de conhecimentos técnicos que torne o indivíduo num *trabalhador*, a esse nível, não está ao alcance da família moderna. Assim, esta tem essencialmente duas funções relativamente aos seus membros juvenis: assegurar o seu bem-estar físico e emocional e assegurar a socialização primária.

É no seio da família que a criança, enquanto *ser biológico* e graças a um complexo processo de controlo exercido pelos adultos, “adquire uma identidade cultural específica e responde ou reage a essa identidade” (Domingos, Barradas, Rainha & Neves, 1985, p. 91), transformando-se num *ser culturalmente específico*. A família imprime na criança os padrões de comportamento necessários à adaptação ao meio em que vive, como prevê Durkheim (2001), os quais a ajudam no desenvolvimento de perceções da realidade que a rodeia e a adquirir hábitos de pensamento adaptativos ao contexto de vida, tanto familiar como do grupo social de referência da própria família (Campos, 1985). A família, enquanto unidade social, constitui um dos espaços privilegiados para o desenvolvimento das estruturas mentais e a emergência de formas de pensar e de sentir que tornam o indivíduo um ser único, capaz de se posicionar em relação ao mundo que o rodeia e de com ele interagir. A família constitui, no entender

de Madalena Alarcão, o espaço de eleição “para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas da interação: os contactos corporais, a linguagem, a comunicação, as relações interpessoais” (Alarcão, 2002, p. 37). É essencialmente no âmbito do espaço íntimo da família que se vivenciam as primeiras relações afetivas, que a criança ou jovem experimenta os sentimentos, negativos ou positivos, que a vão (trans)formando, através da aprendizagem dos papéis sociais. É assim que, segundo Musgrave, a família adquire uma posição vital para a estrutura social, pois ela funciona com local de “iniciação dos seus membros” (Musgrave, 1979, p. 45); para além de prestar-lhe os cuidados básicos essenciais à sua sobrevivência, a família transmite para a criança uma forma de interpretação da realidade circundante, a qual constitui o caldo onde ela estrutura, nos primeiros anos de vida, a sua personalidade. Do ponto de vista de Parsons (1956), citado por Musgrave (1979), o núcleo familiar é o lugar ideal para a estruturação da pessoa.

A família é referida por George Snyders como a “ «fortaleza da ordem social», a instituição conservadora por excelência que mantém a estabilidade das situações adquiridas” (Snyders, 1994, p.129) e como o espaço privilegiado para a aquisição de hábitos e de treino de submissão por parte da criança; hábitos e treino de submissão que se adquirem através da ação autoritária da família desde a infância e que permitem, segundo o mesmo autor, reproduzir a sociedade.

A qualidade das relações afetivas estabelecidas entre os membros da família é fundamental para a eficácia da sua ação socializadora, pois a socialização primária só ocorre quando a criança vê no adulto um elemento significativo para si, ou seja, quando atribui significado àquilo que o outro lhe procura transmitir. É a *qualidade* dessas relações que determina a eficácia na veiculação dos conteúdos, dos sistemas de valores, por um lado, e o grau de identificação individual com o mundo que lhe é proposto pelos adultos, por outro. Citando Berger e Luckman (1968), Tedesco reitera que existe por parte da criança uma aceitação dos “papéis e atitudes dos outros significantes”, isto é, que ela “interioriza-os e apropria-se deles”, o que a capacita para “identificar-se a si mesma” e para “adquirir uma identidade subjectivamente coerente e plausível” (Tedesco, 2000, p. 37). Do ponto de vista de Campos (1985), uma família estável promove na criança a estabilidade emocional de que esta necessita para estabelecer relações significantes favoráveis à realização das aprendizagens que fazem dela um

membro da sociedade. Esta autora considera que nenhuma outra instituição tem capacidade para desempenhar tão eficazmente a função educativa como a família, que os pais têm uma ação fundamental para o futuro dos filhos, ressaltando que a sua atuação pode ser feita tanto de forma positiva – originando cidadãos participativos - como de forma negativa - dando origem a indivíduos socialmente inadaptados.

O processo educativo que ocorre no seio da família é, na perspectiva de Campos (1985), ele próprio conservador. Similarmente, Musgrave sublinha a ascendência da família sobre os seus membros juvenis ao afirmar que “sobretudo quando os filhos são jovens, os pais podem exercer grande poder sobre eles” (Musgrave, 1979, p. 45). Nesta altura, em que as referências da criança se confinam àquelas que lhe são oferecidas pela família, a identificação com um outro significante, elemento fundamental para a socialização, só pode ocorrer nesse espaço de interações afetivas (Tedesco, 2000). A família é, nessa perspectiva, e do ponto de vista de Bernard Lahire (2008), a instituição que prepara a criança para todas as outras instituições que se lhe seguem na sua socialização. Esse é o contexto próprio para a construção das formas de “controlo de si e do outro”; de aprendizagem “da relação com a ordem e com a autoridade” e do desenvolvimento do “sentimento dos limites que não devem ser ultrapassados” (Lahire, 2008, p. 141). É o domínio destas competências que posteriormente permitirá à escola iniciar a socialização *secundária* das crianças.

Fazemos aqui um parêntesis para anotar os casos em que filhos de imigrantes fazem uma aculturação dissonante (Portes et al., 2008; Portes & Rumbaut, 2006), afastando-se dos padrões de conceção do mundo dos pais, os quais deixam de constituir para essas crianças e jovens, verdadeiros *outros significantes*. Esta desvinculação em relação aos padrões culturais de origem surge devido à exposição precoce aos padrões culturais das sociedades de acolhimento, mas também da subalternização e marginalização a que as culturas de origem são sujeitas. Nesse contexto, o imperativo da adaptação ou integração social desperta nos filhos a necessidade de adoção de comportamentos adaptativos que dão origem a diferentes vias de adaptação nomeadamente, a uma assimilação segmentada (Portes & Rumbaut, 2001). Esta realidade parece ser causadora do enfraquecimento da capacidade socializadora dessas famílias a qual é consequência “das mudanças na carga emocional com que se transmitem os conteúdos da socialização primária e da precocidade cada vez maior com

que surgem as possibilidades de opção” (Tedesco, 2000, p. 37). Portes e Rumbaut (2006) defendem que “[w]hen second-generation children acculturate to American ways without abandoning their parents’ language and key elements of their culture, it is easier for parents to guide and support in the children’s quest for achievement and success”. (Portes & Rumbaut, 2006, p. 267). Este padrão de aculturação seletiva é associado a um forte capital social parental - sobre a forma de estabilidade familiar e coesão comunitária - e, por vezes, ao bilinguismo dos seus descendentes (Portes & Rumbaut, 2006).

Pese embora as mudanças sociais que se verificam continuamente, permanece pertença da família a função transmissora dos valores e das normas sociais, de ensinar como se deve *comportar* como ser social: o que é permitido e o que não o é, que papéis se esperam que desempenhe, o que é aceitável e o que é inaceitável, que tipo de relações são permitidas estabelecer com os outros e com o património coletivo e as que não são, o que é ser homem e o que é ser mulher, o que é ser pai o que é ser filho, em suma, é essencialmente no seio da família que se *aprende a ser* e se adquire as competências legitimadoras da participação social. Como bem alega Luísa Silva, “na sociedade contemporânea [...] a família se mantém como a instituição primária da interacção afectiva e da socialização das crianças, continuando a exercer a função de inserção social que a sociedade atribui a qualquer uma das suas instituições.” (Silva, 2000, p. 31).

Espera-se que a educação familiar tenha a capacidade de preparar os indivíduos para serem capazes de se adaptarem à mudança, mas também de provocá-la; de se tornarem “actor[es] da sua própria história, bem como da história coletiva” (Tap, 1996, p. 21).

A ação pedagógica exercida pela família na transmissão do capital cultural revela-se pela dimensão com que esta, em conjunto com outros agentes, capacita o indivíduo de ferramentas que lhe permitam apropriar-se do capital cultural familiar. É nesse sentido que aponta o pensamento de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1982). A convicção destes autores é que “a herança de bens de cultura, acumulados e legados pelas gerações anteriores, só pertence realmente (embora seja formalmente pertença de todos) a quem possuir os meios de se apropriar deles” (Bourdieu &

Passeron, 1982, p. 329) e é no seio das famílias que são desenvolvidas as *disposições* (Lahire, 1998) que tornem os indivíduos aptos a essa apropriação.

As alterações verificadas na estrutura das famílias são transformações que enfraqueceram o seu poder socializador, numa altura em que as sociedades exigem que tenham um papel cada vez mais ativo na educação dos seus filhos. Essas mudanças ocorrem a vários níveis, nomeadamente na sua composição e nas suas dinâmicas organizativas; em termos da composição, assiste-se a um número cada vez mais expressivo de núcleos monoparentais; no que toca às suas dinâmicas, constata-se que as famílias têm mais dificuldade em acompanhar as crianças por imperativos do mercado de trabalho; estas ficam cada vez mais tempo sozinhas ou entregues a instituições.

Do ponto de vista de Tedesco (2000) a dificuldade das famílias em acompanhar de forma próxima e efetiva as suas crianças gera uma dissociação ou um afastamento entre si e a escola levando que à instituição escolar cheguem alunos com padrões de referência enfraquecidos ou discrepantes em relação aos legitimados e com as quais esta instituição está ou não preparada para lidar. Esta ideia é corroborada por Musgrave (1979), chamando igualmente a atenção para a possibilidade de ocorrência de descontinuidades nos sistemas de valores família-escola e para as consequências negativas que as mesmas descontinuidades podem acarretar, tanto para os jovens e suas famílias, como para as próprias sociedades.

As mudanças sociais contínuas características das sociedades atuais geraram a necessidade de a família coresponsabilizar-se pela educação formal dos filhos, assumindo um papel tradicionalmente reconhecido à escola; pede às famílias que se assumam como espaço de desenvolvimento de “habilidades intelectuais, de saberes” (Nogueira, 2005, p. 571), não para lhes ensinar um ofício propriamente dito, mas para colaborar com a escola no seu desenvolvimento intelectual global. A concretização desta última função coloca alguns problemas às famílias, possivelmente por exigir o domínio de uma *linguagem* que nem todas elas dominam. Do ponto de vista de Tedesco (2000), a dificuldade das famílias no cumprimento desta sua nova função é uma consequência das alterações que a instituição família tem vindo a sofrer; o autor considera que a família evoluiu para um estágio em que valoriza a diferenciação e o respeito pela diversidade, dando espaço às escolhas individuais dos seus membros,

enquanto a escola continuou a primar pela sua indiferenciação, pela ausência de opções e pela negação da diversidade pessoal. A conciliação destes dois tipos de *modelos* coloca dificuldades às crianças e aos jovens e põe em questão o cumprimento da ação educativa das suas famílias.

A importância atribuída ao papel educativo das famílias pode ser apreendida do pensamento de Maria Nogueira (2005), ao defender que as suas práticas educativas podem ser mais determinantes dos percursos escolares dos jovens do que propriamente a sua origem social; a autora afirma que “o funcionamento e as orientações familiares operariam como uma mediação entre, de um lado, a posição da família na estratificação social e, de outro, as aspirações e condutas educativas e a relação com a escolaridade dos filhos” (Nogueira, 2005, p. 569). É assim que se entende que a escola sinta cada vez mais a necessidade de manter uma estreita relação com as famílias, de a conhecer o mais profundamente possível; procura obter um conhecimento apurado da população escolar, condição concebida como indispensável para o desenvolvimento da continuidade entre as suas práticas educativas e as das famílias no estabelecimento de uma relação de complementaridade. Para isso a escola tem que conhecer as famílias de uma forma não abstrata; deve ser capaz de perceber o comportamento de cada aluno no quadro do funcionamento da sua família; e como alega Lahire (2008),

só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constitui os seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem «reagir» quando «funcionam» em formas escolares de relações sociais (Lahire, 2008, p.19).

O mesmo autor considera que o insucesso escolar dos alunos reflete a sua solidão no universo escolar. É que do seu ponto de vista, a socialização familiar não os consegue dotar de competências necessárias para enfrentar as exigências e desafios colocados pela escola, em termos cognitivos, práticas de linguagem e tipos de comportamentos esperados. Essas famílias não conseguiriam, portanto, formar um *ser escolar*: um ser capaz de se apropriar de conhecimentos socialmente reconhecidos e indispensáveis à participação na sociedade; um ser competente na sobrevivência num

meio social onde o seu principal papel é o de receber um património, ao qual o próprio nem sempre reconhece valor.

No que se refere à relação da estrutura familiar com a instituição escolar e aos papéis de uma e de outra na formação de novos homens e mulheres, vivemos uma situação em que as famílias não se limitam a educar e a escola não se limita a ensinar. A fronteira entre uma e outra realidade esbatem-se e é difícil compreender onde termina a função de uma instância e começa a da outra (Nogueira, 2005). Este estado de coisas provoca alguma tensão entre as partes, com cada uma delas a reclamar da outra uma maior eficácia da ação e a atribuir mutuamente a responsabilidade por eventuais fracassos.

Segundo Breen e Johnson (2005), as características da família de origem, como o estatuto socioeconómico e educação, capital cultural, redes sociais e motivação parental estão associados aos resultados educacionais. Vejamos como é que estas e outras variáveis podem então afetar os desempenhos escolares dos descendentes de imigrantes.

### **Condições socioeconómicas e socioeducativas das famílias**

A variável estatuto socioeconómico<sup>47</sup> familiar é utilizada recorrentemente nos estudos sobre educação. Os investigadores procuram relacioná-la com os desempenhos escolares dos alunos e vários estudos têm confirmado o seu efeito, quer direto, pela via do acesso imediato a recursos materiais, quer indireto, através da transmissão da herança cultural (Bourdieu & Passeron, 1983; Portes & McLeod, 1996; Lahire, 2000; Portes & Rumbaut, 2001; Pong, 2003; Sirin, 2005; Waters & Jiménez, 2005; Aldous, 2006; Portes & Fernandez-Kelly, 2006; Portes & Rumbaut, 2006; Crul, 2007; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Totorova, 2008).

Embora possa haver alguma falta de consenso em relação à sua definição, este conceito deverá, do ponto de vista de Selcuk Sirin (2005), incorporar referências aos

---

<sup>47</sup> Definido por Selcuk Sirin (2005) como a posição de um indivíduo ou de uma família numa hierarquia referente ao acesso ou controlo de algumas combinações de bens ou serviços, tais como os rendimentos, o poder e o estatuto social.

rendimentos, à educação e à profissão dos pais, como seus principais indicadores. Esta posição justifica-se pelo facto de os rendimentos da família configurarem um indicador do potencial de recursos disponíveis para o aluno; pelo facto de o nível de educação dos pais influenciar a forma como desde muito cedo os próprios interagem com os filhos e influenciam o seu desenvolvimento, a todos os níveis; por haver uma conexão entre a profissão exercida pelos adultos e as duas variáveis anteriores.

As conceções das famílias em relação à escola; a valorização atribuída à educação escolar e a relação estabelecida com o saber; as expectativas quanto às realizações académicas dos descendentes e as estratégias ou atitudes adotadas para os levar a atingir as metas estabelecidas; a sua capacidade de acompanhar e de apoiar os filhos na atividade escolar, enfim, todas as suas práticas educativas, interagem com as conceções e práticas da instituição escolar, influenciando em maior ou menor grau os desempenhos escolares das suas crianças e jovens. Aquelas características encontram-se estreitamente ligadas aos recursos económicos na posse das famílias. Estes recursos dependem do capital humano, medido pelo nível médio de instrução dos membros de cada família e pela atividade profissional desenvolvida. É, portanto, da interação desses fatores que decorre o efeito do estatuto socioeconómico na capacitação das famílias das em proporcionar aos seus descendentes um ambiente favorável a uma boa escolarização.

Tanto o capital económico, como o capital cultural das famílias, aparecem com frequência como tendo uma forte relação com as taxas de reprovação e os níveis de escolaridade atingidos pelos descendentes de imigrantes em Portugal (Tavares, 1998; Machado, Matias e Leal, 2005; Marques & Martins, 2005; Marques, Rosa e Martins, 2007; Cardoso, 2008; Seabra, 2010). Estudos efetuados tanto na Europa (Crul, 2007; Lahire, 2008) como nos Estados Unidos (Portes & McLeod, 1996; Portes & Fernandez-Kelly, 2008; Portes & Rumbaut, 2001; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Todorova, 2008) mostram também esta ligação entre capital económico, capital cultural e escolarização de descendentes de imigrantes.

O estatuto socioeconómico pode, do ponto de vista de Portes e McLeod (1996), influenciar os desempenhos escolares dos descendentes de imigrantes de forma direta e indireta: no primeiro caso, por exemplo, através do número de horas dedicado ao trabalho escolar fora da escola ou da possibilidade de escolher a melhor escola que pode



frequentar; no segundo, em função das aspirações ou expectativas educacionais da família. Os autores consideram que o efeito desse estatuto faz-se sentir em qualquer tipo de escolas, com um grau de intensidade que varia segundo o próprio contexto escolar, podendo ser atenuado ou reforçado. Do seu ponto de vista, o estatuto socioeconómico dos pais interage positivamente com o estatuto socioeconómico médio da escola, isto é, o efeito dessa variável da família sobre o desempenho escolar do aluno será forte se os restantes alunos também forem, em média, oriundos de famílias do mesmo estatuto (Portes e McLeod, 1996). Nesta perspetiva, a probabilidade de sucesso educativo de uma escola será tanto maior quanto maior for o estatuto socioeconómico médio das famílias cujos filhos a frequentam. Considera-se que a pertença às classes socioeconomicamente menos favorecidas exerce maior influência nas práticas educativas das famílias e nos resultados que daí advêm, do que outros fatores, como a origem nacional, por exemplo.

Em Portugal existem muitos alunos descendentes de imigrantes integrados em escolas de zonas suburbanas, apresentando algumas destas uma concentração de indivíduos dessa população acima da média. Situadas em zonas residenciais com problemas sociais muitas vezes indisfarçáveis, estas escolas servem famílias de baixo estatuto socioeconómico e apresentam quase sempre resultados inferiores à média nacional. São escolas onde o número de alunos abrangidos pelos Serviços Ação Social Escolar (SASE) tende a ser elevado, constituindo a sua dimensão um indicador da situação socioeconómica das famílias das crianças que as frequentam. A título de exemplo, no ano letivo de 2009/10, o concelho do Seixal<sup>48</sup> registava por escola a percentagem média de 39% de alunos do 1ºCiclo/JI abrangidos pelos SASE; nalgumas escolas esse valor ultrapassava os 60%. As escolas com maior número de alunos abrangidos por essa medida situam-se junto a bairros sociais enquanto as com menor percentagem (abaixo de 20%) localizam-se em zonas populacionais com mais recursos económicos. Os fracos resultados escolares obtidos pelos alunos não poderão ser desligados do contexto socioeconómico em que essas escolas desenvolvem a sua atividade educativa; quando as escolas são colocadas no fundo de uma lista organizada sob a forma de um ranking, devem ser questionadas as variáveis de contexto que as

---

<sup>48</sup> Fonte: Diagnóstico Social do Concelho do Seixal, 2012. Disponível em [http://www.cm-seixal.pt/RedeSocial/SubMenu/EspacoDivulgacao/ESPDIV\\_161012.htm](http://www.cm-seixal.pt/RedeSocial/SubMenu/EspacoDivulgacao/ESPDIV_161012.htm)

conduzem a esses lugares, bem como as condições socioeconómicas em que muitos dos próprios alunos e as suas famílias vivem.

Anna C. d'Addio (2007) refere que as crianças, mesmo fora dos seus locais de residência, interagem preferencialmente com outras do seu grupo de pertença (étnico, cultural ou social), em detrimento da ação de colegas provenientes de outros locais cuja mostrando a influência do grupo de pertença. Assim, ao frequentarem escolas onde convivem com pares do mesmo estatuto, os alunos pertencentes a famílias socioeconomicamente mais desfavorecidas veem esta característica ter um efeito negativo sobre os seus desempenhos, isto é, os seus resultados escolares são afetados negativamente. Nessa perspetiva, quando se verificam elevados índices de insucesso escolar em escolas com sobre representação de alunos das comunidades imigrantes é possível que ocorra o que apelidaríamos de *efeito de simpatia*; é provável que os maus resultados escolares alcançados por uns alunos exerça uma pressão legitimadora dos maus resultados obtidos por outros, conduzindo a um processo de assimilação descendente (Portes, 2008)

Esta situação é de esperar em caso de ausência de medidas preventivas que evitem a concentração excessiva dos alunos com menores desempenhos nas mesmas escolas ou de não criação de condições para atenuar o seu efeito negativo. É nestes casos possível que se venham a observar mecanismos de seleção que permitem que, nalguns casos, as escolas descartem os seus piores alunos enquanto, noutros, são obrigadas a acolhê-los indiscriminadamente; que se verifique a mobilidade dos melhores alunos de escolas com menor reputação para outras consideradas melhores. A valorização social dos casos de sucesso, principalmente dos casos de sucesso não expectável, ou improvável, nomeadamente através da atribuição de prémios simbólicos, inclusivamente, de bolsas de estudo, poderá incentivar os melhores alunos a permanecer nessas escolas e até atrair outros.

### **Expetativas académicas parentais**

“Parental expectations are important because they set the framework for the development of children’s own ambitions. The high goals expressed by most immigrants and their efforts to guide their children in the direction of educational success provide a powerful impulse forward” (Portes & Rumbaut, 2001, p. 105).

As expectativas académicas parentais, os níveis máximos que em termos académicos se espera que os filhos venham a atingir, constituem, sem dúvida, um dos principais motores para o sucesso escolar, funcionando como fator facilitador, quando altas, e como barreira, quando baixas. Como referem Min Zhou, Jennifer Lee, Jody Vallejo, Rosaura Tafoya-Estrada e Yang Xiong as “expectativas educacionais da família podem ter diferentes efeitos nos desempenhos das crianças. Do lado positivo, altas expectativas educacionais da família geram forças motivacionais que levam a resultados escolares desejáveis” (Zhou et al., 2008, p. 58). Em termos negativos e segundo estes autores, as expectativas parentais podem esbarrar noutros interesses familiares, nomeadamente na necessidade de os pais trabalharem longas horas para garantir a sobrevivência económica, prejudicando os interesses escolares. Aldous (2006) verificou que os descendentes de alguns grupos de imigrantes nos Estados Unidos obtinham bons resultados escolares, apesar do baixo estatuto socioeconómico das famílias; esses resultados devem-se, segundo autor ao facto de os pais revelarem expectativas académicas elevadas para os filhos, desejando que estes façam uma formação de nível superior. Estes enfatizam o valor da educação e insistem para que os filhos cumpram com as tarefas escolares.

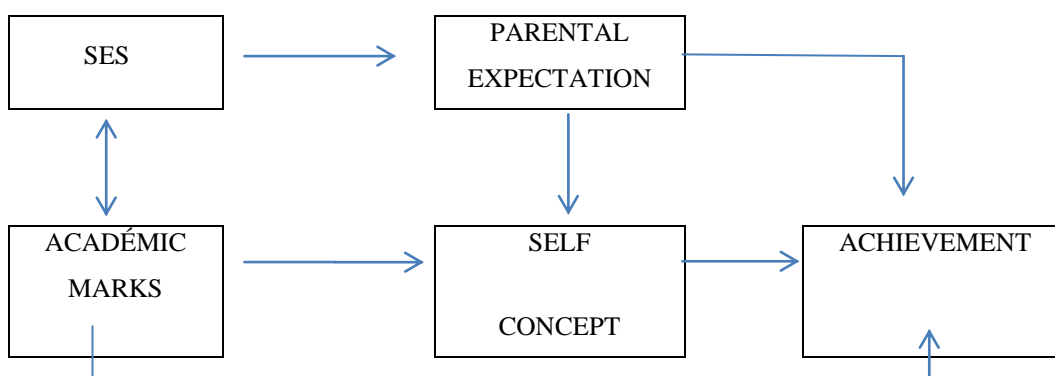
Embora as expectativas educacionais das famílias imigrantes possam ser afetadas por variáveis muito próprias, como a perceção dos pais relativamente às dificuldades que as crianças/jovens possam enfrentar nos seus percursos escolares, por não dominarem a língua ou por não se encontrarem familiarizados com o sistema de ensino, por exemplo, ou, ainda, pela importância que atribuem à escolarização dos filhos como meio para atingir a mobilidade social, nesta matéria, estas famílias não são muito diferentes das autóctones e desejam que os seus descendentes façam percursos escolares o mais longo e valorizado possíveis (Lahire, 2008, Zhou et al., 2008). No entanto e de acordo com Portes, McLeod e Parker (1978), nas famílias imigrantes a relação entre as expectativas educacionais e os desempenhos escolares é mais complexa do que no seio das famílias autóctones, na medida em que para além de esperar que as expectativas atuais dessas famílias determinem os desempenhos futuros dos seus filhos, as atuais aspirações são influenciadas pelos desempenhos no passado. Trata-se de considerar que o passado das famílias imigrantes no seu país de origem condiciona o seu comportamento presente nos países de acolhimento. A definição das aspirações

educacionais parentais resulta de uma análise racional das experiências anteriores e das oportunidades de que dispõem atualmente (isto é em contexto de imigração) as famílias imigrantes (Portes, McLeod & Parker, 1978).

Como referimos anteriormente, o estatuto socioeconómico da família interfere com os desempenhos escolares dos descendentes, uma vez que, entre outros motivos, se relaciona com as expetativas parentais face à escolarização dos filhos. As famílias com maiores recursos financeiros e com maior nível de escolaridade tendem a elevar as suas expetativas em relação aos patamares escolares a serem atingidos pelos filhos e esta atitude relaciona-se positivamente com os resultados escolares (Neunschwander et al., 2007).

As expetativas dos pais condicionam os resultados escolares dos filhos e, ao mesmo tempo, são condicionadas por estes. Quanto melhor forem os resultados escolares dos seus filhos, maiores são as expetativas educacionais dos pais; e o seu incremento tem como efeito imediato a melhoria do sentimento de competência do aluno e o elevar do seu autoconceito académico, funcionando, desse modo, como um mediador do efeito da classe social sobre os resultados académicos dos alunos. Quanto melhor o autoconceito académico, melhor os resultados escolares. Mesmo nos contextos socioeconomicamente mais desfavorecidos, esta variável está direta e fortemente relacionada com os resultados escolares (Neunschwander et al., 2007).

Figura 1 - Expetativas parentais e desempenhos escolares – modelo teórico (hipotético)



In: Neunschwander e associados (2007)

As expetativas académicas dos pais condicionam o tipo de monitorização que fazem dos deveres escolares dos filhos, a relação que estabelecem com as escolas

frequentadas por estes e, nalguns casos, o investimento familiar em atividades extras de reforço às aprendizagens escolares, como a frequência de atividades de tempos livres, explicações, assistência a espetáculos, frequência de bibliotecas ou livros disponíveis em casa (Hollowai, Suzuky & Yamamoto, 2008).

Independentemente de se tratar de rapazes ou de raparigas, de serem oriundos deste ou daquele país, a grande maioria dos pais imigrantes deseja que os seus filhos sejam escolarizados a um nível elevado (Suárez-Orozco et al., 2008). Existe no seio dessas famílias a ambição de que os seus filhos acedam ao ensino superior e possam realizar uma formação promotora do seu desenvolvimento pessoal e da sua mobilidade social. E, mesmo estando consciente das dificuldades que acarreta a concretização desse desejo, dispõem-se a fazer os sacrifícios necessários, desde que os seus filhos mostrem vontade e revelem capacidade para atingir o sucesso. O esforço dos pais é realizado na perspetiva de os filhos virem a ter uma vida melhor do que a deles (Lahire, 1999; Suárez-Orozco et al., 2008; Seabra, 2010).

As aspirações da família em relação ao desempenho escolar dos filhos são, como foi dito, fundamentais para o sucesso escolar. É nessa perspetiva que - sem desvalorizarem a componente individual relacionada com o esforço do aluno, a sua persistência, a sua crença e a luta contra o fatalismo de pertencer a uma classe desfavorecida - Valeida da Silva e Ana Teixeira consideram que “ a história escolar dos jovens (...) é uma história familiar e por isso uma história social” (Valeida & Teixeira, 2008, p. 91), enquanto Portes e McLeod consideram que o sucesso ou insucesso dos alunos pertencentes à segunda geração de imigrantes “emerged as almost a self-fulfilling prophecy of their parents’ collective attitudes and plans for the future” (1996, p.270).

Do ponto de vista de Pourtois e Desmest (1997), o projeto parental encerra em si, simultaneamente, componentes psicológicas e sociológicas, condensando os projetos do grupo familiar, mas também das gerações precedentes, inspirando-se em “ideias coletivas, em modelos de sucesso próprios de cada grupo social e cultural” (Pourtois & Desmest, 1997, p. 101). Estes autores defendem que os pais desenvolvem uma lógica que tende a produzir a diferenciação intergeracional, em que procuram que os descendentes alcancem uma posição social melhor que a deles próprios e, ao mesmo

tempo, mostram receio de que estes se tornem demasiadamente diferentes, ao ponto de provocar uma rutura entre as duas gerações; as famílias imigrantes experienciam este dilema que é o de promover a integração dos seus descendentes nas novas sociedades, nomeadamente investindo na sua escolarização, vista como meio de mobilidade social, ao mesmo tempo que desejam que essa transformação não provoque a desintegração ou perda de coesão familiar. Do ponto de vista de Pourtois e Desmest, (1997) o nível de aspiração escolar e profissional das crianças

é tributário do nível que os pais atingiram. O projeto parental veicula, com efeito, os hábitos, os valores, as normas da sua classe de pertença e integra, além disso, a história social da família através das gerações. Ele traduz-se pela aplicação de estratégias de ascensão ou regressão social. Com efeito, ele adapta-se às condições sociais e históricas em que se situam os pais e que determinam a sua própria trajectória (p. 101).

### **O envolvimento parental**

No mundo globalizado como aquele em que vivemos hoje, a atividade pedagógica não pode ser considerada matéria apenas da escola e toda a sociedade deve assumir-se como agente ativo na educação das novas gerações. A par da escola, a família representa atualmente uma das instituições a quem a sociedade atribui formalmente a responsabilidade de educar os jovens, distinguindo-a de outras, como empresas, instituições sociais, coletividades ou grupos de pertença, por exemplo; contudo estas últimas podem assumir um papel mais ou menos interventivo e legitimado na educação conforme as sociedades em que se integram. Escola e família, cada uma com os seus papéis definidos, procuram concretizar a tarefa de criar condições para a continuidade da sociedade; esta tarefa exigida por esta mesma sociedade e à qual devem dar cumprimento transmitindo a sua herança cultural; essa transmissão considera a herança do passado, o contexto atual e perspectiva o futuro; tem em conta o ideal de homem que as especificidades de cada sociedade exigem que se forme.

A contingência de terem uma missão comum pressupunha que estas duas instituições caminhassem lado a lado na procura do seu cumprimento. No entanto, a história tem mostrado que as tentativas de parceria ou articulação entre a escola e a

família nem sempre se concretizam da melhor forma e que quando os resultados da ação de uma e de outra instituição são negativos há lugar a acusações mútuas: os filhos não aprendem porque os professores não são capazes de ensinar, reclamam os pais; os alunos não aprendem porque os pais não valorizam a escola, queixam-se os professores.

Presença e envolvimento dos pais ou encarregados de educação nas dinâmicas escolares são vistos, cada vez mais, como uma variável fundamental do sucesso educativo dos alunos, o que leva a que exista, até, um consenso legislativo entre muitos países em torno da questão (Silva, 2003), embora, do ponto de vista deste autor, muita dessa legislação não passe da retórica. O envolvimento no processo educativo dos filhos torna mais plausível o seu apoio ao trabalho desenvolvido pela escola, apoio sem o qual a superação de algumas dificuldades com que esta instituição se debate torna-se numa tarefa de difícil concretização, designadamente os resultados escolares.

Espera-se que este comportamento parental melhore o sentimento dos alunos face à atividade escolar e, de certa forma, contribua para reforçar a legitimidade do poder da escola aos olhos dos alunos e tenha um impacto significativo nos seus resultados escolares. Do ponto de vista de Sousa, “o êxito escolar e educativo das crianças, adolescentes e jovens está irrefutável e diretamente relacionado com o nível de interesse e implicação das famílias, nomeadamente dos encarregados de educação, na vida escolar” (Sousa, 2011, p. 190). E, segundo Hoover-Dempsey, Walker, Sandler e associados (2005), o envolvimento parental está positivamente relacionado com as competências académicas, com os resultados escolares e com os desempenhos dos alunos nos exames; está associado a indicadores de sucesso escolar como a baixa taxa de retenção e baixo índice de abandono precoce; associa-se positivamente a elevadas taxas de ingresso no ensino superior, para além de haver uma ligação a alguns processos psicológicos (e.g. autoconfiança, autoconceito académico ou perceção de autoeficácia) e atributos que medeiam os resultados escolares dos alunos.

Por tudo o que foi dito, entende-se que as políticas educativas – como as políticas sociais em geral - tenham vindo a evoluir no sentido de valorizar e incentivar, cada vez mais, as parcerias educativas; neste contexto, é provável que as famílias venham a dispensar uma atenção tendencialmente crescente às questões escolares; a atenção dedicada às questões escolares pelas famílias será mais ou menos intensa em

função da sua classe social de pertença, designadamente na sua conceção sobre a educação, entre outras variáveis, e o espaço que a escola reserva à participação das famílias; desta combinação resulta diferentes tipos de envolvimento (Pourtois & Desmet, 1999). A participação das famílias na vida escolar foi instituída de diversas formas pelas sociedades dando origem a diferentes modelos de concretização da mesma, em função das classes sociais, do meio e das dinâmicas familiares (Vatz Laaroussi, Kanouté & Rachédi, 2008).

No terreno verifica-se, com efeito, uma realidade múltipla: ora se considera que essa participação não é suficiente, ora se observa uma certa resistência da própria escola ao envolvimento das famílias nos assuntos escolares (Cardoso, 2008; Sousa, 2011). Esta realidade deriva, provavelmente, da necessidade de a escola descobrir a melhor forma de potenciar a participação dos encarregados de educação enquanto verdadeiro recurso pedagógico. Não basta desejar. Segundo Vilas-Boas (2009), citado em Sousa (2011), o distanciamento que continua a verificar-se entre as duas instituições constitui uma das principais causas do insucesso escolar e educativo dos alunos.

O alheamento parental contraria as expectativas da escola em relação a uma participação ativa e impede-o de participar de uma parte significativa da vida dos seus filhos. Este afastamento poderá ser interpretado pela escola como uma desresponsabilização face à educação dos filhos e que, ao por em causa a relação escola/família, comprometerá as possibilidades de sucesso dos alunos. Tal comportamento pode, porém, ter outro significado para os próprios pais, que não o desinteresse ou desresponsabilização. Uma das possibilidades é a de esta *ausência na escola* significar, para aquelas famílias, um sinal de confiança no poder, no saber e na legitimidade da escola para educar os seus filhos (Tavares, 1998; Vianna, 2005; Cardoso, 2008; Seabra, 2010). Outra perspetiva é apresentada por Maria Sousa que considera ter desmistificado a ideia de que “a baixa participação dos pais se deve à falta de interesse pela vida escolar dos filhos” contrapondo que “são dificuldades decorrentes das suas contingências específicas, assim como a descontinuidade cultural e linguística com a escola e a gramática organizacional e funcional da mesma, os principais motivos desse afastamento” (Sousa, 2011, p. 191). Outros autores, como Musgrave (1979), Durkheim (2001), Domingos et al. (1985), fazem referência a essa diferença entre a “gramática familiar” e a “gramática institucional escolar” como entrave à cultura de



uma relação favorável ao desenvolvimento dos alunos partilhada pelas duas instituições. Suárez-Orozco e associados (2001) consideram que o facto de muitos pais imigrantes não se dedicarem mais aos filhos, de não se ocuparem mais das suas tarefas escolares, deve-se, em particular, às características das atividades profissionais que desenvolvem: profissões normalmente muito exigentes em termos de tempo de dedicação, horários pouco flexíveis e remunerações baixas. Estas condicionantes familiares são, do ponto de vista desses autores, comprometedoras do desempenho escolar dos mais novos, principalmente na transição para o ensino superior, em que os pais estão completamente incapacitados para os orientar.

Do ponto de vista de Lahire, o desprendimento dos pais em relação à vida escolar dos filhos é tão-somente um mito criado pelos professores. Segundo o autor, trata-se de uma “injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma omissão ou uma negligência dos pais” (Lahire, 2008, p. 334). Num estudo qualitativo realizado com famílias imigrantes em França, o autor verificou que todos os pais investigados, independentemente da situação escolar dos filhos, expressaram o sentimento de que a escola é importante. O mesmo autor faz referência à existência de um “hiato entre crenças e disposições nos estudantes que reconhecem a legitimidade da cultura escolar tendo, no entanto, grandes dificuldades escolares” (Lahire, 2006, p. 18). Julgamos que o mesmo se pode aplicar aos pais cabo-verdianos em Portugal pois, apesar da sua crença no valor da escola e da sua vontade de proporcionar aos filhos um bom nível de escolaridade, nem sempre conseguem constituir-se num suporte à concretização desse objetivo.

Os mesmos indivíduos revelaram a tendência para considerarem pouco digna a sua atividade profissional, desejando que os filhos viessem a ter no futuro profissões socialmente mais valorizadas e bem-remuneradas que os próprios. O facto de os pais controlarem as tarefas escolares, apoiarem na medida das suas capacidades na sua realização, ou mesmo bater aos filhos por questões escolares, constituem, para Lahire (2008), indicadores da preocupação e do envolvimento parental na vida escolar dos seus descendentes. A atribuição aos filhos de tarefas que remetem para a utilização das competências de leitura e escrita configura, no ponto de vista de Lahire (1998) a valorização simboliza do saber ler e escrever a qual, no quadro de outros apoios parentais, “jouent un rôle central dans la possibilité d’une « bonne scolarité »” (Lahire,

1998, p. 106). O autor deu ainda conta de casos de sobre investimento escolar de algumas famílias, com a mobilização de muitos dos seus recursos, mas que devido aos métodos utilizados na operacionalização das suas conceções, os resultados observados nem sempre alcançavam os desejados. Esta constatação leva-nos a considerar que é necessário fazer uma análise séria dos contextos de vida de cada família, que preceda qualquer emissão de juízo de valor ou avaliação dos seus modos de envolvimento nos assuntos escolares. Assim se poderá evitar que os professores e a sociedade em geral caiam na tentação de atribuir à falta de envolvimento das famílias os maus resultados obtidos pelos alunos, retirando de si próprios o ónus da questão. Ela poderá constituir um ponto de partida para uma melhor articulação do trabalho da escola com a ação parental que evite conflitos desnecessários e corrosivos da relação escola/família.

No que se refere à sua relação com o ensino, as famílias migrantes englobam, na sua maioria e do ponto de vista de Devaux (1990), a categoria de famílias «falsos indiferentes», isto é, famílias que apesar do seu interesse pela atividade escolar dos filhos, não reúnem as condições materiais ou simbólicas que lhes permitam materializarem esse seu interesse. Esse traço identificado nas famílias migrantes não surpreende o autor uma vez que, no seu entender, aquelas são, nesse aspeto, semelhantes às famílias francesas das classes operárias; consideram a escola como um *todo educativo* e remetem para ela a responsabilidade de educar os seus filhos. Esta posição contribui, segundo Devaux (1990), para o isolamento da escola em relação à comunidade e quando os pais são chamados à instituição veem essa solicitação como um mau prenúncio, considerando que se os convocam é porque os filhos estão a ter um comportamento desadequado.

O nível de envolvimento parental no processo educativo dos descendentes de imigrantes difere de família para família; esse depende de vários fatores, nomeadamente da sua posição na hierarquia social e, como referem Vatz Laaroussi et al. (2008), *la participation des familles immigrantes aux instances scolaires est perçue et analysée comme un indice de leur insertion à la société dominante, elle-même vue comme une adhésion aux valeurs de cette société* (Vatz Laaroussi et al., 2008, p. 293)

As famílias com maiores recursos económicos e culturais tendem a ser mais interventivas. Esta diferença de envolvimento das famílias pode estar relacionada com o

facto de a escola assumir que as famílias de baixo estatuto socioeconómico são menos suscetíveis de serem envolvidas; provavelmente por considerá-las menos capacitadas, menos interessadas, terem menos tempo, competências, conhecimentos e motivação e, por isso, entenda que o seu investimento nessa relação possa ser menor do que no caso da mantida com as famílias de estatuto mais elevado (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler et al., 2005).

Na análise desta relação é imperativo ter presente o facto de existirem “famílias” e “escolas”, cada uma delas com crenças e representações muito próprias, as quais determinam o seu posicionamento nessa relação. Do ponto de vista de Inês Fontes e associados (2011), a relação escola/família depende muito do nível de abertura da escola percebida pelos pais. Nessa perspetiva, a posição desta instituição deveria pautar-se por um bom acolhimento aos encarregados de educação, pela valorização da sua participação e pela focalização nas implicações que a sua relação com as famílias têm para os alunos e para as suas aprendizagens.

O envolvimento dos pais na escolarização dos filhos depende, na perspetiva de Hoover-Dempsey, et al. (2005), de dois sistemas de crenças: i) do seu sentimento de responsabilidade, pessoal ou compartilhada, pelos resultados académicos dos filhos e o respetivo grau de comprometimento com o apoio às suas aprendizagens e sucesso escolar, sentimento definido pelos autores como “a construção do papel parental”<sup>49</sup>; ii) e do sentimento de autoeficácia nas ações destinadas a ajudar os descendentes a obterem o sucesso escolar. O desenvolvimento do primeiro sistema é influenciado pela perceção que os pais têm da progressão escolar dos filhos; por aquilo que efetivamente são capazes de fazer para os educar e pelas ações que são capazes de concretizar em casa para os ajudar a ter sucesso na escola. A construção do papel parental é estruturada, ainda, em função das expectativas dos grupos sociais de pertença dos pais em relação ao seu comportamento face à escolarização dos filhos. Por esta razão, estes autores consideram que a construção do papel parental é uma construção social e que a mesma está sujeita a alterações em função das mudanças das condições sociais ou de esforços individuais empreendidos intencionalmente pelos indivíduos (Hoover-Dempsey et al., 2005). A teoria da autoeficácia sugere que as opções parentais em relação ao

---

<sup>49</sup> Tradução livre da expressão “Parental role construction”

envolvimento nos assuntos escolares decorrem, em parte, da reflexão sobre as consequências das suas ações sobre os resultados escolares dos filhos. E estes autores referem que a percepção de uma fraca autoeficácia para o envolvimento está muito associada a uma baixa expectativa parental em relação aos resultados do seu esforço para ajudar os filhos a obterem bons resultados escolares. Hoover-Dempsey e associados concluem que “parental efficacy influences involvement also because it is related to important parents attributes that also influence student learning, including aspiration for child and confidence in the child’s ability to succeed (Hoover-Dempsey et al., 2005:109).

As famílias imigrantes revelam ter atitudes em relação à escolaridade e ao desempenho escolar dos seus filhos que variam desde a *severidade desmedida* à *passividade excessiva* (Amaral, 1996; Pourtois & Desmet, 1999; d’Addio, 2007), comportamentos que podem ser tomados como uma reação ao sentimento de impotência e incapacidade no auxílio aos descendentes, sentida pelos adultos. Do ponto de vista de Pourtois e Desmet (1999), a adoção de um modelo educativo «autoritativo» por parte dos pais, caracterizado pela adoção de uma atitude flexível na generalidade dos aspetos da relação com os filhos, mas de intransigência quanto aos domínios escolares, constitui a melhor forma de colaborarem com a instituição escolar na educação dos seus descendentes. Do ponto de vista de d’Addio (2007) este é o modelo de prática parental ideal porque é aquele que melhores resultados produz nas crianças. O exercício de um firme e autoritário controlo parental sobre os descendentes, que proteja estes últimos das ameaças do exterior, constitui um fator interno às famílias migrantes determinante para a integração escolar e a mobilidade social dos jovens dessas famílias e em relação ao qual pouca influência externa pode ser exercida, segundo Portes e Fernandez-Kelly (2006). Ao adotarem este modelo, as famílias imigrantes incorrem no risco de serem mal interpretadas pela escola e pela sociedade em geral, aos olhos de quem a mesma atitude é interpretada como autoritarismo, como maus tratos e como violência sobre os menores. Algumas famílias cabo-verdianas que adotam uma atitude mais rígida com os filhos, chegando até a bater-lhes por considerarem normal fazê-lo, chegam a ter problemas com as escolas frequentadas pelos filhos, precisamente pela divergência de entendimento sobre a mesma atitude por parte da escola e das famílias em questão. Para além de outras consequências, este desencontro tem como resultado o afastamento dos

pais da escola; transmite aos filhos a ideia de divisão entre as partes e desautoriza, aos seus olhos, quer os pais quer a própria escola, como foi verificado por Portes e Rumbaut (2001) para os Estados Unidos.

Estudos realizados com famílias cabo-verdianas (Cardoso, 2008; Seabra, 2010) concluem que esses pais têm uma baixa participação nas atividades escolares dos seus filhos, embora reconheçam a escola como um grande benefício para eles e tendam a motivá-los para uma escolarização socialmente valorizada. Mesmo que nem sempre utilizando as estratégias mais adequadas para levar os projetos escolares dos seus filhos ao sucesso.

A maioria dos alunos de ascendência cabo-verdiana que atualmente frequentam as escolas portuguesas são fruto de uma geração de pais com percursos escolares curtos e, conseqüentemente, baixos níveis de escolaridade (Casimiro, 2008). Nalguns casos, esses percursos corresponderão a experiências bastante negativas, marcados pelas condições deficitárias das escolas cabo-verdianas que frequentaram, pelos baixos níveis de qualificação da generalidade dos seus professores, pelas dificuldades económicas das famílias de onde são oriundos, condições que não lhes permitiam realizar uma escolaridade para além do obrigatório (quatro anos para muitos deles). Por tudo isto, é expectável que estes pais não encontrem no seu espólio cultural os recursos necessários ao pleno desempenho da sua função educadora, pelo menos da forma como a escola e a sociedade esperam que o façam.

É através das suas práticas educativas que as famílias materializam o seu envolvimento no processo educativo dos filhos. Isso leva a que possam ocorrer diferenças entre famílias distintas, mas também uma variação intrafamiliar na atitude adotada para cada filho. O nível de envolvimento pode variar em função de fatores como o nível de escolarização dos pais, em que geralmente os mais escolarizados terão mais propensão para uma atitude mais ativa do que os pais menos escolarizados, como já foi referido; o comportamento parental pode, a esse nível, variar, também, em função da posição dos filhos na fratria, sendo, tendencialmente, mais exigentes com as atividades escolares dos primogénitos e menos com os filhos seguintes (d'Addio, 2007); com o género, exigindo mais das raparigas do que dos rapazes (Suárez-Orozco et al.,

2008); no caso das famílias imigrantes é de esperar que os projetos migratórios exerçam uma forte influência no nível de envolvimento parental.

A própria escola tem um papel fundamental na definição dos níveis de envolvimento dos pais. O ambiente escolar percebido pelos pais ajuda-os a formar um pensamento próprio em relação a essa matéria. Os pais percebem se a sua colaboração é ou não bem-vinda, se é ou não valorizada e se tem efetivamente impacto na vida da escola frequentada pelo seu filho e nos resultados escolares deste; percebem se o ambiente escolar é favorável ou é hostil à sua participação. Do ponto de vista de Hoover-Demsey e associados (2005) o convite à participação dos pais constitui um elemento chave para a sua motivação e, assim, a comunidade escolar deve assumir essa iniciativa, mostrando claramente aos pais que a sua participação é desejada. Estes autores referem, por exemplo, que o convite por parte dos professores sublinha a importância do comprometimento dos pais nas aprendizagens dos alunos e o poder das ações dos pais para afetarem as mesmas. Os professores que conseguem estabelecer uma boa relação com os pais, que conseguem convencê-los da importância da sua ação para o sucesso dos filhos, aumentam as probabilidades de os verem envolvidos nas tarefas escolares que os filhos têm de fazer em casa, por exemplo.

Nesta perspetiva, poder-se-ia afirmar que se as escolas pretendem realmente que os pais se envolvam nas suas dinâmicas e contribuam para o sucesso escolar e educativo das crianças, têm, em primeiro lugar, que os convidar a participar e, em segundo lugar, dar-lhes um feedback positivo em relação a essa participação.

A dificuldade em levar a maioria dos pais a envolver-se nos assuntos escolares dever-se-ia, no fundo, à dificuldade da escola em responder, para si própria, a questões do género: como potenciar o *recurso familiar*? Que espaço atribuir às famílias na organização da estrutura educativa e no processo educativo? Onde podem intervir os pais? O que é *da* escola e o que é *da* família? A escola deve perceber que a decisão dos pais quanto ao envolverem-se ou não no processo educativo dos filhos é influenciada por ela, independentemente da intencionalidade ou não das suas ações. A escola tanto pode contribuir para ativar o desejo de participação parental como pode desencorajá-la, pela forma como valoriza, incentiva e convida à participação; pelo proveito que faz da

motivação dos pais; pela sua capacidade de adaptar as suas exigências de envolvimento ao próprio contexto de vida das famílias.

O envolvimento dos pais na vida escolar revela-se complexo, assim como na vida social; a participação é numa e noutra esfera, dependente da capacidade da própria família e do entendimento que cada um tem sobre o que é participar; o apelo à participação, mais restrita ao nível escolar, e, mais alargada, ao nível social tem caracterizado esta nova forma de relação entre público e o privado. A escola deveria refletir e comunicar às famílias e à sociedade em geral sobre o que entende ser e o que espera do envolvimento parental.

A escola não pode pedir a todos que tenham o mesmo nível, qualidade ou forma de envolvimento parental, independentemente do contexto social de cada família, por razões que se prendem com a influência que o estatuto socioeconómico exerce na capacidade de os pais o fazerem. Exigindo o mesmo a todos, pede o impossível a uns e desperdiça capacidades de outros, comprometendo assim os desempenhos escolares quer dos filhos de uns quer dos filhos de outros. A escola, para potenciar os seus recursos, terá de ter presente que o comportamento parental é largamente condicionado pelas suas expectativas em relação aos resultados escolares dos filhos; que esse comportamento é modificável, na medida em que os pais podem *aprender* a participar, assim a escola seja capaz de influenciar a sua decisão. No caso específico das famílias imigrantes, é necessário, ainda, ter-se em conta o seu historial escolar pré migratório, pois este afetará, naturalmente, o seu comportamento face à educação dos filhos. Os professores deverão evitar a tendência para interagir com as famílias em função de uma “abstração que designam de bons pais” (Silva, 2003, p. 55), pois esta atitude pode afastá-los das famílias, consoante a posição relativa desta em face a esse ideal. Os pais com uma experiência escolar positiva, aqueles que no seu país de origem já adotavam estratégias escolares próprias da classe média, estarão melhor preparados para dar o seu contributo ao processo educativo dos seus filhos nos sistemas educativos que valorizam normas e valores típicos daquela classe, até porque estarão numa posição mais próxima dessa abstração de bons pais, do que os seus pares pertencentes às classes mais baixas e menos familiarizadas com o código escolar. Só o profundo conhecimento das famílias por parte da escola, das suas condições de vida atuais e do seu historial pré migratório, permitirá entender a sua posição face à educação, da importância que esta ocupa nas

suas vidas, nos seus projetos migratórios e, a partir daí, adequar as ações para cativar a participação parental no processo educativo dos seus filhos.

Da parte dos pais, a potenciação dos investimentos passará por perceberem que o seu comportamento face à educação dos filhos influencia as possibilidades de sucesso escolar destes; que não existe uma fórmula única de envolvimento, mas sim múltiplas vias para concretizar a participação e que esta pode adaptar-se às condições próprias de cada família, independentemente da sua condição socioeconómica; perceber claramente o que é que a escola espera de si e como concretizar o desejo de se tornar um elemento facilitador do sucesso escolar dos próprios filhos.

Parece-nos ter ficado claro que a participação parental no processo educativo dos descendentes é fundamental para o sucesso do mesmo. No entanto, e para contrapor a propensão para se apontar a falta de envolvimento parental como principal motivo do insucesso escolar dos alunos, retemos a asserção de Lahire (2008) que espelha a preocupação em relativizar o peso dessa variável, sem dúvida importante, mas não determinante por si só:

se considerarmos que a simples participação dos pais na vida escolar poderia modificar as coisas em relação aos desempenhos das crianças, estaríamos postulando, com isso, uma hipótese que se revelaria – em vista dos resultados de nossas análise – como totalmente ingênua e superficial ( pp. 336-337).

Em concreto, as dificuldades de natureza linguística ou cultural são tidas como um dos grandes problemas para o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus descendentes e justificam a adoção de medidas que contribuam para a melhoria da comunicação escola/família. Estas dificuldades têm sido foco de atenção das entidades oficiais e têm vindo a ser abordados das mais diferentes formas por diferentes países (EACEA P9 Eurydice, 2009).

A eficácia e a sustentabilidade das práticas adotadas ficam condicionadas pela excessiva subordinação e dependência da sua implementação face à alternância das forças políticas na governação dos respetivos países; essa circunstância leva a que muitas delas não durem o tempo suficiente para produzir resultados sustentáveis e permitir uma verdadeira avaliação do seu impacte. Enquanto o debate sobre o papel das



línguas maternas na educação dos filhos dos imigrantes continuar em cima da mesa, é provável que as estratégias adotadas pelas escolas na comunicação e no envolvimento dos pais nos assuntos escolares também derivem, em função das vontades e das maior ou menor sensibilidade e habilidade das estruturas do poder escolar.

### **Dimensão do agregado familiar**

Existe a ideia de que as famílias imigrantes são famílias que agregam um número médio de membros acima dos que normalmente compõem os agregados autóctones. Em Portugal e em 2009/10, cerca de 46% das famílias imigrantes, mais 14pp que no caso das famílias autóctones, eram compostas por mais do que um adulto e duas ou mais crianças. A percentagem de famílias monoparentais também era superior na população imigrante, comparativamente à população autóctone (OCDE, 2012a).

Nos EUA, por exemplo, Portes e Rumbaut (2001) encontraram agregados familiares até 15 elementos no seio das comunidades imigrantes. Casos de agregados numerosas também aconteciam nas famílias imigrantes cabo-verdianas na década de setenta do século XX, onde chegavam a viver sobre o mesmo teto um casal, os cinco ou seis filhos, os avós destes, irmãos de ambos os membros do casal e até primos. Tratava-se de uma situação decorrente da necessidade de solidariedade, em que “quem tinha uma casa” se disponibilizava para receber os familiares, ainda que transitoriamente nalguns casos, à medida que os seus membros imigravam, ultrapassando dessa forma o simples processo de reagrupamento familiar. Algumas famílias chegavam a receber pessoas nas suas casas pela simples razão de pertencerem à mesma aldeia de origem.

Foi neste tipo de enquadramento familiar que muitas crianças da altura, agora adultos, enfrentaram os seus primeiros anos de imigração. Lares sobrelotados, escassez de recursos materiais e simbólicos, todo um tipo de ambientes pouco propícios ao desenvolvimento adequado de uma atividade escolar. Suárez-Orozco e associados (2008) também fazem referência ao facto de muitas famílias imigrantes por eles estudadas não apresentarem a composição familiar tradicional, de um casal e seus filhos. Estes autores encontraram muitos agregados que para além dos membros citados integravam outros parentes vivendo no mesmo espaço e fazendo parte da estrutura familiar.

A dimensão dos agregados familiares é, pois, mais um dos fatores que definem as possibilidades de ocorrência, ou não, de sucesso escolar (Portes & Fernandez-Kelly, 2008); antes de tudo, porque condiciona os níveis de rendimento das famílias (as famílias monoparentais encontram-se em desvantagem nesta matéria) bem como a distribuição dos recursos dentro da própria família, encontrando-se em desvantagem, neste caso, as famílias com agregados mais numerosos.

Na população estudantil de origem imigrante o sucesso escolar é mais provável para os alunos que integram agregados familiares com menor número de elementos e com mais do que um adulto. Por um lado, quando o número de irmãos é mais pequeno, todas as condições que os filhos possam estudar poderão ser melhoradas. A habitação, um bem fundamental para o ser humano, constitui um aspeto da vida das pessoas, grandemente condicionada pelas suas possibilidades económicas e que, ao mesmo tempo, condiciona as dinâmicas das próprias famílias. Os agregados mais pequenos têm maiores possibilidades de verem as suas necessidades satisfeitas a esse nível, de proporcionar mais conforto e ver favorecida o desempenho escolar dos filhos. O ambiente de estudo em casa é fundamental para o sucesso escolar do aluno e estudar com mais dois ou três irmãos num mesmo espaço e fazê-lo num quarto sozinho, não serão exatamente a mesma coisa; se estiver ao alcance de uma família colocar o seu filho num centro de atividades onde pode fazer os seus trabalhos escolares, poderá não estar ao alcance da mesma família fazer o mesmo quando se trata de dois ou mais filhos; quando há mais do que um adulto a contribuir para os rendimentos familiares, estes são naturalmente maiores e quando menor for o número de elemento para quem deve ser repartido, melhor é a sua eficácia, já que a distribuição *per capita* é maior, assim como são maiores as possibilidades de acesso a recursos complementares de apoio à atividade escolar. Nas famílias em que os pais não possuem um capital académico que lhes permita apoiar os filhos nessas tarefas, a posse de recursos financeiros que permitam aceder a agentes substitutos, poderá eventualmente compensar essa ausência. Coleman (1988) advoga a influência da origem familiar sobre os desempenhos escolares comporta pelo menos três componentes: capital social, capital humano e capital económico sendo este “approximately measured by the family’s wealth or income. It provides the physical resources that can aid achievement” (Coleman, 1988, p. S109).

Será relevante equacionar em que medida a influência das componentes referidas por Coleman (1988) se estende à família alargada, para além dos descendentes diretos, podendo a aquisição de capital humano pelas crianças ser afetada igualmente pelos recursos dos avós ou dos tios. Na perspetiva de Jægera (2012) “the total effect of family background on educational success is more complex than previously assumed because it includes effects from the immediate family, the extended family, and interactions between these two environments (Jægera, 2012, p. 918).

Em termos da sua dimensão, nas famílias monoparentais as crianças atingem níveis educacionais inferiores às das restantes; as raparigas correm um risco acrescido de virem a ser mães solteiras e são potenciadas a tendência para o desemprego e para a dependência dos apoios sociais (d’Addio 2007). Esta autora faz ainda referência a vários estudos, europeus e americanos, que apontam no sentido de que a dimensão da família e o número de filhos afetam as escolhas educacionais dos pais, principalmente para os filhos mais novos e nas famílias com baixo nível de escolarização.

Quanto maiores forem os agregados familiares, maiores serão as dificuldades em garantir o acesso dos seus descendentes a recursos que compensem a ausência de apoio parental direto e assegurar condições de igualdade de oportunidade escolar com pares. Ao distinguirem entre famílias com dois ou mais adultos e as com apenas um adulto, Suárez-Orozco et al., (2008) e Aldous (2006) revelam que as primeiras estão em melhores condições de obter recursos financeiros e mais habilitadas para assegurar a supervisão e orientação das suas crianças. Neste caso, o que está em jogo é a diferença no número de adultos que contribuirão para os rendimentos familiares.

### **A coesão familiar**

“When the parental authority voice remain relevant and legitimate, there is often a cohesive ethos of mutuality, harmony, and reciprocity that nurtures success – often because the student wants to give something back to the parents in return for their tremendous sacrifices” (Suárez-Orozco et al., 2008: p.356)

A coesão familiar é uma característica sem dúvida essencial para a integração das famílias imigrantes nas comunidades de acolhimento. Dela depende, em parte, a

concretização dos seus projetos migratórios, nomeadamente no que se refere a aspetos relacionados com o futuro dos descendentes. A sua manutenção varia de família para família e é condicionada pela capacidade de os adultos manterem a autoridade sobre os filhos. Quanto à questão da autoridade parental e segundo Portes e Rumbaut (2001), nas famílias migrantes podem ser encontradas situações que variam entre o controlo absoluto e a perda total do poder sobre os seus filhos.

Na base dessas diferenças encontra-se o tipo de aculturação experimentada por cada família. Por um lado, as que fazem uma aculturação consonante, traduzida na aprendizagem da língua de acolhimento e da manutenção da língua de origem, o que permite aos pais manter vivos os canais de comunicação com os filhos e continuar a exercer a sua autoridade sobre eles; por outro lado, as famílias que sofrem um processo de aculturação dissonante, os pais não aprendem a língua de acolhimento nem adotam os padrões culturais do país de acolhimento e os filhos rejeitam a língua e modos de vida dos seus progenitores, os que consideram inferiores, as duas gerações perdem a capacidade de comunicar entre. O conhecimento da língua do país de acolhimento, tanto por parte dos pais como por parte dos filhos desempenha, assim, um papel fundamental na manutenção da coesão familiar e na prevenção dos conflitos inter geracionais (Portes e Rumbaut, 2001).

A rejeição da cultura dos pais por parte dos jovens descendentes de imigrantes está na base de muitos conflitos que se registam entre esses agregados e que enfraquece ou destrói a sua coesão. Esses jovens sentem muitas vezes vergonha de tudo aquilo que representa o modo de vida dos pais e a sua reação nem sempre é pacífica. Portes e Rumbaut (2001) encontraram diferenças entre os diversos grupos nacionais de imigrantes por eles estudados nos EUA, tendo verificado que aqueles em que os jovens revelavam ter mais vergonha dos pais eram os mesmos onde se verificavam mais ocorrências de conflitos entre gerações e, ao mesmo tempo, a coesão familiar era menor; os grupos com maior incidência de conflitos coincidiam com aqueles em que os jovens abandonaram a língua materna dos pais; os jovens bilingues (jovens fluentes, simultaneamente, na língua de acolhimento e na língua de origem dos pais) encontravam-se entre os que menos conflitos com os pais experienciavam e, ao mesmo tempo, os que menos reportavam vergonha dos pais. Por seu turno, os jovens

dominantes de apenas uma língua ou pouco fluentes nas duas, tendem, segundo os mesmos autores, a sofrerem processos de aculturação dissonante.

Nas famílias imigrantes, a persistência das orientações familiares tradicionais funcionam como elemento de manutenção da sua coesão e esta capacidade parece enfraquecer com o tempo. O processo de aculturação a que essas famílias são submetidas ao longo do tempo de permanência nos países de acolhimento encarrega-se, na maioria das vezes, de enfraquecer as ligações coletivas e de potenciar a emergência de orientações de carácter individual pelos membros das famílias (Portes & Rumbaut, 2001). Estes autores não identificaram qualquer tipo de ligação entre o tempo de permanência no país de acolhimento e os conflitos verificados entre pais e filhos das famílias imigrantes. Esta constatação levou os autores a admitirem que “não é a aculturação per si que faz variar aos níveis de conflito, mas sim a forma como se dá essa aculturação” (Portes e Rumbaut, 2001, p. 202).

Existe, do ponto de vista de Marques e Martins (2005) uma forte relação entre a coesão familiar e os bons desempenhos escolares dos descendentes de imigrantes, bem como entre a elevada coesão social familiar e a ausência de retenções dos alunos dessas famílias. Uma das características encontradas nos jovens com sucesso escolar estudados por Suárez-Orozco e associados (2008) foi precisamente a forte coesão das suas famílias, quer a nuclear como a extensa. Esta característica permite aos mais jovens aceder a apoios que no seio de famílias fragmentadas não é possível aceder, nomeadamente o afeto, a compreensão das suas dificuldades e o comprometimento dos familiares com a sua atividade escolar.

When the parental authority voice remains relevant and legitimate, there is often a cohesive ethos of mutuality, harmony, and reciprocity that nurtures success – often because the student wants to give something back to the parents in return for their tremendous sacrifices (Suárez-Orozco et al., 2008, p. 356).

### **Nível de escolaridade /capital humano dos pais**

O capital humano disponível no seio da família pode afetar direta ou indiretamente o desenvolvimento das crianças e nos agregados em que os pais se encontrem na posse de maiores níveis deste bem simbólico o desenvolvimento global

dos seus descendentes pode ser bastante beneficiado (Aldous, 2006), desde que sejam criadas as condições para que os ativos sejam transferidos de uma geração para a seguinte.

O capital humano pré-migratório na posse das famílias desempenha um papel fundamental na sua integração no país de acolhimento e encerra duas dimensões, segundo Portes, Fernandez-Kelly e Haller (2009): i) a força motivacional para a restauração do orgulho da família. Os autores consideram que independentemente da veracidade das realizações passadas das famílias imigrantes, relatadas às crianças pelos adultos desses agregados, tais testemunhos têm o efeito de inculcar grandes níveis de expectativas de sucesso aos mais novos; ii) o *saber fazer* (know-how) que os imigrantes provenientes das classes média-alta possuem. Este recurso consiste “da informação, dos valores e comportamentos que faltam aos imigrantes de origem mais modesta” (Portes et al., 2008). Perante quaisquer dificuldades os originários das classes média-alta possuem ferramentas que lhes permite ultrapassá-las ou, então, conhecem os meios para aceder aos mesmos recursos. A pertença à classe média no passado, aliada a posse de conhecimentos (científicos/académicos) converge num apoio de monta aos jovens na superação de muitas das dificuldades que encontram para serem bem-sucedidos, social e escolarmente.

Os pais com maiores níveis de escolaridade são aqueles que em melhor posição se encontram para aceder às atividades profissionais mais bem remuneradas, de maior estatuto e, conseqüentemente, aqueles cujos rendimentos serão normalmente mais altos. Esta condição dota-os de melhores condições para garantir aos filhos o acesso a bens materiais essenciais para o seu desenvolvimento global e, no caso particular dos descendentes de imigrantes, para a sua integração social no país de acolhimento. Do ponto de vista de Portes e Rumbaut (2006), o capital humano, em combinação com o modo de incorporação das comunidades, determina a trajetória da mobilidade ocupacional e económica dos imigrantes. E do ponto de vista de Singly (2010), nas famílias modernas, “[le] capital économique a laissé la place au capital scolaire comme élément qui rend possible, y compris en terme de légitimité, la position de la famille dans la hiérarchie sociale” (Singly, 2010, p. 88), reforçando a importância da posse de capital humano para as famílias.

Os imigrantes com capacidade para adquirir uma habitação num local tranquilo, pacífico, com acesso a equipamentos sociais e, ainda, confortável e com espaço; que reúnem recursos para colocar os seus filhos numa escola que considerem mais apropriada, se necessário for; que lhes possam prestar cuidados básicos de saúde, uma boa alimentação e condições de higiene, terão mais probabilidades de vir a assistir ao sucesso educativo dos descendentes, a vê-los ser bem-sucedidos na sua integração e a experimentar a mobilidade social. Esta constitui a forma de o desenvolvimento global dos filhos ser diretamente influenciado pelo capital humano da sua família. Mas são também as famílias com maiores volumes desse capital que mais condições reúnem para transmitir um património simbólico essencial para a vida dessas mesmas crianças, nomeadamente a sua própria relação com o saber, os hábitos e atitudes adequados à *profissão* de estudante, ao saber ser aluno. Estas famílias tendem a conceber a educação dos seus filhos como o investimento que, mais tarde ou mais cedo, terá retorno e, por isso, tendem a exercer maior *pressão* para que se empenhem nos estudos; são estes pais os que prestam maior apoio aos filhos na realização dos trabalhos académicos ou asseguram que alguém ou alguma instituição o faça, caso não o consigam assegurar pessoalmente. São também aqueles que estão mais aptos para estabelecer uma relação com as escolas e com os professores e a encontrar as estratégias para ajudar os filhos a ultrapassar os problemas que o próprio sistema de ensino coloca a todos os alunos, mas que se fazem sentir com maior evidência no caso dos imigrantes. Os filhos aprendem com estes pais a valorizar a educação e procuram responder às expectativas criadas em relação aos seus estudos o que para muitos funciona como motivação, geradora de sucesso escolar. No entanto, a realidade da maioria das famílias imigrantes não é tão favorável. Se as famílias de algumas comunidades de imigrantes apresentam, em média, habilitações escolares altas e inclusivamente superiores às da população autóctone, outras, e.g., as originárias dos PALOP, apresentam níveis inferiores comparativamente aos da população portuguesa em geral (Marques & Martins, 2005). Na realidade a maioria das famílias não reunirá um nível de capital humano suficiente para os lidar com os desafios que encontram quando educam os seus filhos num país estrangeiro.

Os baixos níveis de escolaridade que caracterizam uma parte importante dessas famílias e que tem como consequência, entre outras, fortes limitações da sua empregabilidade, remetendo-as para atividades profissionais socialmente desvalorizadas

e mal remuneradas, inviabiliza muito do apoio que desejam prestar aos seus filhos. Dados respeitantes à relação escolaridade/emprego mostram a existência de uma

relação positiva entre nível de escolaridade e emprego, pois a taxa de emprego é mais elevada para os detentores de ensino superior, decrescendo à medida que baixa a graduação académica. As vantagens que as qualificações mais elevadas oferecem no acesso ao emprego são confirmadas nas probabilidades de o manterem, reflectidas na evolução das taxas de desemprego (GEPE, Estado da Educação 2011).

Na sua maioria, os alunos provenientes das famílias imigrantes, nomeadamente das pertencentes a classes mais desfavorecidas, pagam duplamente a fatura de descenderem de pais com baixo nível capital cultural. Impossibilitados de dispensar diretamente apoio à escolaridade dos filhos, muitos imigrantes também não o conseguem fazer de forma indireta, nos moldes descritos mais acima. Em resultado, estes alunos não conseguem cumprir com uma das tarefas escolares a que os professores continuam a conferir muito valor e que atribuem a todo os alunos, sem ter em conta a sua realidade familiar. É aqui que começam as desigualdades de oportunidade educativas a que se refere d'Addio (2007), para quem esse conceito não deve assumir apenas a sua tradicional definição *de ausência de barreiras legais ao acesso à educação*, pois se é certo que em termos legais é possível qualquer jovem aceder ao bem que é a educação, independentemente de todas as suas características, também é certo que não estão todos em pé de igualdade para responder aos seus desafios e dela tirarem o melhor partido, já que nem todos se encontram na posse de recursos, materiais e, principalmente, simbólicos, valorizados na apropriação desse mesmo bem.

## **Língua**

Face à chegada e instalação de uma comunidade estrangeira a um determinado local de acolhimento existem, segundo Suárez-Orozco, Suárez-Orozco e Todorova (2001), duas questões que os nativos colocam de imediato: a primeira, de cariz económico, é se os imigrantes irão pôr em causa o mercado de trabalho, se irão colocar, ou não, em risco os seus postos de trabalho; a segunda, de cariz simbólica/cultural,



refere-se à extensão até onde a nova comunidade irá assimilar a cultura local, principalmente até que ponto estará aberta à aprendizagem da sua língua.

A língua não representa apenas um mero meio de comunicação. Para além da componente instrumental, ela encerra uma componente simbólica que lhe é conferida pelas funções que comporta, de delimitar as fronteiras entre diferentes comunidades de seres humanos, de definir identidades nacionais ou regionais, de distinguir o *nós* dos *outros* (Portes & Rumbaut, 2001). Em termos instrumentais, a língua desempenha a função de facilitar a comunicação entre os indivíduos; simbolicamente, ela contribui para criar laços de solidariedade entre eles. Assim, a assimilação linguística por parte das comunidades imigrantes é-lhe *exigida*, não só por uma questão instrumental mas também simbólica. A aprendizagem da língua do país de acolhimento pelo imigrante facilita a adaptação ao seu novo contexto de vida, abrindo-lhe o leque das possibilidades de acesso a vários bens e serviços essenciais, mas, também, e tão importante como isso, constitui um sinal para a comunidade recetora de que o imigrante deseja integrá-la e fazer parte dela (Portes e Rumbaut 2001). Relembremos que nalguns países o domínio da língua nacional é um requisito para a obtenção do estatuto de cidadão nacional.

Os países que se opõem à manutenção das línguas de origem dos imigrantes fazem-no com a justificação de querer conservar a identidade nacional. Consideram que a sua integridade como nação é passível de ser ameaçar pela presença de outras línguas no mesmo espaço territorial (Portes e Rumbaut (2001); mesmo quando justificam essa posição com o argumento de que a preservação das línguas de origem dos pais é prejudicial à integração escolar e social dos descendentes de imigrantes.

O domínio da língua do país de acolhimento constitui uma dimensão fulcral da integração dos imigrantes. Ao chegarem, são colocados perante um dilema que se tornará crucial para o seu futuro nesse país: de um lado encontra-se a sua língua de origem, aquela na qual foi fundada a sua identidade que determina o seu sentimento de pertença a uma nação e que muitos desejam conservar; do outro, encontra-se a língua do país que agora os acolhe e cuja aquisição é determinante para sua sobrevivência material. Parece ser evidente que a situação ideal seria a aquisição da nova língua com a preservação simultânea da de origem. Contudo, a gestão do conflito não é assim tão simples e o processo nem sempre ocorre nesses moldes. Em casos extremos, podem

acontecer duas situações: i) o imigrante nunca vir a aprender a nova língua ou então, ii) aprende a nova língua, mas abandonando a de origem.

A adaptação dos imigrantes nos países de acolhimento não é um processo homogêneo, como já foi dito, e o seu comportamento linguístico constitui uma das dimensões dessa mesma adaptação onde se verifica maior heterogeneidade. Portes, Fernandez-Kelly e Haller (2009) identificaram três tipos diferentes de assimilação linguística entre as comunidades imigrantes dos EUA, ditados por fatores que vão destes o estatuto socioeconómico ao modo de incorporação de cada comunidade. Segundo estes autores, os descendentes dos profissionais qualificados, aqueles que apresentam um maior capital humano, conseguem normalmente realizar uma adaptação positiva, à qual dão o nome de aculturação consonante. Neste tipo de adaptação, tanto os descendentes como os progenitores adquirem o domínio da língua e interiorizam a cultura do país de acolhimento. Noutros casos, no entanto, descendentes e pais realizam um processo de aculturação em que, ao mesmo tempo que aprendem a língua e adotam modos de vida do país de acolhimento, conservam os seus padrões culturais de origem. Ou seja, realizam um processo de aculturação seletiva. Um terceiro tipo de aculturação verifica-se nos casos em que os descendentes de imigrantes das classes trabalhadoras, que vivem em locais desprovidas de uma boa rede de suporte comunitária. Referimo-nos a uma aculturação dissonante em que a aprendizagem da língua e a adoção de padrões culturais do país de acolhimento é acompanhada por uma rejeição dos padrões culturais de origem dos pais, por parte dos jovens, processo que pode ser causador de conflitos entre uma e outra geração, como já foi adiantado.

A dificuldade dos pais em aprender a língua de acolhimento contribui para distanciá-los dos seus descendentes. Isto acontece principalmente se os filhos rejeitarem a língua de origem e o modo de vida dos pais, ao considerarem que a forma como estes vivem é inferior à forma como se vive no país onde se estabelecem. Tal distanciamento tem consequências negativas na vida dessas famílias: “...breakdown in family communication leads to parental loss of control and, consequently, the inability of families to guide and control their offspring” (Portes et al., 2008: 10).

A aculturação consonante e a aculturação seletiva estão associadas a apresentação de resultados positivos por parte dos descendentes de imigrantes, na

medida em que aprendem a respeitar a cultura do país de acolhimento e, no caso daqueles que experimentam uma aculturação seletiva, a conservarem os padrões culturais dos seus progenitores, simultaneamente. A aprendizagem de uma nova língua dota estes jovens de competências cognitivas indispensáveis à sua escolarização, aproxima-os da cultura escolar vigente e constitui uma ferramenta importante para a sua adaptação ao mundo laboral futuro.

O processo de assimilação linguística pode ser problemático para os adultos mas é-o sobretudo para as crianças das famílias imigrantes, devido aos problemas de comunicação que eventualmente possa provocar. Alfred Tomatis afirma que os imigrantes são frequentemente vítimas de um desenraizamento linguístico “que os deixa completamente indefesos no plano da expressão, agravando os seus problemas de integração” (Tomatis, 1994, p. 60). Este autor considera que é o facto de estas populações se confinarem aos trabalhos menos valorizados pelas comunidades de acolhimento, de se isolarem linguística e culturalmente, que leva a que tenham dificuldades na aprendizagem das línguas de acolhimento, afastando a hipótese de haver uma ligação entre estas dificuldades e o analfabetismo, ou os baixos níveis de instrução dos adultos imigrantes.

A relação entre a língua da sociedade de acolhimento e da sociedade de origem dos pais simboliza para os descendentes de imigrantes o ponto litigioso que os pode separar tanto da sua comunidade de origem, como da comunidade recetora dos pais. Para as crianças e jovens, a assimilação linguística, muitas vezes imposta, segundo Carmel Camileri (1985), pode significar a privação do acesso à língua dos seus pais e, talvez o mais prejudicial para o seu desenvolvimento, a impossibilidade de os pais os auxiliarem na aprendizagem de um nova língua que é simultaneamente a língua de aprendizagem escolar. A importância da gestão deste processo de aprendizagem e do seu sucesso é certamente significativa para o sucesso da integração escolar dos descendentes de imigrantes, mormente os nascidos fora dos países de residência dos pais.

A questão do bilinguismo dos descendentes de imigrantes faz parte da discussão sobre a sua integração nas sociedades, polarizando-se o debate entre a defesa da aprendizagem da língua do país de acolhimento, preservando ao mesmo tempo a língua

de origem, e a argumentação a favor da assimilação linguística simples, em que a língua de origem dos progenitores é abandonada.

Um argumento utilizado pelos defensores da assimilação linguística simples é o de que o bilinguismo compromete o desenvolvimento cognitivo das crianças. Dessa perspectiva, os desempenhos escolares menos positivos dos alunos de origem imigrante são utilizados para apoiar essa tese. Os nacionalistas de alguns países - como os Estados Unidos da América (EUA), onde os imigrantes são impelidos, não só, a falar o inglês como a falar *só* o inglês (Portes & Rumbaut, 2006) - continuam a defender a assimilação linguística das comunidades imigrantes, considerando o monolinguismo como um elemento de preservação da identidade nacional. No entanto, a alegação favorável ao bilinguismo tem ganho sustentação, principalmente por se apoiar em estudos que apontam para a posse de uma maior plasticidade mental por parte das crianças bilíngues<sup>50</sup>, comparativamente às falantes de apenas uma língua. Em termos acadêmicos, essa diferença é vantajosa para os bilíngues, ao torná-las mais competentes na realização das aprendizagens (Tomatis, 1994). Conforme aludem Portes e Rumbaut (2006) “When second-generation children acculturate to American ways without abandoning their parents’ language and key elements of their culture, it is easier for parents to guide and support in the children’s quest for achievement and success”. (Portes & Rumbaut, 2006, p. 267).

As competências na língua acadêmica reveladas pelo aluno são preditivas do seu sucesso acadêmico, afirmam Suárez-Orozco e associados (2008). A obtenção de bons resultados escolares depende das competências reveladas pelo aluno na resolução das provas a que é sujeito, o que implica as capacidades de compreensão da informação, bem como de resposta escrita ou oral de questões.

Os descendentes de imigrantes, principalmente os recém-chegados, têm essa dificuldade que é, ao mesmo tempo, aprenderem uma língua e dotarem-se de

---

<sup>50</sup> Para Portes e Rumbaut: Crianças fluentes na língua do país de acolhimento e na língua do país de origem dos pais;

Para Suárez-Orozco e associados: pessoas capazes de usar duas línguas com um nível mínimo de proficiência. Os autores notam, porém, que o conceito é relativo; a pessoa pode revelar um alto nível de proficiência numa língua e na outra ser apenas capaz de manter uma conversa, sem ser capaz de ler ou escrever; alguns dominantes de uma segunda língua, capazes de proferir um discurso muito elaborado nesta língua, podem, no entanto, necessitar de recorrer à sua língua materna para expressar os sentimentos.

competências acadêmicas. Segundo Suárez-Orozco e associados (2008), um nível aceitável de proficiência linguística, em termos da conversação, adquire-se num par de anos, mas em termos da aquisição de um nível de linguagem acadêmica capaz de permitir ao aluno imigrante competir com o autóctone, essa leva, em condições ideais, cinco a sete anos. A língua é para estes indivíduos, ao mesmo tempo, objeto e veículo de aprendizagem, o que acarreta uma dificuldade escolar adicional, em comparação aos colegas autóctones. Aliás, Hubert Hannoun (1987) faz alusão a esta situação, frisando que o esforço pedido aos alunos pertencentes às classes socioeconomicamente desfavorecidas e aos descendentes de imigrantes para se adaptarem às exigências da cultura escolar é superior ao solicitado aos das classes média e alta cuja cultura é muito semelhante a veiculada pela escola e que o insucesso escolar daqueles alunos é provocado por um hiato existente entre a cultura familiar, de um lado, e a cultura escolar, do outro.

Embora Tomatis mencione que “não há idade para aprender uma língua” (Tomatis, 1999, p. 149), querendo significar com essa afirmação que na aprendizagem de uma nova língua existem fatores outros que se sobrepõem à idade, lembra-nos Maurice Crul (2007) que o tempo necessário para a aquisição da língua de trabalho da escola está muito relacionado com a precocidade com que as crianças descendentes de imigrantes são expostas à mesma. Por seu turno, Carmel Camilleri (1985) considera que a aquisição do bilinguismo depende da posição dos pais face às obrigações linguísticas impostas aos filhos e do tipo de relação que mantêm com estes, enquanto Claude Hagège considera que “as línguas, em particular os traços específicos da sua pronúncia e as limitações do seu léxico, não podem, de modo algum, ser deduzidos. E não há outro método, para proporcionar melhores hipóteses de aprendizagem, do que iniciá-la bastante cedo” (Hagège, 1996, p. 244). O tempo de permanência num país de acolhimento faz certamente variar o nível de domínio da língua por parte dos imigrantes. No entanto, e como apontam Jeanne Batalova e Michael Fix (2011) para o caso americano, o mau domínio da língua de acolhimento constitui um entrave à mobilidade dos imigrantes da primeira geração, mas também para alguns setores dos seus descendentes já nascidos nesse país. Esta situação mostra que a imersão numa língua não passa apenas pela presença do indivíduo na área geográfica da sua

implementação, mas sobretudo, pela sua utilização como instrumento de comunicação, no âmbito das relações sociais.

As notas de Crul (2007) e de Hagège (1999) levantam o problema do *timing* da iniciação nos sistemas de ensino que, como sabemos, varia de país para país. Enquanto nalguns países da UE as crianças são inseridas no sistema de ensino oficial aos 3 ou 4 anos, noutros só acontece dois ou três anos depois. Em Portugal o ensino obrigatório inicia-se aos 6 anos e é nessa altura que muitas crianças se deparam, pela primeira vez, com a necessidade/possibilidade de aprender o português como língua do conhecimento. Do ponto de vista de Suárez-Orozco e associados, a aquisição de uma língua constitui “a dynamic, fluid process that is highly dependent of both the context in which it is developed and the range of opportunities that one has to use it” (Suárez-Orozco et al., 2008, p. 151).

Para as crianças descendentes de imigrantes é a própria exposição à língua de comunicação do país de acolhimento que pode estar em causa. Até iniciarem a sua inserção numa instituição desse país, estas crianças encontram-se submersas num contexto linguístico familiar, nem sempre favorável ao seu desenvolvimento linguístico, em virtude de as linhas de fronteira entre a língua materna e a língua de acolhimento não se encontrarem devidamente definidas, principalmente nos casos em que os pais não dominam capazmente as duas línguas.

Assim sendo, os sistemas em que a frequência do ensino pré-escolar é facultativa criam desigualdades de oportunidades escolares, derivadas do facto de nem todas as crianças acederem a um recurso fundamental para o desempenho escolar futuro: a exposição precoce à língua do conhecimento.

Enquanto não conseguem alcançar um nível mínimo de proficiência na língua de acolhimento, as crianças descendentes de imigrantes podem experimentar sentimentos negativos, de medo, de insegurança e de angústia (Saint-Maurice, 1997) e desmotivação, potenciadores do alheamento em relação ao processo educativo e, frequentemente, do abandono escolar precoce. Os alunos descendentes de imigrantes, cuja desvantagem cultural é assumida pela escola como uma inferioridade e incapacidade para levarem a sua escolaridade com normalidade, são *rejeitados* pelo

sistema educativo, através de práticas de seleção enraizadas e pouco permeáveis a diferenciação. Os próprios alunos, ao avaliarem a sua situação e por reação à mesma ou por necessidade de afirmação pessoal, podem rejeitar o sistema educativo. Estes alunos concebem a escola como o espaço do seu insucesso e as suas normas deixam de lhes fazer qualquer sentido (Hannoun, 1987). Esta atitude é, em primeiro lugar, comprometedora do seu desempenho escolar, mas também um constrangimento para o seu bem-estar e desenvolvimento pessoais, para as suas famílias e para a sociedade em geral.

No intuito de melhorar os seus níveis de integração escolar e social dos filhos dos imigrantes, muitos países europeus têm vindo a adotar políticas educativas que incluem o ensino das suas línguas maternas. Na base da adoção desta opção está o facto de nesses países se considerar que a aprendizagem da língua materna contribui para um melhor desempenho de alunos de origem imigrante, tanto na aquisição da língua de acolhimento, como na generalidade das outras matérias escolares. Existem duas opções estratégicas principais utilizadas para proporcionar essa aprendizagem a esses alunos: através de acordos bilaterais entre os países recetores e os países de origem dos imigrantes; ou através dos próprios sistemas educativos nacionais, quando estes concebem a aprendizagem da língua materna como um direito que assiste a todas as crianças. Os programas de ensino da língua materna são geralmente implementados ao nível do ensino básico e secundário, havendo, no entanto, alguns países que inicia desde o pré-escolar (EACEA P9 Eurydice, 2009).

A possibilidade de se ensinar os alunos de descendência imigrante nas línguas dos países de origem dos seus pais chegou a constituir tema de discussão na agenda da educação; no entanto, a adoção desta política nunca veio a ser consumada, havendo, do nosso conhecimento, uma experiência pontual num agrupamento de escolas da margem sul do Tejo, em que o ensino numa turma do 1º ciclo é feito nas duas línguas (português e cabo-verdiano) e destinado a todos os alunos, independentemente da sua origem nacional. Ao referir-se a esta matéria, Tavares (1998) considerou que não haver no ensino na língua de origem dos descendentes de imigrantes vantagens para estes, referindo que tal procedimento poderia, inclusivamente, ser nocivo ao desenvolvimento pessoal dos alunos, por segundo o autor, retirar-lhes a possibilidade de aprender a língua nacional que necessitam para se integrarem na sociedade portuguesa.

A diferenciação no ensino da disciplina da língua do país de acolhimento poderá ser facilitadora da integração escolar dos descendentes de imigrantes (Chomentowski, 2009). Mesmo para os originários das Comunidades dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), a língua portuguesa é quase tão estrangeira como outra qualquer e, para facilitar o seu acesso ao conhecimento escolar, talvez fosse mais indicado ser-lhes ensinada como segunda língua. Neste caso, na formação inicial dos professores deverá ter-se em conta esta possibilidade, preparando-os para, de forma integrada, poderem responder às necessidades específicas dessa camada da população estudantil.

A importância atribuída à língua falada em casa e com os amigos pelos descendentes de imigrantes que frequentam as escolas portuguesas é significativa e muitas vezes procura-se justificar os baixos desempenhos destes alunos na disciplina de português com o facto de falarem as suas línguas de origem nas situações mencionadas. No entanto, Portes e Rumbaut (2001) constataam que as famílias em que os pais falam a língua de acolhimento em casa são as menos hábeis para preservar ou desenvolver o bilinguismo entre as suas crianças, facto que tem mais a ver com a não aprendizagem ou perda da língua de origem dos pais imigrantes, do que com a não aprendizagem da língua do país de acolhimento por parte dos descendentes. Não há, portanto, razões para que os pais não falem a sua língua com os filhos, antes pelo contrário, parece recomendável que o façam, já que não há prejuízo para o desenvolvimento das crianças, para o seu desenvolvimento escolar, inclusive. “... as famílias que mantêm em casa o uso exclusivo da língua de origem desembaraçam-se muito melhor e dão à criança a oportunidade de ser verdadeiramente bilingue” (Tomatis, 1991, p. 62). Até porque as sociedades de acolhimento se encarregam de ensinar a suas línguas através da forte pressão exercida por uma escolarização geralmente monolíngue. É ainda de referir o facto de os pais imigrantes nem sempre apresentarem um desempenho linguístico à altura de se assumirem como ensinantes da língua do país de imigração aos próprios filhos.

Nos países da Europa, cerca de 7% dos alunos de 15 anos de idade referem que a língua que falam em casa não é a língua de ensino e muitos frequentam uma escola em que pelo menos 20% dos alunos apresenta essa característica. No Luxemburgo e na Bélgica Germanófona esse é o caso para 100% dos alunos; no caso da Bélgica são minorias linguísticas enquanto no que no Luxemburgo a situação a situação se prende



com o facto de existirem três línguas oficiais. No caso de Portugal, é muito residual o número de alunos integrados em escolas com essa configuração, apenas 1% em 2006 (EACEA P9 Eurydice, 2008). A diversidade linguística da população escolar europeia não se deve, porém, apenas à presença dos imigrantes, pois, de acordo com a mesma fonte, os falantes de línguas regionais ou dialetos dos diferentes países também contribuem significativamente para sua existência.

Em Portugal, a generalidade dos alunos descendentes de imigrantes falam, melhor ou pior, o português no seu quotidiano, ainda que alguns o alternem com a sua língua materna, como é o caso dos descendentes de cabo-verdianos. E uma passagem pelos territórios onde a presença de cabo-verdianos é significativa, bem como pelas escolas que servem esses territórios, permite-nos aperceber da existência de alguma contaminação da própria língua portuguesa por expressões cabo-verdianas, o que nos leva a pensar na existência de um fenómeno de aculturação mútua, o qual poderia muito bem constituir objeto de um estudo aprofundado. Até que ponto existe nesses territórios uma assimilação linguística *bilateral*, ou mútua? A exposição de uma população autóctone com baixos níveis de capital cultural a línguas estrangeiras, possivelmente maioritárias nalguns núcleos, poderá levá-la a adotar alguns comportamentos linguísticos próprios dessas mesmas línguas? Como dissemos seria tema para um trabalho específico, mas levantamos aqui essa questão por nos parecer merecedor de reflexão, mormente quando escutamos um professor de português a dizer “os meus alunos são todos iguais a falar e a escrever. Parecem todos estrangeiros”.

### **Inserção precoce no mercado de trabalho**

As famílias imigrantes enfrentam o problema da inserção precoce dos seus jovens no mercado de trabalho o que em nada contribui para a sua integração e mobilidade sociais. Este fenómeno é muitas vezes o culminar de percursos escolares mal sucedidos e alimenta um ciclo vicioso de insucesso escolar e insucesso profissional, de difícil interrupção e, portanto, reproduzido de geração em geração (Tavares, 1998), ainda que se possam notar sinais de alguma mobilidade ocupacional intergeracional nessas famílias. Como alegam Zhou, et al. (2008), “premature employment deters mobility” ( p. 52).

A situação de carência económica em que vivem muitas famílias imigrantes constitui um dos motivos das suas dificuldades em garantir a satisfação de necessidades consideradas básicas aos seus descendentes. Nestas condições, os jovens, confrontados com estilos de vida muito diferentes dos da sua realidade imediata e cujos padrões desejam alcançar a todo o custo, optam, nalguns casos, por abandonar a escola e inserir-se num mercado de trabalho socialmente desvalorizado, aquele que as suas poucas habilitações académicas lhes possibilitam. De acordo com Portes, Fernandez-Kelly, e Haller (2009) nas sociedades do conhecimento os descendentes de imigrantes sem uma educação avançada não estão preparados para aceder a trabalhos que lhes permitam uma ascensão social, podendo permanecer nas profissões manuais e mal pagas que os seus pais já fazem. Estes autores referem-se a uma bifurcação laboral que consiste na divisão do mercado de trabalho em duas grandes padrões ocupacionais: as ocupações com base no conhecimento que requerem o domínio da literacia informática e uma educação avançada, por um lado, e as ocupações de carácter manuais, por outro (Portes, et. al., 2009). Em Portugal. Como se viu, as taxas de abandono escolar precoce dos alunos estrangeiros em Portugal tendem a ser superiores ao dos alunos autóctones e dos seus pares residentes noutros países da EU, fazendo prever a possibilidade de esses jovens virem a experimentar dificuldades no mercado de trabalho. Segundo Crul (2007), as dificuldades de inserção no mercado de trabalho dos descendentes de imigrantes são agravadas quando, em igualdade de circunstância de níveis qualificação com os seus pares autóctones, os empregadores preferem recrutar estes últimos jovens: “...if employers can choose between second-generation youth and native youth with the same qualification, second-generation youth are not given an equal chance” (Crul, 2007, p. 7)

Os jovens que, abandonam precocemente a escola, movidos pela vontade de ingressar rapidamente o mercado de trabalho para satisfazer necessidades económicas imediatas ou para alcançar estilos de vida ambicionados, dificilmente poderão ver os seus projetos concretizados; as suas baixas qualificações permitem-lhe apenas inserir-se em atividades laborais em que os baixos salários auferidos não são passíveis de proporcionar aquilo que ambiciona. Portes et al. (2009) consideram que está fora do alcance dos jovens descendentes de imigrantes pobres alcançar os níveis de vida mais elevados se não investirem numa formação superior.

A análise das elevadas taxas de abandono escolar, geralmente atribuídas às populações migrantes, não pode ser desligada da referida oferta de emprego desqualificado. As taxas serão tanto maiores quanto maior for a capacidade de o mercado de trabalho oferecer oportunidades de emprego aos jovens com baixos níveis de escolaridade. A presença massiva de mão-de-obra de origem imigrante no setor da construção civil constitui uma evidência de como o mercado de trabalho pode premiar a baixa escolaridade e incentivar o abandono escolar precoce desses jovens. Esta atividade é caracterizada pela precariedade dos postos de trabalho e pelas más condições de exercício da profissão que oferece, pela sua exigência em termos de disponibilidade de tempo e, por tudo isso, pouco atrativa para os trabalhadores em Lisboa (Saint-Maurice, 1997), mas quase sempre a opção para muitos imigrantes e seus descendentes. Nessa perspectiva, ao absorver uma mão-de-obra desqualificada, poderemos considerar que o mercado de trabalho conspira contra as famílias e contra a escola no desejo e na missão de escolarizar esses jovens?

A queda na oferta de emprego desqualificado verificada atualmente, em combinação com o prolongamento da duração da escolaridade obrigatória, poderá vir a contribuir para a diminuição do abandono escolar precoce e manter integrada na população escolar um grupo de alunos que de outra forma estariam fora do sistema educativo. São os alunos que mesmo com algumas dificuldades terminariam a escolaridade obrigatória de nove anos e abandonariam a escola numa condição legal, bem como aqueles que depois dos 15 anos também sairiam do sistema, mesmo não tendo concluído o 9º ano, e ingressariam no mundo laboral. Esta pode constituir uma oportunidade para aumentar significativamente os níveis de escolaridade dos descendentes de imigrantes e contribuir para a sua melhor integração social.

A questão que se coloca agora é se a escola estará preparada para atender às características destes alunos, se estará equipada para fazer diferença nas suas vidas. A escola irá confrontar-se com a necessidade de assegurar que esses alunos continuem a sua escolaridade, num contexto em que será a própria situação socioeconómica das famílias a convidá-los a solicitar o seu ingresso no mercado de trabalho para poderem ajudar nas despesas dos seus agregados. Estes alunos terão que continuar integrados num sistema educativo que para eles não funcionou e que assumem como causa do seu próprio fracasso. O sistema terá, por isso, que se reajustar, disponibilizando ofertas

educativas e formativas alternativas, não apenas para garantir que os alunos cumpram com a escolaridade obrigatória, mas, sobretudo, para assegurar que esses jovens vão, no final dos dezoito anos de vida escolar, estar preparados para integrar um mercado de trabalho mais qualificado do que aquele em que estão integrados os pais ou, se o pretenderem, para dar continuidade aos seus estudos.

### **Local de residência**

A política habitacional do Estado português tem sido a de privilegiar a edificação de grandes zonas de construção vertical à volta das principais cidades, destinadas a habitação social. É aí que se concentra a grande maioria das famílias imigrantes que no âmbito do Programa Especial de Realojamento (PER) foram retiradas dos chamados bairros clandestinos que ocuparam zonas periféricas de Lisboa, do Porto e de outras grandes cidades nas décadas de 70 a 90 do século XX, mas também muitos dos que entretanto foram chegando ao país. Do ponto de vista de Martine Xiberras (1996), a dispersão de uma minoria étnica ou de uma cultura por um determinado território, a cidade por exemplo, representa um índice de sua assimilação mas, segundo a mesma, para os imigrantes acabados de chegar “o gueto constitui, muitas vezes, o único lugar de acolhimento possível” (Xiberras, 1996, p. 114). Os bairros pobres onde esses indivíduos se concentram são, por vezes, considerados de, «fora de portas» e os seus habitantes vistos como vivendo à «margem da sociedade» (Body-Gendrot, 2010, p. 107).

Nos chamados bairros sociais, bem como nalguns bairros clandestinos que resistem às demolições, famílias de baixo estatuto socioeconómico compartilham o espaço com outras nas mesmas condições, sejam elas imigrantes ou não, criando zonas de concentração de pobreza, onde o capital humano disponível é reduzido e o acesso a bens e serviços nem sempre é assegurado. Essas características fazem dessas zonas residenciais pontos de convergência de problemas sociais, favoráveis à exclusão social e pouco benéficas ao desenvolvimento da cultura escolar por parte da sua população, embora muitas das famílias tendam a manifestar preocupação em que os seus filhos estejam bem integrados no sistema educativo e tenham desejo e expectativas positivas relativamente a obtenção de níveis de escolaridade promotores da sua mobilidade social.

O facto de ocorrerem com frequência problemas sociais graves nesses locais tem naturalmente repercussões negativas nos comportamentos dos jovens. Os comportamentos, por vezes, de violência, movidos pelo descrédito nas instituições (Body-Gendrot, 2010) que, ao darem azo ao desenvolvimento de má fama dos seus locais de residência, colocam os jovens numa posição de fragilidade face a sociedade e acentuam as suas dificuldades de integração escolar. A adoção de comportamentos desajustados pelos jovens opera quase como um fator de integração na sua própria comunidade; o seu comportamento parece ir no sentido de confirmar a imagem que deles foi criada, correspondendo, possivelmente à atitude tomada como feito Pigmalião por Rosenthal e Jacobson (1992). As dificuldades escolares enfrentadas por alguns jovens dessas comunidades têm como uma das consequências mais visíveis, o abandono precoce do sistema educativo. A incidência deste revés nessas comunidades transforma-se num fenómeno natural, nesses contextos, e faz com que os casos de sucesso escolar sejam observados como fenómenos marginais, no sentido em que constituem uma minoria.

A relação entre local de residência e desempenho escolar das crianças pode ser explicada segundo três teorias, segundo d'Addio (2007): a primeira (*neighbourhood advantage theory*) sugere que o local de residência durante a infância contribui diretamente para o tipo de desempenho do indivíduo ao longo da sua vida. Neste caso o que está em causa é a disponibilidade ou não, no local de residência, de recursos institucionais, tais como livrarias, bibliotecas ou, acrescentaríamos, acesso a internet; estes recursos são considerados fundamentais, como mediadores da realização de aprendizagens escolares. Corroborando esta conclusão, Glaser, Metzger e Waite (1999) afirmam que “[t]he quality and quantity of resources that the opportunity structure offers a person vary across neighborhoods, especially in terms of the sorts public services, educational quality, role models, labor market information, and peer networks one can access” (Glaser et al., 1999, p. 397); a segunda teoria (*the relative deprivation theory*) sublinha o papel da perceção pelos indivíduos das suas próprias desvantagens face a outros. Ao compararem-se com os indivíduos que se encontram num patamar socioeconómico superior ao seu, os pais transmitem a ideia da sua inferioridade, mesmo quando existem outras pessoas em posições muito inferiores à sua dentro da mesma comunidade. Seria esse sentimento que conduziria os mais novos a comportamentos de

revolta contra a sociedade que os rodeia e exclui-os socialmente; a terceira teoria (*epidemic theory*) aponta no sentido de o local de residência funcionar como uma epidemia, cujo efeito no desenvolvimento das populações é moderado até determinado patamar socioeconómico da população. Todavia, a partir de um determinado limiar, e à medida que aumenta a pobreza, o efeito local de residência ganha expressão, fazendo-se sentir de forma cada vez mais perniciosa (d'Addio, 2007).

Embora a segregação residencial possa não estar diretamente conectada com a imigração, o contexto residencial das famílias imigrantes afeta as suas vidas, assim como as afeta a assimilação cultural ou económica (Glasser et al., 1999). O desenvolvimento económico e a integração social dessas famílias não podem deixar de ser condicionados pelo local onde residem, uma vez que esses fatores dependem das oportunidades de trabalho para os adultos e escolares para os jovens, e das possibilidades de acesso a outros bens e serviços, existentes ou não nos respetivos locais de residência. A possibilidade de o aluno frequentar uma escola de maior ou menor qualidade é fortemente determinada pelo local de residência do aluno, na medida em que, tendencialmente, o critério geográfico sobrepõe-se a outros na altura de escolher a escola. Uma escolha que nem sempre constituiu realmente uma preferência, mas sim a aceitação de uma imposição legal, que deixa as famílias quase impossibilitadas de optar por escolas que considerem melhores para os filhos, principalmente nos casos de famílias com baixos recursos económicos e sem possibilidade de recorrer a uma alternativa privada.

O facto de as famílias imigrantes com menos recursos se concentrarem nos bairros sociais ou em bairros clandestinos é uma consequência da sua situação económica, mais do que desejo de residir próximos de outros indivíduos da mesma origem nacional. Segundo Glaster et al. (1990), a ideia dos guetos imigrantes é um mito. É natural que os imigrantes se concentrem em zonas suburbanas das grandes cidades, onde conseguem, ao mesmo tempo, estar perto dos locais com maior oferta de emprego (as cidades) e ter acesso a um mercado de habitação menos dispendioso.

Segundo aponta a OCDE (2012b), o que determina em primeiro lugar a composição socioeconómica do local de residência é o custo da habitação e, assim, para os imigrantes, quase sempre detentores de um baixo poder económico, auferindo baixos

salários e amiúde vítimas de discriminação no mercado habitacional, o local de residência não será uma verdadeira escolha, como referimos, mas sim uma determinação das circunstâncias da sua própria vida. Esta organização refere, ainda, que inicialmente os imigrantes habitam uma casa que consideram provisória, mas muitas vezes esta acaba por ser definitiva, por várias razões, entre elas, económicas (OCDE, 2012b).

Em 2009-10, nos países que integram a organização acima referida, cerca de 59% da população imigrante com idade compreendida entre os 25 e os 64 anos viviam em áreas densamente povoadas, mais 15% do que a população nativa OCDE (2012a). A média para os países da OCDE é de 60% no caso dos imigrantes, mais 16% que no caso da população nativa. A população imigrante portuguesa também se concentra maioritariamente em centros suburbanos, essencialmente de três regiões: Lisboa, Faro e Setúbal, locais onde a escolarização dos descendentes de imigrantes continua a colocar muitas questões às entidades regionais e ao Estado e a justificar a implementação de medidas para a sua resolução. A distribuição dos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) pelo território nacional pode constituir um indicador da localização das zonas de concentração dos problemas que mais afetam o sistema educativo português (abando precoce, indisciplina, reprovações) e, simultaneamente, da localização das escolas mais desfavorecidas. Em 2009, dos 104 agrupamentos ou escolas não agrupadas integrados no programa TEIP, 51 localizavam-se nas áreas geográficas abrangidas pela DRELVT (Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo) e pela DREALG (Direção Regional de Educação do Algarve), coincidindo com as áreas de concentração da população imigrante. E se o referido programa não se destina especificamente aos alunos descendentes de imigrantes, estes, residindo nos territórios onde o programa está implementado, estarão bastante representados no total dos alunos abrangidos.

A frequência de escolas com uma concentração de alunos de famílias socioeconomicamente desfavorecidas tem um efeito negativo no desempenho escolar dos alunos de descendência imigrante. Nalguns países da Europa os desempenhos escolares desses alunos estão fortemente associado à frequência de escolas de grande concentração de alunos originários de famílias com baixo capital humano, nomeadamente, alunos cuja mãe tem baixos níveis de escolaridade, segundo dados da

OCDE (2012b). De acordo com esta fonte, Portugal encontra-se entre os países europeus com menor número de alunos de origem imigrante a frequentar escolas com percentagens elevadas de mães com baixa escolaridade, ou seja, de mães que não concluíram o ensino secundário. Este dado remete para a constatação de que os resultados escolares não são determinados apenas por um fator, mas sim por uma constelação de fatores e pela forma como se articulam entre si, como mostram Lahire (1998) e Suárez-Orozco (2008).

### **Projeto Migratório**

Na maior parte das vezes, as pessoas efetuam os movimentos migratórios em liberdade, ou melhor, por opção. E, nesses casos, elas são movidas por um projeto migratório, determinado não somente por fatores económicos ou políticos, mas também por projetos pessoais, integrados num projeto de vida mais lato. As famílias migrantes pertencem às “minorias voluntárias” que segundo Ogbu (1992), são constituídas por pessoas que se instalam nos países de acolhimento “because they desire more economic well-being, better overall opportunities, and/or greater political freedom” (Ogbu, 1992, p. 8). Nas famílias onde existem crianças ou jovens, a decisão de migrar é quase sempre ditada pelo desejo dos pais em proporcionar aos filhos melhores oportunidades e, para muitas, uma boa educação é a concretização desse desejo (Suárez-Orozco et al., 2001). Como referem Vatz Laaroussi, Kanouté e Rachédi (2008), as famílias migrantes “espèrent beaucoup dans le système scolaire du pays d’accueil pour la promotion sociale de leurs enfants. Les parents sont même prêts à sacrifier leur propre carrière ou promotion pour cela” (Vatz Laaroussi, Kanouté & Rachédi 2008, p. 293).

O projeto migratório, os objetivos que o indivíduo estabelece para si e para sua família ao migrar, vai definir significativamente aquilo que o agregado adotará como comportamento na nova sociedade, a forma como se posicionará face a esta nova realidade e responde aos desafios que esta lhe coloca para nela se poder incorporar e levar adiante o seu projeto. Para além das características individuais, a integração das famílias e a realização dos seus projetos são condicionados pelos contextos de acolhimento a que ficam expostas (Portes, & Rumbaut, 2001; Portes & Rumbaut, 2006; por exemplo, quando as famílias encontram um ambiente de acolhimento adverso, em que não percecionam a sua aceitação pelos locais, poderão ter dificuldades na



integração escolar dos filhos; pelo contrário, quando a sua receção é aceite as dificuldades podem ser reduzidas. Do ponto de vista de Portes, Fernandez-Kelly e Haller (2008),

Children from middle-class families that stayed together and experienced a favorable or at least a neutral context of reception have little probability of downward assimilation; those at the other end of the spectrum have a much higher probability of doing so (Portes et al., 2008, p. 23).

Quando falamos de comportamentos, falamos de aspetos como o tipo de atividade que o imigrante procurará e poderá vir a desenvolver, a posição social que procurará ocupar, a forma como se relacionará com as instituições, entre outros. Das relações estabelecidas com os organismos institucionais, aquela que as famílias imigrantes conseguem estabelecer com a escola adquire uma relevância adicional, principalmente pela importância que adquire no processo de integração dos seus descendentes.

Ao estudar o comportamento de dois grupos de famílias de origem argelina, pertencentes a classes socioeconomicamente desfavorecidas em França e em cujas crianças se observavam desempenhos escolares opostos, Zaihia Zeroulou (1985) identificou nos pais dois tipos diferentes de abordagem à escolarização dos filhos que a autora explica pela tipologia dos projetos migratórios das famílias de cada grupo. O projeto migratório de cada família analisada constituía o princípio orientador do projeto educativo parental próprio e determinava a forma como se mobilizava em torno dos assuntos escolares. Lambert e Peignard (2002) referem que no quadro do projeto migratório das famílias a mobilização parental dos imigrantes em torno da escolarização motiva os descendentes para a realização de percursos escolares de sucesso. Num estudo efetuado com famílias recém-imigradas nos EUA, cujas crianças realizavam percursos escolares socialmente valorizados, percursos de sucesso, Suárez-Orozco et al. (2008) verificaram que estas famílias concebiam o projeto migratório como um projeto familiar, para cuja concretização o contributo de cada membro era assumido como fundamental; aos adultos cabia trabalhar arduamente para proporcionar as devidas oportunidades às crianças, enquanto era exigido a estas que estudassem com afinco, de modo a poderem obter bons resultados escolares. E é assim que,

la spécificité du projet migratoire, très structuré autour du rêve d'une mobilité sociale rapide et significative, fait en sorte que même des parents immigrants à faible niveau de scolarité arrivent à déjouer les prédictions classiques basées sur une corrélation positive entre le degré de réussite scolaire de l'enfant et le niveau de scolarité du parent (Vatz Laaroussi et al., 2008, p. 293).

Nos agregados cujos descendentes revelavam uma integração escolar dentro dos padrões considerados normais, com desempenhos escolares modelares, Zeroulou (1985) identificou varias características facilitadoras da integração e sucesso escolar dos jovens. Para além de se tratar de famílias que no momento da imigração já se encontravam na posse de um nível de capital cultural passível de facilitar a transição de uma cultura escolar para outra, os seus projetos migratórios iniciais foram refeitos e alicerçados com base no futuro das crianças. Desse modo, ainda que inicialmente pudessem pensar apenas em reunir condições económicas e regressarem ao seu país, ou então ter um negócio próprio que lhes permitisse alguma mobilidade social em França, essas famílias acabaram por refazer os seus projetos migratórios, passando a escolarização dos filhos a assumir a centralidade dos mesmos. Este redimensionamento tem muito que ver com as dificuldades encontradas para a concretização dos projetos iniciais, com as barreiras à sua mobilidade social e que levam a que os pais queiram transferir para os filhos a concretização dos objetivos antes traçados para si próprios. Segundo Zeroulou (1985), as famílias cujos descendentes têm sucesso escolar são aquelas que concebem uma boa escolarização como a forma de alcançar a mobilidade social. Na perspetiva da mesma autora, “[c]es familles considèrent les études comme un investissement dans la mesure où les diplômes acquis permettront aux enfants de se constituer un capital économique. La scolarisation devient un enjeu importante” (Zeroulou, 1985, p. 111).

Esta autora considera que estas famílias estão capacitadas para analisar a conjuntura em que vivem e traçarem estratégias sociais que visem a realização dos seus objetivos, em função das dificuldades enfrentadas. Optam, por exemplo, por investir em recursos que possam facilitar a escolarização dos filhos em detrimento do propiciar de bens materiais. Este investimento é concebido como uma forma de evitar que os filhos venham a enfrentar as mesmas dificuldades que enfrentam os pais, por não possuírem níveis de escolaridade suficientes para o desenvolvimento de atividades profissionais

socialmente valorizadas e economicamente bem remuneradas. Por seu turno, as famílias dos alunos com insucesso escolar são as que optam por investir na acumulação de recursos financeiros no seu país de origem, na esperança de um dia poderem regressar com os filhos e, aí sim, ter uma vida condizente com aquela que os seus projetos migratórios previam (Zeroulou, 1985). Nalgumas comunidades de imigrantes dos EUA, esta questão é por vezes ultrapassada graças à existência de uma forte valorização da escola que se manifesta numa igualmente forte *pressão* coletiva, em que a comunidade funciona como uma rede social protetora e exigente, no sentido de levar os jovens a estudar. No entender de Portes e MacLeod, “cohesive communities facilitate the role of parenting because adults reinforce each other’s normative control of their children” (Portes & MacLeod, 1996, p.256).

### **Modelos de incorporação das famílias imigrantes**

O êxito escolar dos filhos de imigrantes não deixa de estar dependente da integração da sua comunidade no país de acolhimento e tem-se observado uma grande heterogeneidade nos níveis e na forma da concretização de integração. Esta realidade pode ter uma visibilidade relativa em Portugal, mas é muito evidente nalguns países da Europa, e.g. França, Holanda, ou nos Estados Unidos da América. Essas diferenças ocorrem dentro do mesmo país, variando consoante a origem das comunidades imigrantes, verificando-se igualmente de país para país, em que a integração dos imigrantes é mais facilitada nuns que noutros.

Geralmente, como apontam Portes, McLeod e Parker, (1978) e Pong, (2001) as famílias migrantes a quem é garantido um estatuto legal, que são assistidas e que não estão sujeitas a níveis significativos de discriminação negativa, têm condições para uma progressão económica mais rápida, bem como para uma integração psicológica menos traumática na sociedade de acolhimento. Essas famílias podem estabelecer, no seio das suas comunidades, laços de solidariedade interna consistentes, os quais são convertíveis em capital social disponível; os seus descendentes podem beneficiar desse recurso e verem favorecido o seu acesso e progressão nos sistemas educativos desses países.

A heterogeneidade verificada na integração dos imigrantes nos diferentes países de acolhimento põe em causa a ideia da linearidade na assimilação dos imigrantes

segundo um modelo clássico de assimilação direta (Portes & Rumbaut 2001; Pong: 2003). Este modelo subentende um processo que, com o prolongamento da estadia nos países de acolhimento e ao fim de algumas gerações, leva à fusão das comunidades imigrantes no grupo dominante. Esse processo constituiria uma estratégia adotada pelos imigrantes, visando a redução das desvantagens culturais e socioeconómicas, ao considerarem que não o fazendo incorrem no risco de permanecer confinados aos seus enclaves. A este modelo opõe-se outro que parece retratar melhor a realidade dos imigrantes e dos seus descendentes e que é descrito por Portes e Rumbaut (2001). Segundo estes autores, os imigrantes podem experienciar três diferentes modelos de assimilação, pelo menos. Consideram que os imigrantes, mesmo pertencendo a mesma nacionalidade de origem, são diferentes, uns dos outros, e estão divididos por classes sociais; que as sociedades de acolhimento também não são homogêneas na forma como integram os seus imigrantes e que, em função da altura da chegada e ao contexto de receção, os imigrantes podem ser confrontados com situações diametralmente opostas, de que podem resultar diferentes processos e configurações da sua assimilação. Trata-se do modelo de assimilação segmentada (Portes & Rumbaut, 2001), que aponta para a existência de uma variação de padrões de assimilação, ditados por vários fatores inerentes às próprias famílias, às suas comunidades de origem e aos próprios países de acolhimento. As características da assimilação de cada grupo/comunidade dependem do historial da primeira geração de imigrantes, do ritmo de aculturação dos pais e descendentes e da sua influência na integração das normas, das barreiras económicas e culturais enfrentadas pelos descendentes, na procura de uma adaptação bem-sucedida e dos recursos disponíveis nas famílias e na comunidade para enfrentar essas barreiras (Portes & Rumbaut, 2001).

O modelo sugere que o capital humano, definido como o nível de educação formal e das competências profissionais do indivíduo, traduzidos na capacidade de competir no mercado de trabalho e no potencial para conseguir atingir determinada posição na hierarquia social (Portes, Fernandez-Kelly & Haller, 2008), o contexto social e a composição familiar são variáveis das quais depende a forma como sucede o processo de integração/assimilação dos imigrantes nas sociedades de acolhimento.

Decorrente da combinação dos vários fatores, algumas famílias migrantes terão a tendência para fazer uma assimilação linear e completa, outras, uma assimilação parcial

ou, num terceiro caso, a não conseguirem um nível equilibrado que lhes permita uma integração adequada nas sociedades de acolhimento. As três possibilidades podem ocorrer simultaneamente dentro da mesma sociedade e com repercussões bastante distintas para as famílias imigrantes e para as sociedades que os acolhe.

No primeiro padrão de assimilação, denominado de aculturação consonante, ambas as gerações aprendem a língua e assimilam os padrões culturais do país de acolhimento. Os descendentes veem criadas condições para romperem a ligação com a cultura de origem dos pais, libertando-se da identidade de origem. No segundo caso, ocorre uma aculturação seletiva. Ambas as gerações aprendem a língua, assimilam os padrões culturais do país de acolhimento, conseguindo, contudo, os descendentes conservar a língua e os padrões culturais da sua origem. O terceiro padrão - aculturação dissonante - distingue-se dos anteriores na medida em que neste caso, enquanto os descendentes aprendem a língua e adotam novos comportamentos e padrões culturais, os pais conservam o monolinguísmo e os padrões culturais em que foi fundada a sua identidade. Esta conjuntura potencia o corte na comunicação intergeracional. Como consequência podem ocorrer situações de perda de controlo dos pais sobre os seus filhos que desembocam na introdução dos jovens no mundo dos comportamentos desviantes, em situações de risco e abandono escolar propícios a mobilidade social descendente (Portes et al., 2008; Suárez-Orozco et al., 2008).

O processo de aculturação seletiva parece ser aquele que melhores oportunidades de escolarização cria para os descendentes de imigrantes, na medida em que facilita a comunicação com a escola e o entendimento das suas exigências e, ao mesmo tempo, não afasta as crianças e os jovens das dinâmicas próprias da sua estrutura familiar. Pong (2003) afirma mesmo que o modelo é potencialmente gerador de melhores resultados escolares para os descendentes de imigrantes.

No final da década de 1950, a emigração de muitos portugueses para os países mais industrializados da Europa, em desenvolvimento e, por isso, necessitados de mão-de-obra, deixou a descoberto necessidades internas de trabalhadores em área como a da construção civil e industrial. Essa conjuntura constituiu uma oportunidade para os cabo-verdianos que nessa altura começaram a rumar de forma mais maciça para Portugal (Batalha, 2008) Esta comunidade encontrou, portanto, um contexto potencialmente

favorável à sua integração se pensarmos na procura de mão-de-obra e que a sua chegada era *aceite* na medida em que vinha colmatar uma carência sentida internamente.

Nessa altura, o mau domínio da língua portuguesa e a baixa escolaridade dos imigrantes cabo-verdianos são apontados como constrangimentos que parte dessa população enfrentou na sua integração na sociedade, como revela Carreira (1982). Volvido cerca de meio século, o diagnóstico parece não ter sofrido mudanças profundas se tivermos em conta os dados revistos no Capítulo III.

### **Síntese**

Ao sublinhar os fatores estatuto socioeconómico, expectativas académicas parentais, envolvimento parental, dimensão dos agregados, coesão familiar, capital humano dos pais, língua, mercado de trabalho, local de residência, projeto migratório e modelos de incorporação das famílias imigrantes, que interferem nos desempenhos escolares e influenciam o sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes, deixámos eventualmente outros por evidenciar. Os estudos americanos, por exemplo, referem muito a questão da etnicidade e do efeito étnico sobre os resultados escolares dos alunos, um efeito que se manifesta com mais intensidade nos grupos mais desfavorecidos, segundo Portes e McLeod (1978), ainda que também desempenhe um papel chave de encorajamento dos jovens pertencentes a classe média, com maiores índices de coesão familiar e sociais, para que lutem por bons resultados escolares. No caso português a questão étnica não está suficientemente explorada pela investigação académica; pensamos não ser prudente falar de etnias para nos referirmos à generalidade dos imigrantes que Portugal acolhe e, tampouco, não conseguimos encontrar pesquisa que aponte nesse sentido quando se trata dos cabo-verdianos.

Paralelamente aos fatores familiares, a constelação de fatores que determinam o sucesso escolar integra também fatores intrínsecos ao próprio indivíduo, ainda que muito sensíveis a variáveis externas. Admitir que o sucesso escolar dos indivíduos depende de fatores intrínsecos, não significa, contudo, que possa, do ponto de vista de Hubert Montagner, “afirmar que as dificuldades das crianças em controlar as aprendizagens na escola são «forçosamente» e principalmente «determinadas» pelos défices cognitivos de origem genética” (Montagner, 1998, p. 259).

Sendo os fatores individuais difíceis de avaliar no âmbito de uma investigação como a presente, são extremamente importantes para as características dos percursos escolares que podem ser realizados por esses alunos e devem, por isso, ser referenciados. Estudos realizados com descendentes de imigrantes, e.g., (Portes & Rumbaut, 2001; Lahire, 2008; Suárez-Orozco et al., 2008), revelaram algumas dessas características, cujos impactos nos desempenhos escolares individuais dos alunos foram determinantes para o seu sucesso escolar:

- o nível de compromisso dos alunos com a sua própria escolaridade, que regula o seu nível de investimento pessoal na realização de qualquer atividade escolar;

- o sentimento de autoeficácia académica, de autoconfiança e de autoestima, que determinam o autoconceito académico, isto é, a forma como o indivíduo se percebe como aluno e fá-lo acreditar, ou não, nas suas possibilidades de ser bem-sucedido;

- a percepção de que o sucesso depende significativamente do seu próprio trabalho, esforço e determinação na consecução das aprendizagens e que leva alguns alunos a trabalhar com afinco e, normalmente, mais que os restantes;

- as suas competências linguísticas, onde ser bilingue é positivamente diferenciador das capacidades de realização das aprendizagens e daí a necessidade de manter uma estreita ligação com a família e com as suas origens;

- a capacidade de manter relações interpessoais, dentro e fora da sua comunidade de origem, construindo, desse modo, uma rede de apoios à qual pode recorrer para superar eventuais dificuldades escolares e para encontrar a estabilidade emocional de que necessita;

- as expectativas académicas pessoais que servem de motivação e (auto)justificam o esforço empreendido pelo aluno;

- o otimismo que permite desvalorizar aspetos negativos da sua vida escolar e eventuais características do sistema educativo dificultadoras da sua progressão;

- a afetação a grupos religiosos onde encontra muitas vezes o suporte afetivo e material não disponível na sua família e onde podem receber uma educação moral complementar à escolar;

- o respeito pela cultura dos pais, elemento essencial para o seu bem-estar pessoal, na medida em que o mantém integrado na sua família e facilita o envolvimento parental nas atividades escolares e no suporte moral;

- a experiência escolar pré migratória, quando exista, que poderá capitalizar para a inserção nos novos sistemas educativos na medida em que o domínio da *gramática escolar* do seu país de origem, é facilitador da adaptação ao novo sistema de ensino;

- o sentimento de pertença à sua comunidade de origem e a capacidade de navegar numa e noutra cultura, que capacitam para uma inserção escolar bem sucedida no país de acolhimento.

- o facto de entender as dinâmicas de uma e de outra cultura, que lhe permite ter uma maior abertura às aprendizagens, aceder a um leque de recursos muito mais vasto, a ter consciência de eventuais discriminações a que possa estar sujeito e a estar informado sobre elas, ajudando-o a lidar com o problema, a relativizá-lo e a descentrar-se do mesmo para se concentrar nas suas tarefas escolares.

- a perseverança, a ideia de que com o trabalho consegue responder às solicitações escolares, que levará muitos a ultrapassar dificuldades que para alguns são fatais;

- o realismo com que percebe o seu percurso escolar, que permite adotar estratégias de controlo e minimize a dependência do controlo externo;

- a percepção e a confiança no apoio dos pais que o motivam para o trabalho escolar;

- a percepção das expectativas parentais que clarifica o esperado de si como aluno;



- a participação em programas extracurriculares, nomeadamente, a frequência de centros de ATL (Atividades de Tempos Livres), a prática de desporto organizada ou o assistir a espetáculos que enriquecem o seu património cultural;

- o apoio na realização dos trabalhos de casa que o coloca em vantagem face aos que não têm esse apoio;

- ter como objetivo voltar ao país de origem dos pais após formar-se o que potencia o empenho pessoal e mobiliza os recursos de toda a família.

Aos fatores identificados pelos autores acrescem os de origem familiar e escolar, aos quais estaremos atentos ao longo da análise dos dados recolhidos ainda que os fatores familiares sejam o objeto de uma análise mais detalhada, por ser esse o foco deste estudo.

Parece-nos pertinente neste ponto do estudo perceber o modo como tem sido abordada a problemática de escolarização dos descendentes de imigrantes em Portugal para compararmos a situação portuguesa com a internacional. O capítulo seguinte será dedicado a essa tarefa.

#### **CAPÍTULO IV: A PESQUISA EM PORTUGAL SOBRE O (IN)SUCESSO ESCOLAR DOS DESCENDENTES DE IMIGRANTES**

« un enfant issu d'une famille monoparentale ou migrante, ou dont les parents sont au chômage ou ont un faible niveau d'instruction n'est pas forcément condamné à la pauvreté. Le niveau de risque encouru ne dépend pas du hasard ni du besoin, mais de la politique et des priorités » (UNICEF, 2012)

A imigração, ao tornar-se um fenómeno visível, permanente e com expressão na sociedade portuguesa, fez sobressair a problemática da educação dos descendentes de imigrantes provenientes dos mais variados pontos do mundo e que desembocaram no território nacional na expectativa de aqui conseguirem satisfazer necessidades que não viram satisfeitas nos seus países de origem. A preocupação social de proporcionar às crianças e jovens da nova população uma escolarização condizente com a pretensão de os tornar membros efetivos da sociedade que os acolhe aos próprios e às suas famílias e

na qual muitos já nasceram, sustenta um debate que continua vivo e para o qual a comunidade científica tem procurado dar o seu contributo. Este subsídio tem sido materializado através da realização de estudos, mais ou menos aprofundados, enquadrados nos mais diversos âmbitos e promovidos ou apoiados por diferentes instituições.

Neste capítulo elaboramos uma cartografia do conhecimento produzido em Portugal sobre a problemática da escolarização de descendentes de imigrantes e propomos uma nova forma de abordagem da mesma problemática.

#### **IV.1. Cartografia do conhecimento produzido em Portugal**

A tónica dos estudos nesta área é colocada sobretudo na questão do insucesso escolar dos descendentes dos imigrantes e nas discrepâncias encontradas entre os seus resultados escolares e os obtidos pela população autóctone. A tendência para que os investigadores se centrem no estudo do insucesso escolar estará interligada com o facto de o fenómeno ser considerado um problema social que afeta as sociedades a vários níveis. Do ponto de vista de Perrenoud (2001), o insucesso escolar é um fenómeno contemporâneo do século vinte, mas que sempre houve casos de alunos que fracassaram na escola; a diferença é que, segundo o autor, o insucesso escolar de alguns alunos fazia parte da ordem das coisas.

Ao contrário da maioria, a abordagem do presente trabalho direciona-se para o estudo de casos de sucesso escolar; no entanto, reconhecemos os bons contributos que outros estudos dedicados à população escolar estrangeira podem fornecer, independentemente de se focalizarem numa ou noutra das suas características. Brigitte Detry (2004) considera que os fatores que explicam o sucesso escolar de alguns alunos são os mesmos de que carecem outros que são mal sucedidos na sua vida escolar.

Na sua maioria, os autores procuram contribuir para o esclarecimento das causas do insucesso e para a identificação dos mecanismos que o geram. Neste campo, parece ser consensual que não existe uma, mas sim diversas variáveis explicativas para as dificuldades desses alunos em serem escolarmente bem-sucedidos, como aliás foi encontrado para outros países, e.g. Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Todorova (2008),

Lahire (2008), entre outros, dedicando cada autor mais atenção a este ou àquele conjunto de fatores sem, no entanto, deixar de valorizá-los no seu todo.

Começaremos por fazer uma análise *descritiva* de alguns trabalhos para no final elaborarmos uma síntese dos principais contributos que fornecem para o conhecimento desta problemática.

Os textos selecionados resultam da pesquisa realizada nalgumas bibliotecas universitárias (FCSH da Universidade Nova de Lisboa, Instituto Piaget de Almada, Instituto de Ciências Sociais, ISCTE, Universidade Lusófona) e respetivos repositórios (Universidade do Minho, Universidade Nova), bibliotecas nacionais (Portugal e França), biblioteca da administração pública dedicada à imigração (ACIDI), bibliotecas municipais (Seixal, Amora, Almada), biblioteca de uma associação ligada à temática da imigração (Associação Khapaz), bases de dados e revistas científicas disponíveis nas redes sociais. Fazem parte dessa bibliografia teses de doutoramento e de mestrado, artigos científicos e estudos publicados, selecionados pela sua pertinência para o presente trabalho. Alguns destes textos são detalhadamente descritos, enquanto outros são apenas citados ocasionalmente para complementar os contributos dos primeiros. Trata-se de um conjunto de trabalhos que no seu todo consegue abarcar várias dimensões da problemática da escolarização dos descendentes de imigrantes constituindo um vasto contributo para o aprofundamento do conhecimento dessa problemática e para a reflexão de quem se lança nesta área de estudo.

Em 1998 foi publicado um trabalho de Manuel Tavares abordando a problemática da escolarização dos *alunos de minorias étnicas* em Portugal, concretizado com base no inquérito “*Minorias Étnicas e Insucesso Escolar*”, levado a cabo em 1991, no âmbito do doutoramento do autor (Tavares,1998). A investigação foi lavada a cabo em 91 escolas Primárias (1º ciclo do ensino básico), Preparatórias (2º ciclo do ensino básico) e C+S (3º ciclo e secundário) de vários Concelhos dos Distritos de Lisboa e Setúbal (Alenquer, Amadora, Cadaval, Cascais, Lisboa, Loures, Oeiras, Almada, Barreiro, Seixal, Setúbal, entre outros); o inquérito foi distribuído por 15 escola Primárias e 9 Preparatórias e C+S do Distrito de Setúbal, 44 Primárias e 23 Preparatórias e C+S do Distrito de Lisboa, “cuja percentagem, na população escolar, de

alunos provenientes de minorias étnicas<sup>51</sup> o [justificaram] ” (Tavares, 1998, p. 197). Para a seleção das escolas o autor refere ter contado com informações dos conselhos executivos das respetivas escola, das delegações escolares e do próprio Ministério de Educação.

Ao avançarmos na sua leitura, apercebemo-nos que apesar da utilização pelo autor da terminologia “minorias étnicas”, este estudo incide sobretudo no caso de alunos descendentes de imigrantes das ex-colónias portuguesas em África e da Índia e de um número reduzido de alunos ciganos, pelo que não nos parece desadequado fazer o paralelismo com os alunos de origem imigrante; aliás, é o próprio autor que se refere “às várias comunidades de alienígenas provenientes das ex-colónias” como “minorias de imigrantes” (Tavares, 1998, p. 106).

O inquérito foi respondido por cerca de 7262 alunos, 35% dos quais de origem cabo-verdiana, isto é, alunos cujo pai é natural de Cabo Verde, 29,9% portuguesa, 10,7% angolanos para citar os grupos mais representativos; fizeram parte da amostra alunos originários de todos os restantes PALOP, da Índia, do Paquistão, de Macau e ainda alunos Ciganos. A origem dos alunos foi definida pela naturalidade do pai, ou seja, o aluno ser considerado de origem cabo-verdiana significa que o seu pai é natural de Cabo Verde.

Embora recorde que a situação económica da família e o domínio da língua são as variáveis mais frequentemente invocadas para explicar o insucesso escolar dos alunos de minorias étnicas, este autor considera que a “falta de habilitações, ligado ao seu desinteresse atávico pela Escola e pelo aproveitamento escolar dos filhos, parece ser um

---

<sup>51</sup> Tavares suporta-se em Michael Banton (1979) na definição do conceito de minoria, considerando que para constituir uma minoria é imperativo que um grupo se distinga pelo tratamento diferenciado que suscitam as suas características físicas e culturais, os próprios membros se considerarem objeto de discriminação pelo outro e, em resposta, desenvolverem comportamentos de oposição que os afaste ainda mais da sociedade em geral. Para o seu trabalho Tavares distingue dois tipos de minorias: as étnicas e as culturais e inclui nestas últimas os emigrantes regressados a Portugal, por considerar que os seus jovens não se sentem ligados ao país por qualquer afinidade cultural. Utilizando uma classificação de John Ogbu (1987), o autor faz ainda a distinção das “minorias autónomas”, dando como exemplo os ciganos, e as “minorias imigrantes”, isto é, “as várias comunidades provenientes das ex-colónias, considerem-se ou não de nacionalidade portuguesa” (p.106). Faz menção às “minorias nacionais” das diferentes regiões do país, não considerando, contudo, para o estudo as suas especificidades.

dos principais fatores do insucesso no 1º ciclo do ensino básico” (Tavares, 1998, p. 15). Esta afirmação de Manuel Tavares, ao aludir a um alegado desinteresse herdado (atávico nas suas palavras) pela escola, coloca o insucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes como um fatalismo - posição que esperamos vir a contraditar. O autor considera existir uma multiplicidade de variáveis explicativas para essa realidade, as quais têm por base a situação de pobreza em que a maioria desses alunos vive, tanto cultural como económica, no seu entender. Esta afirmação ganharia muito na sua sustentação se fosse demonstrado o peso adquirido por cada uma das variáveis em diferentes contextos.

A descontinuidade na transmissão de valores na transição família-escola é apontada como um dos fatores que engendram o insucesso escolar a que estão sujeitos os alunos descendentes de imigrantes. O facto de o domínio da cultura escolar exigir a capacidade de manipulação de um tipo de linguagem - *elaborada*, na definição de Basil Bernstein (Domingos et al., 1985) - ausente na maioria das famílias das classes socioeconomicamente desfavorecidas, está relacionada com essa incapacidade de a maioria dos alunos oriundos dessas famílias serem bem-sucedidos nos seus percursos escolares. As suas dificuldades de aprendizagem serão, assim e em primeiro lugar, dificuldades de comunicação na sala de aula entre o professor e o aluno. Uma situação que não é exclusiva dos alunos descendentes de imigrantes, mas que os afeta de forma mais aguda do que aos pares autóctones, principalmente os de classe média (Tavares, 1998). As famílias imigrantes oriundas das classes mais altas dos seus países de origem terão provavelmente mais possibilidades de se encontrarem mais próximas da linguagem utilizada pela instituição escolar e, assim, mais possibilidades de verem os seus descendentes serem bem-sucedidos nessa instituição.

As dificuldades de comunicação podem ter várias explicações, considera Tavares (1998): podem estar relacionadas com as matérias, as quais podem ser ou não consideradas prioritárias pelo aluno, podem ir ou não ao encontro dos seus interesses, ditando o comportamento que o aluno adota no processo ensino aprendizagem; com a falta de pré requisitos necessários à incorporação de novos conhecimentos ou, ainda, resultar da acomodação dos alunos aos obstáculos gerados pelo uso de um código elaborado de linguagem inacessível à maioria dos alunos. No entender deste autor, o facto de os alunos de minorias étnicas se encontrarem perante dois sistemas por vezes

muito diferentes de comunicação, o familiar/comunitário e o escolar, é potencialmente gerador de uma “descontinuidade cultural entre a comunidade pedagógica e a escola que talvez explique as dificuldades” manifestadas por uma parte significativa dessas crianças (Tavares, 1998, p. 166). Tais contrariedades não são mais do que o resultado da «confrontação entre ordens de significação, relações sociais e valores diferentes» (Domingos *et al.*, 1985 cit. Tavares, 1998, p. 166).

O insucesso escolar é visto, dessa perspectiva, como consequência de um *ruído* ao nível do processo de transmissão/receção da mensagem, envolvendo os dois agentes em causa, embora, no entender de Tavares (1998), seja da responsabilidade do professor a sua regulação

O papel da família na educação dos jovens descendentes das minorias imigrantes é bastante valorizado por este autor que identifica alguma dificuldade na comunicação professores/encarregados de educação. Referindo-se ao caso dos pais de origem cabo-verdiana, que alegadamente delegam totalmente na escola a educação dos seus filhos não se preocupando em monitorizar as atividades que aí desenvolvem e levando a escola a questionar a atitude e o interesse parental na educação dos filhos, o autor considera que tal ausência significa apenas que esses pais conservam uma posição tradicional “de respeito e subordinação perante o saber do professor, que melhor que os pais sabe o que a criança precisa e como a orientar ...” (Tavares, 1998, p. 165). Uma preocupação permanente em melhorar o seu conhecimento em relação às famílias, às comunidades em que se inserem e às suas dinâmicas parece, assim, fundamental para que a escola possa almejar manter um relacionamento facilitador do cumprimento da sua função educativa. Ela deve assumir-se como uma unidade “integradora e participada” (Tavares, 1998, p. 50), dependendo da sua capacidade de o fazer a concretização da missão de integração escolar e social desses jovens.

A mesma situação de descontinuidade de valores culturais verificada entre as instituições familiar e escolar faz-se sentir entre as famílias e os *mass media*, bem como entre as famílias e os grupos de pares onde se inserem esses jovens. Existe um afastamento entre aquilo que as famílias valorizam e procuram passar como património cultural aos seus descendentes e os valores que os grupos de amigos e *mass media* difundem como legítimos. Estes dois últimos agentes de socialização exercem, em

determinados contextos, um forte ascendente sobre os jovens, gerando frequentemente o rompimento dos laços entre eles e os adultos das suas comunidades, bem como o afastamento da realidade cultural das suas famílias e dos seus grupos de pertença, por

falsos preconceitos e padrões de comportamentos estereotipados, fortemente veiculado pelos *mass* média, os quais nada têm a ver com a cultura do grupo a que pertence o jovem, nem geralmente com a cultura nacional em que está inserido, exacerbando muitas vezes o conflito de gerações a um nível de rutura (Tavares, 1988, p. 38).

O conflito de gerações, enquanto produto da descontinuidade na socialização dos jovens descendentes de imigrantes e ao assumir a forma de um corte com o modo de vida dos seus progenitores e do seu grupo mais alargado de pertença, pode alterar fortemente o tipo de relação mantida com a escola. Quando quebram os laços que os unem aos seus familiares e adotam comportamentos de oposição ao controlo parental, os jovens podem pôr em causa a própria relação com a escola, cujo poder tem muito da sua legitimidade baseada no valor que lhe é adjudicado pelos adultos.

No caso concreto dos alunos de origem imigrante, a escola nem sempre encontra as formas mais eficazes de fazer frente à responsabilidade que lhe é atribuída, deixando-os numa situação de deslocados, quer em relação aos progenitores e respetiva comunidade quer em relação a si própria. Isto é, à escola pede-se que desempenhe uma função, inequivocamente basilar no funcionamento da sociedade que é a da integração dos jovens descendentes de imigrantes constatando-se, contudo, a sua incapacidade para a sua concretização:

quer por desinteresse social, geral, quer por falta de estruturas de apoio a nível pedagógico, levando a que essas crianças, ao não se identificarem conscientemente consigo próprias nem através da cultura do seu grupo étnico minoritário, nem através da cultura do grupo maioritário que lhes é transmitido pela Escola, não se sintam integradas em nenhuma delas, sofrendo conflitos de identidade e de desajustamento social, geralmente frustrantes... (Tavares, 1998, p. 39).

O insucesso escolar é um resultado visível desta impotência da escola em convencer os alunos do valor intrínseco da sua atividade e dos alunos em se apropriarem ou de se convencerem a si próprios de que a escola acarreta benefícios para si.

Um dos fatores que parece concorrer para o insucesso dos alunos de origem imigrante é a sua tendência para uma inserção precoce no mercado de trabalho. Este mercado surge como se de um *opositor* à escola se tratasse, numa *competição* pelos jovens quando estes deixam de confiar na educação escolar como fator de promoção e mobilidade social. Vivendo, na sua maioria, em famílias economicamente deficitárias, estes jovens parecem procurar na integração num mercado de trabalho subvalorizado - o único a que as suas diminutas habilitações literárias permitem aceder - a satisfação de necessidades consideradas básicas pelos próprios mas não suportáveis pelos recursos da família. O afastamento da escola ditado por essa opção dos jovens gera, nas palavras de Tavares, um “ciclo vicioso de insucesso escolar e insucesso profissional que se repercutirá na geração seguinte” (1998, p. 45) e inviabiliza a sua integração social. Esta é a situação que se continua a viver nalguns bairros suburbanos onde os jovens veem desfilar os *seus iguais* ostentando sinais de riqueza e, sem questionar a origem desses bens, se predispõem mentalmente a atingir o mesmo nível de *poder económico*.

Estes jovens transformam-se em potenciais absentistas e, posteriormente, em casos de abandono escolar precoce. Interessa-lhes sobretudo adquirir capacidade de consumo, concebido como algo que têm de fazer no imediato, inserindo-se num mercado de trabalho socialmente desvalorizado, mas que lhes garante alguns proventos e retira a *obrigação* de continuar na escola. Esta é olhada numa perspetiva económica, não como um bem cultural ou como um meio para chegar a um fim mais longínquo. Nesse contexto, a satisfação económica pode ser consumada por outra via e a escola perde todo o valor para esses jovens.

Afastados da escola, resta a estes jovens os seus grupos de pares, os *grupos de malta*, na definição de Tavares (1998), já que para alguns esse divórcio é acompanhado de um corte com a família, mesmo quando continuam a viver sob o mesmo teto. Esses grupos são amiúde constituídos por indivíduos que se encontram na mesma situação de desintegração/abandono escolar e contribuem para cimentar esse estado de coisas. No seu seio, ou através daquilo que é passado pela comunicação social a seu respeito, os



jovens têm acesso a uma subcultura, a outro tipo de vivências, isto é, a um “currículo oculto” que nem a família nem a escola lhes pode proporcionar, pois esse novo mundo significa muitas vezes uma ruptura com tudo aquilo que estas duas instituições podem proporcionar (Tavares, 1998). No entender deste autor, este *currículo oculto* não é aprovado por estas duas instituições por considerarem-no gerador de comportamentos não aceitáveis, em qualquer dos âmbitos.

A escola, lugar de conflitos, de “descontinuidades culturais” e com uma cultura própria, nem sempre concertada com a cultura ou culturas da comunidade que serve, provoca reações multifacetadas dos indivíduos. Essas descontinuidades suscitam, por vezes, manifestações de *cultura anti escola* dos seus alunos, que não são mais do que uma reação ao conflito de visões divergentes da realidade (Tavares, 1998), atirando os jovens para situações de abandono escolar e conseqüentemente para a exclusão social.

Estas diferenças tendem a acentuar-se à medida que a localização dos estabelecimentos de ensino se afasta dos centros urbanos e se estabelece em bairros periféricos (Tavares, 1998) onde ocorre normalmente a grande concentração de população imigrante, e onde coexistem, segundo o autor, diferentes grupos culturais. Nestes territórios, do ponto de vista de Tavares (1998), para que a escola possa aspirar ao êxito no cumprimento da sua função educativa, tem que forçosamente ter presente

os parâmetros culturais dos seus utentes e qual o grau de etnicidade que lhes advém do processo de enculturação que os enformou porque [...] cada uma das subculturas existentes, sejam elas simplesmente regionais ou das minorias, tem os seus códigos e mensagens próprios, as suas crenças, os seus símbolos, as suas imagens [...], as suas representações e a sua personalidade básica, que há que descodificar, sobretudo a nível educativo (Tavares, 1998, p. 103).

A situação de pertença a uma minoria pode, no entender de Tavares (1998) levar ao insucesso escolar, devido sobretudo ao “desconhecimento do outro” por parte da escola e às características culturais dos alunos e da comunidade pedagógica que os leva a pensar que a sua “auto-imagem e identidade é ignorada ou atacada pela Escola” (Spindler, 1974, cit. Tavares, 1998). Este autor cita ainda Ogbu (1987) para assinalar a existência de uma diferença entre as minorias étnicas autónomas, como é o caso dos

ciganos, e as minorias de imigrantes, na forma diferenciada como concebem a escola: enquanto para os primeiros a escolarização simbolizaria a sua aculturação ou assimilação na cultura dominante, processo ao qual se opõem, desvalorizando a importância da extensão e da qualidade dos percursos escolares para os filhos, as minorias de imigrantes, por considerarem que a sua situação é temporária no país de acolhimento, incentivariam os filhos a adotarem comportamentos que evitem o insucesso.

A etnicidade constitui para Tavares (1998) uma variável que adquire bastante importância na análise do insucesso escolar dos descendentes de imigrantes. Mesmo assim, o autor considera que essa questão não assume em Portugal a dimensão que lhe é atribuída em países como a França ou o Reino Unido. Considera que no território nacional não há expressão de etnicidade pelas várias minorias de origem migrante. No seu entender, os referidos grupos não são movidos ou não se regulam por esse sentimento e “o facto de comunicarem entre si numa língua diferente e de mostrarem um tipo de atitudes e de comportamentos próprios, [não é julgado] para além uma forma incipiente de criação de uma identidade que justifique e apele à diferença” (Tavares, 1999, p. 118). Embora a explicitação da separação entre o *nós* e os *outros* constitua uma das formas de expressão da etnicidade, o autor sustenta que não é visível em Portugal um desejo expresso das diferentes comunidades de origem estrangeira em se demarcarem, tanto entre si como em relação a comunidade maioritária, a um nível que permita considerá-las minorias étnicas.

A questão da língua é levantada sempre que está em causa a análise dos desempenhos escolares dos alunos descendentes de imigrantes. Por norma, imputa-se ao mau domínio da língua de acolhimento, por parte desses alunos e das suas famílias, um substancial peso na determinação do seu insucesso escolar. Uma das principais faces desta questão é se a escola deve ou não ensinar as línguas estrangeiras, as línguas dos países de origem dos seus alunos. Este autor não vê vantagens na adoção de semelhante medida, justificando a sua posição com a possibilidade de os próprios grupos verem nela uma “discriminação social visando a igualdade de oportunidades” dos destinatários, pois quando adultos ficariam perante a desvantagem de “não dominar a língua da cultura dominante” (Tavares, 1998, p. 118). No entanto, o autor não deixa de concordar que a escola deve atender “às necessidades dos grupos étnicos” e que as

necessidades individuais devem ser acauteladas, “prevenindo eventuais reações negativas” por parte dos indivíduos que se sintam marginalizados

Nas escolas onde desenvolveu o seu estudo Tavares (1988) não encontrou situações de bilinguismo. Considera que todos os alunos percebem e falam português, usando o crioulo cabo-verdiano apenas quando visam que a sua comunicação não seja entendida pelos professores ou, então, em ocasiões de tensão fora da sala de aula. Este facto corporiza, segundo o autor, apenas uma “forma simbólica de ultrapassar e vincar a diferença”. Apesar de em casa muitos alunos falarem crioulo de Cabo Verde, Tavares (1998) considera não haver motivos para os considerar bilingues e justifica a sua posição com o facto de o português constituir a língua oficial do seu país de origem e não ser ensinado como segunda língua. Seriam considerados bilingues se o português constituísse uma língua *estrangeira* para eles e lhes fosse ensinado como segunda língua, portanto.

Segundo Tavares (1998) os problemas linguísticos que afetam os descendentes de imigrantes, principalmente os das famílias com níveis socioculturais mais baixos, e que dificultam os bons desempenhos escolares, prendem-se em primeiro lugar, com a utilização quotidiana de um código linguístico restrito, caracterizado pela utilização de uma linguagem descritiva, afetiva e em que muitas vezes os gestos substituem as palavras. Este código não encontra espaço na língua do conhecimento, na linguagem escolar, onde, em seu lugar, é utilizado um código elaborado, autossuficiente e assente na relação entre os objetos (Tavares, 1998). O domínio deste código está mais ao alcance dos alunos das classes mais favorecidas e encontra-se vedado à maioria dos alunos descendentes de minorias, nomeadamente aos de origem imigrante, funcionando como uma barreira no seu acesso às aprendizagens escolares.

Resumindo, este estudo destaca em primeiro lugar a importância que o capital cultural das famílias migrantes assume nos níveis de sucesso escolar alcançados pelos seus descendentes; o insucesso escolar dessa população é apresentado como um *fatalismo*, determinado pelos baixos níveis de escolarização dos pais, aliado a um alegado desinteresse dos mesmos pelo processo educativo dos seus descendentes. O referido desinteresse é explicado pelo autor como reflexo de uma “descontinuidade cultural entre a comunidade pedagógica e a escola”; o fraco domínio da cultura escolar

atribuído aos pais é apresentado como um obstáculo à comunicação entre a família e a escola, o qual inviabiliza o envolvimento parental na vida escolar dos filhos e os pais de origem cabo-verdiana, por exemplo, são referidos como pais que delegam totalmente na escola a função de educar os filhos. O deficiente domínio da língua portuguesa é apontado como um fator que dificulta a comunicação entre o professor e o aluno, sendo esta outra variável a contribuir para o insucesso escolar. O autor refere-se à existência de um conflito entre gerações, o qual terá efeitos negativos nos percursos escolares dos mais novos. O insucesso escolar destes jovens deve-se ainda, do ponto de vista deste autor, à dificuldade da escola responder a necessidades que lhes são específicas; ao efeito exercido sobre os mesmos por um mercado de trabalho atrativo para a mão-de-obra desqualificada; às interações desenvolvidas com os pares no âmbito dos “grupos de malta”, onde desenvolvem um “currículo oculto” que escapa ao controlo escolar.

No estudo é identificado um conjunto de fatores que, no entender do seu autor, determina o insucesso dos descendentes de imigrantes em Portugal. A principal questão a colocar a estudo é, do nosso ponto de vista, a de se considerar o insucesso escolar destes jovens numa perspetiva fatalista, pois os casos de sucesso escolar de jovens pertencentes à mesma população e vivendo nas mesmas condições socioeconómicas da maioria da população estudada, contrariam essa perceção.

Um segundo inquérito em larga escala foi realizado em 2004, por M. Margarida Marques e Joana Martins, no quadro de um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. O objetivo, ou resultado final esperado, era o de “criar um dispositivo de observação com vista ao acompanhamento da integração de jovens na sociedade do conhecimento” (Marques & Martins, 2005, p. 45), o qual foi publicado sob o título “*Jovens, Migrantes e a Sociedade da Informação e do Conhecimento – A escola perante a diversidade*”. As autoras concebiam o dispositivo como um contributo para o estabelecimento de “parâmetros de acompanhamento das trajectórias escolares e assim permitir o desencadeamento oportuno de medidas correctivas – ou preventivas – de evoluções avaliadas como divergentes” (idem, p. 45).

Este estudo teve como população alvo “jovens autóctones e jovens provenientes da imigração, ou seja, jovens naturais de outro país e/ou filhos de (um ou dois) progenitores imigrantes”, com idades compreendidas entre os 14 e os 24 anos de idade,

que frequentavam ou frequentaram as escolas do 3º ciclo e ensino secundário do concelho de Oeiras; teve como base um questionário “ Os Jovens e a Sociedade de Informação e do Conhecimento”, efetuado a 2634 alunos do 9º ao 12º ano, distribuídos por cerca de centena e meia de turmas. À época, a inclusão de um grupo de controlo foi uma metodologia inovadora.

O estudo incidiu sobre uma amostra de 1843 questionários, incluindo “todos os filhos de imigrantes e um número de filhos de autóctones proporcional ao peso do número de alunos de cada escola na totalidade da população escolar do conselho de Oeiras (das escolas participantes), para os anos em análise” (idem, p. 50).

Na construção do questionário esteve presente a necessidade de ver satisfeitos princípios considerados fundamentais para o estudo: “Possibilidade de caracterização do percurso escolar do sujeito; o levantamento das suas atitudes perante a escola e dos percursos de transição para a vida ativa; a exploração da articulação entre a escola e os meios envolventes relevantes e a sua ligação à sociedade de conhecimento” (Marques & Martins, 2005, p. 50). Foram contempladas as seguintes áreas temáticas: a) caracterização socioeconómica, incluindo familiar; b) informática e internet; c) performances escolares – incluindo domínio da língua de ensino (o português); d) atitude perante a escola e a integração na comunidade escolar; e) abertura ao espaço público; f) comunidade étnica – capital social e identidades colectivas” (Marques & Martins, 2005, pp. 51-54).

A população do estudo foi categorizada em função da sua experiência migratória e da dos seus progenitores. Essa operação levou à adoção de quatro categorias finais, a saber, ‘Filhos de autóctones’, ‘Filhos de imigrantes nascidos em Portugal’, ‘Filhos de imigrantes nascidos fora’ e ‘outros’ (idem, pp. 55-56)

Dos 1843 indivíduos cujas respostas ao questionário foram analisadas, 44 %, são oriundos de famílias com experiência migratória fora do contexto colonial, ou seja, pertencentes à categoria ‘filhos de imigrantes’; os indivíduos sem qualquer experiência migratória, própria ou ao nível dos progenitores, isto é os ‘filhos de autóctones’, perfazem 54% do total da amostra.

Na distribuição dos alunos pelos diferentes ciclos de ensino não foi encontrada qualquer diferença entre a situação dos filhos de imigrantes e dos filhos de autóctones;

quanto às modalidades de ensino verificou-se que os filhos de imigrantes do Concelho<sup>52</sup> concentram-se sobretudo na via geral de ensino, contrastando com o que acontece com os seus pares da mesma origem no restante território nacional e noutros países da Europa. A situação do Concelho de Oeiras é, portanto, específica e as autoras do inquérito levantam a possibilidade de essa ser explicada pela deficiência na disponibilidade de ofertas formativas alternativas no referido território.

Em termos da sua naturalidade, os ‘filhos de imigrantes’ constituem uma população bastante diversa, mas em que mais de dois terços nasceram em Portugal e 12,9% são naturais dos PALOP. Os alunos nascidos no estrangeiro encontravam-se a viver em Portugal há 5 anos, em média; as suas mães aqui permaneciam há cerca de 21 anos e os pais há 23, em média.

Esta diferença na média do tempo de estadia remete para a questão do reagrupamento familiar. Muitas famílias emigram faseadamente, começando por um dos membros do casal, seguido do outro e, só depois, dos filhos. Esta situação pode ser problemática para os filhos e deixar marcas bastante profundas no seu desenvolvimento pessoal, mas também para a família no seu todo. Os danos causados na estrutura familiar dependem muito do período de duração do processo de reagrupamento, sabendo-se que entre outras consequências acaba quase sempre por pôr em causa o desenvolvimento normal dos percursos escolares das crianças e jovens das famílias migrantes.

A análise das atitudes perante a escola implicou a observação da inserção dos alunos no sistema escolar. A variável ‘inserção no sistema escolar’ foi construída no sentido de examinar a autoavaliação dos alunos quanto à capacidade individual de enfrentar o sistema escolar, traduzindo essencialmente o seu sentimento de autoconfiança em contexto escolar.

Segundo Marques e Martins (2005), os jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos são os que apresentam maiores níveis de autoconfiança e, paradoxalmente, os que apresentam maiores índices de insucesso escolar; os jovens descendentes de

---

<sup>52</sup> A concentração num único Concelho permitiu controlar o contexto institucional.

imigrantes dos países do Leste são os mais pessimistas relativamente à inserção escolar e a resignação é o sentimento mais presente entre os indivíduos da amostra, constituindo o caso cabo-verdiano uma exceção.

Os dados deste inquérito apontaram uma situação provavelmente inesperada:

a relação entre a auto-confiança relativa à inserção no sistema escolar e o número de anos de retenção revela que são aqueles que ficam retidos mais do que um ano letivo que, de modo paradoxal, expressam maior optimismo e melhor inserção no sistema escolar. Por outro lado, aqueles que nunca ficaram retidos apresentam um elevado índice de resignação (Marques & Martins, 2005, p. 79).

Suscita a atenção o facto de os alunos que nunca ficaram retidos serem os que mais se resignam. Poderia o caso ser colocado de outra forma? Ou seja, ‘que são os que se resignam que conseguem melhores resultados’? Funcionaria a resignação como um mecanismo adaptativo e, portanto, facilitador do sucesso?

A escola ‘enquanto estrutura de oportunidades’ constituiu outra variável incluída na temática ‘as atitudes perante a escola’ e analisada pelas autoras que consideram que, “Encarar a escola enquanto estrutura de oportunidades reflecte o enraizamento da crença na meritocracia enquanto mecanismo de recompensa das sociedades democráticas, sendo a escola o instrumento por excelência de promoção social” (Marques & Martins, 2005, p. 80).

Os resultados do inquérito mostraram que entre a população estudada a crença na meritocracia como mecanismo de recompensa das sociedades modernas está amplamente difundida, independentemente de variáveis como o status familiar, a coesão familiar, a idade ou o género, para dar alguns exemplos (Marques & Martins, 2005) e que os filhos de autóctones e os filhos de imigrantes nascidos fora de Portugal revelam maior confiança na escola enquanto estrutura de oportunidades.

Esta última revelação levanta a questão do problema de inserção escolar dos descendentes de imigrantes nascidos em Portugal. Seria de esperar que, comparativamente aos congéneres nascidos além-fronteiras, se encontrassem numa posição mais *próxima* da dos autóctones. No entanto, regista-se o contrário deixando em

aberto a necessidade de encontrar uma explicação para a ocorrência. O facto de serem menos confiantes em relação à escola poderá estar relacionado com o seu maior conhecimento do sistema educativo português do que os seus colegas imigrantes, isto é as crianças nascidas no estrangeiro matriculadas no mesmo sistema? É provável que sim; que o facto de conhecerem melhor o sistema faça com que tenham uma maior perceção das desigualdades de oportunidades que nele se criam, as quais são mais severas em relação a alguns grupos de alunos, dos quais fazem parte, do que a outros.

Outro resultado verificado é o facto de os filhos de imigrantes dos PALOP serem os que menos confiança demonstram em relação às vantagens escolares entre os alunos nascidos fora de Portugal, encontrando-se mesmo dentro daqueles que mais desconfiança revelam.

Tendo em conta as ligações históricas e culturais entre esses países e Portugal, talvez fosse de esperar alguma similaridade de comportamentos entre alunos das duas origens. A não verificação dessa proximidade levanta questões sobre a possibilidade de existirem aspetos escolares cujo funcionamento não é facilitador da integração desses alunos, por um lado, e sobre a forma de contrariar a desconfiança dos alunos, por outro. Que aspetos do contexto escolar poderão estar a funcionar de forma a tornar a própria escola mais favorável às características de alguns alunos em detrimento de outros? Uma resposta a esta questão implicaria necessariamente uma análise a diferentes dimensões das dinâmicas escolares, nomeadamente que tipos de atitudes são adotados pela comunidade educativa face a presença desses alunos no sistema, um trabalho já iniciado pelas autoras, mas ainda não publicado.

Os dados do inquérito evidenciam também que os alunos menos bem-sucedidos na atividade escolar são aqueles que reportam ter mais confiança na escola enquanto estrutura de oportunidades. Face a esta realidade, as autoras conjecturam sobre a possibilidade de os alunos mais empenhados na vida escolar não encontrarem na instituição a “recompensa que julgam ser-lhes devida” (Marques & Martins, 2005, p. 82).

Ao ser avaliado o poder atrativo da escola sobre os jovens destacou-se o facto de a escola tender a ver enfraquecido o seu poder de atrair os alunos à medida que a idade



destes aumenta; de ela ser mais atrativa para as raparigas do que para os rapazes; de constituir um espaço atrativo para todos os jovens, independentemente das origens familiares, mas com mais poder sobre os jovens descendentes das famílias socioeconomicamente mais favorecidas; e de haver um número expressivo de jovens para os quais a escola constitui um espaço neutro.

Ao considerarem a variável ‘insucesso escolar’, as autoras concluíram que os alunos com menos sucesso escolar são aqueles que menos se sentem atraídos pela escola, constituindo esta um espaço neutro para a sua maioria; constataram que a atração exercida pela escola está muito ligada à atitude de resignação e a uma inserção intermédia dos jovens na instituição; esta situação “apoia o facto de serem os jovens que apresentam maior desconfiança na escola, enquanto estrutura de oportunidades, aqueles que mais se sentem atraídos pela escola” (Marques & Martins, 2005, p. 85).

O desempenho escolar está relacionado com a maioria dos atributos de caracterização utilizados na exploração dos resultados do inquérito bem como com a quase totalidade das demais variáveis centrais do estudo (Marques & Martins, 2005). A mesma situação se regista ao nível da variável ‘número de retenções’ apenas não se verificando a relação com a ‘coesão comunitária’ e com a ‘escola enquanto estrutura de oportunidade’.

Quanto a retenções, são alunos que vivem com ambos os progenitores aqueles que registam a menor incidência, enquanto os filhos de pais separados, principalmente os que vivem apenas com o pai, são os que relatam maior número de retenções. Ressalta aqui, como Tavares (1998) havia notado, a importância que o tipo de estrutura familiar pode assumir na estruturação do comportamento escolar dos alunos.

Em termos da variação da qualidade do insucesso, predomina entre a população estudada o insucesso mínimo<sup>53</sup>, excetuando-se os filhos de imigrantes nascidos em Portugal que apresentam em média um insucesso médio<sup>54</sup> (Marques & Martins, 2005). Os menores índices de insucesso encontram-se entre os alunos autóctones, contrastando com os filhos dos imigrantes nascidos em Portugal que apresentam os maiores índices.

---

<sup>53</sup> Entre 0 e 1 retenções

<sup>54</sup> Entre 2 e 3 retenções

Voltam a estar em evidência as dificuldades de integração escolar deste grupo da população estudantil o que, não surpreendendo, suscita alguma preocupação e confirma a necessidade de se encontrar novas formas de intervenção, com vista à melhoria dos seus resultados escolares.

Fixando-se nas origens geográficas dos alunos, as autoras apontam os filhos de imigrantes cabo-verdianos naturais de Portugal como os que apresentam maiores índices de insucesso. Esta situação pode ser considerada *expectável*, se atendemos que “o insucesso parece estar relacionado com o status familiar, sendo que os jovens originários de famílias de status mais baixos tendem a apresentar maiores índices de insucesso escolar” (Marques & Martins, 2005, p. 88). Ora, se algumas famílias imigradas de origem cabo-verdiana já atingem um nível socioeconómico médio, com referência à situação portuguesa, também é verdade que a grande maioria vive em situação socioeconómica bastante deficitária.

Para captar uma possível existência de “nódulos de relações” ditados pela experiência migratória dos alunos e para “determinar as fronteiras de demarcação com grupos definidos como outros ou distintos” foi construída a variável ‘integração na comunidade escolar’ (Marques e Martins, 2005) a qual revelou estar relacionada com a maioria das variáveis sociodemográficas. A origem geográfica e a coesão familiar constituem exceções. Da associação entre as relações na comunidade escolar e a coesão comunitária retirou-se a conclusão de que a qualidade das interações dos alunos com os restantes autores da comunidade educativa piora à medida que aumenta a coesão comunitária; que as relações mantidas com os professores e com os funcionários são de melhor qualidade que as mantidas com outros agentes.

A utilização da informática e da internet é hoje uma prática naturalizada entre os jovens. Neste inquérito percebeu-se que a utilização desses recursos é independente de quaisquer outras variáveis, mesmo em relação ao *status* familiar, mostrando assim que se trata de instrumentos de uso generalizado. No entanto, a forma como é utilizado o computador difere em função do estatuto das famílias: os jovens das famílias de estratos sociais mais elevado tendem a fazer uma utilização mais racional, isto é para consumo e uso escolar, seguida de uma utilização para fins de lazer, enquanto os provenientes de famílias de baixo *status* tentem a ter o comportamento inverso (Marques & Martins,

2005). São assinalados ainda casos de alunos que revelam desinteresse pela utilização da informática, ainda que em pequeno número (cerca de 9%) e concentrados no grupo cujos pai e mãe não são naturais de Portugal, segundo as autoras.

A diferenciação no uso dado ao computador e à internet encontrada revela a forma como um instrumento que poderia contribuir atenuar as desigualdades de oportunidade de sucesso escolar entre grupos, ao tornar acessível a todos um leque incalculável de informação e de conhecimento, inverte o seu efeito e contribui nalgumas situações para o aumento da desigualdade. A utilização dada ao computador poderá estar relacionada com os projetos escolares das famílias? Nesse caso, as famílias com um estatuto social mais elevado e aquelas com mais expectativas em relação à escola estarão mais bem preparadas para educar os seus filhos no sentido de estes tirarem o melhor partido desse recurso do que as famílias de baixo estatuto e assim confirmarem as suas expectativas. Estas famílias são também as que mais conhecimentos possuem e, por isso, as mais bem preparadas para auxiliar os filhos no uso dessa ferramenta.

A exploração dos resultados do inquérito subentendeu ainda a realização de uma análise fatorial de correspondência das variáveis centrais do estudo: as atitudes perante a escola, o desempenho escolar, a integração na comunidade escolar, as relações com a informática e a internet e as identidades coletivas. Dos resultados deste procedimento faremos menção àqueles que nos parecem constituir os mais revelantes par os nossos propósitos.

Em relação à ‘inserção no sistema escolar’, uma das dimensões da variável central ‘as atitudes perante a escola’, a análise realizada pelas autoras do estudo revelou vários grupos de associação de comportamentos, atitudes e origens sociais. Entre esses, e por nos parecer retratar o caso de alguns jovens filhos de imigrantes cabo-verdianos que fazem parte da amostra do estudo que nos encontramos a desenvolver, retivemos as seguintes associações: “filhos de progenitores da mesma nacionalidade, não portuguesa, nascidos fora de Portugal, com forte coesão familiar, e que refletem maior optimismo em relação ao sistema escolar” (Marques & Martins, 2005, p. 97). Do ponto de vista das autoras, a associação da *expressão de atitudes otimistas aos jovens naturais de fora de Portugal* poderá estar relacionada com a “experiência migratória recente e a interiorização de perspectiva meritocráticas de mobilidade ascendente” (Marques &

Martins, 2005, p. 97). Coloca-se aqui, como hipótese, a possibilidade de o prolongamento da permanência das famílias em Portugal se encarregar de apagar da memória da maioria dos jovens descendentes de imigrantes, e mesmos dos pais, os projetos migratórios iniciais das famílias, os quais subentendem frequentemente a conceção da escolarização como uma das vias privilegiadas da mobilidade social.

Da reorganização destas variáveis volta a ressaltar o facto de os alunos que manifestam mais o sentimento de resignação com a escola serem aqueles cujas famílias pertencem à classe média, de cuja *cultura* a escola faz parte integrante, ou, melhor, “a escola faz parte do ambiente institucional ‘normal’ (Marques & Martins, 2005, p. 97).

No que se refere à atração pelo espaço escolar, o estudo revelou que “o género feminino e elevados índices de coesão familiar e comunitária associam-se a uma atitude positiva em relação ao espaço escolar” (Marques & Martins, 2005, p. 100); os rapazes com idade superior a 18 anos que vivem numa comunidade pouco coesa tendem, por seu turno, a ter uma atitude negativa em relação ao espaço escolar. Esta constatação leva a considerar confirmado que “o sexo feminino como mediador favorável à adopção de atitudes positivas e o masculino como condição desfavorável” (Marques & Martins, 2005, p. 100).

O ‘insucesso escolar’ constituía uma das dimensões da variável central ‘desempenho escolar’. A análise fatorial mostrou uma oposição entre os jovens com sucesso escolar (insucesso 0 – alunos sem nenhuma retenção) e aqueles que têm experiência de insucesso. As carreiras escolares bem-sucedidas estão associadas aos alunos mais novos, pertencentes a famílias coesas e de *status* superiores. Em oposição, as experiências de insucesso estão associadas a alunos mais velhos, do sexo masculino, naturais de Portugal, cujos pais nasceram no estrangeiro e de origem cabo-verdiana.

A forte coesão familiar volta a integrar as constelações favoráveis aos bons desempenhos escolar, assim como a origem cabo-verdiana aparece agregada aos fatores de insucesso. Quais os fatores, internos e externos, associados à vida familiar determinam o percurso escolar? Só uma observação mais fina de tipo intensivo, permitirá averiguar se e em que condições a coesão familiar é fundamental para o

sucesso escolar dos jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos e em que medida a presença dessa característica tende a diminuir o efeito negativo de outras variáveis.

O número de retenções foi a segunda dimensão da variável ‘desempenho escolar’. A polarização surge entre os alunos que nunca ficaram retidos e os com experiência de pelo menos uma retenção. A ausência de experiência de retenções está associada aos alunos mais novos, ao elevado estatuto socioeconómico e ainda, entre outros, a uma elevada coesão familiar; associados à experiência de retenções voltam a estar fatores como a idade mais avançada dos alunos, a pertença a famílias de baixo estatuto socioeconómico e origem em Cabo Verde (Marques & Martins, 2005, p. 102).

No final, este procedimento fez emergir três grupos principais de “atributos com comportamentos distintos”, segundo as autoras. Destes, importa para o presente estudo reter dois: i) “os filhos de imigrantes nascidos fora de Portugal, com forte coesão comunitária e desempenho escolar intermédio; e ii) os jovens nascidos em Portugal, filhos de imigrantes com origem em Cabo-Verde, com fraca coesão comunitária e as piores performances” (Marques & Martins, 2005, p. 104).

Concluindo a análise fatorial do desempenho escolar dos alunos da amostra, as autoras referem que não são apenas os fatores materiais que interferem com os resultados escolares; os fatores estruturais, como a coesão comunitária, constituem também elementos a ter em conta como condicionantes do comportamento escolar dos indivíduos. Segundo Marques e Martins (2005),

enquanto os descendentes das mais recentes vagas imigratórias conseguem, não obstante as dificuldades inerentes à adaptação ao novo meio, manter-se numa situação que poderíamos designar de insucesso controlado, os jovens de origem cabo-verdiana não parecem conseguir lançar mãos de recursos específicos (mormente intra-comunitárias e familiares) que lhes permitam manter-se ao abrigo dos processos de assimilação descendente tipificados por Alejandro Portes” (Marques & Martins, 2005, p. 104).

Em relação à integração na comunidade escolar, medida pela qualidade da relação mantida pelos alunos com outros membros da comunidade educativa, concluiu-se que a posse de uma rede social menos coesa facilita a integração na comunidade

escolar, na sua componente de relações informais. Em contraponto, os alunos membros de redes sociais mais apertadas manifestam mais dificuldade no estabelecimento dessas relações (Marques & Martins, 2005).

A observação do mapa fatorial relativa à informática e à internet mostra uma oposição entre os jovens que utilizam esses recursos para efeitos de lazer ou por simples obrigação e os que os utilizam para fins tecnológicos; o uso das TIC<sup>55</sup> para fins tecnológicos associam-se aos jovens do sexo masculino, de status familiar elevado e integrados em meios de forte coesão social; o ‘desinteresse pelas TIC’ surge associado aos filhos de imigrantes de baixo *status*, fraca coesão comunitária e familiar e com origens familiares nos PALOP (Marques & Martins, 2005).

Na conclusão da apresentação deste estudo as autoras fazem referência às principais inferências que dele se podem retirar. Começam por referir que a distribuição dos alunos pelos diferentes ciclos e vias de ensinos não se encontra condicionada pela origem familiar dos alunos, alertando para o facto de tratar-se de uma realidade contrastante com a encontrada noutros países e levantamentos estatísticos; esta situação é considerada lesiva para os alunos, na medida que decorre daquela que consideram ser uma oferta formativa pouco diversificada e impeditiva de uma maior dispersão.

Neste ponto da apresentação do seu trabalho, Marques e Martins (2005) consideram que os dados permitem refletir sobre duas questões centrais: i) “repensar o sentido da influência da experiência migratória na integração escolar e na integração na sociedade da informação e do conhecimento”, bem como, reequacionar o ii) “papel da escola enquanto estrutura de oportunidades” (p.112).

Em relação à primeira questão a sua posição é a de que a experiência direta da imigração não é penalizante para a integração dos jovens na sociedade de informação e de conhecimento, afirmando que as situações menos positivas ocorrem entre os filhos de imigrantes nascidos no território nacional. Consideram que esta última situação, ao associar-se à ausência de ligação identitária com a origem parental, configura um processo de assimilação descendente, provocado ao mesmo tempo por uma fraca coesão

---

<sup>55</sup> TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

familiar e comunitária e pela dificuldade de acesso a recursos socioeconómicos das famílias. Os alunos que vivem num quadro semelhante privam-se não só de recursos materiais mas também de recursos simbólicos como o é “um bom ambiente extraescolar onde a experiência do ensino seja valorizada e o conhecimento seja percecionado enquanto capital” (Marques & Martins, 2005, p. 112).

Os dados permitiram considerar que a etnicidade não constitui um fator disruptivo, antes pelo contrário aparece positivamente associada ao desempenho escolar. O que parece ter um efeito negativo sobre o desempenho escolar é a exposição prolongada a situações de exclusão social, a qual pode ter o efeito de potenciar a “instrumentalização dos símbolos primordiais com o fito de demarcar clivagens e afirmar oposição aos cânones institucionais” (Marques e Martins, 2005, p.112).

O facto de uma parte “muito particular” dos jovens da amostra revelar desinteresse pelos meios de inserção na sociedade de informação e do conhecimento deriva mais da articulação de fatores propiciadores de exclusão do que propriamente qualquer fator de carácter eventualmente étnico, segundo Marques e Martins (2005). Estas autoras consideram que,

Nesse sentido, os problemas que se verificam ao nível escolar e de acesso à sociedade de informação e do conhecimento parecem estar diretamente relacionados com um fenómeno de exclusão social ao nível societal, sendo que, manifestamente, a escola se revela incapaz de ultrapassar e de colmatar algumas diferenças sociais, quando não encontra respaldo comunitário e familiar em convergência de orientações (Marques & Martins, 2005, p. 113).

Continuando, afirmam que “a difícil capacidade da escola em tomar medidas diferenciadoras, que sejam efectivas no esbatimento de diferenças socioeconómicas, pode ter por consequência o agravamento das mesmas, porque tende a reproduzi-las entre os mais jovens” (ib, idem).

Ao referirem-se à escola na sua dimensão de ‘estrutura de oportunidade’ as autoras fazem-no considerando que esta instituição encontra-se desacreditada nesse papel, pondo em causa o princípio da meritocracia; a escola é vista como fazendo parte

das dinâmicas normais da vida do jovens, mas distante dos seus principais autores e sem qualquer compensação a oferecer.

Marques e Martins consideram que o trabalho levado a cabo em Oeiras possibilitou “uma imagem refrescada da realidade escolar das populações de origem imigrante em Portugal” (2005, p. 113); notam que a info-exclusão não afeta apenas os jovens de origem imigrante, existindo, contudo, algumas ‘bolsas’ identificadas; que ultrapassadas algumas barreiras de adaptação inerentes ao processo migratório (barreiras linguísticas por exemplo e as suas implicações nas prestações escolares), não existem diferenças entre as famílias imigrantes e as congéneres autóctones em termos das suas expectativas face ao sistema escolar; que quando as famílias imigrantes se diferenciam, fazem-no de modo positivo; e que, por isso, é “inadequado considerar a população imigrante como um todo em termos de performances escolares e de ligação à sociedade de informação e do conhecimento” (Marques & Martins, 2005, p. 113-14).

O estudo revelou uma diferenciação no comportamento escolar dos descendentes de imigrantes em função do sexo, com vantagem para o feminino; que a aprendizagem/utilização de duas línguas não interferem com o nível de proficiência na língua portuguesa; que a escola e meio de origem potenciam-se reciprocamente, na presença de “índices de coesão familiar e comunitária forte, susceptíveis de reforçar as orientações meritocráticas com que a escola se apresenta” (idem, 2005, p. 114).

Em suma, neste estudo as autoras fazem uma avaliação de diversos aspetos da inserção escolar dos descendentes de imigrantes, sendo uma das particularidades do mesmo a distinção que apresenta entre ‘filhos de imigrantes nascidos em Portugal’ e ‘filhos de imigrantes nascidos fora’. Esta separação contribui de forma inovadora para a clarificação sobre a que população os dados realmente se aplicam, evitando dúvidas. Os dados revelam que os descendentes de imigrantes nascidos em Portugal têm mais dificuldades de integração escolar que os seus congéneres nascidos fora. Parece-nos interessante colocar a hipótese de haver diferenças entre as famílias com maior e menor tempo de permanência no valor atribuído à escola e ao capital cultural, como meios de mobilidade social que, uma vez transmitidas aos descendentes, originam diferenças na sua integração e nos resultados escolares? Os baixos desempenhos dos jovens nascidos em Portugal estarão relacionados com o maior conhecimento que as suas famílias têm



do sistema educativo português, o qual explicaria provavelmente a sua menor confiança em relação a este sistema?

O reagrupamento familiar é um dos aspetos para o qual este estudo chama a atenção, nomeadamente para as potenciais consequências do processo para as famílias, particularmente para as suas crianças.

A migração faseada dos membros das famílias migrantes separa muitas vezes os pais da sua prole, deixando sequelas que depois se refletem nos seus desempenhos escolares. Do de vista de Carola Suárez-Orozco, Hee Jin Bang, e Ha Yeon Kim (2011), a separação tem implicações no desenvolvimento psicológico das crianças e jovens; os que passam pelo processo de reagrupamento familiar são mais suscetíveis de ter depressões e de apresentar sintomas de ansiedade; Suárez-Orozco et al. (2008) identificaram esta questão como uma das causas das dificuldades escolares dos descendentes de imigrantes nos EUA.

Marques e Martins (2005) identificam uma situação aparentemente contraditória no seio dos estudantes descendentes de imigrantes relativamente a um dos aspetos da inserção escolar avaliados no estudo: a autoconfiança. Os jovens com maiores níveis de autoconfiança, os descendentes de cabo-verdianos no caso, são igualmente os que apresentam maiores índices de insucesso escolar. São também os jovens com resultados escolares mais negativos os que revelam maior otimismo em relação à escola e que mais concebem esta como uma estrutura de oportunidade, constituindo esta uma conclusão que provavelmente não se esperaria. A autoconfiança, por exemplo, não seria uma característica potenciadora de melhor desempenho escolar? Outro aspeto importante revelado neste estudo consiste na identificação pelas autoras na crença da população na meritocracia como recompensa das sociedades modernas. Esta crença poderá motivar os jovens desta população para a realização de percursos escolares que contrarie o fatalismo do insucesso encontrado em Tavares (1998)?

As autoras relevam a existência de uma boa relação dos alunos descendentes de imigrantes com os professores e funcionários da escola; poderá esta relação ser suportada pela valorização dada pelas famílias do papel do professor, transmitindo essa ideia aos seus filhos?

Ainda em relação à integração escolar, as autoras identificam vários indicadores de diferenciação entre os jovens: o género; a atração exercida pela escola sobre os jovens; o uso dado às novas tecnologias de informação e comunicação; a estrutura familiar; a origem geográfica; o estatuto socioeconómico; coesão familiar; coesão comunitária e idade dos alunos, entre outros.

Em relação aos jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos, os dados mostram que são dos que menores índices de sucesso escolar revelam entre os descendentes de imigrantes. Ainda que sejam referidos como dos mais autoconfiantes, estes jovens são dos que mais retenções apresentam.

As conclusões relativas à integração e desempenho da população escolar descendente de cabo-verdianos, confirmam as que foram enunciadas por Tavares (1998), por exemplo, e sustentam o interesse científico da investigação dos casos de sucesso escolar na mesma população.

No mesmo ano de 2005, Fernando Luís Machado, Ana Raquel Matias e Sofia Leal apresentaram os resultados de um estudo coordenado pelo primeiro, com o título “*Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos*”, um trabalho enquadrado no projeto Jovens Descendentes de Imigrantes Africanos (JODIA) e desenvolvido no âmbito das atividades do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). O estudo teve como base um inquérito realizado em 2004 a 1000 “jovens descendentes de imigrantes africanos dos cinco PALOP, de ambos os sexos, entre os 15 e os 29 anos, residentes na região de Lisboa (NUT II)” (Machado, Matias e Leal, 2005, p. 696). O projeto foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

A descrição feita neste artigo não permite distinguir se estes jovens nasceram no estrangeiro ou se são naturais de Portugal. No entanto, a leitura de um segundo artigo

extraído do mesmo inquérito<sup>56</sup> permite constatar que 55% dos descendentes de imigrantes provenientes dos PALOP nele incluído nasceram em Portugal (Machado, 2007). Esta distinção é relevante na medida em que a situação dos alunos nascidos nos países de origem dos pais e os nascidos nos países de acolhimento podem configurar realidades diferentes uma da outra, como foi demonstrado por Marques & Martins (2007) para o caso português ou por Corola Suarez-Orozco e associados (2008) nos EUA. Estes últimos fazem a distinção entre *crianças imigrantes* e *crianças de segunda geração* de imigrantes<sup>57</sup>, aos quais atribuem algumas características comuns – terem pais estrangeiros, crescerem em agregados familiares onde as tradições linguísticas, culturais e sociais conservam alguns aspetos distintos transportados dos países de origem dos pais, entre outras – mas, também algumas características que as diferenciam e que são, segundo os autores, vantajosas para as crianças de segunda geração: não terem de lidar com a instabilidade familiar típica do início do processo migratório, não terem que aprender, de um dia para o outro, novas normas sociais, traços culturais e, normalmente, uma nova língua (Suárez-Orozco et al., 2008). Não é claro o significado da, quanto a nós, *redundância* “imigrantes africanos dos cinco PALOP”, uma vez que se tratando de indivíduos dos PALOP são, por inerência, *africanos*; talvez se queiram referir aos alunos negros. Nesse caso o estudo teria certamente outros contornos, a análise teria inevitavelmente outro sentido. Regista-se, para além disso, alguma ausência de informação específica sobre os locais de realização das entrevistas e o modo de seleção dos inquiridos, a qual permitiria perceber até que ponto os resultados possam ou não ter sido permeáveis ao nível de concentração dos inquiridos em determinados espaços sociais. Assim, é com as devidas ressalvas que olharemos para este trabalho que, apesar destes apontamentos, tem o mérito de contribuir para o estudo de uma problemática cujo interesse científico parece estar longe de se esgotar.

Os autores consideram que duas das principais revelações do estudo foram, por um lado, que “os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos” (Machado, Matias e Leal, 2005, p. 696) não divergem muito dos conseguidos pelos jovens em geral, e, por outro lado, que “os fatores de desigualdade social interna entre filhos de

---

<sup>56</sup> Artigo publicado com o título *Jovens como os outros?* no âmbito do Fórum Gulbenkian Imigração – Imigração: Oportunidade ou Ameaça? Coordenado por António Vitorino (2007).

<sup>57</sup> Criança imigrante – criança nascida no país de origem dos pais, tendo imigrado posteriormente; Criança de segunda geração – criança nascida já no país de acolhimento dos pais.

imigrantes diferenciam notoriamente esses resultados” (idem, 2005, p. 696). As revelações do estudo são confirmadas, todavia, e neste aspeto, pelos dados apresentados no Capítulo II.

Em termos da sua escolaridade, constatou-se que os jovens inquiridos apresentam, na generalidade, níveis superiores de capital cultural aos dos seus progenitores. Dados do inquérito revelaram que a situação dos pais e das mães destes jovens é caracterizada pela persistência de algum analfabetismo (3% dos pais e 6,3% das mães abrangidos pelo inquérito são analfabetos); por um número expressivo de indivíduos com apenas o primeiro ciclo, completado ou não (30,5% dos pais e 33,0% das mães); o ensino secundário foi pelo menos atingido por 11,4% pais e 10,2% das mães, não havendo referência ao número dos que o concluem. Os dados disponibilizados permitem ainda constatar que 13% dos pais e 10,1% das mães atingiram (concluindo ou não) o ensino superior, um resultado inferior ao dos seus descendentes (16% dos rapazes e 19,1 das raparigas da amostra). O ensino secundário é apresentado como sendo o nível de ensino (atingido, completado ou não) modal para 43,5% dos rapazes e para 52,7% das raparigas (Machado, et al. 2005, p. 698).

Comparando os “jovens descendentes de imigrantes africanos” com os “jovens portugueses em geral”<sup>58</sup>, segundo a faixa etária, retemos o facto de, no total, os jovens portugueses em geral estarem mais dispersos pelos diferentes ciclos de ensino do que os seus pares “africanos”; em qualquer classe etária considerada (15-19 anos, 20-24 anos, 25-29 anos) junto dos descendentes de imigrantes africanos<sup>59</sup> a percentagem de alunos que atingiram o nível de ensino secundários é maior do que a dos seus homólogos portugueses em geral; surpreende o facto de na classe 25-29 anos a percentagem dos referidos descendentes de imigrantes que atingem o ensino superior ser mais alta do que jovens portugueses em geral, contrariando a realidade constatada nas classes anteriores. Neste último caso, os resultados poderão estar a ser afetados por uma eventual sobre representação dos estudantes de origem imigrante em causa, ditada pelo local da realização das entrevistas, pelo que seria importante a disponibilização de dados mais precisos quanto à distribuição territorial da aplicação do inquérito. Mas há que também

---

<sup>58</sup> Os autores indicam com Fontes o INE, *Censos 2001* e o projeto JODIA

<sup>59</sup> Os autores quererão talvez referir-se aos descendentes de imigrantes dos PALOP.

ter em conta o facto de a população descendente de imigrantes ser mais jovem e, por isso estar menos representada na faixa etária 25-29 anos, faixa que inclui, segundo Machado (2007), muitos indivíduos que saíram do sistema de ensino sem terem concluído a escolaridade obrigatória, bem como o facto de a comparação ter sido realizada para “jovens africanos” da região de Lisboa e os restantes jovens do país.

Um desempenho escolar diferenciado entre rapazes e raparigas foi revelado pelos dados. As raparigas são, em média, mais escolarizadas do que os rapazes, seguindo um padrão verificado em Portugal e noutros países, segundo Machado e associados, citando Baudelot e Establet, (1992), Grácio (1997) e Silva (1999), conseguem com mais regularidade atingir o ensino secundário ou superior, enquanto os rapazes ficam com mais frequência pelo ensino básico. Estas características não distinguem, segundo os autores, os descendentes de imigrantes africanos dos jovens em geral, significando “que não há aqui um efeito étnico-cultural específico, mas sim um efeito social e cultural mais amplo que tem a ver com as relações de género na escola e respetivos determinantes, modalidades e consequências” (Machado et al., 2005:698).

Ao compararem os níveis de instrução dos jovens descendentes de imigrantes da amostra com os dos jovens em geral estes autores encontraram uma situação que os próprios não estariam a espera, ou seja, uma situação em que os filhos de imigrantes atingiam níveis tão bons ou melhores que os autóctones da amostra. Instados a encontrar uma explicação para o inesperado resultado, estes autores puseram em questão a sua própria metodologia. Inicialmente compararam a situação dos jovens descendentes de imigrantes com a dos jovens de todo o país o que levava a uma confrontação de realidades bastante diferentes em termos de recursos escolares. Na mesma amostra estavam incluídos jovens de regiões geográficas tão diferentes entre si, em termos de disponibilidade de recursos escolares, como as regiões do Norte ou interior e a grande Lisboa. Os autores concluíram que este procedimento poderia estar a condicionar os resultados e testaram a hipótese de se encontrarem perante um fenómeno de *hierarquização do espaço*, em que o facto de a maioria dos descendentes de imigrantes se concentrarem na grande Lisboa, onde existe uma condensação de recursos escolares, contribuiria para os resultados encontrados.

Confirmando as expectativas, quando a análise foi restringida à grande Lisboa os resultados inverteram-se e os jovens descendentes de imigrantes mostram deter níveis de ensino relativamente inferiores aos dos jovens em geral, como aliás acontecerá na maioria dos países com uma presença imigrante significativa. Os autores referem-se, assim, a um *efeito Lisboa* - que não será mais do que um efeito contextual - considerando que o facto de viverem na região da grande Lisboa faz da situação dos jovens descendentes de imigrantes uma situação vantajosa, em relação a jovens de outros quadrantes territoriais nacionais, na medida em que “beneficiam da circunstância de esta ser uma região privilegiada no contexto nacional no que toca à oferta e condições de acesso e presença no sistema de ensino” (Machado et al., 2005, p. 701).

Este estudo pôs em evidência o problema das reprovações como uma realidade que afeta bastante a população estudantil de origem imigrante, ao revelar que mais de dois terços dos alunos da amostra tiveram a experiência de, pelo menos, uma reprovação ao longo do seu percurso escolar, sendo que os rapazes contribuem mais para a situação do que as raparigas. Para os autores do estudo, este problema constitui a confirmação de que a história escolar destes jovens é sobretudo uma história de insucesso, tanto para os próprios como para a própria instituição escolar.

A classe social de pertença das suas famílias, bem como a escolaridade dos progenitores estão, segundo os autores, “impressionantemente” relacionados como os níveis de ensino atingidos e taxas de reprovação dos jovens em questão. Estes indicadores melhoram com o aumento dos capitais económico, profissional e escolar das famílias e apresentam o movimento oposto quando as condições das famílias pioram nos aspetos referenciados. Embora não seja disponibilizada informação sobre a forma como foram obtidos, de que técnicas de análise resultaram, os resultados parecem ir no sentido dos encontrados noutros estudos.

Os dados revelam variações nos indicadores de resultados escolares em função da origem “étnico-nacional”, termo utilizado pelos autores e, nessa matéria, os jovens “lusoguinenses” são os que piores resultados apresentam, contrastando com os “lusomoçambicanos”, detentores dos melhores desempenhos. Estes últimos são, de entre os jovens de origem dos PALOP, os mais representados nos ensino secundário e superior e os que apresentam os índices de reprovações mais baixos.

Assim, a diferença linguística é, segundo os autores, uma das possíveis explicações para a diferença de desempenho escolar encontrada entre jovens das diferentes origens “étnico-nacionais” em estudo. O desconhecimento das línguas tradicionais é apontado como uma vantagem, da qual beneficiam os jovens de origem moçambicana e angolana, cuja língua materna é - *na realidade*, diríamos - o português. Nessa perspetiva, os guineenses seriam do seu ponto de vista prejudicados pelo facto de não terem como língua materna o português. As dificuldades que enfrentam parecem derivar do “contraste cultural representado pelo crioulo” que, do ponto de vista dos autores, se converte amiúde em “contraste escolar” (Machado et al., 2005, pp., 708-709). O défice de capital cultural incorporado pelos jovens descendentes de imigrantes guineenses, facto que se deve, do ponto de vista de Machado e seus associados, a um “menor tempo de permanência em Portugal, maior distância à língua portuguesa, menor familiaridade com a cultura e as instituições portuguesa”, leva a que estes alunos sintam mais dificuldades de integração escolar que outros. (Machado et al., 2005, p. 708)

As expetativas dos jovens que integraram o estudo relativamente à sua escolarização variam consoante a origem “étnico-nacional”. As perguntas em relação ao nível de ensino que esperavam atingir - para aqueles que ainda se encontravam a estudar - e se pretendiam regressar à escola - no caso dos jovens já fora do sistema de ensino - obtiveram respostas muito diferenciadas. Realça-se o facto de mais de metade dos jovens esperarem conseguir fazer uma licenciatura e 17% um doutoramento, (idem, p. 708), pretensões reveladoras de alguma ambição por parte destes. As expetativas dos jovens de origem cabo-verdiana - categoria luso-cabo-verdianos no estudo - não são muito diferentes dos restantes alunos do estudo. Mais de 50% tem com expetativa licenciar-se, pouco mais de 30% desejam atingir o secundário e 13% um mestrado ou doutoramento.

Os autores assinalam a ocorrência de uma variação das expetativas em função da classe social, em que os jovens das “classes populares” revelam níveis de ambição mais baixos. Apenas metade estabelece como meta o ensino superior enquanto o ensino secundário constitui uma aspiração para cerca de 40% desses jovens (idem, p. 709). Em contraste, 90% dos alunos pertencentes às classes média e alta são referenciados com ambicionando chegar à universidade, sendo que 38% aspiram à conclusão de um mestrado ou de um doutoramento.

A diferença de género foi posta em evidência na abordagem à questão dos níveis de ensino que os jovens esperavam alcançar, revelando que as raparigas são mais ambiciosas do que os rapazes.

O nível de ensino que estes jovens ambicionam atingir é uma função das habilitações escolares dos próprios pais e mães com a qual varia proporcionalmente: “À medida que aumenta a escolaridade de uns e outras, eleva-se em escala o patamar de escolaridade que se espera pessoalmente atingir” (idem, p. 710).

O nível de ambição dos jovens das classes populares é condicionado, Machado et al., (2005), pelo seu “sentimento de realismo”;

É esse sentido de realismo social que faz com que os jovens de origens sociais mais desfavorecidas - medidas pelo indicador de classe e pelos níveis de escolaridade da família - projectem as suas aspirações para níveis menos altos da hierarquia das qualificações escolares e se resignam mais com o facto de já terem saído do sistema de ensino e que os de origens médias e altas tenham aspirações de escolaridade também mais altas e se mostrem mais insatisfeitos com o abandono dos estudos, pretendendo compensá-lo com regressos futuros (Machado, et.al, p. 710).

Ao falarem em *sentido de realismo*, os autores estarão a pensar nos casos de jovens que, perante dificuldades socioeconómicas que enfrentam, dos quais estão conscientes e que repercutem na sua capacidade de progressão no sistema de ensino, estabelecem metas menos ambiciosas para si como estudantes? Mas, não são os mesmos jovens que, perante as mesmas dificuldades, muitas vezes concebem uma boa escolarização como uma via privilegiada para verem ultrapassadas essas dificuldades, servindo essa ambição de motivação para o sucesso do seu empreendimento? Por esta razão, a generalização da atribuição de tal sentimento aos descendentes de imigrantes, ao existir, pode não ser totalmente adequada.

Resumindo, este estudo aponta para a existência de diferenças internas nos resultados escolares dos ‘filhos de imigrantes africanos’ e para a ocorrência de resultados inferiores desta população comparativamente aos dos ‘jovens portugueses em geral’; os níveis de escolaridade atingidos pelos ‘filhos de imigrantes africanos’ são, contudo, suficientes para ultrapassar os dos seus progenitores, de acordo com os



autores. Na sua perspectiva, as discrepâncias nos resultados entre as populações escolares em questão são devidas a diferenças no nível de expectativas académicas; de classe de pertença; no domínio do português e ao uso das línguas maternas desses jovens e no género. Ainda segundo os autores, o capital cultural dos progenitores explica as elevadas taxas de reprovação atribuídas aos jovens ‘filhos de imigrantes africanos’ Os dados confirmam algumas das conclusões de investigações anteriores sobre a escolarização dos descendentes de imigrantes em Portugal, e.g. Tavares (1998) e Marques & Martins (2005).

Em 2010, Teresa Seabra publicou um estudo, sobre o tema “*Adaptação e Adversidade – o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*”, com o qual pretendeu “conhecer o desempenho escolar das crianças e jovens descendentes de imigrantes”, compreender “o modo como os contextos familiares e escolares constituem um constrangimento potenciador ou redutor das possibilidades de integração escolar” e, de forma mais incisiva, compreender os “processos de construção do (in)sucesso escolar vividos pelos alunos descendentes de cabo-verdianos e indianos”. O interesse no estudo destas duas populações foi justificado pelo facto de constituírem, em termos de desempenho e integração escolar, duas situações bastante diferentes uma da outra: por um lado, a dos descendentes de imigrantes cabo-verdianos, considerada de insucesso e classificada de adversa, por outro, a realidade dos de descendência indiana, caracterizada como sendo de forte sucesso do escolar.

Os dados resultaram da aplicação de um questionário a 840 alunos do 2º ciclo de ensino básico de 8 escolas dos Concelhos de Lisboa (3 escolas) e Loures (5 escolas)<sup>60</sup>, escolhidas segundo o “critério da diversificação das condições sociais das famílias e a existência nas escolas de alunos de origem cabo-verdiana e/ou indiana” (Seabra, 2010, p. 18).

Dos alunos da amostra, 369 são categorizados com *descendentes de imigrantes*, fazendo parte deste número 110 alunos de origem cabo-verdiana, 109 de origem indiana e os restantes de outras origens nacionais. Na definição da ascendência, foram

---

<sup>60</sup> Para mais detalhes de localização e caracterização das escolas, vide (Seabra, 2010: p.135)

considerados para a categoria *cabo-verdianos* os alunos com, pelo menos, um dos pais ou um dos avós oriundos de Cabo Verde, enquanto para os indianos foram considerados alunos com, pelo menos, um dos ascendentes, até aos bisavós, nascido na Índia ou, ainda, em Moçambique, apresentando neste caso traços de *indianidade*<sup>61</sup>.

Para além deste questionário aos alunos, foram entrevistados alguns dos seus progenitores (11 entrevistas no total) e informantes privilegiados (representantes de associações culturais e religiosas e técnicos).

As escolas da amostra caracterizam-se, segundo Seabra (2010), por uma acentuada presença de estudantes de origem imigrante, oriundas principalmente dos PALOP, com trajetórias escolares marcadas por reprovações desde o início da escolaridade. A situação dos descendentes de cabo-verdianos é aqui destacada pela negativa e a dos indianos pela positiva. Os primeiros apresentam, segundo a autora, taxas de reprovação bastante elevadas em relação à média dos alunos autóctones, desde o início dos seus percursos, enquanto os segundos mostram uma diferença muito residual em relação ao mesmo grupo. Os alunos de origem cabo-verdiana são apontados como os que mais reprovações repetidas experimentam: 24,5% dos casos com duas ou mais reprovações contra 16,3% do total da amostra e 14,0% dos alunos de origem imigrante (Seabra, 2010).

Em termos socioeducativos, os pais dos alunos desta amostra têm um padrão de qualificações académicas abaixo da população autóctone, verificando-se a ocorrência de sinais de analfabetismo funcional, principalmente das mães, conforme afirma Seabra (2010); é reportada a presença de uma percentagem significativa de indivíduos com dificuldades na leitura e na escrita (15%); os perfis de qualificações dos pais imigrantes da amostra são enunciados como semelhantes aos dos autóctones; a posse de um curso superior é menos frequente nas famílias imigradas, mas são mais frequentes os casos de indivíduos desse grupo possuidores do ensino secundário do que nas famílias autóctones; a presença de casos sem qualquer tipo de diplomação é mais expressiva nas famílias imigrantes, principalmente nas mães; comparando-se os níveis de escolaridade dos pais autóctones com o dos pais imigrantes verifica-se que estes têm vantagens sobre

---

<sup>61</sup> Termo utilizado pela autora, em itálico no original, cujo significado não é definido pela própria.

os seus pares. Comparando as famílias imigrantes indianas e cabo-verdianas, estas últimas são apontadas como as que revelam a mais baixa escolaridade das mães e com maior número de indivíduos sem qualquer diploma.

Em termos socioprofissionais, Seabra refere que condições das famílias imigrantes “são ligeiramente diferentes das dos autóctones” (2010:147) e que elas são bastante afetadas pelo desemprego. Ainda segundo a autora, cerca de 98% dos trabalhadores dessas famílias são assalariados, estando as famílias cabo-verdianas mais representadas do que as indianas; a maioria dos alunos de origem cabo-verdiana trabalha na construção civil e as mães nos serviços de limpeza.

A língua falada - ou as línguas faladas - nas famílias e com amigos constitui outra variável a que Seabra (2010) recorre na caracterização e diferenciação dos diferentes grupos de alunos, tendo concluído que cerca de metade dos alunos de origem imigrante da amostra fala exclusivamente português no contexto familiar. No caso das famílias de ascendência indiana é mais frequente o bilinguismo entre os membros juvenis e o número daqueles que falam exclusivamente português é menor que no caso das famílias originárias de Cabo Verde. A autora considera que estes dados “interpelam diretamente a convicção generalizada da centralidade da(s) língua(s) em contexto doméstico no bom desempenho escolar” (Seabra, 2010, p. 151). Do seu ponto de vista, se essa variável fosse assim tão determinante nesse desempenho, “era expectável que os descendentes de imigrantes indianos, dado o seu êxito escolar, se destacassem por fazerem uso do português em casa” (*ib*, *idem*). A autora verificou precisamente o oposto. Não nos parece no entanto prudente pôr em causa a referida convicção, com base apenas no caso específico das duas comunidades visadas no estudo, dadas as diferenças tão acentuadas entre as características das comunidades cabo-verdiana e indiana e a diversidade interna de cada uma delas. Seria necessário averiguar se a mesma situação ocorre quando estudadas outras populações. Para além disso, o facto de alguns indivíduos de origem imigrantes não falarem português no seio familiar, ou falarem com mais frequência outra ou outras línguas, não significa que possuam um mau domínio da língua de acolhimento. E isso sim seria problemático para os desempenhos escolares desses alunos, porque o seu bom domínio, não constituindo uma condição suficiente, é fundamental para o sucesso escolar. Parece-nos plausível que os alunos descendentes de imigrantes prefiram falar a língua dos seus pais em contexto

familiar, mesmo quando falam bem a língua do país de acolhimento o que corresponderá, talvez, ao caso dos descendentes de indianos; no entanto e como mostram Portes e Rumbaut (2001) há uma grande diversidade de situações nas nos descendentes de imigrantes.

Pelo facto de não falarem português corretamente, ou por desejarem preservar aspetos da sua identidade cultural, entende-se que os imigrantes em Portugal possam desejar manter a sua língua materna e utilizá-la na comunicação com os filhos. Mas há outro dado a ter em conta o qual pode influenciar essa opção familiar: é possível que algumas comunidades de imigrantes sejam mais sensíveis à pressão exercida pela escola para que as famílias falem português com os filhos, ao apresentar o mau domínio da língua portuguesa como uma das principais causas do insucesso dos alunos descendentes de imigrantes.

Dados do estudo de Seabra (2010) revelam que os alunos descendentes de cabo-verdianos utilizam com mais frequência o português do que o crioulo, tanto em contexto familiar como na esfera das relações interpares e que apenas um número reduzido de indivíduos dessa população, cerca de 4,3% do alunos descendentes de cabo-verdianos da amostra, não falam português em qualquer dos contextos. Em virtude de as mães de origem cabo-verdiana terem maioritariamente uma baixa escolaridade, Seabra (2010) sustenta que é vantajoso para os descendentes o uso exclusivo do crioulo na esfera das relações familiares.

Ao relacionar os resultados escolares dos alunos da amostra com as configurações das famílias de onde são originários, Seabra (2010) chega a algumas conclusões que, não sendo totalmente novas, importa fixar. A autora refere que a um maior volume de capitais (económico, social, cultural) na posse das famílias corresponde a obtenção de melhores resultados escolares por parte dos descendentes; que a probabilidade de ocorrência de percursos escolares bem-sucedidos aumenta à medida que a escolarização dos progenitores é mais elevada; que os mesmos resultados escolares variam em função da classe de pertença, com os alunos das classes populares a alcançarem os piores resultados; que os percursos escolares dos alunos descendentes de imigrantes se notabilizam por uma forte incidência de reprovações comparativamente ao caso dos autóctones; que os resultados escolares dos autóctones só são suplantados

pelos dos seus congéneres descendentes de imigrantes em contextos de acentuada adversidade socioeconómica ou quando em ambos os casos se registem situações de muito baixa escolaridade, principalmente das mães; que se identifica um número menor de casos de reprovações nas famílias nucleares e uma maior incidência no caso das famílias recompostas.

Na comparação entre os dois grupos de descendentes de imigrantes, verificou-se a realização de trajetórias académicas mais positivas por parte dos alunos de origem indiana e um maior número de percursos com reprovações no caso dos descendentes de cabo-verdianos (Seabra, 2010).

Duas das variáveis testadas no estudo dos desempenhos escolares são as condições socioprofissionais e as qualificações académicas dos adultos das famílias. De um modo geral, Seabra (2010) verificou que “as habilitações literárias dos pais e a classe social em que a família se insere estão especialmente associadas às trajetórias escolares” (p.173).

Outro aspeto abordado nesse trabalho foi o das estratégias educativas adotadas pelas famílias de origem imigrante. E nessa matéria Seabra (2010) considera que as assimetrias inter-classes se sobrepõem às diferenças interétnicas/nacionais na definição das estratégias educativas familiares. Do seu ponto de vista, é consistente a tese segundo a qual

nas famílias em que os progenitores são mais escolarizados e vivem em condições socioprofissionais mais favorecidas o modelo educativo implementado é tendencialmente valorizador de qualidades pessoais como o autodomínio, a autonomia e a curiosidade e se centra em aspetos internos do comportamento, enquanto as famílias dos meios populares se preocupam mais com a ordem, a limpeza e a disciplina, preocupando-se, sobretudo, com assegurar a conformidade às regras impostas do exterior ( Seabra, 2010, p. 181).

Verifica-se que as famílias mais escolarizadas valorizam, no modelo educativo adotado, comportamentos coincidentes com os normalmente veiculados nos modelos educativos escolares, o que constitui uma vantagem para os alunos provenientes desses agregados. E, ainda em relação às estratégias educativas, também deve ser sublinhada

identificação de associação entre o êxito escolar e a existência de “normas claras em relação ao comportamento das crianças” no seio familiar, ao encorajamento e vigilância parental, bem como ao “contacto com o exterior e diálogo entre os pais” (Clark, 1983, *cit.* Seabra, 2010, p. 183)

Uma das características comuns às famílias da amostra deste estudo é, segundo a autora, deixarem perceber nas suas estratégias educativas a preocupação em transmitir um “património familiar herdado da vivência nos países de origem” (Seabra, 2010, p. 181). No caso das famílias cabo-verdianas, a autora refere que estas lutam por preservar uma identidade que temem perder, mesmo estando abertas à adoção de normas características da sociedade de acolhimento.

Ao abordar a questão da relação das famílias com a escolaridade Seabra (2010) assinala a ocorrência de uma *tensão* entre as famílias das classes mais desfavorecidas e a escola, gerada pelo facto de esta instituição privilegiar, segundo a autora, comportamentos característicos de determinados grupos sociais, nomeadamente da classe média, em detrimento de normas valorizadas pelas comunidades em que aquelas famílias se inserem. Do seu ponto de vista, a valorização assimétrica dos valores e das normas conduz a escola a uma interpretação errónea das atitudes parentais das classes populares, nomeadamente das famílias imigrantes, levando-a a acusar estas de serem demissionárias do processo educativo dos seus descendentes; esta autora julga ter verificado o contrário em relação ao posicionamento destes agregados. O que é percebido pelo professor como abandono significa muitas vezes “confiança na escola e no *métier* do professor” (Seabra, 2010, p. 201), defendendo que o afastamento das famílias deveria ser entendido como o desejo de não intromissão numa função, por excelência, *escolar*.

As expectativas parentais face ao nível de escolaridade a atingir pelos filhos são consideradas elevadas nas famílias da amostra. Segundo Seabra (2010), é patente na generalidade dessas famílias o desejo de verem os seus filhos atingir o ensino superior; no caso das originárias de Cabo Verde essas são as expectativas de 75% das famílias inquiridas. A autora refere que estas famílias opõem-se à possibilidade de os seus descendentes virem a cumprir apenas a escolaridade obrigatória de, à data, nove anos; as famílias indianas constituem a exceção a esta regra, pois estas esperam, em relação às

raparigas, que apenas cumpram o percurso escolar obrigatório. Nos restantes subgrupos, as expectativas académicas parentais são sempre maiores para as raparigas do que para os rapazes (Seabra, 2010).

A discrepância nas expectativas educacionais verificada entre famílias cabo-verdianas e famílias indianas leva a autora a admitir a existência de um funcionamento inverso, não expectável, na relação entre as aspirações parentais e os resultados escolares. Enquanto os alunos de origem cabo-verdiana - cujas famílias alimentam elevadas expectativas - tendem a obter baixos resultados escolares, os descendentes de indianos conseguem resultados escolares que ultrapassam os do primeiro grupo, bem como os desempenhos dos seus pares autóctones, apesar de as suas famílias revelarem, genericamente, níveis de expectativas inferiores (Seabra, 2010). Neste caso é necessário ter-se em conta que a variável expectativas académicas não funciona isoladamente e por si só como determinante para o sucesso. A sua atuação será concretizada sempre em relação com outras variáveis, pelo que seria de todo útil verificar *como é que se comporta* quando submetida a uma análise multivariada. O efeito das expectativas pode facilmente esbarrar (ser anulado) numa insuficiência de recursos materiais passível de impedir a criação de condições favoráveis a obtenção de bons resultados escolares. Provavelmente, entrarão aqui também alguns aspetos culturais. Não sendo possível identificar de que *indianos* se ocupa o estudo, levantamos, no entanto, a possibilidade de a particularidade atribuída pela autora às raparigas originária dessa comunidade se relacionar com aspetos relativos ao papel social reservado às mulheres nas suas famílias; o seu papel social poderá servir de referência para os níveis de educação escolar que *devem* atingir. Se esperar o máximo de um rapaz de origem cabo-verdiana significar prever que conclua o 12º ano, por exemplo, para uma rapariga *indiana* essa meta poderá ser a conclusão do 9º; e isso pode muito bem ser o fator norteador das expectativas académicas quer num caso quer noutro.

Neste estudo, Seabra (2010) afirma ter encontrado entre as famílias dos meios populares aquilo que a própria apelida de “uma lógica obsessiva na relação com a escola” (p.211). Nas suas palavras, estas famílias, principalmente as cabo-verdianas, transmitem aos jovens a crença de que a escola constitui um “verdadeiro veículo de integração e mobilidade sociais” (*ib, idem*). Esta revelação põe em causa a ideia da não

valorização da educação escolar por parte de algumas populações de origem imigrante (Tavares, 1998) e da comunidade imigrante cabo-verdiana, em particular.

No que se refere à relação estabelecida com a escola a autora considera que não existe diferença entre as famílias de origem imigrante e as autóctones e que não é legítimo falar-se de uma relação menos investida com a escolaridade dos seus filhos por parte das famílias provenientes de outros quadrantes geográficos. É possível concluir-se, ainda, que estas famílias “multiplicam os *pontos de apoio* à escolaridade envolvendo uma rede considerável de pessoas exteriores ao núcleo familiar (amigos, vizinhos...)” (Seabra, 2010, p. 211). Estaremos perante aquilo que constituirá um comportamento adaptativo para suprir as dificuldades em acompanhar pessoalmente os seus filhos, por duas ordens de razão: uma decorrente do facto de estas famílias exercerem tendencialmente atividades profissionais exigentes em termos de dedicação de tempo, outra porque as habilitações académicas da generalidade dos progenitores nem sempre lhes conferem competências suficientes para realizarem um acompanhamento dos filhos à altura das exigências escolares. Os alunos de origem cabo-verdiana são vistos, dentro dos subgrupos analisados, como aqueles cujos desempenhos escolares são mais afetados pelas dinâmicas familiares, nomeadamente, pelo apoio recebido da parte dos adultos.

As condições socioeducativas e socioprofissionais das famílias são identificadas neste estudo com as variáveis mais intensamente relacionadas com o desempenho escolar dos alunos da amostra. A essas variáveis seguem-se o apoio prestado pelas família aos filhos na sua atividade escolar e as suas expectativas em relação ao grau de escolaridade a atingir por estes. A mesma hierarquização prevalece quando observados apenas os alunos autóctones, sofrendo alterações quando se trata de analisar apenas o contingente de alunos descendentes de imigrantes, segundo a autora. Neste caso a escolaridade dos pais perde importância e a presença do adulto em tempo extraescolar passa a ser mais relevante (Seabra, 2010).

No caso dos alunos descendentes de cabo-verdianos os desempenhos estarão conectados, sobretudo, com a “escolaridade da mãe, com a classe social das suas famílias, com o apoio prestado e com as expectativas académicas da família” (Seabra, 2010, p. 213).



Os alunos do estudo valorizam a escola em primeiro lugar pelo “futuro que esta pode proporcionar” e depois, pelas “aprendizagem” e “convívio” que proporciona (Seabra, 2010, p. 217). A pertença a um dos subgrupos *rapariga*, *alunos com sucesso* e *aluno autóctone* constitui uma característica dos alunos que mais percecionam a escolaridade que completarem como elemento decisivo para o seu futuro. São mais os alunos autóctones do que os descendentes de imigrantes aqueles que expressam esse sentimento.

As diferenças entre rapazes e raparigas também se fazem sentir quando estão em causa as aspirações dos próprios alunos em relação aos percursos escolares individuais e, neste aspeto, as raparigas revelam ser mais positivas já que os níveis de escolaridade que perspetivam alcançar são superiores aos dos rapazes. Segundo Seabra (2010), excetuando no caso das indianas, em todos os restantes grupos as raparigas manifestam maiores expetativas académicas que os seus pares masculinos. Relativamente às aspirações dos alunos do sexo masculino de origem cabo-verdiana, cerca de 37% aspiram a completar no máximo até ao 12º ano.

Outra variável analisada foi a relação com as normas escolares evidenciadas pelos alunos. Seabra (2010) afirma ter encontrado um padrão bastante diferenciado, *no índice de relação com as normas*<sup>62</sup>, em que um expoente máximo da «inconformidade» é alcançado pelos alunos descendentes de cabo-verdianos e o máximo de «conformidade» às normas escolares caracteriza os originários das famílias indianas. A autora considera que o grau de conformidade às normas escolares tem um efeito considerável no desempenho escolar; verifica que conformar-se com as normas escolares é uma condição suficiente para que todos os alunos obtenham melhores resultados, facto que, no seu entender, assume ainda mais validade para os alunos de origem cabo-verdiana, nos rapazes e nos alunos que pertencem a famílias de classes mais desfavorecidas.

As estratégias individuais de aprendizagem adotadas pelo aluno são fundamentais para que este possa ser bem-sucedido no processo de aquisição de conhecimento. Seabra distingue dois tipos de estratégias utilizadas pelos alunos dos

---

<sup>62</sup> Na constituição do índice a autora considerou os seguintes Indicadores: faltas de presença, faltas de material, faltas de comportamento e processos disciplinares.

diferentes grupos: as estratégias *ativas*, em que os alunos em situação de dúvida sobre as matérias ensinadas pelos professores assumem uma atitude de interpelação no sentido de as ver esclarecidas e as estratégias *passivas*, em que o aluno nas mesmas circunstâncias não adota nenhuma atitude no sentido de dissipar as suas dúvidas. O uso de estratégias ativas é próprio dos alunos indianos bem como daqueles que nunca reprovam, afirma a autora; a adoção de estratégias passivas é um comportamento típico de alunos com experiência de reprovações; as raparigas que adotam estratégias ativas são em maior número que os rapazes que o fazem e os alunos descendentes de imigrantes cabo-verdianos são os que menos recorrem ao professor para o esclarecimento de dúvidas<sup>63</sup> (Seabra, 2010).

A avaliação do nível de satisfação dos alunos com as escolas que frequentam pode constituir um indicador do nível de sucesso que a escola está a atingir na sua missão de ensinar e dos alunos na realização das aprendizagens. No estudo de Seabra, esta avaliação permitiu identificar níveis díspares de satisfação dos alunos em relação aos diferentes aspetos específicos da vida escolar. O convívio e o lazer foram referidos como os aspetos da vida escolar que mais agrada aos alunos, seguindo-se as atividades relacionadas com a aprendizagem. Os primeiros aspetos constituem os que mais agradam às raparigas, aos alunos que nunca reprovam, bem como aos alunos autóctones (Seabra, 2010).

A manutenção de uma boa relação com os professores está associada ao bom desempenho escolar nos alunos da amostra, ainda que não seja claro para a autora se se trata de uma *causa* ou de um efeito, levando-a a especular sobre a possibilidade de se estar perante “fenómenos que funcionam em *espelho*, numa troca permanente de expectativas e de práticas que reforçam e se potenciam” (Seabra, 2010, p. 233).

A relação mantida entre estes alunos e os seus professores é considerada satisfatória. Os discentes confessam sentir-se respeitados pelos docentes, ter-lhes amizade e perceber a existência da reciprocidade neste sentimento. Consideram que os docentes explicam bem as matérias e que incentivam a sua participação nas aulas. Parece haver, no entanto, na perspetiva de Seabra, um domínio em que os alunos não

---

<sup>63</sup> Resultados obtidos através das respostas à questão “Quando não percebe bem uma matéria, o que costumam fazer?”

veem satisfeitas as suas expectativas: refere-se à alusão dos alunos, segundo a qual não se sentem devidamente apoiados nas situações em que dão respostas erradas a questões colocadas. Nessas ocasiões, *passar a pergunta a outro aluno* constitui uma estratégia muito utilizada pelos professores, a qual desagrada os alunos; estes esperavam que fosse o professor a esclarecer ou a ajudá-los a esclarecer as dúvidas (Seabra, 2010).

O caso dos descendentes de imigrantes apresenta-se diferente do dos alunos autóctones. Segundo Seabra, aqueles sentem que os professores mantêm consigo uma relação menos empática, que se sentem “menos respeitados, menos incentivados a participar nas aulas, quando erram sentem uma menor ajuda em encontrar a resposta certa e revelam mais dificuldades na compreensão da explicação das matérias” (2010, p. 230).

Neste grupo, os alunos originários das famílias cabo-verdianas são os que mais negativamente avaliam a relação mantida com os professores. Estes alunos são identificados como os que mais se sentem discriminados por parte dos professores, os que revelam mais sentimento de “revolta” em relação à escola e que mais dificuldades sentem na relação com os pares.

Em suma depreendem-se do estudo de Seabra (2010) duas conclusões importantes: em determinados contextos, nomeadamente naqueles em que se encontram em pé de igualdade de condições socioeconómicas e socioculturais, os desempenhos escolares dos alunos de descendentes de imigrantes e dos alunos autóctones assemelham-se; existe uma forte relação entre condições sociais das famílias dos alunos e o seu desempenho escolar que relega para segundo plano a ligação entre a origem étnica/nacional dos alunos e esses desempenhos.

Em relação aos alunos descendentes de imigrantes cabo-verdianos, sublinham-se as seguintes conclusões: estes alunos vivem num contexto pouco favorável ao desenvolvimento académico; a sua experiência escolar é caracterizado pela *adversidade* e, talvez por isso, limitam as suas aspirações ou não definem claramente objetivos a atingir; para eles a escola não consegue constituir-se como uma «âncora» mobilizadora; comparativamente aos restantes pares tendem a enfrentar um acréscimo de adversidades, traduzido numa maior dificuldade na relação com os professores, menor

expectativa dos docentes em relação ao seu sucesso escolar e na sua inserção em turmas com números excessivos de alunos com experiência de reprovações; os próprios alunos adotam um comportamento passivo em situações de ensino e aprendizagem, demitindo-se de procurar esclarecer as suas dúvidas com os professores, preferindo calá-las; adotam comportamentos disruptivos face às dificuldades relacionais; as semelhanças entre as duas línguas que são chamados a usar dificultam a aprendizagem e o domínio completo do português; as suas famílias enfrentam, por várias razões, a dificuldade de manter o controlo sobre si e de os acompanhar, o que provoca o sentimento de impotência nas famílias; as mesmas famílias desejam, sobretudo, que estes jovens se integrem na sociedade portuguesa que sejam bem-sucedidos na escola. Incutem-lhes a ideia de que devem estudar no sentido de virem a concluir um curso superior (Seabra, 2010). A autora destaca das conclusões desta investigação o facto de, segundo a própria,

não ter conhecido sustentação empírica a crença comum segundo a qual o baixo desempenho escolar dos alunos com origem cabo-verdiana se relaciona fundamentalmente com o pouco uso que fazem do português no contexto familiar e comunitário, a falta de diálogo sobre a escola dos descendentes e as baixas aspirações escolares das famílias – aspetos que, no caso da presente investigação, vimos não corresponderem à realidade (Seabra, 2010, pp. 257-58).

Resumindo, neste estudo a autora descreve a situação escolar dos descendentes de imigrantes cabo-verdianos como negativa, por os jovens apresentarem taxas elevadas de reprovação, nomeadamente de reprovação repetida. Os progenitores, por sua vez, apresentam baixas qualificações académicas e desempenham atividades profissionais pouco reconhecidas socialmente; estes dois fatores são aprestandos como os mais relacionados com o desempenho escolar dos alunos. Em termos linguísticos, Seabra (2008) conclui que em casa os descendentes de imigrantes cabo-verdianos falam mais português do que crioulo e que a influência da língua falada em casa é pouco significativa nos resultados escolares dos descendentes de imigrantes. Corroborando as conclusões de estudos anteriores (e.g. Tavares, 1998, Machado, 2005, Marques & Martins, 2005) os desempenhos escolares dos jovens desta população surgem relacionados com a classe social de pertença das famílias, com os níveis de capital social, cultural e económico das mesmas. A relação das famílias com a escola é descrita como “tensa”; é referido que estas famílias valorizam a escola como veículo de

ascensão social e as suas expectativas académicas são consideradas *elevadas*. As expectativas académicas parentais, a escolaridade da mãe e o apoio que recebem dos pais, surgem como os principais fatores associados ao desempenho escolares dos descendentes de cabo-verdianos. Os desempenhos escolares desta população são afetados, ainda, pela relação dos alunos com os professores e com as estratégias individuais de aprendizagem.

Um dos aspetos do estudo que nos merece alguma reflexão é o facto de comparar realidades tão diferentes entre si, como são a dos cabo-verdianos e dos indianos. A questão das implicações da língua falada em casa nos resultados escolares, por exemplo, carece de aprofundamento, nomeadamente avaliando-a noutras populações, já que a relação histórica das duas populações com a língua portuguesa não é a mesma. As famílias migrantes indianas chegaram muitas delas a Portugal vindas de Moçambique, onde se habituaram a falar a língua portuguesa, enquanto os migrantes cabo-verdianos utilizam esta língua apenas em espaços muito restritos, constituindo o crioulo que se fala em cada uma das dez ilhas de Cabo-Verde a sua língua do quotidiano; este parece-nos ser um aspeto a ter em conta, na medida em que essa diferença pode levar a resultados diferentes na influência que a língua falada em casa terá nos resultados escolares; mesmo que os pais cabo-verdianos falem português com os seus, poucos apresentarão um nível de proficiência passível de contribuir para a aquisição correta dessa língua pelos descendentes, antes pelo contrário, poderá até ser contraproducente. Os resultados escolares destes jovens poderão não estar relacionados com o “pouco uso que fazem do português”, mas possivelmente está-lo-ão com o seu “mau uso”: com o seu mau uso em casa, ma também nos contextos sociais em que muitos vivem nos seus locais de residência, onde fazem uma assimilação linguística descendente.

Em 2008, Sílvia Cardoso apresentou a sua tese de doutoramento realizada no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, a qual se fundou num estudo que abordou a escolarização dos alunos descendentes de cabo-verdianos<sup>64</sup>, com o título “O dualismo cultural: os luso-caboverdianos entre a escola, a família e a

---

<sup>64</sup> Jovens de “ascendência cabo-verdiana nascidos em Portugal”, segundo a autora

comunidade”. O estudo compreendeu vários objetivos, dos quais destacamos os seguintes:

Analisar a oferta de educação básica tendo em conta as particularidades culturais e as necessidades de integração socioeducativa dos luso-caboverdianos, para a garantia dos direitos e deveres de cidadania; perceber se o insucesso educativo dos luso-caboverdianos está relacionado com a condição de aluno *culturalmente diferente* [entre comas no original] ou se tem a sua origem na escola e no currículo da Escolaridade Obrigatória; identificar fatores que facilitam ou dificultam a integração dos jovens luso-caboverdianos, na escola do ensino básico e na sociedade portuguesa; compreender as perceções de pais e encarregados da educação cabo-verdianos acerca da realidade educativa portuguesa e do enquadramento dos seus filhos na escola” (Cardoso, 2008, pp. 9-10).

A autora pretendeu “analisar ocorrências que testemunhassem a realidade educativa de alunos luso-cabo-verdianos nos anos terminais de ciclo, 4º, 6º e 9ºanos da Escolaridade Obrigatória ...”

A investigação foi concretizada nas turmas dos anos terminais de ciclo com maior número de alunos “luso-caboverdianos” de duas escolas, respetivamente, do 2º e 3º ciclos (EB2/3) e do 1º ciclo (EB1), ambas pertencentes a um agrupamento de escolas identificado apenas com um nome de código, da região centro-sul do país, local não especificado.

A amostra foi constituída por um total de 65 indivíduos da comunidade educativa, incluindo alunos (12), professores das respetivas escolas (20), titulares de cargos diretivos e de estruturas intermédias do agrupamento (9), pais e encarregados de educação (9), dirigentes associativos, funcionários de consulares (3) e animadores comunitários em formação (12).

Tratou-se de uma investigação qualitativa, na qual a entrevista, o estudo de documentos escritos, a observação e as notas de campo constituíram os métodos/técnicas de recolha de dados utilizados. Para a análise dos dados foram empregadas como técnicas a análise documental e a análise de conteúdo.

As famílias dos alunos do estudo são descritas como nucleares, constituídas, em média, por 3 pessoas; a maioria desses agregados é socioeconomicamente desfavorecido e beneficiário do Rendimento Mínimo Garantido o atual Rendimento Social de Inserção. Em termos de habilitações académicas, o estudo refere-se aos pais no seu conjunto como tendo baixa escolaridade, com prevalência do 4º ano de e apenas 1.2% com um curso superior.

No contexto de diversidade cultural, o acesso à educação constitui-se como principal instrumento de garantia do “reconhecimento do direito da cidadania” e de “salvaguarda da diferença como fator positivo na construção dos processos individuais”, defende esta autora ao mesmo tempo que faz menção à existência de uma preocupação do poder político em relação à questão da diversidade da população escolar mas que, a avaliar pelas suas palavras, não se concretiza numa implementação de medidas práticas que considerem a relação entre essa diversidade e o sucesso escolar dos alunos oriundos de famílias culturalmente minoritárias. Defende que a implementação de uma política de educação multi e intercultural seria benéfica para “o combate ao insucesso educativo” e que, por ser um “meio privilegiado de integração sociocultural e económica”, caberia à escola a reorganização da “identidade dos indivíduos culturalmente <sup>65</sup> minoritários, gerir, a favor dos próprios e da sociedade, a sua dualidade de referências culturais, evitando que esta se torne pernicioso, tanto para o indivíduo, como para a referida sociedade” (Cardoso, 2008, p. 3).

Na linha do que é defendido por João Barroso (1999), Cardoso (2008) considera que o processo de homogeneização a que a escola se obriga, implementando uma educação de base monocultural e ideologicamente assente na ideia da universalidade de valores e normas, é contrária ao respeito da diversidade cultural e constitui uma barreira ao desenvolvimento escolar dos alunos de minorias culturais. A autora considera que este posicionamento da escola é promotor de “algum abandono e exclusão escolares, já que o aluno pode não se sentir identificado com a oferta de formação que a escola lhe apresenta” (Cardoso, 2008, p. 6).

---

<sup>65</sup> O conceito de identidade cultural aqui utilizado pela autora corresponde ao sentido que lhe é dado por Casa-Nova (2002), por si citado, próxima, em seu entender, da conceção antropológica de cultura, referindo-se “à forma como os sujeitos-actores e os grupos revêm e se definem nas suas semelhanças e diferenças, com relação a outros grupos e indivíduos (...)”.

Há nas políticas educativas uma valorização implícita dos contextos familiares mas, defende a autora, a escola e a família continuam, na prática, afastadas uma da outra. Do seu ponto de vista, ainda que se reconheça o valor da parentela como “núcleo de aprendizagens significativas e facilitadora da integração e do desenvolvimento dos processos de formação dos alunos” (Cardoso, 2008, p. 130), o envolvimento parental no processo educativo, essencial para um desenvolvimento adequado da escolarização das crianças e jovens, não tem sido devidamente aproveitado pela escola como recurso desse processo. A autora admite que as atuais políticas educativas contemplam conceções renovadas do papel que às famílias deve ser reservado no processo educativo, “procurando, através de uma ação educativa partilhada e co-responsabilizada, o sucesso educativo das crianças” (Cardoso, 2008, p. 131), continuando todavia a proliferar no terreno uma certa resistência ao envolvimento dos pais nos *assuntos da escola*. Essa resistência é explicitada pelas atitudes dos professores, conscientes ou não, mas também pelas próprias estruturas das escolas que não criam condições para a verdadeira participação dos pais, de acordo com Cardoso (2008). Os pais não entendem, segundo Santomé (2000), citado por Cardoso (2008),

em que bases esta comunicação deve ser estabelecida e que papel lhes é deixado na escola ou como apoiar os professores para que se promova o sucesso educativo que almejam para os seus filhos, e acreditam que o sucesso educativo é da responsabilidade dos professores, assim como o fracasso também a eles é atribuído (p.132).

As justificações dos professores para as dificuldades encontradas na relação com as famílias dos seus alunos neste estudo são várias. Em relação às de origem cabo-verdiana, os professores alegam que o impedimento se prende com o não entendimento da “linguagem dos professores, por serem negligentes, não se interessarem pelos processos educativos dos filhos” (Cardoso, 2008, p. 133) e, para além disso, com contingências inerentes às próprias vidas socioprofissionais, económica e cultural das famílias resultantes do seu processo de integração em Portugal.

Quanto aos alunos, a maior parte revelou não gostar da escola e desconhecer aspetos do seu funcionamento e dos seus próprios direitos. Valorizam o *bom comportamento* como facilitador da aprendizagem e reconhecem o esforço da escola para que aprendam. Admitem que os seus pais só se deslocam à escola quando algo de



mal ocorre e são convocados pelo Diretor de Turma. Aqui é necessário perguntar-se: Que espaço é reservado pela escola à participação dos pais? Que levaria os pais a deslocarem-se à escola se não para *saber se os filhos estão bem*? Se sabem que são chamados quando algo corre mal, podem os pais assumir que a ausência desse procedimento significa que *está tudo bem* com os seus educandos?

Na sua maioria, os alunos avaliam positivamente a relação que estabelecem com os professores, tendo a autora verificado que as situações problemáticas vividas no contexto escolar são agudizadas pelas suas carências económicas; a tarefa de mantê-los motivados e com expectativas altas em relação à escola é bastante difícil, apesar de esta possuir um lugar central nas suas vidas e de serem capazes de permanecer fisicamente no espaço escolar o tempo todo que possam e por qualquer motivo (Cardoso, 2008).

Relativamente aos pais cabo-verdianos, foi verificado que nem sempre conseguem fazer um acompanhamento adequado à vida escolar dos seus filhos, embora o desejem; esta realidade não parece diminuir a sua apreciação da escola como um benefício de extremo proveito para os filhos (Cardoso, 2008).

Depreende-se das afirmações da autora que existe unanimidade entre os agentes da comunidade educativa envolvidos no estudo em considerarem que a imagem construída do bairro onde se insere o agrupamento de escolas em questão não corresponde totalmente à realidade, ainda que considerem que a localização da escola no bairro cria dificuldades aos seus alunos de origem cabo-verdiana, “devido à repercussão dos problemas sociais existentes no seu desempenho académico”, acreditando-se que a dispersão desses alunos por várias escolas concorreria para debelar os efeitos de uma “reprodução da cultura do negativismo” emergente nesses locais de residência. Do ponto de vista da autora, “as carências afectivas, a ideia negativa que se tem do bairro e o descrédito que estes alunos têm em si próprios são motivos suficientes para assumirem comportamentos que justifiquem a sua má fama” (2008, p. 297).

Embora as escolas incluídas no estudo revelem, do ponto de vista institucional, sensibilidade e atenção à multiculturalidade da sua população estudantil, estas atitudes não se consubstanciam em projetos educativos especificamente pensados para atender às características dos alunos.

Segundo Cardoso (2008),

Dos projetos educativos das escolas e dos testemunhos dos professores, percebemos que são realizadas atividades que se enquadram no que se caracterizou como sendo o multiculturalismo folclórico, onde as culturas são convidadas a envolver-se em manifestações culturais. Mas não há nenhuma tentativa de aproveitamento da aula para realizar aprendizagens multiculturais, reafirmando o vazio em conteúdos que proporcionem a educação multicultural” (p. 294).

Infere-se do estudo que os professores procuram atender às vivências culturais dos alunos, embora reconheçam a dificuldade da tarefa motivada pelo excessivo número de alunos por turma; também se depreende que as autarquias locais constituem parceiros importantes das escolas em questão ao afetarem recursos humanos à Educação; que é realçado pela comunidade educativa o papel desempenhado pela Igreja na transmissão de valores complementando o trabalho das famílias.

Reforça-se a ideia da existência de um divórcio entre a escola e a família a qual é evidente, segundo Cardoso (2008), nos discursos dos intervenientes e nos documentos das escolas. Os problemas socioeconómicos e a baixa escolaridade dos pais/encarregados de educação estão associados a essa realidade. Os pais são apontados pelos informantes por “não revelarem qualquer entusiasmo na escolarização dos filhos” e até de terem um “comportamento de completa indolência” (Cardoso, 2008, p. 296) quando os filhos têm sucesso na sua atividade escolar. A baixa escolaridade dos pais é vista como a possível explicação para essa atitude parental, agravada pelo facto de os adultos passarem muito tempo fora de casa, levando as crianças e jovens a permanecer por sua conta própria ou à mercê da influência dos grupos de pares.

O facto de os alunos de origem cabo-verdiana serem “socializados na rua em consequência da ausência dos pais” explica, segundo os professores inquiridos, a sua “grande desmotivação” (Cardoso, 2008, p. 296). Outro argumento utilizado relaciona-se com a dimensão dos agregados familiares os quais, por serem numerosos, impedem, do ponto de vista dos professores, que os pais se ocupem devidamente de todos os filhos e

de adaptarem a sua herança cultural a uma nova realidade na qual as suas crianças devem ser socializadas.

A autora deste estudo extrai dos relatos dos seus informantes a ideia de que para os jovens a escola funciona como um local de refúgio dos problemas que enfrentam no seio das suas famílias e bairro onde vivem. “É mais o refúgio contra a solidão, um espaço onde procuram resolver as suas carências afectivas e emocionais” (Cardoso, 2008, p. 298). A percepção dos mesmos problemas são apontados como possível justificação para a manifestação de baixas expectativas académicas dos professores em relação aos alunos e ainda para o facto de estes últimos hesitarem em reconhecer a escola “como uma mais-valia para a sua vida” (idem: idem).

Quanto às expectativas académicas dos pais para os seus filhos, aquilo que se verifica nessas escolas não é confirmado noutros estudos sobre a escolarização de descendentes de imigrantes, em que se verifica que as famílias imigrantes revelam, na sua generalidade, expectativas académicas ao mesmo nível das famílias não imigrantes, e.g. Marques e Martins (2005) e Seabra (2010).

Um dos obstáculos ao sucesso escolar dos descendentes de imigrantes cabo-verdianos identificados neste estudo é a ausência de políticas educativas e curriculares facilitadoras da integração cultural. Cardoso (2008) defende a adoção de um modelo multicultural como política educativa, o qual facilitaria a integração e a valorização da diversidade cultural que caracteriza as salas de aulas portuguesas. A ausência de uma política educativa com essas características reflete-se negativamente nos resultados escolares dos alunos provenientes das culturas minoritárias, sobretudo devido à desmotivação e ao desinteresse provocados pelos processos educativos em que são envolvidos.

A autora considera que não se identificam na Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>66</sup> referências à particularidade da biculturalidade dos alunos descendentes de imigrantes cabo-verdianos e que fora do currículo ficam a cultura dos “lusocabo-verdianos” e dos grupos minoritários em geral:

---

<sup>66</sup> Lei Nº 46/1986, de 14 de Outubro, republicada e renumerada pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.

Pelo silenciamento da diversidade cultural associada à inexistência, na reorganização curricular do ensino básico, de propostas claras facilitadoras do sucesso educativo num quadro de existência multicultural, a realidade educativa revela-se penalizadora da condição de minoria cultural e concorre em larga escala para a promoção do insucesso das minorias, assim como para perpetuar a sua condição social profissional e económica em estados de dependência profunda dos organismos e dispositivos de intervenção social, sendo a superação fundamental para o desenvolvimento do processo educativo e curricular dos alunos enquanto fator de ascensão social, de autonomia e de realização pessoal, profissional e social, sendo também uma necessidade de desenvolvimento do próprio país (Cardoso, 2008, p. 314-15).

Reconhece que nas suas práticas pedagógicas, os professores valorizam a cultura dos alunos descendentes de imigrantes cabo-verdianos (alunos “lusocabo-verdianos” para a autora), que se esforçam para apoiá-los no sentido de obterem sucesso escolar. Considera, todavia, que os professores não detêm formação para trabalhar com a especificidade daqueles alunos e que isso constitui uma barreira à eficiência da sua ação.

Em relação ao envolvimento das famílias cabo-verdianas no processo de escolarização, a autora reconhece a inexistência da enunciação clara nos projetos educativos da forma como ela deve ser materializada. Também assevera que não é perceptível a valorização da prática de parceria entre a escola e a família, uma realidade válida para as famílias cabo-verdianas mas também para as demais famílias dos alunos das escolas da sua amostra.

Resumindo, a dificuldade revelada pela escola no cumprimento da sua função educativa em relação aos alunos culturalmente minoritários deve-se, para Cardoso (2008), a uma série de características ou fatores inerentes ao próprio sistema de ensino: dificuldade dos seus agentes em se libertarem dos condicionalismos impostos por determinadas práticas de gestão e pedagógicas; a um currículo nacional e comum que espelha a posição *etnocêntrica* do Estado; défice de formação dos professores; dificuldades das famílias fazerem um acompanhamento adequado dos filhos, entre outros. Considera que o sistema educativo português não responde às necessidades de

estabelecimento de justiça social em educação e à obrigação de proporcionar a igualdade de oportunidades educativas a todos.

### **Síntese**

A revisitação destes estudos foi realizada na perspetiva de retratar a situação da problemática da escolarização dos descendentes de imigrantes em Portugal. Ainda que tenham como linha comum de orientação o insucesso escolar dessa população, a investigação produzida trouxe à discussão várias questões mais ou menos diretamente ligadas ao problema, procurando, em última análise, explicitar o porquê do insucesso escolar dos descendentes de imigrantes. A esse propósito, os estudos identificam um conjunto alargado de variáveis potenciadoras desse insucesso.

Desse conjunto de variáveis, destacam-se: a descontinuidade família-escola na transmissão de valores ou a dificuldade de comunicação entre professores e alunos; o tempo de duração do processo de reagrupamento familiar; a naturalidade; a autoconfiança e a resignação; a confiança dos jovens na escola e o poder de atração desta sobre os mesmos; o número de retenções individuais; a coesão familiar; o uso dado às tecnologias de informação e comunicação pelos jovens; expetativas académicas parentais; os capitais cultural, económico e social; a classe social; as políticas educativas; o nível de valorização das particularidades culturais dos alunos pela escola; a(s) língua(a) falada(s). A estes fatores juntam-se os fatores individuais, como a autoconfiança; a resignação; as expetativas académicas individuais e o autoconceito académico, entre outros.

Tendo em conta que os fatores elencados influenciam os resultados escolares dos descendentes de imigrantes (Tavares, 1998; Marques & Martins, 2005; Machado, Matias & Leal, 2005; Seabra, 2010, Cardoso, 2008), será de esperar que parte dos mesmos surja como fatores explicativos do sucesso escolar dos jovens descendentes de cabo-verdianos da presente investigação por estarem positivamente identificados na vida destes. Ou seja, se as expetativas académicas parentais, por exemplo, influenciam os percursos escolares, então esperamos vir a encontrar nas famílias da amostra deste estudo níveis altos dessa variável. Esperamos confirmar a asserção de Detry (2004),

segundo a qual os fatores que explicam o sucesso escolar de alguns alunos são os mesmos que carecem àqueles que têm insucesso escolar.

#### **IV.1. Interesse e alcance de uma refocalização no sucesso escolar**

Em Portugal, como acontece noutros países, a investigação da problemática da educação dos descendentes de imigrantes tem sido dirigida sobretudo para o estudo do insucesso escolar dessa população. A dimensão do fenómeno e a consequente preocupação que o mesmo gera na sociedade, erigindo-o ao estatuto de problema social, justifica provavelmente a opção dos investigadores pela focalização sistemática da investigação no estudo do insucesso escolar. O insucesso é, contudo, apenas a parte mais visível de uma realidade bastante mais complexa e diferenciada do que aquela que a forma como a mesma tem sido apresentada sugere. Com este tipo de abordagem metodológica, a investigação procura dar o seu contributo para o conhecimento da problemática, tornando-a mais compreensível para a sociedade, deixando, porém, por explorar uma parte da mesma realidade – o sucesso escolar nessas populações – que, devido à sua menor expressividade, é estatisticamente ocultada pelo insucesso, mais evidente nos mesmos contextos. Os investigadores deixam, assim, por explorar uma parte da realidade cuja menor probabilidade de ocorrência não torna menos socialmente significativa e menos cientificamente interessante; esta é, assim, uma dimensão dessa realidade que necessita de ser investigada. Trata-se de um lacuna para o conhecimento mais completo e rigoroso da problemática em questão.

O presente estudo tem como foco de investigação os percursos escolares de um grupo de jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos em Portugal, oriundo de contextos socioeconomicamente desfavorecidos. Estas são as condições que os pesquisadores têm, de um modo geral, vindo a apontar por com desfavoráveis à realização de percursos escolares socialmente valorizados. Esta metodologia vai, portanto, permitir explorar os fatores que influenciam os percursos escolares, anulando o efeito da origem social. O ingresso no ensino superior é assumido no presente estudo como marco de sucesso escolar.

A focalização deste estudo no sucesso escolar desta população justifica-se pela pouca probabilidade estatística da sua ocorrência nos contextos dessas populações,

sendo uma área muito parcialmente explorada pela investigação. Tratando-se da análise de casos de uma das populações de origem migrante mais antigas em Portugal, que apresenta, apesar disso, dos menores índices de sucesso educativo entre as populações estatisticamente minoritárias do sistema educativo português, o interesse sai reforçado.

Esta investigação tem a particularidade de adotar uma metodologia comparativa que confronta os casos de dois grupos de jovens, os quais, vivendo nos mesmos meios e contextos, apresentam resultados escolares opostos entre si - compara os casos de jovens com sucesso escolar com os casos de jovens com insucesso; visa a identificação e o conhecimento dos atributos das famílias dos jovens, diferenciadores dos dois grupos e que estão associados aos percursos escolares, mais concretamente, dos atributos familiares a que se associam o sucesso escolar.

Ao fazer incidir o estudo na investigação de fatores familiares associados aos percursos escolares, não consideramos a família como sendo a única instituição de onde sobressaem as variáveis que interferem com esses percursos; a escola-instituição, por exemplo, contribui de várias formas para os desempenhos escolares (Bourdieu & Passeron, 1978, 1982; Musgrave, 1979; Domingos et al., 1985; Rosenthal e Jacobson, 1992, *inter alia*). Ficou demonstrado no estudo pioneiro Rosenthal e Jacobson (1992) como é que as expectativas dos professores em relação aos seus alunos, por exemplo, influenciam o comportamento escolar destes, funcionam como uma profecia cujos próprios alunos se encarregam de fazer confirmar, adotando comportamentos e atitudes compatíveis com o que se espera deles. O efeito Pigmalião, denominação dos autores para esse fenómeno, será responsável pelas dificuldades escolares das populações das quais não se espera que seja bem-sucedida. Os contextos desfavoráveis ao sucesso em que vivem os jovens da amostra do estudo são passíveis de criar baixas expectativas nos professores face aos seus resultados escolares, sendo as suas expectativas validadas pela confirmação estatística de maus resultados. A relevância dos efeitos da origem familiar para os mesmos percursos, como mostram vários autores (Coleman, 1988; Leandro, 2004; Lahire, 2008; Portes & Rumbaut, 2001; Suárez-Orozco et al., 2008, *inter alia*), justifica, no entanto, a maior atenção atribuída a esta entidade. Acresce ainda o facto de a escola atribuir à ação dos encarregados de educação o estatuto de determinante para os desempenhos escolares dos alunos, apontando por vezes os pais como responsáveis pelo insucesso escolar dos seus alunos. Esta atribuição é veiculada não só informalmente,

como encontra-se refletida em documentos oficiais, nomeadamente, em diagnósticos e projetos educativos das escolas.

Assim, mantendo constante quer a origem socioeconómica da família, quer o meio ecológico de residência, o estudo procurará responder sobretudo às seguintes questões:

- Quais são os fatores familiares associados ao sucesso dos jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos?

- Quais são os mecanismos que sustentam a construção do mesmo sucesso?

A investigação será orientada para a produção de conhecimento sobre os mecanismos produtores do sucesso escolar a partir da análise dos discursos dos participantes, sem a formulação de hipóteses de partida (na sua conceção mais clássica), ou seja seguindo uma abordagem do tipo “grounded theory”.

As respostas a estas questões poderão contribuir para a definição de um *perfil* do jovem descendente de imigrante cabo-verdiano com potencial para a realização de percursos *improváveis* de sucesso escolar e para lançar pistas sobre como promover o sucesso escolar dos jovens dessa população.

## **CAPÍTULO V: METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE**

A importância que a família assume no desenho das trajetórias escolares das crianças e dos jovens é cada vez mais evocada. Em conformidade, a preocupação em estudar os resultados dessas trajetórias implica o conhecimento aprofundado da forma como as famílias exercem a sua ação pedagógica, não sendo suficiente a mera interpretação de dados estatísticos representativos dos resultados escolares. É necessário ir ao cerne da questão e procurar compreender a configuração ou a natureza desses resultados; entender os mecanismos e estratégias utilizados no seio familiar para exercer a sua função educadora.



## V.1. Objetivos do estudo

O estudo tem como objeto o sucesso escolar de uma minoria de jovens de origem cabo-verdiana que vive em condições socioeconómicas desfavoráveis, as quais tornam esse mesmo sucesso pouco provável. Incidirá sobre os casos de alunos dessa origem cujo percurso escolar lhes permitiu ingressar no ensino superior. O objetivo central é identificar os fatores familiares que possam ter contribuído para o respetivo sucesso escolar.

A análise é sustentada nos discursos que estes jovens e os seus respetivos encarregados de educação proferem sobre os percursos escolares que conduziram a esse resultado.

Parte-se do pressuposto de que os fatores familiares assumem um peso significativo na determinação do desempenho e nível de sucesso escolares dos alunos de descendência imigrante e particularmente dos de descendência cabo-verdiana, pese embora não sejam exclusivos; admite-se, ainda, que o local de residência, o nível de instrução e ocupação profissional parental, a língua falada em casa, as atividades extra escolares, o acompanhamento das atividades escolares por parte dos pais, a relação mantida por estes com as escolas ou a própria relação da família com o saber, entre outros, poderão sobressair como parte determinante dos fatores familiares para o sucesso escolar desses alunos; conjectura-se também que o sucesso escolar destes jovens possa ser influenciado pela interação de uma constelação de variáveis familiares.

Assim sendo, o objetivo principal do estudo consiste em perceber quais ou que combinação de fatores familiares prevalecem na explicação dos *sucessos escolares* de uma amostra de jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos.

A decisão de nos debruçarmos sobre um “caso extremo” (Ragin, 2000), no sentido de que se trata de um fenómeno estatisticamente *raro*, vai ao encontro da tese defendida por Marcelo Suárez-Orozco durante o Seminário Escola, Estado e Diversidade, realizado pelo CESNOVA em junho de 2010; este autor considera que a sociedade necessita que os cientistas digam o que esta minoria de crianças e jovens faz para não ter problemas escolares, ao invés de enunciarem porque é que a maioria é mal sucedida e apresenta problemas.

## V.2. Opções metodológicas

A captação da natureza das estratégias educativas familiares exige uma intromissão no espaço familiar, ao qual nem sempre é fácil aceder o que coloca, por consequência, dificuldades acrescidas ao processo de investigação; exige uma pesquisa de proximidade ao mais privado reduto das sociedades, a esfera familiar que - legitimamente - teima em preservar a sua intimidade.

As estratégias desenvolvidas pelas famílias para influenciar os percursos escolares dos seus membros juvenis nem sempre são explícitas e de fácil apreensão o que dificulta a sua compreensão e potencia a subjetividade. O seu conhecimento pode ser obtido através da observação direta dos comportamentos das famílias ou, então, através da análise do discurso dos próprios indivíduos; o primeiro recurso raramente é exequível, entre outras razões pela necessidade das próprias famílias manterem na esfera privada as suas dinâmicas; ao investigador resta quase sempre a segunda possibilidade.

A metodologia de investigação utilizada no presente estudo enquadra-se na tipologia dos estudos qualitativos. A utilização de metodologias qualitativas no estudo de fenómenos sociais justifica-se pela possibilidade de apreensão das especificidades, das particularidades e detalhes desses fenómenos em profundidade (Bogdan & Biklen, 1994). No estudo de percursos escolares de grupos específicos e com número reduzido de indivíduos, como é o caso, esta metodologia permite uma abordagem mais aproximada a processos familiares considerados fundamentais na sua compreensão; permite estudar percursos escolares conducentes a um mesmo resultado, neste caso, o sucesso escolar destes alunos, na procura da identificação da diversidade de fatores causais que o determina (Ragin, 2000).

Esta diversidade é frequentemente mascarada ou ignorada pelas estatísticas dos grandes números, as quais se centram mais nos resultados e raramente na forma como são produzidos os fenómenos (Lahire, 2008). Este autor argumenta que os cientistas, quando interessados por uma determinada problemática, tendem a generalizar e a tornar verdades absolutas os conhecimentos parciais que detêm, mas quando confrontados com

casos particulares considerados na sua complexidade, as mesmas verdades tornam-se deficitárias de sustentação.

O estudo de pequenos grupos em vez de grandes populações constitui uma tentativa de “dar conta das esferas microscópicas da realidade social [e de construção] de uma sociologia de cotidianos” (Nogueira, 2005, p. 567) que podem permitir identificar interdependências entre várias hipotéticas realidades (Lahire, 2008); de outra forma estas interdependências são ignoradas, porque encobertas pela realidade mais evidente. Ao focar a investigação num número reduzido de indivíduos, o investigador cria condições para poder estudar a complexidade do fenómeno. Estas metodologias permitem abordar os casos de forma aprofundada, conceber cada caso como um todo interpretável, com o objetivo de perceber como é que os diferentes aspetos da vida do indivíduo concorrem para o todo que constitui o próprio indivíduo para depois comparar esse “todo” com os diferentes “todos”, isto é, esse indivíduo com outros indivíduos (Ragin, 2000).

As abordagens qualitativas, também denominadas de intensivas, possibilitam que os próprios indivíduos tenham um papel ativo na estruturação da problemática (Ferreira, 1987), na medida em que não são impostas ou limitadas as possibilidades de resposta a questões formuladas a esses indivíduos; permitem dar voz às experiências individuais e, dessa forma, entender em que condições este fenómeno ocorre e que significado ou significados os interlocutores atribuem ao mesmo; esta via potencia mais a revelação da complexidade do que limitar-se a testar hipóteses sobre o fenómeno, nomeadamente neste caso, o de sucesso escolar *improvável* (Setton, 2005).

Segundo Bogdan e Biklen, “ainda que existam diversas formas de investigação qualitativa, todas elas partilham, até certo ponto, o objetivo de compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 53-54). Os mesmos autores consideram que, não sendo perfeita, as abordagens fenomenológicas - aquelas através das quais os investigadores procuram compreender o valor e o significado atribuído aos fenómenos e às interações pelos indivíduos, isto é, compreender o seu ponto de vista - são as que melhor podem fazer a representação da experiência do sujeito. No presente trabalho, esperamos identificar uma diversidade de “sucessos escolares” e não apenas um modelo.

As abordagens intensivas são vistas por Ragin (2000) como uma extensão do simples estudo de caso a um número mais alargado de casos, em que o foco está apontado para a captação das configurações, das similaridades e diferenças dos seus atributos. O reduzido número de casos normalmente abrangido por estudos que fazem uso destas metodologias permite a análise simultânea de várias características dos indivíduos ou objetos, de forma bastante intensiva e, como produto, permitem generalizações muito limitadas, as quais podem ser ou não relevantes; o grau de confiança é assegurado pela profundidade com que o objeto é estudado.

A opção pelo desenvolvimento de um estudo qualitativo implica algum risco por parte do investigador, na medida em que o sucesso deste tipo de investigação depende muito das qualidades e competências do próprio (honestidade, ética, preservação da privacidade dos participantes no estudo, rigor, domínio das técnicas de recolha e tratamento de informação), ao nível da recolha dos dados, da sua análise, discussão e reflexão. O risco decorre do facto de estas competências só poderem ser desenvolvidas “in the context of a live experience of being a qualitative researcher” (Cassell, Bishop, Symon et.al. 2009, p. 526). Cientes das nossas limitações, procurámos ser o mais rigorosos possível ao longo da realização desta investigação.

### **V.3. Amostra**

No presente estudo assumiu-se o conceito de *sucesso escolar* com o seguinte entendimento: realização de percursos escolares que culminam com o ingresso no ensino superior. Em oposição, consideram-se como sendo de *insucesso*, os percursos escolares que não foram para além da escolaridade obrigatória de nove anos. Tendo em consideração que o nível de ensino de referência para o sistema educativo português é o ensino secundário (Betencourt, 2011), optámos por não considerar os indivíduos que frequentaram ou concluíram o ensino secundário e que não deram continuidade aos estudos.

A categoria *jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos* refere-se aos jovens que nasceram em Cabo Verde, tendo posteriormente migrado para Portugal ou aos jovens nascidos em Portugal com, pelo menos, um dos progenitores nascido em Cabo Verde, independentemente da sua nacionalidade.

Na seleção da amostra foi tido em conta os anos de frequência do sistema de ensino português por parte dos jovens nascidos em Cabo Verde, considerando-se como significativo e, portanto, elegível para a integrar, a frequência do sistema de ensino português a partir do 5º ano de escolaridade, no mínimo. Os jovens que ingressaram no sistema de ensino português no 5º ano, mas que abandonaram o ensino ao terminarem o 2º ciclo do ensino básico, não foram incluídos na amostra, por não se considerar como significativo o efeito deste sistema sobre o seu percurso escolar.

A delimitação do estudo aos Distritos de Lisboa e de Setúbal é justificada pelo facto de se concentrar nestes dois territórios uma percentagem significativa da população estrangeira residente em Portugal, segundo sucessivos relatórios dos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (SEF, 2008; SEF, 2009; SEF, 2010; SEF, 2011).

### **V.3.1. Seleção da amostra**

A extração de uma amostra da população, definida como “o conjunto dos elementos relativamente aos quais se recolheram efectivamente os dados” (D’Hainaut, 1990a, p. 17), constitui a estratégia utilizada para ultrapassar a inviabilidade (e possivelmente inutilidade) de inquirir a totalidade de uma determinada população.

Uma questão que se coloca ao investigador é a da representatividade da amostra em relação à população da qual foi extraída. A representatividade consegue-se “se as unidades que a constituem forem escolhidas por um processo tal que todos os membros da população tenham a mesma possibilidade de fazer parte da amostra” (Ghiglione e Matalon, 1992, p. 32) e constitui uma forma de garantir que, em relação a qualquer característica nela estudada, não haja diferenças para a população (D’Hainaut, 1990a). Esta regra, fundamental para os estudos qualitativos, pode contudo não ser de todo indispensável para a seleção de amostras em estudos qualitativos, principalmente estudos com um número reduzido de participantes como o presente.

A utilização de metodologias qualitativas permite ao investigador a construção de amostras de populações em que os casos contemplados difiram muito pouco uns dos outros nas características que se pretendem estudar e no resultado que se pretende analisar. Do ponto de vista de Ragin, “the initial population may be defined as all case displaying some phenomenon of interest to investigation” (Ragin, 2000, p. 59).

Nos estudos de *N* reduzido como é este a questão da representatividade é de certa forma relativizada, na medida em que a generalização dos seus resultados não funda a sua principal preocupação; procura-se antes características comuns entre os casos positivos<sup>67</sup> que possam fornecer pistas significativas em relação à necessidade de ocorrência de determinada ou determinadas condições para se verificar o fenómeno em estudo. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), a representatividade da amostra nem sempre é exigível e não se deve confundir com cientificidade; esta última, sim, é imprescindível em qualquer tipo de investigação.

Para além da amostra da população alvo do estudo - dos casos positivos - o investigador vê-se muitas vezes na contingência de escolher uma segunda população, constituída pelos “casos negativos” (Ragin 2000), isto é, casos de cujas características não faz parte a variável dependente que se procura estudar, da qual é selecionada uma amostra. No caso presente, o grupo negativo será constituído por jovens com insucesso escolar, em oposição aos casos positivos, jovens com sucesso escolar. De acordo com este autor um grupo no qual a variável dependente em estudo não se encontra presente, permite avaliar o nível de suficiência da condição causal identificada nos casos positivos, isto é, nos casos onde a variável dependente se encontra claramente presente (Ragin, 2000). Esta asserção tem a sua correspondência no entendimento de Ghiglione e Matalon (1992) para quem a seleção de um *grupo de controlo* permite identificar de forma clara aquilo que nas respostas dos indivíduos da sua amostra é uma sua particularidade.

A amostra deste estudo é formada por um total de 48 indivíduos, distribuídos por quatro grupos: i) 12 jovens com sucesso escolar; ii) 12 encarregados de educação dos respetivos jovens; iii) 12 jovens com insucesso escolar e iv) 12 encarregados de educação destes últimos. Os dois primeiros grupos constituem o *grupo positivo*, sobre os quais recairá o estudo, enquanto os dois últimos integram o *grupo negativo*.

**Grupo 1 – casos positivos** - 12 jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos, filhos de pais com baixa escolaridade, residentes em bairros socioeconomicamente desfavorecidos dos Distritos de Setúbal e de Lisboa, com idades

---

<sup>67</sup> Casos que apresentam a variável em estudo (Ragin, 2000).

compreendidas entre os 17 e os 26 anos; jovens que, no mínimo, frequentaram o sistema de ensino português a partir do atual 5º ano de escolaridade e fizeram um percurso escolar de sucesso com ingresso no ensino superior em Portugal.

**Grupo 2 – casos positivos** - 12 encarregados de educação dos jovens do grupo 1.

**Grupo 3 - casos negativos** - 12 jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos, filhos de pais com baixa escolaridade, residentes em bairros socioeconomicamente desfavorecidos dos Distritos de Setúbal e de Lisboa, com idades compreendidas entre os 17 e os 26 anos, que, no mínimo, frequentaram o sistema de ensino português a partir do atual 5º ano de escolaridade e que tiveram um percurso escolar de insucesso, na medida em que não concluíram a escolaridade obrigatória ou, se o fizeram, não deram continuidade aos estudos.

**Grupo 4 – casos negativos** - 12 encarregados de educação dos jovens do grupo 3.

Assim, serão analisados os casos de um total de 12 jovens com *percursos escolares de sucesso*, de ora em diante referidos como JSE (Jovens com Sucesso Escolar), de 12 jovens com *percurso escolares de insucesso*, referidos como JIE (Jovens com Insucesso Escolar) e os respetivos encarregados de educação, EEJSE (Encarregados de Educação dos JSE) e EEJIE (Encarregados de Educação dos JIS), perfazendo um total de 48 indivíduos.

Na definição da dimensão da amostra, isto é, o número de indivíduos que integra a mesma, tivemos em conta o critério de saturação teórica da amostra. Segundo Guest, Bunce, e Johnson (2006) a saturação teórica tornou-se a regra de ouro para a definição da dimensão das amostras intencionais. O conceito de saturação da amostra refere-se ao ponto ao partir do qual os dados já não acrescentam nada de novo para a investigação. Como referem Guest, et al. (2006),

the term theoretical saturation refers specifically to the development of theory. Theoretical saturation occurs when all of the main variations of the phenomenon have been identified and incorporated into the emerging theory. In this approach, the

researcher deliberately searches for extreme variations of each concept in the theory to exhaustion. (Guest et al.,2006, p. 65).

A saturação teórica atinge-se quando o investigador sente que os dados que analisa sofrem uma espécie de rejeição, quando se verifica uma redundância, a qual tem como consequência prática a cessação de recrutamento de indivíduos para a amostra Bogdan e Biklen (1994), Guest et al. (2006), Fontanella e Magdaleno (2012), Kolb (2012).

Procurando contribuir para o conhecimento sobre a dimensão ideal das amostras intencionais nos estudos qualitativos, Guest, et al. concluíram que a saturação teórica dos dados atinge-se por volta da 12ª entrevista: “Clearly, the full range of thematic discovery occurred almost completely within the first twelve interviews—at least based on the codebook we developed” (Guest et al., 2006, p. 66), pelo que a dimensão da amostra da presente investigação parece corresponder ao número teoricamente definido.

### **V.3.2. Processo de seleção da amostra**

Definidas as características dos indivíduos elegíveis para a integração da amostra, passámos à seleção dos casos. Neste procedimento utilizámos uma técnica com as inspirada na da *bola de neve*, técnica de recrutamento em cadeia, à qual foram introduzidas algumas alterações.

Os indivíduos foram inicialmente contactados por duas vias: através de instituições sociais que intervêm nos bairros dos territórios geográficos definidos e diretamente pelo investigador.

Sinalizados os potenciais participantes no estudo pelas instituições ou de forma direta, e depois de informados sobre os objetivos, os jovens foram submetidos a um pequeno questionário informal, por via telefónica ou presencialmente, com o objetivo de perceber da sua elegibilidade para o estudo; correspondendo ao perfil, perguntava-se ao jovem se estaria disponível para integrar o estudo, concedendo uma entrevista e, em caso afirmativo, pedia-se-lhe para falar com o respetivo encarregado de educação sobre a possibilidade de também este vir a ser entrevistado. Esta condição seria fundamental pois só viriam a ser entrevistados os jovens cujos encarregados de educação também se



dispusessem a fazê-lo. Nalguns casos, foram os próprios jovens a estabelecer o contacto, a explicar aos pais o objetivo do pedido e a marcar as datas para a realização das entrevistas; noutros, os jovens forneceram os contactos e a primeira abordagem foi estabelecida pelo investigador.

No final de cada entrevista, foi pedido aos jovens que indicassem alguém com o perfil desejado, caso conhecessem. O mesmo pedido foi feito aos casos de jovens contactados e que não tinham o perfil desejado ou que o tendo não se dispuseram a colaborar. Estes procedimentos permitiram a sinalização de alguns jovens que foram contactados e com os quais foram estabelecidos os mesmos procedimentos.

Foram sinalizados mais de sessenta jovens/famílias potenciais participantes no estudo; desta referenciação resultou a realização de 56 entrevistas válidas a: 16 jovens com percursos escolares de sucesso e respetivos encarregados de educação; 12 jovens com percursos escolares de insucesso e seus encarregados de educação. Acresce àquele número mais 4 entrevistas realizadas mas não validadas para o estudo; duas por não ter sido possível realizar a entrevista com os encarregados de educação dos respetivos jovens; duas porque as condições em que foram realizadas não foram as melhores e a sua audição para transcrição revelou-se quase impossível.

Neste processo de construção da amostra experimentámos as dificuldades próprias do investigador isolado que tem de mobilizar todos os recursos disponíveis para conseguir construir uma amostra da população que deseja estudar; o resultado foi a construção de uma amostra intencional, não representativa da população mas, assumidamente, uma “amostra de oportunidade” (Bell, 1997, p. 108) já que acabámos por entrevistar os indivíduos que concordaram em participar no estudo, de um grupo bem mais numeroso dos contactados com o perfil desejado. Do ponto de vista de Bell (1987), uma amostra assim construída é aceitável, desde que o investigador “afirme claramente a forma como se chegou a esta amostra e desde que esteja ciente das limitações que tais dados implicam” (Bell, 1987, p. 108). Pensamos ter deixado clara a forma como ela foi construída; e quanto à questão da menor representatividade da população pensamos que a profundidade com que são estudados os casos compensará certamente a perda naquela propriedade da amostra.

Destacamos a dificuldade em obter a colaboração de jovens e encarregados de educação nesta pesquisa, uma situação mais evidente no caso dos jovens com percursos escolares de insucesso. Na construção da amostra foi sentida uma maior dificuldade em selecionar indivíduos do sexo masculino para o grupo positivo e de indivíduos do sexo feminino para o grupo negativo, dando, logo à partida, indicações de poder existir alguma diferença de género nos comportamentos face à escola.

### **V.3.3. Caracterização da amostra**

A caracterização desta amostra é concretizada com base nos dados demográficos fornecidos pelos jovens e pelos seus encarregados de educação no período que antecedeu cada entrevista. Foram recolhidos através de questões realizadas informalmente, isto é, sem um questionário estruturado, para funcionar como *quebra-gelo*.

#### **Idades**

O grupo dos JSE é constituído por 12 indivíduos, com idades entre os 21 e os 26 anos, numa média de 22,6. Este valor é ligeiramente mais baixo para o grupo JIE, que atinge apenas os 20,75 anos. A mesma diferença se verifica entre os encarregados de educação dos jovens, sendo no entanto mais acentuada neste caso; verifica-se que em média os encarregados de educação dos JSE são bastante mais velhos; têm idades que variam entre os 47 e os 67 anos, numa média 53 anos; enquanto isso, os encarregados de educação dos JIE atingem uma média de 46,6 anos e as suas idades variam entre 39 e 67 anos.

#### **Género**

O grupo JSE é constituído por quatro jovens do sexo masculino e por oito do sexo feminino. Quanto aos encarregados de educação destes jovens, fazem parte da amostra dois indivíduos do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Dos JIE, 8 são rapazes, quatro são raparigas; nos encarregados de educação enquanto dois são homens 10 são mulheres. Em ambos os grupos de encarregados de educação, realça-se a preponderância das mães.

## Habilitações académicas

Os JSE distribuem-se por várias áreas de formação, que vão das mais técnicas como a Contabilidade e a Gestão e Administração Pública às mais sociais como a Antropologia, o Serviço Social ou a Educação de Infância. Dos que a inda se encontram a frequentar o ensino superior, verifica-se que se encontram em diferentes anos de escolaridade, dado que uns estão a iniciar a sua formação e outros estão prestes a concluí-la.

A Tabela 7 caracteriza as habilitações académicas dos JSE, JIE e respetivos encarregados de educação.

Tabela 7

### *Habilitações Académicas dos Participantes*

Habilitações literárias	JSE	EEJSE	JIE	EEJIE
Analfabetos	0	6	0	1
4ª Classe	0	4	0	6
5º Ano	0	0	0	0
6º Ano	0	1	5	0
7º Ano	0	0	0	1
8º Ano	0	0	1	0
9º Ano	0	1	6	3
11º Ano	0	0	0	1
A frequenta Ensino	8	0	0	0
Licenciados	4	0	0	0
Total	12	12	12	12

O grupo JSE é formado quatro jovens recém-licenciados e oito a frequentar o ensino superior. Os JIE apresentam alguma dispersão no que se refere às suas habilitações literárias, embora se verifique a prevalência de jovens com o 9º ano; seis deles cumpriram a escolaridade obrigatória de nove anos, um dos quais através do programa de RVCC, e cinco limitaram-se ao 6º ano de escolaridade.

Quanto aos encarregados de educação, destaca-se o facto de os EEJSE apresentarem habilitações académicas inferiores aos dos EEJSI. Esta realidade não pode ser desligada do facto de aqueles pais serem, em média, mais velhos. Metade dos indivíduos é analfabeta (seis mães); quatro são detentores da 4ª classe e apenas dois têm uma escolaridade ao nível do 2º e 3º ciclo. O peso excessivo da representação das mães

no grupo não permite fazer uma análise comparativa da diferença de gênero a este nível, mas o que se constata é que dos seis elementos analfabetos, todos são do sexo feminino. Em suma, ao nível da escolaridade este grupo é caracterizado pela sua baixa escolaridade, registando um significativo peso do analfabetismo e uma fraca representatividade de indivíduos com habilitações para além da 4ª classe.

No que se refere ao grupo dos EEJIS, o panorama é diferente, para melhor, registando-se apenas um caso de analfabetismo; seis indivíduos concluíram o ensino primário sem dar prosseguimento aos estudos; um indivíduo concluiu o 2º ciclo do ensino básico; quatro frequentaram o 3º ciclo de ensino tendo três concluído e um deles encontra-se em processo de conclusão do 12º ano através do programa de RVCC; uma encarregada de educação frequenta o 11º ano. Para além de apenas integrar um caso de analfabetismo, este grupo tem em relação aos pares EEJSE mais indivíduos com experiência de escolaridade para além do ensino primário.

Para complementar os dados relativos aos participantes e enriquecer os dados sobre as famílias dos jovens, incluímos na Tabela 8 o nível de escolaridade do pai e da mãe.

Tabela 8

*Nível de Escolaridade dos Progenitores*

Nível de Escolaridade	Pai/mãe	Pai/mãe	Pai/mãe
	JSE	JIE	Total
Ambos Analfabetos	1	0	1
Analfabeto e 4ª Classe	5	2	7
4ª Classe e 2ª Classe	1	1	2
Ambos a 4ª Classe	3	4	7
4ª Classe e 7º Ano	0	1	1
8º Ano e 4ª Classe	1	0	1
9º Ano e 4ª Classe	1	1	2
Sem informação/9º Ano	0	1	1
9º Ano e 9º Ano	0	1	1
9º Ano e 11º Ano	0	1	1
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>24</b>

Quando fazemos uma análise dos níveis de escolaridade dos grupos tendo em conta os dois progenitores e não apenas o encarregado de educação, verificamos que dos

12 JSE que fazem parte da amostra, cinco têm progenitores em que um é analfabeto e o outro tem como habilitações literárias apenas a 4ª classe; apenas um jovem descende de pais em que um dos elementos concluiu o 3º ciclo do ensino básico, não havendo nenhum caso em que pelo menos um dos elementos tenha experiência de ensino secundário. Confirma-se a percepção de que estamos perante jovens descendentes de pais muito pouco escolarizados.

A situação nos JIE é ligeiramente diferente, com quatro casos em que ambos os progenitores têm a 4ª classe como nível de escolaridade. Em quatro casos, há pelo menos um dos progenitores com experiência do 3º ciclo de ensino, e em três desses casos com conclusão do mesmo. Uma encarregada de educação deste grupo é a única que detém uma escolaridade ao nível do secundário (11º ano), encontrando-se à data da recolha dos dados a frequentar o 12º ano, enquanto uma segunda mãe encontrava-se no processo de RVCC para também concluir esse ciclo de ensino.

O facto de este grupo ser mais escolarizado que o dos EEJSE não disfarça o problema da baixa escolaridade dos pais dos jovens da amostra; o grau de escolarização continua a ser muito baixo, apesar de ligeiramente superior no caso dos EEJIE; esta superioridade não parece ser para fazer diferença nos desempenhos escolares dos seus filhos.

### **Habitação**

Todas as famílias incluídas no estudo residem ou residiram em bairros sociais ou clandestinos. Duas das famílias dos JSE vivem atualmente em casa própria, adquiridas uma no bairro social onde vivia em regime de arrendamento e outra no local adjacente ao bairro social onde antes vivia; estas famílias beneficiaram do apoio do programa estatal PER – Programa Especial de Realojamento. Três agregados habitam casas de construção clandestina; os restantes seis vivem em edifícios de construção vertical em apartamentos de habitação social para os quais pagam uma renda.

Tabela 9

*Habitação*

Tipo de Habitação	JSE	JIE	Total
Construção Clandestina	3	4	7
Habitação Social Arrendada	6	3	10
Casa Própria	2	4	5
Casa Arrendada	1	1	2

As famílias dos JIE vivem quatro em construções clandestinas, mas quase metade (cinco) tem casa própria ou arrendada.

Constata-se, assim, que uma boa parte do total das famílias vive numa habitação social arrendada; um número expressivo dos agregados vive em casas de construção clandestina; algumas destas construções encontram-se bastante degradadas, apresentando condições de habitabilidade muito precárias.

Da amostra fazem parte jovens residentes nos seguintes bairros e Concelhos: Bela Vista (Setúbal); Santa Marta de Corroios, Arrentela e Quinta da Princesa (Seixal); Monte de Caparica (Almada); Cova da Moura, Bairro 6 de Maio, Quinta de Santa Filomena (Amadora); Apelação (Loures) e Outurela (Oeiras).

A escolha do espaço geográfico de abrangência do estudo foi ditada pela concentração dos imigrantes em determinados territórios (Distritos de Setúbal e Lisboa); procurámos incluir na amostra jovens de diferentes Concelhos para obter alguma dispersão. Este objetivo foi conseguido, apesar das grandes dificuldades em captar para o estudo jovens de locais que, em muitos casos, não conhecíamos.

### **Naturalidade e nacionalidade dos participantes**

Na Tabela 10 apresentamos os dados relativos à naturalidade e nacionalidade dos participantes do estudo.

Tabela 10

*Naturalidade e Nacionalidade dos Participantes*

Naturalidade	JSE	JIE	Total	EEJSE	EEJIE	Total
Portugal	9	6	15	0	0	0
Cabo Verde	3	6	9	12	12	24
Nacionalidade	JSE	JIE	Total	EEJSE	EEJIE	Total
Portuguesa	12	10	22	7	9	16
Cabo-verdiana	0	2	2	5	3	8

Os JSE são maioritariamente nascidos em Portugal (nove) e têm nacionalidade portuguesa (12). No caso dos JIE são tantos os que nasceram em Portugal como os que são nativos de Cabo Verde; seis indivíduos em cada país. Os encarregados de educação, quer dos JSE quer dos JIE, nasceram em Cabo-Verde; cinco dos EEJSE conservam a nacionalidade cabo-verdiana, enquanto no caso dos EEJIE apenas três; a nacionalidade de todos os restantes encarregados de educação é portuguesa.

**Dimensão dos agregados familiares**

Todos os JSE vivem em famílias com um número igual ou superior a cinco elementos, atingindo o número máximo de oito indivíduos. A maioria dos jovens vive em agregados de cinco ou seis elementos. Por seu turno, os JIE vivem em agregados com um número igual ou superior a três e no máximo a chegar aos oito; a maioria das famílias comporta entre cinco a sete elementos. A dimensão destes agregados concorrerá certamente para agudizar as dificuldades económicas que a partida as caracteriza.

Tabela 11

*Dimensão dos Agregados Familiares*

Dimensão do Agregado	JSE	JIE	Total
	Nº de Famílias	Nº de Famílias	
3	0	2	2
4	0	1	1
5	4	4	8
6	4	2	6
7	3	2	5
8	1	1	2
Total	12	12	24

Os agregados familiares da amostra são caracterizados pelo número de filhos que, chega a ser de seis; parte das famílias agregam elementos para além do casal e dos filhos: avós, tios, primos e sobrinhos fazem parte de algumas.

### Ocupação profissional dos progenitores

As baixas qualificações das mães e dos pais dos jovens da amostra refletem-se nas atividades profissionais que desenvolvem. A maioria das mães dos serviços de limpeza e prestação de cuidados a idosos; os pais na construção civil.

Tabela 12

#### *Ocupação e composição dos progenitores*

Mães	EEJSE	EEJIE	Total	Pais	JSE	JIE	Total
Empregada de limpezas	9	4	13	Pedreiro	8	6	14
Empregada doméstica	2	2	4	Ladrilhador	1	0	1
Ama	1	1	2	Subempreiteiro construção civil	1	0	1
Auxiliar ação educativa	0	0	0	Laminador	1	0	1
Empregada de lar	0	1	1	Bombeiro	0	1	1
Ajudante de apoio domiciliário	0	1	1	Carpinteiro	1	1	2
Comerciante	0	1	1	Comerciante	0	1	1
Secretária	0	0	0	Segurança	0	1	1
Ajudante de pasteleiro	0	1	1	Desempregado	0	1	1
Desempregado	0	1	1	Falecido	0	1	1
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>24</b>		<b>12</b>	<b>12</b>	<b>24</b>

Não se verifica diferença na ocupação das mães de ambos os grupos; para além dessas atividades são também áreas de ocupação o apoio domiciliário e em lares. As mães empregadas de limpezas exercem as suas funções por conta de empresas do ramo, em casas particulares ou em restaurantes. Têm normalmente mais do que um emprego e trabalham quase sempre mais do que oito horas diárias. As mães empregadas domésticas, que exercem a sua função para particulares, fazem-no em várias casas (trabalho à hora) e raramente numa única. Quanto aos pais, em ambos os casos, são maioritariamente operários da construção civil, embora alguns casos exerçam outro tipo



de atividade: um pai é monitor de formação<sup>68</sup>, um é bombeiro, um comerciante e outro segurança.

#### **V.3.4. Recolha de dados**

O principal instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo foi o inquérito por entrevista.

Numa fase preparatória optámos por realizar quatro entrevista exploratórias a quatro jovens de origem cabo-verdiana com percursos escolares de sucesso e aos seus respetivos encarregados de educação. O correspondente *guião* foi traçado com base numa revisão da bibliografia alusiva à temática da escolarização de descendentes de imigrantes e foi posteriormente adotado como definitivo, com ligeiras alterações. Da análise dos dados recolhidos emergiram os temas que permitiram a construção do guião definitivo de uma entrevista semiestruturada que viria a ser realizada aos participantes no estudo. O guião deixava em aberto a possibilidade de introdução de questões situacionais que pudessem vir a mostrar-se pertinentes para a pesquisa; como prevíamos, à medida que avançámos na realização das entrevistas foram surgindo, naturalmente, temas não previstos e que vieram enriquecer o trabalho com novos dados recolhidos.

Uma das vantagens da utilização da entrevista como método de recolha de dados “é a sua adaptabilidade” (Bell, 1997, p. 118); no presente estudo, foi necessário estar sempre atento e ter capacidade para explorar oportunidades de enriquecimento da informação que se desejava captar nos inquiridos.

A entrevista é um método que permite, segundo Bogdan e Biklen, “penetrar no mundo conceptual dos sujeitos com o objetivo de compreender como e qual o significado que constroem para os acontecimentos das suas vidas quotidianas” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 93). Este método permite, ainda, “...fazer análises mais aprofundadas, descrever de forma mais perspicaz as opiniões e os comportamentos que procuramos estudar; podemos verificar hipóteses mais complexas (...), podemos compreender aspetos mais complexos das representações e das atitudes” (Ghiglione &

---

<sup>68</sup> Assim referido pelo participante. A atividade consiste no exercício da função de Formador em cursos profissionais destinados a jovens com necessidades educativas especiais ou com deficiência.

Matalon, 1993, p. 18). A entrevista permite, por um lado, conhecer a realidade que não se pode ver e, por outro, encontrar explicações para aquela que vemos, considera Sharon Kolb (2012).

Este método pode ser utilizado como instrumento exclusivo de recolha de dados ou em complementaridade com outros sendo aplicado essencialmente na recolha direta de dados descritivos na linguagem do próprio indivíduo (Lessard-Hébert, 2005). No presente caso, os dados das entrevistas são complementados pontualmente com algumas notas redigidas após a realização da entrevista e sobre o contexto da mesma. O contacto direto com o seu interlocutor permite ao investigador ter uma ideia imediata sobre aquilo que pensa de uma determinada realidade e de como concebe o mundo (Bogdan & Biklen, 1994). A atenção do investigador ao comportamento do seu interlocutor permitir-lhe-á ajustar o seu próprio, no sentido de retirar o melhor partido da fonte de informação que tem diante de si.

O ato de realização das entrevistas para este trabalho constituiu por si só uma aprendizagem. Fomos constantemente colocados perante a necessidade de adaptar o nosso comportamento, desde a postura ao discurso, por forma a poder penetrar na realidade de famílias com algumas semelhanças entre si mas globalmente muito diferentes umas das outras. Sem perder o enfoque nos objetivos, procurámos que as entrevistas se aproximassem o mais possível do formato de uma conversa natural tentando reduzir ao mínimo as alterações que a nossa presença na casa das famílias pudesse causar no seu comportamento, isto é, minimizar o "efeito do observador", como é referido por Bogdan e Biklen (1994), ainda que cientes da limitação do investigador em controlar o contexto.

### **V.3.5. Tratamento e análise de dados**

Como referimos, o processo de recolha de dados iniciou-se com a realização de entrevistas exploratórias a 4 jovens com sucesso escolar (JSE). Por razões que explicaremos mais adiante estas entrevistas foram efetuadas em casa dos entrevistados, o mesmo acontecendo com as que se lhe seguiram. Da análise do seu conteúdo emergiu um conjunto de temas: *o bom futuro; a boa escola; o papel da família; o papel da escola no futuro dos jovens*, entre outros. Com base nesses temas, foi elaborado um guião de entrevista destinado à recolha de testemunhos dos jovens e outro para os

respetivos encarregados de educação, adaptando-se a linguagem consoante os grupos da amostra (Anexos I e II).

Para além de notas coligidas ao longo da realização do trabalho de campo, o material resultante das entrevistas foi complementado, ainda, por dados demográficos respeitantes aos jovens e aos respetivos encarregados de educação; estes dados foram recolhidos através da realização de um questionário aos participantes no estudo, a anteceder cada entrevista, visando a caracterização da amostra em termos da ocupação dos pais, das idades e níveis de escolaridade dos agregados, da composição da estrutura familiar, do número de anos de permanência em Portugal, da nacionalidade e da naturalidade.

As características particulares da população deste estudo obrigaram a alguns cuidados provavelmente desnecessários noutros contextos. Os baixos níveis de escolaridade, principalmente dos encarregados de educação, exigiram uma adaptação na linguagem utilizada, adaptação que inclusivamente implicou, nalguns casos, a utilização de uma língua alternativa, o crioulo de Cabo Verde: crioulo de Santo Antão pelo investigador e de Santiago, do Fogo e de Santo Antão, no caso dos entrevistados. Confrontámo-nos nalgumas situações com a dificuldade de nos fazermos entender, de transmitir claramente as questões aos interlocutores e o recurso do crioulo acabou por ser facilitador. Tratou-se de um caso em que a proximidade do investigador à população estudada foi facilitadora do trabalho de campo, o que nem sempre acontece.

Apesar de algumas entrevistas serem realizadas em crioulo, optámos pela sua tradução para português no momento da transcrição, visando, assim, facilitar a organização das unidades de sentido aquando da análise de conteúdo das entrevistas; antevendo a utilização de um programa de tratamento informático de dados, pareceu-nos prudente utilizar a mesma língua em todas as entrevistas.

Para além da utilização do crioulo, confrontámo-nos com expressões tipicamente cabo-verdianas que procurámos *traduzir* na altura das transcrições, tentando não perder a essência do seu significado.

O efeito do contexto de realização da entrevista sobre as respostas do entrevistado é, do ponto de vista de Michael Wilson (1996), uma dimensão crítica da recolha de dados. Este autor considera que a taxa de respostas e a sua qualidade são

afetadas pelo contexto, o qual encerra vários aspetos: a forma como essa entrevista é agendada, a sua natureza, a percepção das características do entrevistador pelo entrevistado e a relação de poder entre interlocutores. Quanto ao primeiro aspeto, o facto de os jovens e os seus encarregados de educação se terem disponibilizado para realizar as entrevistas nas suas casas, deu-nos inicialmente uma indicação de que o trabalho realizado previamente foi profícuo no que respeita ao estabelecimento de um sentimento de confiança; a natureza da entrevista, a de uma investigação académica, não era, presumivelmente, passível de suscitar nos intervenientes a necessidade de manipular as suas respostas, pois não estava em jogo qualquer ganho/perda e, por uma razão ou outra, este seria um tema de interesse para as famílias em questão; as características mais visíveis do entrevistador e mais facilmente percebidas pelos entrevistados - cor da pele, língua(as) falada(s) nos primeiros contactos - eram, neste caso, favoráveis à obtenção de testemunhos mais próximos da representação do sentimento real dos interlocutores, tendo em conta que essas características eram comuns à maioria desses indivíduos. No entanto estamos conscientes de que há sempre a possibilidade de as mesmas respostas não coincidirem exatamente com o que pensam os interlocutores; procurámos ao longo das entrevistas assumir uma atitude que não provocasse qualquer dúvida em relação à nossa presença na casa das pessoas, mostrando que nos encontrávamos num processo de aprendizagem, tal como os filhos da maioria, e que a sua colaboração era fundamental para o sucesso do nosso trabalho, pretendendo com isso mostrar que na relação de poder a balança, se pendesse, seria para o seu lado.

A presidir à nossa opção e insistência para que as entrevistas fossem realizadas na residência dos participantes no estudo esteve a possibilidade de, com essa estratégia, podermos produzir um melhor conhecimento da vida real dessas famílias. De realçar o facto de as pessoas, na totalidade, terem respondido positivamente à nossa solicitação e de nos terem recebido sempre muito bem. Essa circunstância permitiu-nos ter uma percepção, ainda que superficial, de como vivem as famílias; nalguns agregados foi-nos possível perceber o tipo de relação estabelecida entre os seus membros; compreendemos a existência de dinâmicas familiares bastante diferentes entre si, do tipo de organização adotado por certas famílias e do papel desempenhado pelos diferentes membros das

mesmas. Essas observações fazem parte das notas de campo que integrarão o *corpus* de dados deste estudo.

No tratamento de dados das entrevistas, recorreremos à técnica da análise de conteúdo qualitativa. Esta técnica ou “conjunto de técnicas de análise de comunicações, visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1988, p. 42) é aplicável na análise de qualquer tipo de comunicação gravada, segundo Mayring (2000). Tem como ponto forte o facto de permitir a realização de “inferências válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Vala, 1987, p. 103), sendo essa a intenção da análise de conteúdo (Bardin, 1988) e das investigações científicas (King et al., 1994).

A técnica de análise de conteúdo procura agrupar significados (Bardin, 1988; Vala, 1987; Mayring, 2000) e é concebida como uma prática de tratamento de dados que reduz a possibilidade de enviesamentos decorrentes da consciência dos indivíduos de que estão a ser observados e do constrangimento associado ao facto de serem entrevistados (Almeida e Pinto, 1990).

O objetivo da análise de conteúdo é o exame sistemático de material de comunicação sendo analisados tanto os aspetos formais como os latentes; a ideia da análise de conteúdo qualitativa é manter a sua natureza sistemática sem a preocupação imediata da quantificação. Do ponto de vista de Mayring (2004) a associação da análise de conteúdo à ideia de sistematicidade permite que a qualquer momento da análise se possam introduzir alterações no sistema de categorias e adaptá-las à informação disponibilizada pelos dados. O autor refere que “[t]he basic idea of a qualitative content analysis, then, consists of maintaining the systematic nature of content analysis for the various stages of qualitative analysis, without undertaking over-hasty quantifications” (Mayring, 2004, p. 266). Na análise de conteúdo qualitativa existe, portanto, um sistema de categorias que é revisto ao longo da análise, de forma sistemática e sem a preocupação da sua contabilidade.

Na análise de conteúdo das entrevistas recorreremos ao auxílio de um programa informático de análise de dados qualitativos, o Atlas.ti. Este instrumento permite ao utilizador realizar várias operações inerentes à análise qualitativa de conteúdo, designadamente a segmentação do texto, codificação de unidades de sentido, anotações e comentários.

### **V.3.6. Procedimentos de tratamento e análise de dados**

Esta fase do trabalho foi iniciada com a atribuição de um código a cada entrevista e respetivos entrevistados, integrando as seguintes componentes: número da entrevista, (E1 a E48); referência ao grupo a que pertence o entrevistado (JSE; JIE; EEJSE; EEJIE)<sup>69</sup> e ainda um número correspondente a cada indivíduo dentro do seu grupo. Assim, no código E2JSE2, por exemplo, E2 corresponde ao número da entrevista (entrevista nº 2); JSE significa que se trata de um(a) jovem com sucesso escolar e 2 refere-se ao número que lhe é atribuído dentro desse grupo; o código E17JIE1, por exemplo, refere-se à entrevista nº 17, concedida pela jovem com insucesso escolar nº1; no grupo dos encarregados de educação, o último número do código corresponde ao número do seu educando. Assim, por exemplo, E37EEJSE9, significa entrevista nº 37, pertencente ao encarregado de educação do jovem com sucesso escolar nº 9.

A utilização deste código serve duas finalidades: manter o anonimato dos participantes e permitir ao leitor identificar a que participante e grupo pertencem as citações integradas no texto.

A análise crítica dos discursos dos participantes neste estudo exigia em primeiro lugar a identificação dos temas abordados por eles; o surgimento dos temas no discurso foi nalguns casos *provocado* pelo investigador e noutros levantados no contexto da realização da entrevista pelos próprios participantes.

Iniciámos o processo com a transcrição integral das entrevistas, passando do registo áudio para o escrito, procurando corresponder às exigências da análise. Após a

---

<sup>69</sup> Relembramos: JSE (jovem com sucesso escolar); JIE (jovem com insucesso escolar); EEJSE (encarregado de educação de JSE); EEJIE (encarregado de educação de JIE)

audição das gravações e da leitura flutuante das transcrições, iniciámos a fase de análise textual, recorrendo para tal ao auxílio do *software* referido.

As categorias ocupam um lugar central na análise qualitativa de conteúdo. Os critérios da sua definição podem ser suportados nas questões e nos fundamentos teóricos que alicerçam o estudo, os quais delimitam os aspetos ou unidades de sentido do texto a ter em conta. As categorias são, por conseguinte, sempre provisórias e deduzidas passo a passo; o investigador pode concluir da pertinência de reduzir o seu número, reorganizando-as em categorias principais ou áreas temáticas (Mayring, 2000, 2004; Ryan & Bernard, 2003; Böhm, 2004).

A análise textual realizada foi executada por fases; numa primeira, foram categorizadas as entrevistas dos JSE e EEJSE (alternadamente, um jovem um encarregado de educação). A meio do processo tinham sido identificadas 140 categorias, as quais, depois de reagrupadas, deram origem a pouco mais de meia centena; ainda nesta fase foi realizada uma validação das categorias com recurso à colaboração de uma investigadora com conhecimento desta metodologia. Findo o processo de análise textual das entrevistas referentes a esses grupos fez-se novamente uma reorganização tendo-se passado para um sistema de 43 categorias; posteriormente a análise do material referente aos JIE e dos EEJIE contribuiu com sete novas categorias, terminando-se o processo com um total de 50. Pouco menos de vinte categorias não atingiram a dezena de citações enquanto mais de dez ultrapassaram a centena, chegando algumas a atingir as três centenas.

No final dessa fase de trabalho as 50 categorias foram reduzidas em seis áreas temáticas, que cobrem o grande tema do estudo – o sucesso escolar dos descendentes de imigrantes cabo-verdianos em Portugal - *A ação da família; A ação do próprio aluno; A ação da escola; A ação dos pares e de “outros significantes”; A ação exercida pelo meio e A ação exercida pelo mercado de trabalho*. Estas áreas temáticas estão divididas em subtemas os quais serão objeto de análise conceptual.

As metodologias comparativas são metodologias de investigação qualitativa recomendadas para estudo de *N* reduzidos e permitem, em primeiro lugar, abordar cada caso como uma configuração complexa de acontecimentos. Os casos, intencionalmente

selecionados, são vistos como um todo singular e não como parte de um conjunto homogêneo aleatoriamente selecionado de uma determinada população. Nessa perspectiva, e de acordo com Ragin (2000), cada caso é concebido como uma hipótese de trabalho cuja seleção parte da premissa que reúne um número suficiente de características semelhantes às de outros casos para permitir a comparação entre si.

As metodologias comparativas combinam a recolha de dados, a codificação e a análise sistemática com amostragens teóricas, tendo como propósito a construção de teorias a partir dos dados (Kolb, 2012); essas teorias são produto de um diálogo entre as ideias e as evidências dos dados (Ragin, 2000). A sua utilização permite ao investigador discriminar os padrões gerais e isolar as regularidades contextuais, ou seja, a análise das similaridades entre os casos e as especificidades de cada caso, segundo Ragin (2000) e Mills, Bunt, e Bruijn (2006).

De acordo com Ragin (2000), a análise das características comuns aos casos positivos fornece pistas significativas em relação à necessidade de ocorrência de determinada condição para que se verifique o fenómeno em estudo; e a construção de uma população negativa permite investigar não a ocorrência de um resultado empírico, mas sim a sua ausência. De acordo com Kolb (2012), a investigação de casos negativos constitui um dos métodos utilizados nos estudos comparativos, nomeadamente como medida de validade dos mesmos. Este autor considera que a investigação de casos negativos permite retirar informação valiosa “from the smallest pieces of data that may appear insignificant at one moment but prove the contrary in the final analysis” (Kolb, 2012, p. 85).

Neste estudo adotamos uma metodologia de análise comparativa, que confronta de forma sistemática os discursos produzidos pelos dois grupos de jovens incluídos na amostra (JSE e JIE) e pelos seus encarregados de educação (EEJSE e EEJIE), procurando identificar um padrão de comportamentos, atitudes e ações dos jovens e suas famílias, associados aos percursos escolares.



## CAPÍTULO VI: ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS

No seguimento da orientação dos objetivos do estudo a apresentação dos dados será centrada nos casos positivos (JSE) e respetivos encarregados de educação (EEJSE). Contudo, os casos negativos (JIE), bem como os respetivos encarregados de educação (EEJIE), serão introduzidos no processo como elementos de comparação, com vista a identificar os invariantes e os atributos exclusivos dos grupos positivos.

A entrevista realizada centrou-se essencialmente na exploração dos fatores associados à família, estando no entanto aberta a considerar outros fatores que o próprio discurso dos participantes foi pondo a descoberto.

Na análise dos dados recorreremos amiúde a excertos dos discursos dos entrevistados. Manteremos a sua originalidade, mesmo que nalguns casos a construção frásica não seja facilitadora da sua compreensão. Ocasionalmente serão introduzidos cortes ou acrescentados elementos que possam apoiar o seu entendimento.

### VI.1. Apresentação dos temas

Os temas que abaixo se apresentam - *a ação da família, a ação do próprio aluno, a ação da escola, a ação dos pares e de “outros significantes”, a ação exercida pelo meio e a ação exercida pelo mercado de trabalho* – procuram sistematizar o que de mais importante se destaca nos discursos dos participantes do estudo, tendo em conta os referentes teóricos relativos aos fatores que influenciam os percursos escolares de descendentes de imigrantes. Como vimos no Capítulo III, são de várias ordens os fatores com influência nos percursos escolares dos descendentes de imigrantes, segundo os autores de referência: fatores familiares (Lahire, 2000; Portes & Rumbaut, 2001; Breen & Johnson, 2005; Sirin, 2005; Portes & Fernandez-Kelly, 2006; Portes & Rumbaut, 2006; Crul, 2007 e Suárez-Orozco et al., 2008), os fatores individuais, (e.g., Portes & Rumbaut, 2001; Lahire, 2008; Suárez-Orozco et al., 2008), fatores escolares (e.g., Domingos, et al. 1985), os pares e “outros significantes” (e.g., Suárez-Orozco, 2008); fatores do meio envolvente (e.g., Glaster et al., 1999; d’Addio, 2007), fatores do mercado de trabalho (e.g., Saint-Maurice, 1997; Tavares, 1998; Crul, 2007; Zhou et al. (2008) e Portes et al., 2009).

Exploramos dentro de cada um destes temas os aspetos mais relevantes evidenciados na análise dos dados.

### **VI.1.1. A ação da família**

Como vimos no Capítulo III, (e.g., Musgrave, 1979; Hannoun, 1987; Domingos, et al. 1985; Snyders, 1994; Durkheim, 2001) a ação da família é fundamental para a educação das crianças, aliás Leandro (2004) refere-se a esta instituição como a primeira responsável pela educação das crianças e dos jovens. Na verdade, é nesse contexto que a partir de um património cultural transmitido pelos adultos se desenvolvem as competências básicas que os tornam um ser social, capaz de agir e de interagir socialmente. É no âmbito do agregado familiar que as crianças e os jovens desenvolvem competências básicas, a linguagem por exemplo, que lhes permite aceder a uma segunda forma de socialização - a socialização escolar. A família ganha uma nova dimensão na vida das crianças e dos jovens quando estes ingressam no sistema escolar, ao influenciar com as suas ações os percursos escolares realizados pelos seus descendentes. No mesmo capítulo avaliámos a forma como os percursos escolares dos jovens são influenciados pela família, tendo ficado evidente que essa influência decorre de várias particularidades das próprias famílias, como referem, e.g., Lahire (2000), Portes e Rumbaut (2001; 2006), Breen e Johnson (2005), Sirin (2005), Portes e Fernandez-Kelly (2006), Crul (2007) e Suárez-Orozco, et al. (2008).

Esta área temática engloba temas relativos aos recursos simbólicos das famílias; às interações entre os seus membros (coesão familiar, controlo parental); aos estilos de organização; às expectativas em relação ao futuro; às estratégias e modelos educativos, à frequência da educação pré-escolar ou ATL e às referências linguísticas (contexto de utilização do crioulo e do português).

**Controlo parental** - o tema *controlo parental* surge como um dos fatores mais valorizados no sucesso escolar dos jovens da amostra; refere-se à forma como os pais exercem a sua autoridade, estabelecem regras e as fazem cumprir; à sua ação na definição das atividades dos filhos e à forma como verificam o cumprimento das normas estabelecidas.

A importância desta atitude parental é assumida pelos encarregados de educação, mas também pelos próprios jovens que nalguns casos assumem-na como fundamental para o seu comportamento face à escola. As jovens E4JSE4 e E4JSE4 são exemplos de aceitação desse controlo e, de certa forma, da sua legitimação, ao reconhecerem-lhe benefícios para o seu desenvolvimento pessoal e escolar:

E4JSE4: *“Foi uma educação rígida. Também, para manter todos, quatro filhos, depois cinco, na linha é preciso ser rígido. Eu também tinha muito respeito pela minha mãe e ainda hoje tenho, não é? É a questão da... porque a minha mãe mantinha o respeito e impunha a ordem. Acho que todos nós, os irmãos, somos assim...claro que há sempre comportamentos desviantes, mas tentamos não desviar assim tanto”.*

E4JSE4: [Os pais] *não nos proibiam de estar na rua como as outras crianças, mas sempre impuseram aquela regra «N. estuda, C. estuda. Depois podes fazer tudo o que as outras crianças fazem. Mas estuda para seres alguém na vida».* [Os pais] *têm que conhecer a pessoa para não criar atritos. Se fosse “C. não vais para a rua porque não podes” aí eu não iria estudar mesmo. Eu iria fazer isso por birra: “ele não me deixa ir para a rua, então não vou estudar”. Mas como sei que fazem isso pelo meu bem, que mandavam estudar mas que depois eu ia para a rua ... Ou “C. vem cá ajudar a trabalhar, e depois vais para rua”, era diferente.*

Para além de considerarem o controlo parental legítimo, este é assumido pelos jovens como tendo uma relação quase direta com o seu comportamento perante a escola. A pressão que é exercida pelos pais obriga a que os jovens adotem comportamentos adequados ao bom desempenho escolar, nomeadamente, a não faltar às aulas e a estudar para não reprovar. Nessa ótica a aceitação do controlo parental surge como um fator promotor de sucesso educativo.

E3JSE3: *Só o facto de o teu pai, não dizer nada e olhar para ti com aquele olhar sério, já sabes ... não tens nada a fazer, ou segues aquilo, ou então fazem-te a vida negra. Não há hipótese. Na altura não havia hipótese de eu não... Os meus pais não davam hipóteses de eu faltar ou de eu chumbar. Não, não nos dariam*

*essa hipótese. (...). Ok, é para estudar? Desde que não me chateiem mais eu estudo. E a escola era uma brincadeira para mim.*

O controlo exercido sobre os filhos pelos pais no seio das famílias assume várias formas, desde a definição dos horários para as diferentes atividades do dia-a-dia à imposição da escola que devem os filhos frequentar. As afirmações dos encarregados de educação mostram essa preocupação em manter sob supervisão as ações dos seus filhos

*E37EEJSE9: Claro que sim, desde pequenos. Se o meu filho estava a jogar à bola na rua é porque tinha dito à mãe que ia jogar à bola na rua. Não saía sem dizer “mãe, estou aqui na rua”. Eu nunca fui à procura dos meus filhos na rua.*

*E31EEJSE3: [...] Tu chegas do trabalho, eu compreendo que a vida é difícil, mas chegas do trabalho e o teu filho não tem horas para estudar, vai para a rua, o que não pode ser. Não vai para a rua porque tem a hora para estudar, hora para a televisão. Sabe porque é que eles não fazem os trabalhos de casa? Porque eles não têm tempo. Chegam da escola e vão direitinhos para a televisão. Não senhor, chegam da escola, lavar as mãos, lanchar e fazer os trabalhos da escola. Fazem os trabalhos da escola e vão diretamente para a casa de banho tomar banho, vêm, jantam. Depois disso têm os dez minutos de televisão.*

A intervenção destes pais na vida dos seus filhos não se limita à orientação dos seus comportamentos ou das atividades; procuram também interferir na sua vida escolar e a outro nível, escolhendo a escola que estes devem frequentar, como foi referido, mesmo numa idade em que seria aceitável que fossem os próprios a escolher a escola. A “imposição” de uma escola aos filhos tem a ver com a facilidade de acesso aos transportes ou a aproximação do local de trabalho dos pais, mas está relacionada, sobretudo, com a tentativa de os pais proporcionarem um melhor ambiente educativo aos filhos. Nessa perspetiva, verificámos a preocupação das famílias em que os filhos não frequentassem escolas dos seus locais de residência, as quais percecionam como tendo um “ambiente pesado”, como refere a encarregada de educação 30EEJSE, e inadequado para o desenvolvimento educativo.

A frequência de escolas fora do seu local de residência é concebida como uma estratégia para evitar que os filhos sejam objeto da influência das “más companhias”, de os retirar da “ambientagem”<sup>70</sup> e uma possibilidade de os submeter a um nível de exigência escolar superior àquele que as escolas do seu bairro proporcionam, dando a entender que consideram estas pouco exigentes. A sobre representação de alunos descendentes de imigrantes nas “escolas do bairro” é também referida como um aspeto negativo que os pais procuram evitar ao colocar os seus filhos em escolas “fora do bairro”:

*E2JSE2: Quando estava no 7º ano, já tinha idade para ir para a Fernão Mendes Pinto mas ainda fiquei na D. António da Costa. Pedi à minha mãe para ir para aquela escola, mas ela não deixou. Não deixou porque achava que eu era muito pequeno. Na altura, aquela escola tinha muito má fama e ela não me deixou ir.*

*E12JSE12: Por acaso o meu Jardim-de-infância era fora do bairro, então era um Jardim-de-infância dito normal. Dito normal é um bocadinho estereotipar, mas pronto, não era tão... pretos de um lado e brancos do outro, como podemos ver nalguns lados. Porque os meus pais sempre tiveram esse cuidado de tentar que eu não ficasse num ambiente muito, muito de bairro, para não ter aquelas companhia e não aprender coisas. E foi normal. Foi bom. Foi bom porque tinha menos tempo livre, entre aspas, para estar na rua a aprender coisa.*

*30EEJSE2: Sim, sim. Foi uma boa decisão ... [estudar fora do bairro]. Porque na escola aqui do Monte o ambiente era muito pesado, principalmente por causa dos Ciganos. Uma mãe que tivesse uma criança nessa escola, se estivesse a trabalhar, tinha de largar o trabalho e estar só com a criança. Porque tinha que a levar à escola, na hora do lanche, tinha que lá ir dar-lhe alguma coisa de comer se não os ciganos tiravam-lhe o lanche, nessa altura era completamente... Mas hoje é melhor, já é tudo normal.*

---

<sup>70</sup> Expressão utilizada para se referir a “mau ambiente”.

Esta última citação chama atenção para a questão da segurança na escola. o sentimento de insegurança não facilita o desempenho escolar dos jovens e parece deixar intranquila esta mãe.

A realização das tarefas escolares, *os TPC*, é outra área de exercício do controlo parental. A baixa escolaridade destes encarregados de educação não lhes retira a consciência da importância de que se reveste a realização dessa tarefa e procuram garantir que os seus educandos os façam.

*E12JSE12: Eu, por exemplo, a minha mãe não sabe ler, mas a minha mãe é uma pessoa que sempre me motivou a fazer os trabalhos de casa. Assim que chegava a casa dizia, vai fazer os trabalhos de casa, mesmo sem saber ou ... ela não sabia comprovar se eu estava a fazer os trabalhos de casa ou não (...) mas eu era obrigado a sentar-me todos os dias à mesa para fazer os trabalhos de casa.*

As progenitoras têm um papel fundamental no exercício deste poder sobre os filhos. São estas que quase sempre impõem as regras e verificam o seu cumprimento; é às mães que os filhos têm de prestar contas, funcionando o pai como uma reserva moral a quem só se recorre em última instância, como se pode ilustrar:

*E9JSE9: (...) A minha mãe é que, digamos, coordenava. Se nós não vamos, tem de se ouvir a voz do pai.*

A importância do papel desempenhado pela mãe na escolarização dos jovens é reconhecida tanto por estes como pelas próprias. Estas assumem que o seu papel no desempenho escolar dos filhos é fundamental e que um mau desempenho da função maternal pode ser um dos motivos para o insucesso escolar.

*E2JSE2: Eu hoje, se calhar posso dizer... se calhar não. Digo com toda a certeza, que posso agradecer à minha mãe porque na minha idade em que tinha idade para andar por aí na rua o dia inteiro – eu via muitos rapazes a andarem na rua o dia inteiro e não fizeram talvez o 9º ano – no meu caso a minha mãe nunca nos deixou, eu e o meu irmão, ir para a rua. Só às vezes é que lá íamos para a nossa horta. A minha mãe, de certa maneira, sempre, sempre prendeu-nos. Confesso que quando era pequeno eu detestava, mas acho que foi bom.*

E4JSE4: (...) *Não, o meu pai nunca acompanhou. Ele tentava puxar, mas não era tanto como a minha mãe. Ele de início até me ajudava com a matemática, era bom nos números, mas...*

Aliás, estas mães são críticas em relação às mães dos JIE; atribuem-lhes parte da responsabilidade do insucesso dos percursos escolares que realizam os seus filhos, na medida em que, do seu ponto de vista, não os acompanham; consideram que o facto de passarem muito tempo a trabalhar leva a que essas mães descurem a educação dos filhos, mas sugerem que se trata de uma questão de gestão do tempo, nalguns casos, e de vontade noutras. Ao longo da conversa que mantivemos com a encarregada de educação E31EEJSE3, no decorrer e fora do âmbito da entrevista, verificámos essa posição crítica a modelos educativos que a própria atribui aos pais da comunidade cabo-verdiana e que segundo ela, são a causa do insucesso escolar dos filhos, nomeadamente dando a ideia de que há pouca intervenção da sua parte:

E31EEJSE3: *Porque se cresceste em casa dos teus pais, digo até aos vinte anos, e a tua mãe não te ensinou a lavar um prato... Era ontem ou é hoje? Era ontem, tinhas que ter aprendido ontem. Era ontem. Como a minha mãe não me ensinou ontem, hoje eu não sei.*

E41EEJSE13: [...] *Porque aquilo que desejo para mim desejo para os outros. Tenho pena de ver muitas crianças boas, que poderiam aproveitar, mas não têm apoio dos pais. Andam o tempo todo a brincar, quando poderiam aproveitar. Já vêm com aquele hábito. Os pais não ligam, eles também não.*

Constatamos que os pais dos JSE recorrem a diversas formas de compensar a sua ausência; recorrem em mais casos a centros de Atividades de Tempos Livres que as dos JIE e recorrerem aos vizinhos para ajudar os filhos na realização dos trabalhos escolares; impõem regras mais rígidas para o cumprimento das tarefas escolares em casa; dão muita atenção a não permanência dos filhos na rua e chegam a “trazer a rua para casa”, isto é, trazem os amigos dos filhos para dentro de casa para que estes não permaneçam na rua e possam controlar as suas atividades.

O exercício do controlo dos pais sobre os filhos é em vários casos canalizado precisamente para o evitar que permaneçam por muito tempo na rua já que o convívio

com outros jovens nesse espaço público é concebido também como ameaça ao compromisso dos filhos com os estudos e ainda como oportunidade de iniciação em comportamentos desviantes. Procuram evitar que tal aconteça e, como estratégia, impõem-lhes horários para os estudos ou atividades alternativas, que pode ser, por exemplo, ir para a horta com o pai.

*E2JSE2: [Como é que a sua mãe exercia o poder] Falava era um pouco, mas não nos deixava sair de casa (...) Nós íamos muito, era para a horta, estávamos com o meu pai, mas na rua, rua, eu já ia com uma certa idade jogar futebol, mas nunca foi muito. E a minha mãe fazia isso, até porque sempre acreditei que a minha mãe fosse um pouco mãe galinha. Nunca deixou sair. Fazia-me confusão era ver outros rapazes que passavam um dia inteiro na rua, todos sujos, nem iam para casa porque sabiam que depois já não saíam e então ficavam o dia inteiro e os pais deixavam. Eu achava esquisito e a minha mãe não foi assim.*

Como podemos ver pelo exemplo do jovem E20JIE4, este controlo nem sempre existe nas famílias dos JIE. Neste caso concreto, o jovem passava o dia em casa de um familiar e não ia às aulas, sem que a encarregada de educação se apercebesse; a situação é agravada pelo facto de a encarregada de educação não participar regularmente nas reuniões de pais.

*E20JIE4: Ela (a mãe) não tinha (noção que não ia às aulas). Quando chegava o fim do ano e ... Eu chegava a levantar-me de manhã, às 8 horas, pôr a mochila às costas, entrar na casa do meu primo ao lado e passar lá o dia inteiro a jogar Play Station e a ver televisão e não ia a escola.*

*E20JIE4: Só na reunião de pais é que sabia que eu não ia às aulas. Havia uma ou duas por ano, mas não era nas alturas certas para o encarregado de educação chamar a atenção, e essas coisas.*

Em síntese, o exercício de um forte controlo parental sobre a vida dos filhos surge nas entrevistas como uma característica das famílias dos JSE. Este controlo é exercido de várias maneiras, e.g., escolher a escola, determinar tempos para as tarefas, definir o tempo que permanecem na rua, e é transversal a várias dimensões da vida dessas famílias; é exercido sobretudo pela mãe, se bem que o pai funcione como reserva



moral, intervindo apenas quando é necessário reforçar as orientações das mães. Os JSE estão de acordo com o exercício desse poder pelos progenitores, que consideram fundamental para os seus percursos escolares.

**Coesão familiar** – o controlo parental a que acabámos de fazer referência, é sustentado numa forte coesão familiar, a qual cria as condições para que os pais possam exercer esse mesmo controlo, nomeadamente a aceitação das normas pelos filhos.

Entendemos esta coesão como a ligação afetiva que se estabelece entre os vários membros da família na complementaridade dos seus papéis e as interações que essa mesma ligação permite estabelecer de forma a dar sentido à sua existência enquanto agregado familiar. Fundamentalmente, a identificação deste tema é sustentada nas citações dos jovens em relação à aceitação das normas impostas pelos pais e a coerência na sua imposição, à solidariedade entre os membros da família, ao reconhecimento do esforço de cada um dos seus membros e ao desejo de colaborar para o bom funcionamento do grupo familiar. A permanência nos lares de algumas das famílias, ainda que por períodos relativamente curtos, permite a realização de algumas inferências que podem complementar as narrativas dos participantes.

Os casos dos E2JSE2, E1JSE1, E4JSE4 e E7JSE7 são ilustrativos do funcionamento *em bloco* das famílias; o tempo que permanecemos nas casas dessas famílias permitiu-nos dar conta da existência de uma relação familiar bastante equilibrada, com ordem, com autoridade e respeito por esta, com confiança entre os membros, mas sobretudo um ambiente muito afetivo entre os pais e os seus filhos. Estas famílias também se caracterizam pela participação de todos nos *assuntos familiares*, isto é, em todas as ações que são necessárias realizar para o seu bom funcionamento.

Um indício dessa coesão pode ser ilustrado com o exemplo da citação de uma encarregada de educação, em que é evidenciada a questão da aceitação das normas; a propósito da aceitação das normas pelos filhos, esta encarregada de educação refere o seguinte:

E38EEJSE10: *Eles aceitam bem. Digo-lhes que é assim, que é assado e eles aceitam bem. Ah, sim, aceitam [as regras impostas] sempre. Nunca tive problemas.*

Por outro lado, o exemplo que se segue ilustra a forma como a família se organiza em torno dos problemas que têm de enfrentar no seu dia-a-dia, a forma com “junta as mãos” para assegurar a realização das tarefas:

*E31EEJSE3: Sabe, naquele tempo a vida não era muito fácil também, mas era um marido que gostava de ajudar. A gente sente que sempre trabalhou de mãos juntas. Eu tomava conta de ainda mais uma sobrinha que mora agora na Holanda, que é a M.. As miúdas iam todas com o pai todos os dias, quer dizer a F. e a T. que é mais velha. Elas estudavam todas em Lisboa na Casa Pia. A A., a C. e a M. andavam nesta escola aqui e a gente dividia as tarefas. Quando fosse para reunião de pais, eu era aqui mais perto, eu ia para Lisboa e o J. (marido) ia para aqui para esta escola para a reunião de pais das três. Depois, lutar, lutar, lutar.*

Um último exemplo de coesão familiar é revelado pelo jovem E2JSE2 e pela jovem E7JSE7, ao considerarem nas suas opções académicas os recursos financeiros da família e o esforço que esta teria de fazer para poderem estar a estudar. Em ambos os casos os jovens optam por trabalhar e estudar ao mesmo tempo para não “sobrecarregar” os pais:

*E2JSE2: Para ele [o irmão mais velho] é muito complicado, mas está lá. Mas nós é que pagamos as nossas contas, temos consciência dessa dificuldade, mas acho que isso é importante, para uma pessoa não chegar aos 27 ou 28 anos ... e acho que é nesse aspeto ... há muitos filhos de portugueses com os seus 27 anos que estão na faculdade a fazerem boa vida, às vezes até fazem os cursos só para estarem na boa vida e a viverem à custa dos pais. Acho isso muito mal. (...) Eu nunca pensei assim, sempre quis ajudar os meus pais. Ajudar, entre aspas. Não sei se eles se se aperceberam, mas esse é o objetivo: Trabalhar para não os sobrecarregar.*

*E7JSE7: (...) quando optei por ir estudar para uma privada eu disse: “Teresa, tens de trabalhar para pagar, pois já sabes que, se calhar, o teu pai pode pagar-te o curso, mas pode ficar um pouquinho apertado”. E também sabendo que a*

*minha irmã queria ir, e eu, nesse sentido, acho que sou mais independente que a minha irmã, então optei por ir estudar a mesma e trabalhar.*

Em dois casos apenas, E9JSE9 e E13JSE13, verifica-se a ocorrência de uma fraca coesão familiar que deriva, em ambos os casos, da fraca participação do pai na vida da família, conforme foi referido pelas jovens em questão e reafirmada pelas suas mães:

*E37EEJSE9: (...) quando a minha filha acabou de estudar o 12º ano, ela disse-me: “Mãe, eu vou entrar para a Faculdade”. Eu disse-lhe que eu não podia pagar porque o curso que ela queria, queria estudar fora daqui. Eu não aceitei porque não tinha condições, eram muitas despesas. Eu disse-lhe que escolhesse um curso perto de cá, que fosse e viesse todos os dias, mas ela não queria. Também lhe disse que se tivesse que ir para mais longe, teria que falar como pai. Sem acordo do pai eu não aceitaria, porque se lhe acontecesse alguma coisa, o pai culpar-me-ia e eu não queria nada disso. Ela disse que não ia pedir ao pai. Porque eu e o pai vivemos dentro da mesma casa, somos casados há muitos anos, mas temos muitas dificuldades. Muitas dificuldades e os meus filhos sabem que eu é que trabalho para lutar sempre para eles. O pai se quiser dá alguma coisa, mas também eles nunca pedem nada ao pai.*

*E41EEJSE13: Outro é porque não há apoio do marido. Se nós dois estivermos juntos, acho que podemos fazer melhor. (...) Acho que o culpado é o meu marido, mas se calhar é o nosso destino.*

As afirmações destas mães corroboram a nossa perceção aquando da visita aos lares destas duas famílias para a realização das respetivas entrevistas. Nessa altura, redigimos a nota de campo que se segue, a qual retratava o sentimento do investigador: “começa a surgir a ideia de que os pais (o elemento masculino) têm um papel pouco ativo na educação destes jovens. Nesta entrevista, bem como na conversa *off the record* mantida com a mãe e com a jovem (E9JSE9) antes do início da mesma, percebe-se que apesar de viverem juntos, o pai não tem qualquer ação na educação da C. e do H. (irmão da C.), limitando-se apenas a dar algum dinheiro”. Ainda recorrendo às notas de campo, e em relação à jovem E13JSE13, ficou anotado o seguinte: “Foi notória a intenção da

mãe em transmitir a ideia de que o marido não se preocupa com o processo educativo da T. Tive a nítida sensação de que é a mãe quem suporta a atividade escolar da filha”.

Viríamos posteriormente a verificar que não se tratava de uma situação generalizada nas famílias dos JSE, e que, embora as mães sejam sempre mais interventivas, os pais tendem, na maioria dos casos, a exercer o seu papel parental e a participar na vida escolar dos seus filhos.

Em suma estas famílias são, na sua generalidade, caracterizadas pela sua coesão, revelada na forma como os seus vários membros se articulam para o bem comum do agregado; pela validação das normas/regras tanto por quem as impõe (os pais) como por aqueles a quem se destinam (os filhos); pela qualidade das relações afetivas que se estabelecem entre os membros, a qual foi possível observar no contexto dos lares de alguma destas famílias.

A situação das famílias dos JIE contrasta com a das dos JSE. Encontramos mais casos - e.g., E17JIE1, E20JIE4, E22JIE6, E25JIE9, E28JIE12 - em que a mãe tem que assumir quase por completo toda a organização familiar, nomeadamente em tudo o que se refere à atividade escolar, por ausência física ou simbólica do pai; casos de divergências na valorização da escola e nas expectativas académicas parentais, e.g., E22JIE6; situações em que não há uma sintonia entre pais e filhos no que concerne às regras estabelecidas, e.g., E20JIE4 e quebra de confiança entre adulto e jovem.

Os exemplos que se seguem pretendem ilustrar a situação das famílias dos JIE e mostrar até que ponto se verificam diferenças entre essa mesma situação e a das famílias a que pertencem os JSE:

No controlo da realização dos trabalhos de casa (TPC),

E22JIE6: *Não. [controlo dos pais na realização do TPC] Por acaso, sempre estive a vontade.*

E49EEJIE12: *Os trabalhos de escola. É assim eu não controlava bem os trabalhos de casa à V, (E28JIE12).*

Na atenção dada aos filhos,

*E49EEJIE12: Não andei nada atenta, acho que eu não andei nada atenta aos dois. Acho que esse foi o meu erro, não andar mais em cima deles.*

Na aceitação das normas parentais,

*E28JIE12: Porque eu sou a favor de acabar o 12º ano. Mas acho que nos deviam deixar escolher, digamos dar... não é que seja liberdade total, mas deviam ver: se ela até hoje nunca falhou, eu não posso estar sempre em cima. Consoante as minhas falhas, assim a minha liberdade e eu acho que me prenderam muito, prenderam-me muito. Por me terem prendido muito, quando eu ganhei asas, casquei logo.*

Nas características das relações afetivas,

*E46EEJIE4: Porque o pai deles nunca foi um pai presente, nem um pai amigo, nunca foi nada, então eles sentem. Quando vinha ter com eles, antigamente, era só para criticar, não era para dar apoio. Acho que o F. (E20JIE4), o F. mais do que a B. (irmã do F.), tem um grande trauma por causa disso.*

Na participação na vida da família,

*E46EEJIE4: Muito esforço, muito trabalhinho. Já trabalhei de sol a sol, já tive até um esgotamento por trabalhar de sol a sol para lhes dar de comer e para lhes dar escola porque o pai deles nunca lhes comprou um lápis, sempre fui eu. Ele nunca contribui com nada, sempre fiz tudo sozinha, para lhes dar o pão de cada dia e para eles estudarem o pouco que estudaram, totalmente sozinha e sem ajuda de ninguém.*

Na manutenção da coerência entre os pais quanto à imposição das normas,

*E51EEJIE10: Pelo contrário, às vezes, quando eu dizia que estava muito tempo nos jogos dos computadores, o pai até me ralhava. E eles achavam que o pai tinha razão e que eu não. Mas hoje já estão a ver.*

E51EEJIE10: *Olhe, é assim, no caso dos meus filhos vejo que só eu é que os andei a ensinar. O pai nunca andou nada, nada mesmo, em cima deles. Eu acho que se o pai tivesse andado em cima deles as coisas teriam sido diferentes.*

Ou na confiança/honestidade entre os membros da família:

E26JIE10: *Para ser sincero, quando tinha testes negativos eu escondia-os. Mas quando os testes eram positivos eu mostrava aos pais.*

Refira-se que estas mães estão conscientes das implicações que o défice de acompanhamento aos filhos tem para o desenvolvimento destes e para os seus percursos escolares, mas não lhes restam, do seu ponto de vista, alternativas pois a necessidade de garantir a sobrevivência económica sobrepõe-se à satisfação das necessidades a esse nível:

E51EEJIE10: *Faço oito horas. Mas arranja-se sempre tempo para estar com eles. Eu sou um pouco aquela mãe que queria estar sempre com eles, mas não posso. Mas tenho que lhes fazer ver que tenho que trabalhar para pagarmos a renda da casa, para pagarmos a luz, para termos a casinha e talvez um dia até podemos comprar a casinha. Quando vou trabalhar à noite, faço duas noites por semana, não queria que sentissem a minha falta, queria que compreendessem.*

O caso desta encarregada de educação é apenas um exemplo das mães que manifestam dificuldade em garantir, ao mesmo tempo, o sustento da família e fazer um acompanhamento adequado aos filhos.

**Expetativas em relação ao futuro** – este tema foi lançado nas entrevistas através da questão “o que é um bom futuro para ti” – no caso dos jovens – ou “o que é um bom futuro para os seus filhos” – no caso dos encarregados de educação - procurava-se, através da mesma, perceber quais as expetativas dos jovens e dos progenitores em relação ao seu futuro e a forma como a escola se articulava com esse futuro.

As expectativas quanto ao futuro, quer dos jovens quer dos seus encarregados de educação, remetem fundamentalmente para o trabalho, para os estudos e para constituição de família. Os JSE desejam que o seu curso lhes proporcione um “bom trabalho”, ou seja, um trabalho, preferencialmente, “na área de formação”, “bem remunerado” e com possibilidade de “progressão na carreira”. Embora, haja caso que estão “preparados” para trabalhar noutras áreas, desde que auferindo um salário compatível com o seu grau académico. A satisfação com aquilo que faz e o reconhecimento social também integram a conceção do “bom trabalho” destes jovens

*E12JSE12: Para mim um bom futuro é ter, a nível material, aquilo que ambiciono, que é algum, diga-se de passagem. Constituir família, ter uma boa casa, um bom futuro mas tipo, não é um bom futuro como vejo muitos dos meus colegas que é um bom futuro mas de ter um trabalho normal, ganhar 600 ou 800 euros, esse não é o meu bom futuro, o meu futuro é... eu sou uma pessoa ambiciosa, então o meu bom futuro é um futuro um bocadinho diferente.*

*E13JSE13: Um bom emprego. Um bom emprego seria na minha área, o serviço social, fazendo aquilo de que eu gosto, ajudando para a mudança das pessoas e, ao mesmo tempo, fazer alguma coisa para a minha realização pessoal mas também para a realização social. Não só para mim, mas também ver que mudei alguma coisa nos outros. E claro, ser reconhecida e no trabalho ter um bom ordenado. Acho que seria o ideal.*

Os dados revelam que o ingresso dos filhos no ensino superior esteve sempre presente nas expectativas da generalidade dos progenitores dos JSE e em nenhum caso deixam perceber que estivesse no seu horizonte o abandono da escola por parte dos mesmos com apenas a escolaridade obrigatória (9º ano para este grupo). Aqueles que assumem não ter perspetivado a realização de um curso superior pelos filhos afirmam que desejavam que os descendentes fizessem pelo menos o 12º ano e que decidissem posteriormente em relação à continuidade. Ou seja, estes encarregados de educação têm como expectativa académicas para os filhos pelo menos o ensino secundário.

E43EEJSE1: *Amigo, uma coisa que sempre desejei, uma coisa que sempre disse é que eles iam entrar para a universidade para fazer pelo menos a licenciatura. Eu dizia para a minha mulher que quando eles fizessem uma licenciatura eu teria acabado a minha missão. Era isso que também dizia aos meus amigos. A C. fez isso, e por isso olhe, estou contente.*

E30EEJSE2: *É assim, quando chegaram ao 9º ano, ainda falámos com eles no sentido de continuarem a estudar, mas também nunca tiveram aquela coisa de dizer que iam abandonar a escola, nunca tiveram essa ideia. Nós dizíamos-lhes sempre que... O M. (marido) dizia-lhes sempre que lhes daríamos aquilo que pudéssemos, que fizessem o 12º ano e que se quisessem entrar para a Universidade, que havíamos de fazer um sacrifício para que eles o fizessem. Viemos, então, sempre com essa ideia com eles. De resto, nunca impusemos, nunca dissemos que era obrigatório irem para a faculdade. Não, eu sempre disse que eles haviam de ir até onde quisessem, porque quando eles não querem, não adianta estarmos a obrigar.*

A conclusão de um curso superior pelos filhos é considerada também uma realização pessoal para os pais; estes desejam que os filhos tenham uma vida e um percurso profissional melhor do que os próprios. Não querem ver reproduzidos pelos filhos a sua baixa escolaridade e o exercício de profissões como as que exercem.

E31EEJSE3: (...) *Bem o meu marido dizia que gostaria muito que as filhas estudassem porque se os pais dele tivessem tido oportunidade de lhe dar estudo tinha gostado muito de estudar. Eu também gostaria de ter estudado. E nós tínhamos aquela coisa. (...) Queríamos aquilo que queríamos, porque nós é que estávamos a trabalhar. Não era uma questão de querermos que os nossos filhos fossem diferentes de ninguém, a questão era que queríamos que fossem mulheres de amanhã. (...) Nunca carreguei lenha porque os meus pais tinham fazenda. Mas nós tínhamos que produzir as coisas, não podíamos comprar porque não tínhamos dinheiro. Tínhamos que produzir para poder comer. Elas, não, elas estão num país onde nós não temos que ir cavar a terra para tirar batatas, nem onde temos de ir à cata de lenha para cozinhar.*



E39EEJSE12: *Eu, para mim o L. [filho] saía médico, eu adorava, mas não gostou. Depois eu dizia ao L. que eu queria que saísse advogado. Queria que fosse advogado. Depois ele escolheu Gestão de Empresas e depois este [Relações Internacionais].*

Também é de notar o facto de algumas destas famílias terem outros filhos mais jovens que os participantes no estudo para os quais mostram ter expectativas académicas elevadas. Este pode ser um indício de que o jovem cujo caso estudamos naquela família não seja apenas uma exceção. As expectativas da mãe do E12JSE12 é precisamente de que os irmãos deste sigam as suas pisadas e ingressem na faculdade:

E39EEJSE12: *Olha, eu falo muito com eles. Pode até ser que os outros não vão pelo mesmo caminho do L., mas o meu desejo é esse. Que vão todos para a faculdade e façam um curso, para eles trabalharem.*

E33EEJSE5: *Diria que estão bem encaminhados e a T. espero que ela continue a ter sempre sucesso e pronto, para os meus filhos todos. O que desejo para ela desejo para os meus filhos todos. Em termos gerais, é assim: que ela continue, que os meus filhos que estão a estudar continuem e que cada vez mais, que tenham um futuro melhor do que aquele que eu sonhei ter e não tive.*

Alguns dos próprios JSE manifestam o desejo de ainda dar continuidade aos estudos depois de concluídas as licenciaturas. O prosseguimento dos estudos é projetado para complementar a formação inicial, quer no aprofundamento de conhecimentos na sua área científica, quer adquirindo conhecimentos noutras:

E11JSE11: *Estou a pensar fazer uma pós-graduação. Mestrado e doutoramento, já não tenho intenções. Ou então, fazer a licenciatura em direito que também dá para complementar o meu curso e também gostava de entrar para a PJ, que é um sonho de há muito tempo.*

E7JSE7: *Um bom futuro era continuar a estudar, conciliando, neste caso, com o trabalho na área onde estou a fazer este curso, curso que daqui a 4 meses vou terminar. Pronto eram as duas coisas, prosseguir os estudos e trabalhar. Penso que isso seria o futuro ideal.*

Para além da ocupação e desenvolvimento da carreira profissional e da continuidade dos estudos, faz parte das expectativas destes jovens a constituição das suas próprias famílias, como ilustram os casos das jovens E1JSE1 e E4JSE4:

E1JSE1: [um bom futuro] *Será a conjugação dessas duas coisas, a progressão na carreira e ser feliz,*

E1JSE1: *Construir a minha família, construir a minha casa.*

E4JSE4: *Não é que pense muito nisso. Penso sempre em termos de curto prazo, mas um bom futuro é sucesso profissional e, a nível pessoal, atingir os meus objetivos. Constituir família e, a nível profissional, fazer o que gosto. Não tanto financeiramente, mas fazer o que gosta e exercer a minha área, é fundamental.*

E6JSE6: *Um bom futuro é conseguir atingir os meus objetivos, ter um emprego equilibrado, ter uma família, não ter muitas dificuldades na vida, assim financeira, como muitas vezes acontece nas famílias destes bairros sociais.*

Outra possibilidade de vida futura que surge no discurso dos jovens, pelo menos em dois casos, é a de poderem vir a exercer a sua atividade profissional em Cabo Verde. Esta surge como uma alternativa à falta de perspetivas de emprego em Portugal, mas também como uma oportunidade de participação no desenvolvimento do país.

E13JSE13: *Desenvolver Cabo Verde, ajudar a desenvolver, ajudar a melhorar o país. Ter oportunidade que, se calhar, aqui é mais complicado ter. (...) A minha área é a área social e então quando o país cresce, os problemas sociais crescem juntos com esse desenvolvimento. Acho que seria interessante, mas ainda estou a ponderar.*

E9JSE9: [...] *Já pensei ir para a via de ensino, para ajudar as crianças, já me ocorreu ir para fora, ir para Cabo Verde dar aulas de Alemão (...).*

No que diz respeito às expectativas em relação ao futuro, os dados apontam para uma situação mais heterogénea nas famílias dos JIE do que nas dos JSE. Ao contrário do que sucede nestas últimas, identificamos nas famílias dos JIE algumas situações de baixa expectativa académica, em que os pais, por exemplo, do E22JIE6 ou o próprio,

caso do E20JIE4 têm como meta académica apenas a conclusão da escolaridade obrigatória:

*E20JIE4: Então, é completar o 9º ano fazendo esse curso, que estou a espera que me chamem. Vou fazer o curso para ter o nível de escolaridade. Podem arranjar trabalho, dão um diploma.*

Nestas famílias o *bom futuro* está relacionado com o *bom trabalho*, no entanto, o ingresso imediato no mercado de trabalho após a escolaridade obrigatória é aceite como alternativa ao prosseguimento dos estudos, como se identifica nos discursos dos encarregados de educação E55EEJIE7, E56EEJIE2, E50EEJIE6 e E46EEJIE4, por exemplo. Jovens e progenitores consideram como *bom trabalho* o trabalho “na melhor fábrica do país”, o trabalho “honesto” ou, como refere o jovem E20JIE4, “não ir para as obras”. Alguns destes pais mostram o seu desapontamento por os filhos terem abandonado os estudos, mostrando-se, contudo, conformados com a situação; apesar de desejarem que os filhos tivessem estudado, não consideram o abandono como um obstáculo ao futuro dos mesmos, desde que tenham então o referido *bom trabalho*.

*E56EEJIE2: Um bom futuro seria ela estudar bem. Que andasse na escola até, coisa. Mas não dá. Agora, é trabalho. Porque trabalhar também é bom futuro.*

*E55EEJIE7: Portanto, os que conseguirem aproveitar alguma coisa de jeito e que vêm que não têm muitas capacidades, arranjem emprego. Arranjem emprego.*

Verifica-se, assim, nas famílias dos JSE a assunção de expectativas académicas altas que se relacionam diretamente com a esperança de que os filhos tenham um bom futuro, ou seja, pais e filhos projetam o futuro destes em torno de uma escolaridade ao nível superior, ou pelo menos secundário, que consideram passível de proporcionar um emprego estável, bem remunerado e com possibilidades de progressão na carreira. Para uma parte dos pais, a escolarização destes jovens é concebida como uma forma de realizar nos filhos o projeto pessoal que por uma ou outra razão não puderam concretizar. Todos estes pais mostraram-se insatisfeitos com os baixos níveis de escolaridade individuais: é a esta baixa escolaridade que atribuem a justificação do exercício de profissões menos reconhecidas socialmente e, conseqüentemente, mal

remuneradas. É nesse sentido que a realização de um curso superior pelos filhos é concebida como meio de mobilidade social intergeracional, mas também como uma compensação à frustração de alguns pais por não terem uma escolaridade à altura da que desejavam.

**Estratégias educativas parentais** – o tema foi lançado pelo entrevistador ou pelos próprios entrevistados no contexto da entrevista. Procurava-se com o mesmo perceber quais as estratégias utilizadas pelos pais dos JSE no apoio às atividades escolares dos filhos, como lhes inculciam a ideia do valor da escola e da necessidade de realizar percursos escolares socialmente valorizados.

As estratégias educativas parentais são muito diversas, repartindo-se entre as de cariz *simbólico* (afetivas, moral, normativo) e as de natureza prática. Algumas das estratégias são partilhadas pelas famílias na sua generalidade, outras constituem peculiaridades de um menor número; no discurso de alguns encarregados de educação essas estratégias são mais explicitadas do que noutros.

A organização do tempo é uma componente das estratégias transversal a todas as famílias; nesta destaca-se a prioridade atribuída ao tempo para realização dos deveres escolares e de estudo. De forma mais ou menos explícita, verifica-se em todas as famílias, a preocupação em garantir que os filhos fizessem os seus deveres escolares antes de qualquer outra atividade, como nos exemplos que se seguem:

*E30EEJSE2: Chegavam a casa e eu não lhes deixava ver televisão sem antes fazerem os trabalhos da escola. Os deveres da escola estavam sempre em primeiro lugar. No fim de semana, claro, deixava-os à vontade.*

*E34EEJSE6: Faziam tudo aqui em casa. Chegavam, faziam os trabalhos. Faziam os trabalhos antes do jantar, há dias em que faziam depois do jantar, mas nunca iam para a cama sem fazer os trabalhos.*

*E37EEJSE9: Quando chegamos a casa à noite, encontramos-nos, tenho que fazer o jantar ainda, jantamos, mas eles podem chegar a casa e ir estudar. Eu não vou pedir que me ajudem a fazer as coisas porque eles estão a estudar. Nunca*

*empatei a escola dos meus filhos, eu não queria que viessem a ter dificuldades mais tarde.*

Não se evidencia nos dados relativos às famílias dos JIE esta estruturação verificada nos agregados dos JSE.

O apoio na realização desses mesmos deveres varia de família para família e está muito relacionado com a capacidade de os pais poderem ou não garantir por si próprios esse apoio. A baixa escolaridade que caracteriza estas famílias, por um lado, e o longo tempo que permanecem fora de casa por motivos profissionais, por outro, não permite à maioria ser os próprios progenitores a assegurarem esse apoio, sendo obrigadas a recorrer a outros prestadores. Nalguns casos, os irmãos mais velhos asseguram o apoio aos mais novos, mas noutros os pais recorrem na sua maioria aos centros de atividades de tempos livres (ATL); estes centros são referenciados como recurso para o apoio na realização dos deveres escolares (TPC) mas também como local para guarda das crianças, evitando que fiquem em casa sozinhas ou na rua após o período das aulas e na ausência dos pais. Há pelo menos dois casos em que os pais recorrem aos vizinhos.

Retomando a questão da baixa escolaridade dos pais e das limitações no apoio aos filhos a que esta conduz, destacamos, como exemplo, o caso do jovem E2JSE2, cuja mãe é analfabeta. Nesta circunstância, o analfabetismo da mãe não a impede de adotar uma estratégia – a verificação dos cadernos escolares - que aparentemente é apenas de controlo, mas que se revela pedagógica – levar os filhos a autocorrigir-se. Esta mãe, mesmo não sabendo ler, verificava os cadernos dos dois filhos e ao identificar sinais de erros nas suas produções confrontava-os com os mesmos e obrigava-os a fazer as respetivas correções. Os próprios filhos reconhecem que a estratégia da mãe funcionou como forma de os levar a empenhar-se na realização das suas tarefas escolares:

*E30EEJSE2: Quando traziam os cadernos, eu não sabia ler, mas folhava-os todos e quando encontrava alguma coisa riscada a vermelho eu dizia que eram coisas que estavam mal feitas. Chamava-os a atenção e questionava porque é que as coisas estavam erradas;*

Ou então, o exemplo da mãe que mesmo tendo uma escolaridade muito baixa, ensina as filhas a ler durante as férias para que pudessem começar o ano seguinte sem as dificuldades na leitura e na escrita que tinham sentido no ano letivo anterior:

E33EEJSE5: *Sim, a antiga 1ª classe [nível de escolaridade desta mãe]. Elas passaram para o 2º ano mas não sabiam ler. Não sabiam ler, eu ensinei a ler e quando começaram a 2ª classe já sabiam ler. Mas fui eu que as ensinei a ler.*

Estes dois casos são exemplos de como a baixa escolaridade dos pais não obsta a que se preocupem com a atividade escolar dos filhos e que procurem estratégias para os apoiar nesta. De referir que em média o grupo dos EEJSE apresentam níveis de escolaridade inferiores aos dos EEJIE, o que poderia ser considerado, à partida, uma desvantagem nesta matéria do apoio à realização dos deveres dos seus descendentes.

Uma estratégia parental visando o bom desenvolvimento escolar dos filhos que se mostrou ser uma grande preocupação destas famílias é, como vimos, a de não permitir que os filhos permaneçam muito tempo na rua. Vimos também que esta é complementada com a preferência pela frequência de escolas fora do “bairro”, por razões também especificadas. Mas, há famílias, como as dos jovens E1JSE1 e do E6JSE6 que, considerando que o ambiente em que estavam inseridos os filhos não era facilitador do desenvolvimento de um percurso escolar de sucesso, optam por mudar de local de residência. Uma vez mais, trata-se de uma estratégia para retirar os filhos da “ambientagem” das “cowboiadas”, como os próprios referem, e proporcionar-lhes um ambiente mais propício ao seu desenvolvimento escolar.

E39EEJSE11: [a família mudou de local de residência] *Por causa deles. Porque a Pontinha já não estava bom... para as crianças. Eu ia trabalhar, ficava tão preocupada, (...). Depois convenci o meu marido para a gente vir para cá.*

E43EEJSE1: *Não. Morávamos lá em baixo. Morávamos numa casa, que é da... Porque eu morava nessa casa que é dum bairro social. O bairro, sabe o problema do bairro é sempre, há sempre aquelas coisas. (...) mudei por causa dos miúdos também. Porque o ambiente ali era um bocado pesado.*

O equilíbrio entre as horas de trabalho e o tempo de presença junto aos filhos surge como outra preocupação das famílias dos JSE. Estas consideram que a dedicação de um tempo de atenção aos seus filhos é um elemento fundamental para o seu bom desempenho escolar e algumas delas afirmam ter o cuidado de garantir esse tempo; criticam o tempo do seu ponto de vista excessivo que muitos pais levam a trabalhar, considerando que a ausência permite que os filhos possam adotar comportamentos prejudiciais ao seu desempenho escolar. Identificámos, por exemplo, um caso (E1JSE1) em que a família optou pela permanência da mãe em casa no período em que os filhos eram mais pequenos para garantir o seu acompanhamento; ou então casos como o do E2JSE2, em que a mãe opta por se negar a fazer um tipo de trabalho que do seu ponto de vista comprometia esse acompanhamento aos filhos, ainda que essa atividade significasse melhores rendimentos.

*E30EEJSE2: Nesse aspeto, eu não fiz nada. Mas há um pouco de atenção que nós damos em casa. Isso é importante, a atenção. Se temos um filho em casa, não podemos meter o corpo no trabalho e pensar que basta ele ter comida, e pode-se sair, chegar à casa às 10 da noite. Não sabes o que se passa com ele, não sabes se ele foi à escola, não sabes se ele ficou na vadiagem. (...) Basta um pouco de atenção e “mais vale magro à porta do que gordo no campo”. (...) temos de lhes dar atenção (...) quando os meus filhos eram pequenos, eu encontrei muito trabalho em restaurantes, mas como tinha que se trabalhar aos fins de semana, eu dizia “o importante para mim são os meus filhos”. Em primeiro lugar estão os meus filhos. Posso ganhar pouco, posso apenas dar-lhes uma sopa, mas estou ao pé deles e estou a ver o que se está a passar com eles. (...) se não os ouvirmos, eles têm de procurar alguém na rua que os oiça.*

Várias outras estratégias são enunciadas pelos pais dos JSE: o apelo ao esforço e a sua valorização, em que os pais procuram passar a crença de que com o esforço os jovens conseguem realizar os objetivos a que se propõem. É o caso da E4JSE4 que ao colocar a hipótese de desistir da escola devido à dificuldade em acompanhar as matérias, a mãe opõe-se a essa decisão transmitindo-lhe a ideia de que se se esforçar conseguirá ultrapassar o problema. Aliás, é recorrente no discurso destes pais a alusão de que o sucesso escolar destes jovens depende do esforço individual.

E32EEJSE4: *Mas eu vou-lhe dizendo que não pode pensar numa coisa dessas, que tem que se esforçar. Estou sempre a dizer-lhe que tem capacidades para fazer mais, para ter melhores notas. Tens que te esforçar e pode ser que consigas.*

E31EEJSE3: *Sempre transmitimos essa ideia [que era preciso estudar]. A Al. também veio com esse dom de que queria ser professora e, claro, eu dizia-lhe que se queria ser professora tinha que estudar.*

O reforço da autoridade do professor, o acompanhamento permanente das crianças, o mostrar as consequências da baixa escolaridade em termos de futuro e fazer referência a exemplos de sucesso dos jovens descendentes de imigrantes fazem parte de estratégias utilizadas pelos pais e que estes acreditam ter contribuído para o sucesso escolar dos seus filhos. Um exemplo de reforço da autoridade do professor é dado pela encarregada de educação da jovem E4JSE4 nos termos seguintes:

E32EEJSE4: *(...) mesmo que os meus filhos façam alguma coisa em que tenham razão, eu não lhes dou razão. Por exemplo, hoje elas estão lá, vou à escola e não digo nada. Procuo uma oportunidade e, entre pai e professor eu digo ao professor que não deveria ter agido desta ou daquela maneira. Porque se lhes dou razão em frente ao professor, se digo que a frente deles, “o professor não devia fazer isto, não devia fazer aquilo” elas amanhã vão fazer outras coisas, pensando que, “a minha mãe vai dar-me força”.*

Para mostrar as consequências da baixa escolaridade em termos de futuro, as mães utilizam como exemplo a sua própria situação, procurando reforçar a ideia de que sem uma escolarização adequada a vida dos filhos será tão difícil como as suas.

E39EEJSE11: *Eu vou trabalhar e chego muito cansada. Às vezes chego à casa até chateada. “ah, mãe, o que tem”? “ai, zinguei-me no trabalho, foi assim, assado” “mas porquê mãe”? “é por causa de eu não ter escola”. Se eu tivesse escola, tinha um bom emprego e talvez não passava por isso.*

Os pais procuram exemplos de casos de sucesso, próximos ou visíveis, para dar como referência aos filhos, no sentido de esses mesmos casos servirem de motivação.



35EEJSE7: *Eu, de vez enquanto eu aponto aos meus filhos o exemplo do vizinho aqui ao lado, que é filho do meu compadre e que no ano passado foi considerado o melhor aluno a nível nacional.*

As famílias dos JIE utilizam algumas estratégias similares às das famílias dos JSE, por exemplo, o aconselhar os filhos a terem um bom comportamento escolar, mas noutras são bastante diferentes, por exemplo, na forma de punir os comportamentos.

Os pais do jovem E7JSE7, por exemplo, recorrem a um explicador para ajudar o filho a ultrapassar as dificuldades, mas é o encarregado de educação do mesmo jovem que considera o castigo físico como sendo uma boa estratégia educativa:

E23JIE7: *Na altura, pronto, a minha mãe, como eu era relaxado na escola, quis pôr-me num explicador que era para... Ela pensava que era mesmo problema meu, que era problema do tipo eu não conseguir aprender.*

E55EEJIE7: *Quando vinham para casa era um castigozinho [mostrando as mãos] fosse isto fosse aquilo, para ver se tinham mais um bocadinho de tempo para estudar.*

O castigo físico é assumido claramente como forma de punição pelos encarregados educação dos jovens E5JIE5, E7JSE7, E24JIE8 e E25JIE9:

E53EEJIE5: *Ele chegava a horas à escola mas não entrava. Quantas vezes fui atrás dele e que ele não entrou na escola! Muitas vezes dei-lhe porrada dentro da escola, que me chegaram a ameaçar com o tribunal. Mas sempre me empenhei para que o meu filho fosse alguém hoje.*

E47EEJIE9: *Eu sempre disse “pega nos livros”. Às vezes chego ao pé dele pego-lhe pela orelha e digo: “vá, pega no livro”. Chego ao pé dele, com a cara feia para ele saber o que é, levanta-se, vou atrás dele, ele pega nos livros, mas só fica a folhar os livros.*

E24JIE8: *Péssima. Quando a minha mãe ia a escola se acontecesse alguma coisa, era porrada. Se eu aprontasse alguma coisa mesmo mal, quando ela*

*chegasse a casa eu apanhava. Por isso eu não gostava quando havia reunião na escola.*

O discurso deste jovem revela, no entanto, a preocupação dos pais com a sua escolaridade, a qual é ilustrada pela sua tentativa de encontrar soluções para ultrapassar as dificuldades do filho, o mesmo acontecendo com a encarregada de educação E45EEJIE11:

*E24JIE8: Levavam-me aos médicos, andei num psicólogo para me ajudar, para ver se eu tinha problemas mentais, para ver porque é que eu não gostava de estudar.*

*E45EEJIE11: É. Porque eu, até andei com ela no Psicólogo. Fui com ela à médica de família e arranaram uma Psicóloga*

O controlo apertado que os pais dos JSE fazem no sentido de evitar a permanência na rua, e que os próprios jovens acabam por acatar e considerar positivo, parece não funcionar da mesma forma nas famílias dos JIE, a avaliar pelos exemplos das situações enunciadas pelas encarregadas de educação dos E25JIE9 e E26JIE10; este é um dos aspetos diferenciadores dos grupos:

*E47EEJIE9: Ele sai da escola, está numa escola aqui mesmo à frente da minha casa. Uma vez, saiu da escola e só chegou à casa às oito horas da noite. Sai da escola a um quarto para as seis e chegou às oito horas aqui na porta. Oito e quatro minutos. Depois já vi que anda acompanhado com esses rapazinhos aí do Jamaica. Tenho que lhe cortar com essas coisas.*

*E51EEJIE10: Ele hoje conta-me que às vezes fugia por debaixo da rede da escola e a funcionária não dava por isso. Por vezes a contínua dava conta, gritava atrás dele e ele fugia. Depois falou também que ia à casa de uns amigos e eu comecei a pensar, “meu Deus, o que é que este menino já fez enquanto está na escola primária”. Dizia que ia à casa do Z., que o Z. morava numa cubata, e quando perguntei como é que ele sabia então ele dizia que quando andava na escola da Arrentela que ia lá. E isso, eu só soube depois. É por isso que os mais novos eu não os pus nessa escola, pus num colégio.*

A falta de controlo e a utilização de uma comunicação menos assertiva entre pais e filhos transparece no discurso da encarregada de educação da jovem E28JIE12, por exemplo, contrastando com a ideia de diálogo que encontramos no grupo JSE:

*E49EEJIE12: A minha V., acho que foi uma lição para eu ver que não vale a pena bater, não vale a pena gritar, não vale a pena fazer nada. Porque quanto mais eu gritava, pior ela fazia. Eu hoje tenho estas duas em casa e se um diz “Oh, mãe” eu vou lá e converso com elas. Os passos que elas dão hoje, eu sei de tudo. Porque agora dizem-me “mãe hoje vamos fazer isto, mãe hoje aconteceu aquilo”. Eu converso com elas, eu sou amiga delas. E acho que conversar, sobretudo conversar, falar, fazer perguntas. Falar sobre tudo, tudo, é bom*

Um dos aspetos que chama a atenção nos discursos dos JIE é o facto de o apoio dos irmãos na realização dos trabalhos de casa ser muito pouco significativo, ao contrário do que acontece nas famílias dos JSE. O exemplo do jovem E26JIE10 é apenas um dos exemplos:

*E26JIE10: O meu irmão não me ajudava muito. Dizia sempre “ tens de estar atenta às aulas, fazer os tpc, para aprenderes”. Só como eu não estava atento, ele estava a borrar-se também.*

*E49EEJIE12: Eu falava com as professoras e quando eles chegavam à casa e eu estava a fazer o jantar, punha-os na mesa, depois chateavam um ao outro e acabavam por... Então eu punha-me assim; agora vou telefonar à professora para ver se vocês levaram os trabalhos da escola.*

Esta última citação ilustra um pouco a impotência de alguns pais em levar os filhos a cumprirem os seus deveres escolares.

Em termos da participação em reuniões a preocupação destes pais parece ser a mesma que a dos JSE. Consideram a participação como uma forma de acompanhamento dos filhos e procuram que alguém da família esteja presente:

*E51EEJIE10: Com o S. às tantas passou o pai a ir, porque cheguei a um certo ponto em que quis mesmo que o pai fosse porque o S. já estava a...*

Verificamos que há pontos comuns entre parte das estratégias utilizadas pelas famílias dos grupos JSE e JIE; no entanto existem aspetos divergentes que beneficiam os JSE, nomeadamente, o controlo exercido pelos seus pais que, por exemplo, os impede de permanecer na rua; a existência de um modelo de comunicação mais assertivo e a ausência de castigos físicos. O apoio dos irmãos mais velhos, que para os JSE é fundamental, não se verifica nos JIE.

**Competências linguísticas** – este tema poderia ser enquadrado dentro do anterior, ou seja, dentro das estratégias educativas parentais, uma vez que a forma como gerem o recurso linguístico que possuem - do crioulo e do português – pode constituir para as famílias cabo-verdianas em causa uma estratégia consciente no prosseguimento dos objetivos escolares que se propõem atingir com os filhos. Mas, precisamente pela relevância que o domínio da língua assume nos desempenhos escolares das crianças e dos jovens, optamos por destacá-lo.

Em termos linguísticos, o primeiro aspeto revelado pelas entrevistas é que os jovens pertencentes ao grupo positivo (JSE) apresentam um bom domínio da língua portuguesa, situação que contrasta com a dos seus pais e com alguns casos dos JIE e dos pais destes, na generalidade.

Um segundo aspeto a registar é que todos os jovens afirmam que sabem falar crioulo, embora nem todos o façam no seu dia-a-dia; diferenciam-se entre si, por exemplo, pela frequência com que o fazem (sempre/só por vezes) e pelos contextos nos quais utilizam esta língua; para algumas das famílias essa é a língua de comunicação em casa, enquanto para outra a língua de comunicação doméstica é o português.

*E6JSE6: Crioulo, sempre crioulo. Sempre falamos crioulo e ainda hoje falamos.*

*E5JSE5: Até a minha avó que tem 84 ano e vive connosco, é só português. Só mesmo quando está assim meio doente e que não compreende bem as coisas é que lá vai uma palavrinha ou outra, em crioulo. Falamos em português e ela responde-nos em crioulo.*

A questão “que língua falar com os filhos” divide os encarregados de educação dos JSE e a conceção de cada família sobre a matéria define o modelo a adotar; aqueles

que consideram que a aprendizagem do crioulo é prejudicial à aprendizagem do português optaram, em conformidade, por não falar com os filhos a sua língua materna; outros, argumentando não haver interferência na aprendizagem de uma língua na outra, adotaram o crioulo como língua familiar. Os encarregados de educação E31EEJSE3 e E43EEJSE1 representam duas posições opostas: a primeira defende que os pais devem falar português com as crianças e que o crioulo se aprende mais tarde; do seu ponto de vista, se há jovens que dominam mal a língua portuguesa é porque não falam português em casa. Por sua vez, o encarregado de educação E43EEJSE1 é da opinião que não há relação entre falar crioulo e a realização de outras aprendizagens e, por isso, não se coíbe de falar “só crioulo” com os filhos.

*E31EEJSE3: Elas (as filhas) falam português mas todas falam crioulo. É muito bom a gente não lhes ensinar a falar crioulo, depois têm tempo para falar crioulo mais tarde. E crioulo não faz falta. Não faz falta porque não há nenhum livro em crioulo porque eles não estão em Cabo Verde. Eles têm dificuldade em falar português, porque na escola falam português mas em casa não ouvem nem uma palavrinha em português, só crioulo.*

*E43EEJSE1: Sabe amigo, isso é uma coisa que não me diz nada. Essa questão de falar crioulo e que se diz que tem influência na aprendizagem, mas acho que não, não tem influência. Acho que não, porque com eles praticamente só falo crioulo. Nela não tem nada e nem neles [não há consequências para os filhos].*

Estes dois casos são apenas exemplos que mostram a preocupação dos pais em gerirem as duas línguas em função daquilo que consideram melhor para os filhos. Mas em todas as famílias é notada essa preocupação, principalmente quando as crianças são pequenas e a sua integração escolar está em jogo. As dificuldades escolares dos filhos são relacionadas com essa gestão do crioulo e do português pelas próprias famílias, como se pode constatar por este exemplo:

*E32EEJSE4: A primeira teve [dificuldades linguísticas], pois em casa a gente falava só crioulo com ela e quando foi para a escola foi um bocadinho complicado. Mas as outras mais novas não, porque já foram para o infantário e os irmãos mais velhos falavam diferente com elas, já foi mais fácil.*

Nesta citação podem ser identificadas três diferentes questões: a imputação das dificuldades linguísticas ao uso do crioulo, a importância da frequência da educação pré-escolar na aquisição da língua portuguesa e, por último, a interferência dos irmãos mais velhos que “falavam diferente com elas”. Com esta última questão, esta encarregada de educação levanta o problema do nível de proficiência na língua portuguesa dos pais, ainda que de forma não declarada. É o nível de domínio do português que, em última instância, baliza a capacidade dos pais em apoiar os filhos na aquisição da língua portuguesa, mas também as suas competências para os apoiar nas tarefas escolares em geral.

Quando se coloca a questão do uso do português ou do crioulo pelas famílias cabo-verdianas o que está em causa é se a aprendizagem e uso deste último interfere com a aprendizagem do primeiro, condicionando a integração e o desempenho escolares dos seus descendentes. Se nesta família a mãe parece admitir que o facto de falar com a filha em crioulo interferiu negativamente com a sua integração escolar, noutras em que os pais assumem que só falam crioulo com os filhos, não há referências a essas dificuldades:

*E12JSE12: Não, não [interferência do crioulo na aprendizagem do português].  
Conseguia separar bem as coisas.*

*E6JSE6: Não sei, no meu caso penso que não interfere [interferência do falar crioulo no domínio do português].*

Ainda relativamente às dificuldades escolares imputadas ao mau domínio do português, registamos o sentimento da jovem E8JSE8 quanto às suas causas. Do seu ponto de vista os problemas linguísticos decorrem da inadequação dos programas escolares à realidade dos alunos.

*E8JSE8: Eu só acho que na escola deveriam ensinar-nos a falar e não estarmos a aprender “Os Lusíadas”, que não é o português atual, e a tentarmos perceber o que queriam dizer com esta ou aquela frase. Deveriam era ensinar-nos a falar. Há muitas palavras portuguesas que nós não conhecemos e ficamos à nora quando alguém fala. Isso é que deveria ser, aprender a língua. Não é ter um*

*texto que alguém escreveu e tentares dizer aquilo que a pessoa queria dizer, para mim isso não diz nada.*

Como já foi referido, o uso do português ou do crioulo também depende do contexto em que ocorre a comunicação e do estatuto dos interlocutores. Entre os adultos, as conversações decorrem em crioulo, segundo os testemunhos da generalidade dos jovens e encarregados de educação entrevistados; as conversações entre os pais e as suas crianças são nalguns casos em português, e.g., E2JSE2, E3JSE3, E5JSE5, E8JSE8 e E13JSE13 e noutros em crioulo, e.g., EEJSE10, E12JSE12, E13JSE13 e E1JSE1.

*E8JSE8: Os meus pais, desde que nasci, falam comigo português. Raramente falam comigo em crioulo. Eu percebo crioulo, mas não sei falar muito bem crioulo porque falo mais português.*

*E38EEJSE10: Sim, desde pequeno falo com eles em crioulo. O português é só para me desenrascar nos sítios onde vou, porque eu não falo muito bem.*

Também acontece numa mesma família os adultos optarem por falar crioulo com as crianças mais velhas, enquanto com as mais novas falam português, como se pode verificar pelo testemunho seguinte:

*E7JSE7: Falamos crioulo. Aqui quem fala .... Por exemplo, eu a falar com o meu pai falo crioulo, mas a falar com o R. [irmão mais novo], falo português. Quem tem mais prática de falar português é o meu pai com o R.*

*E31EEJSE3: ...Tu tens uma criança, ensinar-lhe a falar crioulo desde pequenina não vale a pena. Todos me diziam "és muito vaidosa, só falas português com os filhos". Não é, não é vaidade. Os teus filhos, fala sempre português com eles. E sabes porquê? Porque estamos em Portugal, se estivéssemos na Holanda eu falaria holandês, (...). É como te disse, há os tais 10 minutos para tudo. Quando cresceram, aprenderam a falar crioulo num instante. Quando fomos a Cabo Verde pela primeira vez, a C. não falava crioulo, mas ela aprendeu a falar em dois dias.*

Concluimos fazendo referência ao facto de a questão do uso das duas línguas, português e crioulo, estar presente nas consciências destes pais como sendo importante para o desenvolvimento escolar dos seus filhos; ao facto de as duas línguas coabitarem no seio da totalidade das famílias; de o domínio da língua portuguesa atingir um bom nível para a generalidade dos jovens enquanto nos pais o nível de proficiência difere de caso para caso; para algumas famílias, o português ser apenas a língua de trabalho sendo o crioulo a língua das relações intrafamiliares. De notar ainda, a crença das famílias que falam crioulo em casa que esta opção não afeta a aprendizagem do português e a integração escolar dos seus filhos, o que contrasta com o sentimento da encarregada de educação E31EEJSE3, por exemplo, que advoga o contrário, a sua convicção é que a aprendizagem da língua de acolhimento é necessária para a integração dos descendentes de imigrantes cabo-verdianos, independentemente do país em questão.

**A frequência da educação pré-escolar e de centros de atividades de tempos livres** – os compromissos profissionais obrigam os pais a procurar alternativas de acompanhamento, ou guarda, das suas crianças. Esta será a primeira preocupação das famílias quando procuram uma ama, uma creche, um jardim-de-infância ou um centro de atividade de tempos livres (ATL); nas famílias tanto dos JSE como dos JIE esta é a principal preocupação, integrar os filhos em equipamentos onde possam ficar sob vigilância enquanto trabalham.

À exceção dos jovens E6JSE6, E11JSE11, todos os restantes do grupo JSE frequentaram o jardim-de-infância, tendo alguns deles frequentado também a creche. Para além da componente de guarda das crianças, é possível identificar no discurso dos jovens e dos seus encarregados de educação a valorização da componente sociopedagógica do jardim-de-infância; a frequência deste ciclo de educação é considerado benéfica para a integração social e escolar dos filhos destas famílias, na medida em que, do seu ponto de vista, permite o desenvolvimento de competências requeridas no ingresso na escolaridade regular. Os exemplos que se seguem ilustram a perceção das famílias dos JSE sobre os benefícios da frequência da educação pré-escolar:



E36EEJSE8: *Acho que foi bom para ela porque uma criança na creche, é muito bom para ela. No sentido em que elas convivem com as pessoas. A V, quando foi para a escola já sabia conviver com as pessoas e já não teve problemas.*

E9JSE9: *Foi bom. Porque nós aprendemos... ganhamos a experiência para o 1º ano. Eu, às vezes, quando vejo que uma mãe não tem possibilidades de colocar um filho no JI começo a pensar “eh pá, isto está a prejudicar um pouco a criança” porque a criança tem possibilidades de conviver com outras, de falar e de aprender algumas bases, porque vai para o 1º ano e, onde é que estão as bases?*

Os centros de ATL surgem para estes pais como uma continuidade ao jardim-de-infância, como se pode entender pelas palavras desta encarregada de educação:

E39EEJSE11: *O L., quando saiu da ama foi para o infantário. Desde pequenino foi para o infantário. Depois, saía do infantário e ia para a escola. De manhã estava nos tempos livres e à tarde ia para a escola. Sempre foi.*

O ingresso dos filhos na escolaridade obrigatória não só continua a colocar aos pais o problema da guarda das suas crianças como acrescenta um novo, o do apoio na realização das tarefas escolares (TPC) dos filhos. O ATL constitui a opção para alguma destas famílias, ainda que o número das que recorrem a estes equipamentos sociais seja inferior ao daquelas que recorriam ao jardim-de-infância. Nesta fase de ingresso no 1º ano de escolaridade alguns destes pais optam por deixar as crianças em casa, maioritariamente em companhia de outros irmãos ou eventualmente de uma avó, sendo que recorrer ao apoio dos vizinhos é adotado também como solução para algumas famílias:

E8JSE8: *Não, não [frequentou o JI, mas não frequentou ATL]. A minha mãe, no primeiro dia de escola foi-me levar à escola. A partir daí, e como tinha vizinhos, vim sempre sozinha. Tinha as minhas chaves. Desde os 6 anos até hoje, tenho as minhas chaves. Então, eu ia com os meus vizinhos, depois chegava a casa, ia buscar o meu tupperware e ia à casa da minha vizinha para ela me aquecer o meu almoço e eu ficava lá até a minha mãe chegar.*

*E37EEJSE9: Não, [não frequentaram ATL] saíam e vinham para casa. Ficavam em casa.*

Uma das vantagens que os pais veem na frequência do ATL é a de estes centros substituírem os próprios pais na ação educativa. Consideram que os seus filhos podem aprender aquilo que os pais não têm tempo ou condições para ensinar em casa, como refere a encarregada de educação de um dos jovens:

*E39EEJSE12: Foi, foi. Em que aspeto...Porque as crianças vão aprendendo as coisas, que não havendo lá em casa, os pais não têm tempo, eles vão aprendendo desde pequeninos.*

A encarregada de educação da jovem E13JSE13 é mais explícita ao apontar as vantagens do ATL; a sua citação remete para o contributo desta valência para a capacidade de organização da filha, mostrando ter noção da importância dessa capacidade para o seu desempenho escolar:

*E41EEJSE13: Foi [ao ATL]. Foi importante. Até cá em casa passou a ser mais arrumada. Estudava, arrumava os livros e ia pôr no sítio. Ela era diferente dos outros. Os outros [irmãos que não frequentaram ATL] andavam com as coisas todas borradas. Eu andava sempre a dizer-lhe: “ olhem, olhem como vocês têm os vossos livros todos borrados” e eles não ligavam os seus livros.*

O número de indivíduos do grupo JIE que frequentou a educação pré-escolar é muito menor, comparativamente ao número de indivíduos do grupo JSE; dos 12, apenas quatro tiveram acesso a essa componente educativa. Entre as famílias dos JIE parece haver divergência na valorização da educação pré-escolar, o que poderá estar entre as razões que levam umas a integrar os filhos no jardim-de-infância e outras não. Os exemplos das famílias do E25JIE9 – pela voz da mãe – e do E26JIE10 – pela voz próprio - ilustram essa divergência de ponto de vista em relação às vantagens desse ciclo educativo:

*E47EEJIE9: Acho que no Jardim as crianças desenvolvem-se mais. Quando têm seis anos e vão para a escola já estão mais desenvolvidos.*

E26JIE10: *Não era má, sempre tive uma boa experiência com a minha avó, que agora é falecida, com as minhas tias. Por acaso eu não gostava, tipo... Eu queria ir para um colégio, só que a minha mãe dizia: “ah, aquilo é chato, não vais gostar”. Enquanto com a minha avó, quando eu era pequenino, podia fazer o que queria: correr, andar de bicicleta. Era diferente, eu até gostei da minha infância, que tinha quando era mais pequeno, quando os meus pais estavam juntos.*

Relativamente à frequência dos ATL, o número de JIE é também inferior ao do número dos JSE. Apenas cinco dos JIE frequentaram o ATL. As experiências dos E23JIE7 e E20JIE4, por exemplo, são diferentes em relação ao tipo de apoio prestado pelos referidos equipamentos sociais. No primeiro caso, a componente socioeducativa parece estar em evidência, enquanto no segundo sobressaem as componentes cultural e da guarda das crianças.

E23JIE7: *Acho que ... lembro-me que eles incentivavam-nos bastante para estudar quando tínhamos testes, inclusive tínhamos uma hora, acho que depois do lanche, estudávamos um bocado, depois dormíamos para depois irmos para casa. Eles incentivavam-nos. Até eram bastante rígidos [no ATL].*

E20JIE4: [o ATL] *Era mais um passatempo para depois de sair da escola. Frequentava depois da escola. Era ficar na escola até à hora de ir para casa com os pais.*

E46EEJIE4: *Sim. Faziam muita coisa. Faziam espetáculos. Já fui ver vários espetáculos que faziam. Tinha lá o tempo ocupado, ao menos. Passavam lá as tardes ou as manhãs, conforme o horário da escola, e eu ficava descansada no trabalho porque sabia que eles estavam lá e que eles tinham uma ocupação.*

Podemos considerar que as famílias dos JSE concebem o jardim-de-infância e o ATL como equipamentos de guarda das crianças, valorizando igualmente a sua dimensão sociopedagógica; a maioria (10/12) dos JSE frequentou a educação pré-escolar e um menor número o ATL; o início da escolaridade obrigatória foi o momento de alguns destes jovens começarem a ficar em casa ou com vizinhos. Este facto pode indicar dificuldades financeiras das famílias as quais são impeditivas da inserção dos

filhos num ATL. Contrariamente aos JSE, apenas uma minoria dos JIE (4/12) frequentou o jardim-de-infância e apenas mais um o ATL, o que pode constituir um indicador da valorização dessa componente da educação pelas famílias, ainda que possa haver outras razões, não reveladas pelos dados, que levam a não integrar os seus filhos nesses equipamentos.

**O envolvimento parental** – nas famílias participantes neste estudo o papel de encarregado de educação é desempenhado pela mãe, na maioria dos casos. O número de mães encarregadas de educação ultrapassa claramente o dos pais, 10 para 2, quer no grupo dos JSE, quer no dos JIE. As explicações das famílias para esta realidade são de dois tipos: o primeiro que considera que as mães são quem tem o perfil mais adequado para o desempenho desta função; o segundo é que as mães têm mais disponibilidade porque aos pais trabalham muito, como referem a encarregada de educação e a jovem que se seguem:

*E33EEJSE5: Isso é porque as mães têm mais tempo, têm mais paciência, eu penso que é por isso. Os homens trabalham muito. (...) E as mães gostam mais de saber, de estar mais a par.*

*E8JSE8: Os meus pais sempre estiveram presentes. A minha mãe sempre, preocupou-se. O meu pai não podia ir por causa do trabalho, ele era o meu encarregado de educação, mas não podia. A minha mãe ia sempre às reuniões e sempre se preocupou com aquilo que eu fazia na escola.*

Apesar da hegemonia das mães nesta matéria, os pais dos jovens do grupo JSE não se distanciam por completo da vida escolar dos filhos; à exceção dos dois casos já referidos (E13JSE13 e E9JSE9), todos os jovens deste grupo contam com o apoio, o incentivo e, nalguns casos, participação nas reuniões de pais em substituição das mães. Relembremos que os encarregados de educação das jovens E1JSE1 e E7JSE7 são, em ambos os casos, o pai. A menor participação dos homens é atribuída a uma maior ocupação com o trabalho, como mencionámos anteriormente.

A participação nas reuniões de pais é a forma de envolvimento parental na vida escolar dos filhos mais valorizada nos discursos destas famílias; em todas, existe a preocupação de participar nas reuniões para as quais são convocadas, considerando

estes encontros com os professores como a oportunidade de eleição para se informarem da situação dos educandos, nomeadamente em termos do comportamento disciplinar, o qual aparece mais vezes como preocupação dos pais do que propriamente o aproveitamento escolar dos filhos. Os exemplos que se seguem retratam o sentimento geral destas famílias:

*E32EEJSE4: O papel dos pais é: quando os professores chamam os pais para falar, para dizerem passa isto passa aquilo, nós temos de procurar os professores para saber bem o que se está a passar, o quê que é.*

*E34EEJSE6: Então, mas, pronto, posso não ir uma vez e vou na próxima. Acho que os pais devem fazer esse esforço. Porque sempre quando vamos a uma reunião é bom para nós e para o nosso filho. Porque vamos saber o que se está a passar, se o nosso filho está a portar-se bem, se está a portar-se mal, se está a tratar mal os professores ou se está a tratar bem. E não vamos saber se não formos.*

O tempo é um elemento bastante determinante do nível e tipo de participação dos pais na vida escolar dos filhos e que sobressai no discurso dos encarregados de educação dos JSE. O facto de trabalharem muitas horas é referido como um entrave à participação, que os pais procuram solucionar de diferentes modos. A presença nas reuniões de pais é nalgumas ocasiões assegurada por irmãos mais velhos ou pelo pai, quando a mãe - a encarregada de educação - não pode comparecer. A participação dos irmãos mais velhos surge aqui novamente como recurso para os mais novos; para além de muitas vezes apoiarem-nos na realização dos deveres escolares, também representam ocasionalmente a família na escola em substituição dos pais, como ilustra o caso que se segue:

*E34EEJSE6: Quando os professores marcavam reuniões, nem sempre dava para ir porque como trabalhava longe às vezes não dava para chegar a horas de ir. Às vezes mandava os meus filhos mais velhos irem. Mas pronto, eu quando posso lá ir, eu vou lá.*

Outra forma de resolver esta questão pelas famílias dos JSE é a marcação de atendimentos individuais com os diretores de turma (quando os filhos frequentam o 2º

ou 3º ciclos de ensino básico e secundário) ou professores titulares de turma (no caso dos alunos do 1º ciclo) numa hora em que haja disponibilidade de ambas as partes; encontra-se ainda entre estas famílias encarregados de educação que recorriam a telefonemas para a escola para obter informações relativas aos educandos:

*E5JSE5: As reuniões nunca eram ao mesmo tempo, mas quando isso acontecia, tentava dividir-se. A minha mãe dividia-se o melhor que podia. Quando não podia estar presente ligava para os diretores de turma, com os auxiliares também conhecia algumas e... tinha uma relação boa e fácil. A minha mãe conduziu as coisas com, com... olha, conseguiu.*

A boa relação com os professores é frequentemente referenciada pelos pais dos JSE.

Nalgumas destas famílias, a da jovem E9JSE9, por exemplo, o envolvimento parental não se limita à participação nas reuniões, mas também em atividades extracurriculares frequentadas pelos descendentes; outro exemplo da ação dos pais é o ir levar e buscar os filhos à escola, sendo esta uma forma de se manterem informados da situação escolar dos filhos; o incentivo que recebem dos pais para estudar, bem como a compra de materiais escolares nas alturas devidas é percebido por estes jovens como formas de envolvimento e demonstração de interesse dos progenitores na sua atividade escolar; encontramos também um caso (E3JSE3) em que a mãe referindo-se ao apoio que dava às filhas, afirma que “só dava um empurrãozinho”; segundo esta mãe, o comportamento e os seus resultados escolares permitiam ter confiança nas filhas para não se preocupar em contactar com frequência os professores. É um dos casos em que os mais velhos (neste caso as irmãs) substituíam os pais nas respetivas reuniões, ainda que por uma razão diferente da anteriormente referida, isto é, não por falta de tempo da encarregada de educação mas pela confiança depositada nos filhos. As afirmações da progenitora são confirmadas por esta citação da sua descendente:

*E3JSE3: Os meus pais, eles nunca foram muito de ir à escola. Ouviam, sabiam aquilo como é que era e não sei quê, mas eu quando já grande, eram as minhas irmãs que iam e que me acompanhavam. Mas eles nunca se preocuparam muito porque já nos conheciam. Acompanharam-nos desde o início e sabiam que*

*éramos preocupadas com a escola, e como tal, nunca se preocuparam muito conosco. Tinham confiança em nós.*

É a encarregada de educação desta jovem que afirma que quando ia às reuniões levava as filhas com ela e junto aos professores procurava reforçar diante das filhas que estava interessada nos seus estudos e exigia que se empenhassem nos mesmos:

*E31EEJSE3: Elas foram sempre umas boas crianças. A gente ia lá [às reuniões], também depende dos pais, e eu dizia-lhe mesmo ao pé dos professores “Vocês não vêm aqui para me envergonhar. Vêm aqui para estudar”.*

As famílias dos jovens pertencentes ao grupo JIE manifestam a mesma preocupação que os agregados dos JSE relativamente à participação na vida escolar dos filhos, considerando essa participação fundamental para o desempenho escolar; tal como nos JSE, as famílias dos JIE privilegiam a participação nas reuniões como veículo de acompanhamento da atividade escolar, ainda que nestas a frequência das mesmas seja menos assídua; as mães são igualmente mais envolvidas do que os pais, sendo a diferença mais vincada do que entre os progenitores no grupo JSE. A justificação para esta evidência é semelhante entre os dois grupos, como se depreende das citações que abaixo se transcrevem:

*E50EEJIE6: Então, a mãe tem assim mais tempo, mais experiência... É isso. [motivos pelo qual o pai não é EE]*

*E51EEJIE10: Também o ambiente familiar. Na minha casa era só eu que me esforçava para que eles estudassem, para equilibrar os estudos e os jogos no computador.*

A relação mantida com os professores é igualmente valorizada e considerada positiva pelas famílias dos JIE. A baixa escolarização destes pais é encarada por si próprios como limitativa da sua capacidade de apoiar os filhos na realização dos deveres escolares (TPC) e, por isso, um óbice à sua participação na vida escolar destes:

*E48EEJIE3: Eu só falo com a boca, não posso fazer mais nada. Eu só digo aos meus filhos, “têm que estudar, têm que fazer isto, têm que fazer aquilo”. Se está*

*mal a matemática eu digo, “tens que estudar matemática”. Eu não tenho mais apoio para dar para eles, porque, se eu não sei, como é que eu posso ensinar? (...) E se não têm, cá para mim, o único apoio que tinha para dar aos meus filhos para poderem subir mais para alto, era se eu sabia para ensinar. Era a matemática, a língua portuguesa é essa coisa toda, coisas que eu não tenho.*

Também nestas famílias encontrámos casos em que os irmãos são chamados a substituir os pais no desempenho de funções próprias dos encarregados de educação como a ida às reuniões; o jovem E23JIE7 é um exemplo, neste caso, é o próprio que considera os pais pouco envolvidos na sua vida escolar, como fica claro no excerto do seu discurso abaixo apresentado:

*E23JIE7: Nunca foram muito presentes na minha escola. Iam às reuniões quando havia, eles iam lá, mas, de resto, não eram muito presentes. Até me lembro, no 5º ano quem era a minha encarregada de educação era a minha irmã mais velha. Portanto, os meus pais não foram assim muito presentes.*

Concluindo, as famílias dos JSE valorizam e procuram envolver-se na vida escolar dos seus filhos; esse envolvimento assume várias formas, por exemplo, participação nas reuniões de pais, participação em encontros individuais com os professores, contactos telefónicos à escola para pedir informações, acompanhamento no trajeto casa/escola/casa, acompanhamento nas atividades extra curriculares, para além do incentivo verbal. Estas famílias recorrem por vezes aos filhos mais velhos para se fazerem representar nas reuniões, sendo apresentado o motivo da falta de tempo dos adultos. As mães, por terem “mais competência” são as que mais vezes desempenham a função de encarregada de educação e quem mais se envolve na vida escolar dos filhos, embora os pais também participem. As famílias dos JSE e dos JIE não aparentam ser muito diferentes umas das outras, no que se refere à participação na escola pela sua dimensão mais visível, a participação nas reuniões; o que parece distingui-las é o complemento a essa forma de participação, pois as famílias do JSE recorrem a métodos não evidenciados nos discursos dos encarregados de educação do JIE, nomeadamente o acompanhamento de atividades extra curriculares dos filhos, a realização de encontros individuais como os professores, os contactos telefónicos e o acompanhamento dos filhos nos percursos escola/casa.



**Valorização da escola** – a valorização positiva da escola é transversal a todas as famílias dos JSE, surgindo nos discursos das duas gerações como um dos temas mais importantes. A escola é vista em primeiro lugar pelo seu valor instrumental, ou seja, pela sua utilidade na capacitação dos jovens para o exercício de uma profissão; o curso superior é concebido como a ferramenta que permitirá a estes jovens virem a ter o “bom trabalho”, o qual perspectivam como elemento essencial para o “bom futuro” que almejam.

A jovem E4JSE4 é apenas um caso de notória valorização da escola pela família como meio de ascensão social; no período que permanecemos na sua residência tivemos ocasião de escutar não só a jovem e a sua encarregada de educação mas também outra filha mais nova que claramente não quer vir a ter o mesmo tipo de trabalho que a mãe, sendo esse apontado como o principal motivo para estudar. Uma das notas que fizemos desta visita foi precisamente em relação à concordância entre mãe e filhas de que estudar seria o garante de um futuro melhor e o discurso da filha mais velha corrobora esse sentimento:

*E4JSE4: Achei que era fundamental [a escola]. Sempre achei que com apenas o secundário seria difícil uma colocação no mundo empresarial, no mundo do emprego. Aliás, com a licenciatura seria difícil, sem ela, ainda mais. E eu não queria trabalhar por trabalhar, por isso acho que a escola é fundamental para nos formar e para percebermos o caminho a seguir. Por isso, só com a secundária seria difícil fazer alguma coisa que eu quisesse realmente, pelo menos nesse sentido.*

A posse de um diploma pode servir para abrir o leque de oportunidades de trabalho, pensam os jovens destas famílias; estes desejam conseguir trabalhos “honestos”, como é referido pelo jovem E2JSE2, mas também que tenha “algum estatuto social” como é referido pela E9JSE9. Este desejo de ascensão social encontra-se nos discursos dos jovens e dos encarregados de educação e o curso superior é a ferramenta que, do seu ponto de vista, alarga a possibilidade para que isso venha acontecer:

E37EEJSE9: *Os meus filhos? “Vocês vão estudar porque amanhã vão ter uma vida bonita, vão encontrar um trabalho em que não tenham que se levantar da cama à hora que a mãe se levanta”;*

E4JSE4: (...) *E há uma coisa que também é fundamental, a licenciatura permite-nos, talvez, atingir patamares que os nossos pais, talvez, não conseguiam em termos financeiros e proporcionar uma vida melhor para nós e para os nossos filhos, caso as pessoas pensem nisso.*

Estas famílias veem a educação dos filhos como um investimento, precisamente nessa perspetiva de que o curso superior venha a proporcionar a pretendida mobilidade social entre as duas gerações. No entanto, as dificuldades do mercado de trabalho fazem com que algumas delas questionem a sua própria posição em relação ao assunto, como se pode verificar nesta citação,

*E43EEJSE1: Investimento (Carregou bem na palavra). Os pais gastam dinheiro, é claro, mas [a escola] é um investimento. Investir nos filhos. Tentar educar os filhos é investir. É um investimento;*

*E1JSE1: Foi. Mas estava com medo de vir a pensar o contrário. Se não tivesse encontrado trabalho na área, pensaria o contrário. Mas agora digo que foi um bom investimento.*

Neste caso o investimento já está a ter retorno, uma vez que a jovem em questão se encontra a trabalhar e na área da sua formação. A mesma situação não acontece com a jovem E3JSE3, por exemplo, a qual se encontra a trabalhar numa grande superfície comercial onde exercendo as funções para a qual está qualificada, auferem um salário próprio de uma categoria profissional não qualificada.

Independentemente da possibilidade de ocorrência destas situações, tanto os pais como os filhos consideram que “vale a pena estudar”; até porque o valor atribuído à escola não se esgota na valia do curso superior para um “bom trabalho”. O saber escolar é também visto por estas famílias como instrumento de adaptabilidade dos jovens a situações novas que possam ter de enfrentar, pelo que tanto os próprios como os adultos

continuam a defender que devem apostar na formação escolar, como se depreende das citações destes dois participantes:

*E6JSE6: Bem, na atual conjuntura, essa relação [entre escola e futuro] é um pouco má, porque a nossa geração à rasca ... Mas ainda continuo a achar que a escola é fundamental para o futuro. Uma pessoa sem a instrução que ganhamos na escola é muito difícil o que queremos, chegar lá. É muito importante a escola para o futuro: a cultura social ganha, as diversas visões do mundo ganhas, aprender a criticar as coisas que acontecem no dia-a-dia;*

*E32EEJSE4: Não, a gente deve sempre preparar-se. Estuda e não se sabe o dia de amanhã. Hoje as coisas estão piores, mas às vezes, amanhã podem mudar. Nós que temos que estar preparados. Mesmo à minha filha que já terminou o curso, eu já lhe disse que se aparecer alguma oportunidade tem que estar preparada para continuar a estudar. Não podemos ficar, por exemplo, só com um curso, porque às vezes se o lado direito está mau e esquerda está bem, nós não temos saída para a esquerda.*

Esta mesma mãe refere que se os jovens acabassem os cursos e encontrassem logo emprego os irmãos mais novos teriam maior motivação para estudar.

Uma forma utilizada por estes pais para transmitirem aos filhos a ideia do valor da escola e incentivá-los para os estudos é passando a ideia de que “estudar é o bom futuro” e que esse é a “única herança [que lhes] deixam quando morrerem”, pois “não têm mais nada”. Os encarregados de educação E30EEJSE2, E35EEJSE7 são exemplos de progenitores que procuram dessa maneira incentivar os seus filhos:

*E30EEJSE2: Para mim, um bom futuro para eles é eles estudarem. Nós não temos nada para lhes dar, por isso o futuro deles está nas suas próprias mãos. Vendo como a vida está, eles têm de estudar para que amanhã possam fazer as suas vidas como deve ser.*

*E35EEJSE7: O incentivo que dou aos meus filhos para estudarem é dizer-lhes “Eu não tenho nada para vos deixar de herança, quando eu morrer. A única*

*coisa que posso vos deixar de herança é vos ajudar a estudar, a formar-se e a terem um futuro (...) Se querem ser alguém no futuro, é estudar.*

Estes pais procuram ainda fazer ver que o facto de os próprios terem baixa escolaridade está relacionado como o contexto em que viveram; tentam reforçar a importância de os filhos fazerem uma escolarização superior frisando que um mesmo nível de escolaridade tem um valor diferente conforme os contextos temporais; que se a 4ª classe de um pai permitia-lhe, à época, “trabalhar na melhor fábrica do país”, como refere o pai E55EEJIE7, essa mesma 4ª classe não daria atualmente para ser funcionário de limpezas, como afirma a encarregada de educação E32EEJSE4; nas suas palavras, “até para as limpezas já pedem curso”.

*E31EEJSE3: Isso na altura dele era muito bom. Nessa época dizia-se que com o 7º ano a pessoa era um grande doutor. Era a 4ª classe mais 3 anos e já diziam que aquela pessoa era um doutor.*

Com isso os pais tentam reforçar a ideia do valor da escola, insistindo que não querem que os filhos reproduzam a sua baixa escolaridade; a sua preocupação é sobretudo que os descendentes venham a ter uma vida melhor do que a dos próprios e acreditam que a escola, o curso superior que desejam que os filhos façam, pode proporcionar-lhes essa vida. Os pais cujos filhos já concluíram o curso superior verbalizam que sentem que cumpriram com a sua missão. É o caso da encarregada de educação que se segue:

*E31EEJSE3: Sinto-me muito feliz. Tenho muitas dificuldades de saúde, por causa de um acidente. Tenho muitas dificuldades, não tenho forças nas pernas, mas sinto-me feliz por ver as minhas filhas formadas. Amanhã se eu as faltava vou descansada por penso que as minhas filhas, a herança que lhes poderia ter deixado era os seus estudos.*

Quanto às famílias dos JIE, a valorização da escola não é tão clara, ou tão declarada, quanto nas famílias dos JSE. O consenso que encontramos entre as duas gerações do grupo positivo esbate-se neste, havendo situações de contradição mesmo dentro da própria família; é o caso do jovem E17JIE1, por exemplo. Este jovem

abandonou a escola antes de completar o 9º ano, segundo o próprio, com a anuência do pai.

E17JIE1: *O que me levou a sair da escola? Então, foi o meu pai que disse para eu parar, que este ano não iria estudar.*

No entanto, a mãe (E52EEJIE1) afirma que pede aos filhos “que estudem, que vão para a universidade” Não existe, portanto, consistência na valorização que os progenitores atribuem à escola, o que legitima, de alguma forma, a própria contradição do filho quando este afirma o seguinte:

E17JIE1: *Acho importante [estudar], mas acho que não vale a pena.*

Quer através do discurso da mãe durante a entrevista, quer na conversa que a antecedeu, foi perceptível que o pai mantém um baixo envolvimento na vida escolar dos filhos, o que nos levou a registar, então, a seguinte nota de campo: “nesta entrevista ficou-me a sensação que o pai é pouco participativo no processo educativo deste jovem e dos seus irmãos”.

Ainda que um pouco diferente da anterior, também na família da jovem E18JIE2 nota-se alguma descoincidência entre pai e filha na valorização da escola; neste caso, enquanto se percebe uma subvalorização da educação pela jovem - para quem basta “saber ler e escrever” o suficiente para se desembaraçar no dia-a-dia (leitura e escrita funcionais apenas) e para ser melhor do que a mãe (analfabeta) - o pai (E56EEJIE2), por sua vez, tem uma perspetiva mais alargada do valor da escola, nomeadamente considerando que uma escolarização mais elevada garantiriam um melhor futuro à sua descendente:

E18JIS2: *Se eu não tivesse escola, sei lá, não sabia escrever, não sabia ler. Por exemplo teria dificuldades muitas vezes em apanhar um autocarro, outras coisas. Como a minha mãe. Sei lá. É importante saber escrever e outras coisas;*

E56EEJIE2: *Bom trabalho já depende da escola que ela tem. Porque se tivesse boa escola, até o fim, ela poderia encontrar as coisas do melhor, mas olha. O*

*meu desejo é que ela tivesse boa escola, mas ela não quer. Depende também dela.*

As situações anteriores não representam a generalidade das famílias. Na sua maioria, estas valorizam a escola e alguns dos jovens mostram-se arrependidos da decisão de abandonar os estudos. Em relação às expectativas dos encarregados de educação de que os filhos retomem os percursos escolares interrompidos, há posições divergentes, pois, se há casos, como o do jovem E20JIE4, em que mãe, acompanhando o sentimento do filho, gostaria que este voltasse a estudar, a mãe do E22JIE6 é perentória ao considerar que o tempo para estudar passou e que para o filho o tempo é de trabalhar:

*E20JIE4: Se voltasse atrás, não largava a minha escola e agora estava a entrar para a Universidade, com uma bolsa de estudos do Governo e estava bem da minha vida.*

*E46EEJIE4: Eu queria que ele estudasse. Eu quero que ele estude. Vamos lá ver. Ele agora vai entrar para um curso de informática, a ver se ele continua a estudar;*

*E50EEJIE6: O que nós lhe dizemos é que ele perdeu a chance de estudar e que agora, olha... Agora tens de te desenrascar. Tens de ir trabalhar para te desenrascar.*

Encontrámos um caso em que o filho, tendo abandonado a escola sem completar o 9º ano, regressou para o fazer, através do programa de RVCC. Neste caso, o jovem fá-lo porque a mãe também se comprometeu a ir estudar se o filho o fizesse. Neste caso há uma valorização da escola pela mãe, na medida em que pretende alfabetizar-se mesmo já sendo adulta, servindo em simultâneo de motivação para o prosseguimento dos estudos ao filho.

*E53EEJIE5: Fui para a escola há 3 ou 4 anos atrás. Eu não sabia ler nem escrever. Mas empenhei-me e fui para a escola. Ele (o filho) dizia que no dia em que eu fosse para a escola ele também ia. Então eu fui para lhe dar o exemplo e, vá lá que ele foi e fez 10ª ou quê [9º ano, RVCC].*

A encarregada de educação E53EEJIE5 não é a única deste grupo que se decide por iniciar ou retomar os estudos; as encarregadas de educação E45EEJIE11 e E51EEJIE10 encontram-se ambas a concluir o ensino secundário, o que pode ser percebido como uma valorização da escola por parte das mesmas.

Em relação a estas famílias resta registar que apesar de valorizarem a escola, as expectativas académicas parentais são baixas, nalguns casos e o 9º ano aparece algumas vezes como o nível de escolaridade de referência. Realça-se o facto de haver um maior consenso relativamente valor da escola - quer intra quer inter familiar - nas famílias do JSE, que nas dos JIE. Nestas últimas, parece haver diferenças na valorização do saber escolar tanto entre os adultos como entre estes e os seus filhos.

**Valorização da ação da família no processo educativo** – como é que os jovens com sucesso escolar e os seus pais percecionam a influência da ação da própria família, principalmente dos próprios pais, nos percursos escolares dos descendentes.

Este tema foi lançado na discussão através da questão Qual o papel da tua família nesse percurso? - para os jovens; e Qual foi o papel da família na carreira escolar do seu filho? – para os respetivos encarregados de educação.

Na resposta a essa questão os jovens valorizam a ação da família destacando a sua dimensão simbólica e afetiva por um lado e a dimensão material por outro. Atribuem aos pais um papel fundamental para a sua formação pessoal, destacando neste aspeto a sua ação na transmissão de valores, nomeadamente das noções como as do “bem” e do “mal”; cabe aos pais “desde o início, meter-te [aos filhos] o bom e o mau, mostrar-te o que é o bom e o que é o mau” para poderem tomar as decisões certas à medida que vão crescendo, como refere o jovem E6JSE6, ou então a jovem E7JSE7:

*E7JSE7: Eu acho também que as pessoas são um bocadinho aquilo que a família transmite, um bocadinho aquilo que se aprende confrontando-se com a realidade.*

Por outro lado, a influência dos pais nos percursos escolares dos seus descendentes decorre, do ponto de vista dos jovens de sucesso escolar, do suporte afetivo e do incentivo que lhes dão, fazendo-os sentir seguros e libertos para se

concentrarem nos estudos. Na perspectiva da jovem E7JSE7, a influência da ação parental nos percursos escolares dos filhos é significativa, precisamente pela motivação que constitui o seu apoio moral, o qual se sobrepõe ao apoio material, do seu ponto de vista:

*E7JSE7: Eu acho que é uma fatia muito grande [a influência da ação parental no sucesso dos filhos]. Muito grande porque tu sabes que não estás sozinha, sabes que tens ali um apoio. Mesmo... nem digo o apoio em termos monetários, mas em termos de apoio moral, o poder cativar. E também, sabes que podes contar com essa pessoa para qualquer coisa.*

O peso atribuído à ação parental pelos JSE é desproporcional ao que atribuem a outras variáveis, embora reconheçam a possibilidade de os seus percursos escolares poderem ter sido influenciados por fatores outros, que não os pais. No entender do jovem E6JSE6, estes “têm maior prevalência do que os colegas”, mesmo considerando a importância das amigas.

*E5JSE5: O peso da nossa família é de 50%. É de 50%, na medida em que facilita-nos, nos abre o caminho, nos permite estudar sem termos que trabalhar, nos sustenta e na medida em que nos incentiva.*

A influência da ação parental nos percursos escolares dos jovens com sucesso escolar (JSE) pode ser inferida do discurso da jovem E7JSE7, quando a própria dá a entender que a sua perceção da valorização dos estudos pelos pais e o do interesse demonstrado pelas suas atividades escolares, pelos mesmos, serviram de motivação para a realização do percurso escolar que realizou.

*E7JSE7: Ah, eu acho que a família tem um peso muito grande. Tem um peso muito grande, porque quando sentes que a família não está nem aí, “tu queres continuar ou não queres continuar tanto faz”, “se eu estudei até aqui, porque é que há de estudar mais do que isto”, eu acho que a indiferença conta bastante.*

A ação dos pais é ainda valorizada pelo seu efeito no precaver que os jovens entrem pelo caminho da adoção de comportamentos passíveis de contribuir para a sua auto marginalização; é o que se depreende dos discursos dos jovens E2JSE2 e da jovem



E7JSE7. O facto de viverem em bairros sociais desfavorecidos é percecionado como um fator potencial de risco nesse aspeto e atribuem ao apoio dos pais o facto de se manterem “no caminho certo” num contexto favorável à adoção de comportamentos disruptivos. O controlo parental de que falámos mais acima estará provavelmente interligado ao apoio mencionado pela jovem E7JSE7:

*E7JSE7: Principalmente nós que vivemos num bairro social, ver as coisas e as pessoas a afastarem-se, a marginalizarem-se, [expressão impercetível] e que estão a ficar à margem da sociedade, sabendo também que há pessoas que marginalizam outras pessoas. Eu acho que, mesmo vivendo nessa realidade, consegui, eu e minha família, não entrar por outros caminhos. E acho que um bom suporte familiar também ajuda bastante.*

Estes jovens concebem o apoio parental como uma obrigação dos progenitores, o qual deve ser contemplado na organização das dinâmicas da família, reservando-lhe o tempo devido (E8JSE8). Os jovens com sucesso escolar são críticos em relação ao pais dos seus pares com insucesso, responsabilizando-os pelos maus resultados escolares e comportamentais dos filhos, por alegadamente não lhes prestarem o devido apoio; criticam ainda o que consideram ser um desincentivo aos estudos que é os pais estimularem os filhos a “irem trabalhar” (E12JSE12), argumentando que os pais devem ser claros na motivação para os estudos. Esta citação da jovem E8JSE8 retrata aquele que é o sentimento de outros jovens deste grupo sobre a relevância do apoio parental na sua educação, por exemplo, E5JSE5, E4JSE4, E9JSE9 e E12JSE12, e como a ausência do apoio parental pode resultar negativamente no processo educativo:

*E8JSE8: Sim, têm que saber o que é melhor para os filhos. Não devem ser pais presentes-ausentes. Devem (...) saber se os filhos foram para a escola ou se não foram se têm algum problema, saber o porquê desse problema, dar carinho e amor quando ele precisa. Eu acho que muito da violência que há hoje em dia, ... pelo menos, como vivo num bairro social... pelo menos é a minha opinião, muitos jovens são o que são por culpa dos pais, pelos motivos que já expliquei. Não estão presentes, são pais ausentes, saem de madrugada, entram em casa à noite, o que os filhos fazem durante o dia passa-lhes ao lado e por isso acho que a culpa é dos pais. Também é da sociedade, porque nós todos somos pobres,*

*mas há justificação. Porquê é que alguns vão para a criminalidade e outros vão para o ensino superior? Para mim, a justificação está lá na base, que é os pais serem ausentes. Se fossem mais presentes, se se preocupassem com os filhos, não darem só comida, o sapato e a roupa, talvez fosse melhor.*

Apenas um caso dos 12 jovens com sucesso escolar declarou ter sentido falta de apoio parental, o que é justificado pela própria pelo facto de os pais se “levanta[rem] cedo”. Esta mesma jovem coloca outra questão que é a da incapacidade de alguns pais ajudarem os filhos nas tarefas escolares, por não possuírem um nível de escolaridade que lhes permita fazê-lo. Esta jovem considera que a geração atual de pais é mais escolarizada, tem mais ferramentas à sua disposição e que poderiam, por isso, apoiar melhor os seus filhos do que os pais de gerações anteriores.

*E9JSE9: Mas hoje em dia os pais têm mais conhecimento, já são de uma geração em que têm tudo ao seu dispor - o ensino, a tecnologia - podem ajudar mais os filhos.*

Sintetizando, os jovens do grupo JSE consideram que a ação da família no seu processo educativo foi positiva; defendem que esta é fundamental para os percursos escolares que os jovens podem realizar; pensam que é função exigível a todos os pais e atribuem à falta de acompanhamento parental a causa do insucesso escolar da maioria dos seus pares.

Os pais destes jovens estão de acordo quanto à importância do seu papel no processo educativo dos filhos; reconhecem o valor assumido no processo educativo dos mesmos o terem “puxado por eles”, o tê-los “trazido apertados”, como refere a encarregada de educação E30EEJSE2, o “obrigá-los a estudar” ou, ainda, o não ter permitido que se tornassem “voluntários”<sup>71</sup>, nas palavras da mãe E37EEJSE9.

Quanto às famílias dos jovens JIE o que se destaca nos discursos dos jovens é a sua pretensão de desculpabilizar os pais dos seus maus percursos escolares. Apontam a falta de tempo inerente à necessidade de “pôr comida em casa” como justificativo da

---

<sup>71</sup> Tem o significado de “vadios” em crioulo de Santo Antão ou São Vicente. Aquele que não para em casa, que anda sempre a *vadiar*.

ausência de apoio parental. Estes jovens consideram que os progenitores fazem o que podem dentro das suas limitações socioeconómica e cultural. É o que afirma o jovem E20JIE4, que acabaria por declarar que a mãe havia feito um bom trabalho, ao ponto de o próprio considerar que “pai não fez falta”.

*E20JIE4: Só que a minha mãe não tinha só um filho, tinha mais e tinha de dar atenção a todos e tinha de ir trabalhar para pôr a gente comida dentro de casa. E se calhar, não foi nenhuma culpa dela, se calhar não tinha tempo de ficar a olhar pelos filhos.*

*E21JIE5: Como a vida anda difícil, o que parece, fazem o trabalho deles mas não dá para estar sempre em cima. Têm que trabalhar de manhã à noite e não conseguem estar sempre em cima.*

*E22JIE6: O papel? [da família no seu percurso escolar] Bem também não tiveram muito tempo para... Estiveram sempre a trabalhar... Eh pá, se estivessem, tipo, mais tempo em casa, se calhar até me obrigava a ir à escola. Só que, com o trabalho, não se pode fazer muita coisa.*

Ao contrário do que se verificou nos JSE, neste grupo surge a sugestão de que os pais necessitam de ajuda externa para que consigam apoiar os filhos na escola.

*E21JIE5: Os nossos pais não têm culpa, [das dificuldades escolares dos jovens] mas eles têm menos possibilidade de conseguirem ajuda às vezes, não é?! Eles ajudam no que podem, não falta nada, não falta material nem nada. Se calhar é mesmo o apoio escolar.*

Do lado dos próprios pais, existe a assunção de que a sua ação é relevante para os percursos educativo dos filhos, embora outros agentes possam assumir um papel igualmente importante na vida desses jovens. É o que mostra a citação onde esta encarregada de educação valoriza bastante a sua própria ação sobre o comportamento do filho. Neste caso específico, esta ação mostra-se particularmente importante, na medida em que durante o encontro que mantivemos com a família esta encarregada de educação foi-nos fazendo aperceber de que o jovem em questão esteve envolvido em grupos de pares com comportamentos socialmente de risco, muito próximos da delinquência.

Nessa altura, e segundo a própria, foi muitas vezes “tirá-lo do meio dos bandidos” e que,

*E53EEJIE5: Seria um bandido igual aos outros, a andar na rua como andam os outros. Isso não aconteceu porque não o deixei. Entretanto com a escola foi isso, deixou a escola porque é influenciado, aquilo que os amigos lhe diziam era o que ele fazia*

Este é um caso em que a ação das famílias não obteve resultados positivos no percurso escolar dos filhos, mas que noutras dimensões o fez; este jovem concluiu o 9º ano através do programa RVCC e juntamente com a mãe gere o negócio da família.

Ainda em relação às famílias dos JIE, estas têm a noção de que é necessário “obrigá-los a pegar nos livros para estudar”; estão conscientes de que os pais têm que “ter cabeça para nos controlarmos<sup>72</sup> com os professores” no sentido de levar os filhos a terem melhores resultados escolares. Parece-nos ainda de realçar o facto de o encarregado de educação E54EEJIE8 ter sugerido que no bairro social onde mora as dificuldades escolares destes jovens, por um lado, e dos pais em ajudá-los a debelar as mesmas, por outro, poderiam ser mitigadas se os pais se unissem e procurassem em conjunto as soluções. Esta posição do pai mostra que o insucesso escolar é concebido como um problema social e não apenas desta ou daquela família; que não é por falta de preocupação que estas famílias não conseguem que os filhos sejam bem-sucedidos escolarmente.

Resumindo, os pais, tanto dos JSE com os dos JIE, reconhecem que a sua ação tem reflexos nos percursos escolares dos filhos e os jovens de ambos os grupos também o reconhecem. Os discursos de jovens, de um grupo e de outro, deixam denotar algum défice de apoio parental na sua vida escolar, o qual é mais evidente nos JIE; no entanto, em ambos os grupos os filhos surgem a desculpabilizar os pais, o que é feito de forma mais veemente no grupo dos que têm insucesso escolar: estes justificam a ocorrência desse défice com o tempo que os pais despendem a trabalhar.

---

<sup>72</sup> O sentido é o de “articular”

### VI.1.2. Ação do próprio aluno

Os percursos escolares dos jovens descendentes de imigrantes são sem dúvida influenciados pelas ações e características das suas famílias (Portes & Rumbaut, 2001, Lahire, 2008, Suárez-Orozco, et al. 2008, entre outros), mas esse efeito é mediado pelas características do próprio indivíduo/aluno (Detry, 2004). Porém, como referido no Capítulo III, os fatores individuais com influência nos percursos escolares são muito sensíveis aos contextos externos ao próprio indivíduo. Nos Estados Unidos, por exemplo, Nicholas, Stepick, e Stepick (2008) concluíram que o empenho dos jovens descendentes de imigrantes haitianos nos estudos se deve ao seu desejo de cumprir com uma obrigação para com a família. Os objetivos académicos são traçados no sentido de agradar os pais, de honrar um familiar, ou de realizar um objetivo de alguém que não consegue realizar os objetivos individuais. Esta atitude faz parte dos traços culturais dos haitianos, segundo estes autores. A motivação para o sucesso escolar é primeiro gerada para satisfazer as famílias e depois para satisfação dos próprios jovens.

Embora a investigação dos fatores individuais não fizesse parte dos propósitos do estudo, estes surgiram naturalmente nos discursos dos jovens e das suas famílias: Assim, optamos por analisá-los e apresentamos de seguida aqueles que mais se evidenciaram nas entrevistas. A ambição, a autoeficácia, a autoestima, por exemplo, são atributos dos alunos com influência comprovada nos desempenhos escolares (Pajares, 1996; Young, 1998; Portes & Rumbaut, 2001; 2006, mas que não constituem objeto de aprofundamento deste estudo.

**Integração escolar** – como foi a experiência dos primeiros anos escolares. Parte dos jovens do grupo JSE confessam ter alguma dificuldade de relembrar exatamente como com foi a integração no 1º ano, têm uma noção geral sobre o mesmo e os pais acabam por confirmar o que é referido por eles.

Uma das primeiras inferências que se pode fazer dos discursos destes jovens com sucesso escolar é de que se trata de jovens que desde o início dos respetivos percursos mostraram interesse pelas aprendizagens, que estavam “ali para aprender, porque queria[m] aprender a escrever e queria[m] aprender a ler” (E1JSE1). Estes jovens consideram que o ter corrido bem para eles os primeiros anos de estudo foi

positivo, permitindo que não viessem a ter dificuldades inultrapassáveis para resto dos seus percursos escolares.

Na sua maioria os jovens garantem que mantiveram o comportamento escolar do 1º ciclo ao longo dos restantes ciclos de ensino, mesmo os que mencionam que passaram por momentos de menor motivação (E3JSE3) ou por algum tipo de dificuldade.

E1JSE1: *Sempre correram muito bem. Daí eu ter tido sempre sucesso escolar.*

E4JSE4: *Ah, também manteve-se, o interesse manteve-se. Mantive a postura que tive desde a primária. Claro que as disciplinas alargaram-se, eram muito mais, mas...*

Os jovens que relatam ter experimentado dificuldades iniciais referem o domínio da língua portuguesa como a principal causa das mesmas; é o caso, por exemplo, dos jovens E2JSE2 - o qual refere que por ter antecedido a integração no 1º ano de escolaridade com umas longas férias em Cabo Verde estava a misturar o “[s]eu crioulo com o português” - e o jovem E11JSE11, nascido em Cabo Verde, tendo iniciado a sua escolaridade em Portugal:

E2JSE2: (...) *eu tinha acabado de vir de férias de Cabo Verde, ainda por cima (...) nessa altura estava a misturar o meu crioulo com português, expressava-me mal. Lembro-me que eu era teimoso, (...) como era aqueles tempos antigos ainda, levei umas pauladas para aprender. (...).Eu não conhecia ninguém e era muito tímido, refugiei-me muito nos livros, comecei a ler. (...) e estava sempre a ler.*

E11JSE11: *1º ano. Levei o resto do ano... A única coisa que me davam na escola, eu não sabia falar bem português, tinha dificuldade em perceber o português, a única coisa que me davam era um livro chamado Papu e depois uma coisinha com uma almofada e uma coisa para picotar as letras. Levei o ano todo a fazer aquilo.*

A situação de E11JSE11 obriga a pensar na necessidade da diversificação pedagógica para atender a casos específicos como este, situações em que o aluno ingressa no sistema educativo sem ter um domínio da língua que lhe permita compreender a informação transmitida pelo professor. Este caso é diferente do de um jovem como o E6JSE6, por exemplo, que não frequentou a educação pré-escolar, que contactou com a escola pela primeira vez apenas aos seis anos, mas que tem a vantagem de estar familiarizado com a língua portuguesa, a qual entende e fala. As duas situações parecem ser merecedoras de alguma diferenciação pedagógica, a qual, a existir, poderia ajudar o primeiro jovem na sua integração.

Os jovens do grupo JSE partilham (à exceção de dois) a experiência da frequência da educação pré-escolar, à qual atribuem parte do sucesso da sua integração escolar. Esta experiência, aliada à existência de irmãos mais velhos que os estimulavam, poderá ajudar a explicar o sucesso desde o ingresso no 1º ciclo. A educação pré-escolar permitiu contactar com a leitura e com a escrita, o que fez com que a jovem E3JSE3, por exemplo, já soubesse “muitas coisas” quando ingressou no 1º ano ou que E8JSE8 não tivesse dificuldades, porque já sabia “ler e escrever”:

*E3JSE3: Pronto, eu, sinceramente não me lembro muito bem, mas lembro-me que quando entrei para a escola já sabia muitas coisas, já escrevia o meu nome perfeitamente, já contava, fazia contas.*

*E8JSE8: Eu, quando fui para a primária já sabia ler e escrever, já escrevia o meu nome. Eu não tive dificuldades.*

O jovem E2JSE2 afirma a certa altura que se “refugiou na leitura” quando por timidez não se integrava nos grupos de pares do 1º ano de escolaridade, situação que, na sua análise, permitiu-lhe ultrapassar as dificuldades escolares inerentes ao mau domínio da língua portuguesa. Só uma experiência anterior com a leitura poderia permitir a este jovem recorrer a uma estratégia semelhante no 1º ano de escolaridade.

Fazer parte de “boas turmas” é um elemento importante para os primeiros anos do percurso escolar destes jovens, o que também é válido para os ciclos que se seguem. As jovens E4JSE4 e E3JSE3, por exemplo, fazem referência ao facto de terem

frequentado turmas maioritariamente constituídas por "brancos" e ao contributo positiva que a circunstância deu para os seus percursos escolares, no seu entender.

E3JSE3: *Sim, é [o seu caso é das irmãs são uma exceção]. Um bocadinho. Se calhar um bocadinho assim, a sério. Porque eu notava, mesmo ali no ATL, na escola, que eu ficava numa turma à parte, mesmo quando saímos daqui, da Cova da Moura. Porque estudávamos até à 4ª classe aqui na Cova da Moura e depois íamos para as escolas da Buraca ou da Cova da Moura. Eles separavam-nos. As turmas eram mesmo feitas e eu ficava sempre nas turmas só dos brancos.*

Os encarregados de educação dos JSE têm a perceção de que os filhos fizeram uma boa integração escolar. O facto de terem frequentado o jardim-de-infância foi um elemento facilitador da integração escolar dos seus filhos, consideram.

30EEJSE2: *Eles ambientaram-se bem. Ambientaram-se bem porque, estavam lá na creche [Jardim-de-Infância] e depois foi uma turma que saiu da creche e ficaram na mesma turma no 1º ano. Então o ambiente foi bom para eles.*

Ao contrário dos JSE, nem todos dos JIE tiveram uma experiência positiva de iniciação da escolaridade. As dificuldades na língua portuguesa relatadas por parte dos JSE são mais acentuadas neste grupo, em termos numéricos e em termos de gravidade. Neste último aspeto, os casos de E22JIE6 e E25JIE9 são elucidativos:

E22JIE6: *Uma pessoa não sabe falar assim como deve ser, toda a gente olha de lado para ti, é difícil*

E25JIE9: *Eu tive, tive. Quando entrei aqui para a primária tive muita dificuldade. Atrapalhava-me muito, fico muito nervoso. Gaguejo, muito, mordo a língua.*

O facto de alguns destes jovens terem beneficiado de apoio escolar compensatório, constitui também um indício das suas dificuldades, as quais podem estar relacionadas com o facto de apenas uma minoria ter frequentado o jardim-de-infância, como relatado noutra ponto.



E25JIE9: *Tive sim. Apoio a português, particular [individualizado]. Tive na primária e no 5º também, tive apoio particular.*

E25JIE9: *Entrei diretamente para a escola, não passei pela pré-primária, essas coisas todas. Foi logo para a escola.*

Alguns destes jovens dão indicações de terem iniciado os estudos já com dificuldades de adaptação escolar, reveladas em comportamentos desajustados, como é o caso, por exemplo, do E24JIE8. Este jovem é dos que mais dificuldade viria a ter durante o seu percurso escolar, com várias reprovações, o qual foi concluído com a realização de um curso de Serralheiro e correspondente 9º ano de escolaridade:

E24JIE8: *Eu só queria andar à porrada. [quando entrou para o 1º ano de escolaridade]*

E24JIE8: *Os meus avós diziam que me iam amarrar na escola, pelos pés tipo vaca, para eu lá ficar.*

O E21JIE5, por exemplo, teve dificuldades de adaptação desde o 1º ano de escolaridade, levando inclusivamente a ter de o mudar de escola. A citação deste jovem que reproduzimos seguidamente deixa também visível um aspeto que pode ser determinante para o sucesso na integração escolar das crianças, o acompanhamento dos pais. Este aspeto não parece ter sido cuidado neste caso, já que, pelo que se percebe, trata-se de uma criança de 6 anos que “ficava na casa de um colega...”, situação diferentes do que acontece como a generalidade dos JSE onde esse acompanhamento parece ser mais efetivo:

E21JIE5: *Sim. Há outra escola fora do bairro ali na Buraca. Como ficava mais longe, por vezes, em vez de vir para casa ficava na casa de um colega a brincar, por exemplo, e então tiraram-me de lá e meteram-me aqui.*

Os resultados escolares destes jovens também refletem as suas dificuldades de adaptação, com alguns a fazerem referência a maus desempenhos que começam logo no início dos seus percursos, por exemplo a E27JIE11, cujo percurso escolar viria a ser caracterizado por algumas mudanças de escola e reprovações e de “brincadeiras”. O

ingresso numa Escola Profissional foi a última tentativa para “resolver” a questão escolar, a qual não foi bem-sucedida, já que acabou por não concluir o curso.

*E27JIE11: Normais os [primeiros anos na escola] De brincadeira, é claro. Tinha notas um pouco... mesmo más prontos, era a primeira vez., mas... Depois eram aquelas coisas assim.*

Ao contrário do grupo JSE, nos JIE encontramos referências à existência de relações conflituosas dos alunos com os professores e com os colegas. O caso da E28JIE12 ilustra essa circunstância, a qual poderá ter sido um elemento negativo para o seu percurso escolar:

*E28JIE12: Tinha uma professora que batia-nos. Uma vez cheguei a casa com as orelhas quase em sangue, porque ela puxou-me pelas orelhas e eu levantei os pés do chão. Passei mal do 1º ao 4º ano. Passei mal com a professora, porque, em termos de colegas, passei mal no 1º ano da escola. Era muito gozada.*

*E28JIE12: E aquela escola não era unida. No 1º ano passei mal, mas depois no 2º ano quando voltámos já começámos a falar todos. Parecia que a mentalidade deles tinha mudado.*

*E49EEJIE12: Ela teve um pouco de revolta na escola porque os amigos gozavam com ela, os amigos batiam-lhe. Mas eu sabia que a V. não era uma criança de se ficar para trás, não é. Pronto tive de chamar à atenção uma professora que ela teve e que disse que lhe batia. Chamei à atenção a professora e aquilo ficou assim. Até hoje, ela não pode com essa professora.*

Mas nem todos os JIE referem ter experienciado dificuldades iniciais. São os casos de E26JIE10 e E23JIE7 - este último afirma que as suas dificuldades iniciam-se apenas a partir do 5º ano de escolaridade - ou, por exemplo, o E46EEJIE4 que, segundo a mãe, também não sentiu dificuldades na integração escolar:

*E23JIE7: Não, ... sim, exatamente. Entrei com seis anos aí. Faço anos em Março, entrei com seis anos. Passei aqueles 4 anos, não me lembro muito bem, mas não me lembro de ter dificuldades nenhuma nessa altura. Depois, acho,*

*pronto, no 5º e no 6º foi mais aquela mudança de escola, mudança de amigos, pronto, de tudo.*

*E26JIE10: Bem, do 1º ano até ao 4º ano, antes de chumbar, foi uma experiência muito boa. Foi quando conheci novos colegas, foi aí. Ainda conheço alguns hoje em dia. Foi uma experiência muito boa porque o primeiro dia de aulas, ninguém esquece, acho que ninguém esquece o primeiro dia de aulas.*

*E46EEJIE4: Muito bom. Não tiveram problemas nenhum. Não houve racismo nem nada.*

Quase todos os jovens com sucesso escolar fizeram, portanto, uma boa integração escolar. A forma como se deu esse processo acabou por se revelar positivo para os seus percursos escolares. O facto de terem frequentado a educação pré-escolar e de alguns terem contado com o apoio de irmãos mais velhos, que fez com que ingressassem no ensino básico com algumas competências na leitura e na escrita e com hábitos escolarmente valorizados, são admitidos como principais vantagens que contribuíram para o sucesso na integração escolar.

Por sua vez, os JIE fizeram inícios de percurso escolar com algumas dificuldades, no que se refere ao aproveitamento, à disciplina e às relações interpessoais. Os seus desempenhos na língua portuguesa parecem ter sido afetados pelo facto de apenas quatro terem frequentado a educação pré-escolar. Ainda assim, as dificuldades escolares de alguns dos jovens só se manifestam na entrada para o 2º ciclo, situação com várias leituras possíveis, mas sobre a qual podemos apenas especular, já que não faz parte dos propósitos do estudo; é possível que o aumento da complexidade das matérias e a necessidade de um maior acompanhamento parental, por exemplo, estejam entre os fatores que contribuem para o surgimento dessas dificuldades.

**Perceção de si como alunos** – esta variável está provavelmente interligada com a da integração escolar sendo marcada por ela.

Os jovens do grupo JSE consideram-se alunos motivados e autónomos. Tanto a motivação como a autonomia são tidas como características fundamentais para que não necessitem da intervenção de terceiros para se comprometerem e aplicarem-se nos

estudos; acreditar em si próprios, a autoconfiança, é considerada como o “fator principal” para o sucesso escolar, por exemplo, da jovem E1JSE.

*E1JSE1: Eu sempre fui muito motivada e nunca precisei que me motivassem, por isso, não sei como é que se motiva um aluno.*

Há casos que sentiam que eram diferente dos colegas da escola em termos de rendimento escolar, como é o da jovem E3JSE3 que se diz “boa aluna desde sempre” ou do jovem E2JSE2 a quem os colegas “tratava[m] como [...]se fosse um cérebro escolar” embora o próprio não se considerasse como tal. É o mesmo jovem que se sentiu “especial” ao ingressar no ensino superior, por ser “dos poucos” que no seu local de residência o conseguiram fazer, segundo o próprio:

*E3JSE3: Eu no secundário, sinceramente..., eu fui sempre boa aluna no secundário. Era daquelas alunas que não precisavam de estudar muito.*

*E2JSE2: Por exemplo, há pouco falava em “sentir-me especial”, por andar na faculdade, lembro-me que, quando era mais novo e andava no 9º ano, muitos dos meus amigos daqui, da minha idade, andavam no 5º ou no 6º e achavam-me um caso especial. Tratavam-me como se eu fosse um cérebro escolar, coisa que eu nunca fui.*

Estes jovens têm na sua generalidade boa autoestima e autoconceito académico positivo; consideram que foram bons alunos desde o início da sua escolaridade (E2JSE2, E3JSE3, E4JSE4, E8JSE8, E11JSE11).

*E4JSE4: Sim, desde o primeiro ano e posso dizer que fui boa aluna.*

A persistência, outra característica atribuída a si próprios por estes alunos, o caso do jovem E2JSE2, por exemplo. É a persistência que permite a estes jovens não desistir dos seus objetivos quando enfrentam dificuldades.

Ter uma “mentalidade” (E2JSE2) que permita não se deixar influenciar pelos outros (E2JSE2), ser “estudiosa” e ter “boa cabeça” (E3JSE3) representa parte das características dos alunos com sucesso escolar (JSE). Estes jovens referem ter tido sempre bons resultados, “tirava sempre quatros”, refere a jovem E3JSE3. Estes jovens

fazem referência à utilização de estratégias de aprendizagem individuais para ultrapassar as suas dificuldades; o jovem E11JSE11 refere que não precisava de estudar muito porque “estava sempre atento nas aulas” e nunca foi “mal comportado”; a jovem E3JSE3, por exemplo, “faltava muito às primeiras aulas” mas quando chegava à escola recolhia apontamentos dos colegas; por sua vez, a E8JSE8, aluna fraca nas línguas, procurava autonomamente alternativas para melhorar as suas capacidades:

*E8JSE8: Eu já disse que não sou boa a línguas. O Inglês, comecei a perceber melhor quando terminei o secundário. Via filmes e tentava traduzir, porque na escola não entendia. A Francês era a mesma coisa.*

Esforço, empenho, gostar e vontade de estudar, gosto pela leitura e de estar na escola, ter expectativas de futuro que incluem a escola, são características que estes jovens apresentam como fazendo parte do seu *eu aluno*; são alunos que confiam nas capacidades individuais e têm ambição em se tornar “alguém na vida”. E, em relação a este último traço o caso do jovem E12JSE12 é ilustrativo:

*E12JSE12: Eu acho que é a ambição. Sou uma pessoa um pouco ambiciosa. Ambição e não querer contentar com... contentar não, não querer conformar-me com aquilo que... quero fazer algo diferente. Quero fazer algo para mostrar que é possível sair do bairro e fazer algo diferente. Quero, por exemplo, chegar daqui a dez anos, ir a um bairro social qualquer de Lisboa e dizer “ Olhem, eu saí daqui e fui capaz de chegar onde cheguei, por isso vocês também são capazes”. Mudarmos um pouco o estigma do preto só ter capacidades para ir carregar móveis ou fazer coisas assim do género. Não considero... não se... Se calhar está a ser um bocadinho ... sei lá estou a achar-me muito, mas é mais a perspetiva do “sermos capazes”, nós não somos inferiores a ninguém, também somos capazes de ser licenciados.*

Este jovem reunia características que poderiam tê-lo levado a realizar um percurso bastante diferente do que concretizou (faltava às aulas, era indisciplinado, mal educado com os professores, integrava grupos de crianças que praticavam pequenos delitos). Contudo, afirma que foi tendo sempre “notas para passar, ao contrário dos outros”. Esta sua ambição poderá ter contribuído para que, apesar de tudo, se

mantivesse focalizado na escola o suficiente para conseguir os resultados escolares que referiu. A mudança de residência da família, de uma zona com problemas sociais de Lisboa para um bairro da margem sul do Tejo, também contribuiu para a melhoria do seu comportamento e dos resultados escolares, conforme afirmam o próprio e a sua mãe.

A força de vontade, que implica a capacidade de “abdicar de outras coisas”, é uma característica à qual estes jovens consideram muito importante para se ser bem-sucedido na escola. A jovem E8JSE8 considera mesmo que a principal diferença entre si e amigas suas que não fizeram o mesmo tipo de percurso escolar é a força de vontade que ela tem e aquelas não:

*E8JSE8: Sim, é mesmo força de vontade. Eu não vou dizer que sou mais inteligente do que elas só porque estou no ensino superior e elas não. Elas podem ser inteligentes, só que não estão para estar a estudar e falta-lhes força de vontade para abdicar de algo. Porque eu estou na faculdade e há muitas coisas das quais abduco.*

De mencionar também que a assiduidade e a pontualidade fazem parte do conjunto de características atribuídas a si próprios por parte dos jovens com sucesso escolar (JSE) e que a indisciplina é uma característica apenas identificada num jovem deste grupo.

Refira-se que a Língua Portuguesa, para uns, e Matemática para outros são as disciplinas em que estes alunos dizem ter sentido mais dificuldades ao longo dos seus percursos escolares. A História e a Geografia aparecem por vezes mencionadas como as disciplinas preferidas.

No grupo dos JIE há jovens, por exemplo, E19JIE3 e E24JIE8, que mostram ter um autoconceito académico e uma autoeficácia negativos, considerando-se maus alunos e incapazes de atingir níveis de ensino mais elevados, principalmente por “não ter cabeça”.

*E19JIE3: Eh, pá. Não sei. Eu acho que até ao 12º ano. Eu queria tirar até ao 12º ano. A Universidade eu acho que a Universidade eu não tinha capacidade.*

E19JIE3: *Não, acho que a minha cabeça não dava.*

E25JIE9: *Olha, não reagiu. A minha mãe sabe que não tenho cabeça para a escola.*

E24JIE8: *Eh pá, se eu tivesse cabeça, como muitos aí... Podia ser um grande engenheiro ou empresário, só que não tenho cabeça.*

E24JIE8: *Foi mau [1º ano de escolaridade]. Só pensava em fazer porcarias. Foi sempre mau, mau, mau, até ao 9º ano. Só agora, depois de ir trabalhar, assim... Mas na escola, nunca tive cabeça para a escola.*

Este último jovem faz sobressair no seu discurso um aspeto importante nos percursos escolares deste grupo, a falta de motivação para os estudos; se pudesse voltar á escola, refere, teria outra postura, nomeadamente a de se empenhar e não estar apenas por estar:

E24JIE8: *Estudar mesmo. Não ir lá como eu fazia dantes, ir fazer o curso só por fazer, só para ter o 9º ano.*

Os JIE mostram ter consciência das possíveis causas dos seus maus desempenhos. A indisciplina, ou melhor a “rebeldeia”, parece ser o comportamento que atribuem a si próprios e que, do seu ponto de vista, justifica o insucesso dos percursos escolares:

E21JIE5: *Passei a 4ª classe sem problemas mas quando cheguei ao 5º ano, noutra escola, já fiquei mais ... se calhar, rebelde.*

E25JIE9: *Também portava-me mal. Portava-me mal.*

E26JIE10: *Ah, eu fui um aluno rebelde. Fui muito rebelde. Eu tinha dias. Havia dias em que ia para as aulas sossegadinho e os professores diziam “bem o S. anda a trabalhar bem”, porque eu sempre trabalhei. O único problema foi o comportamento, foi o único problema, foi o comportamento, mais nada. Tinha dias em que estava amuado. Nos dias em que não estava amuado lidava bem com os professores.*

Estes jovens parecem reunir características que não viram ser valorizadas na escola e daí a sua desmotivação, no caso do E25JIE9, por exemplo. Este sugere que não há compatibilidade entre as suas características pessoais e o tipo de aprendizagens que a escola propõe.

*E25JIE9: Sabe, eu sempre estudei nessas coisas de leitura e de escrever, mas o que eu gosto é de trabalhar com as mãos, mexer na madeira e essas coisas assim.*

*E25JIE9: Olhe, eu estava na escola mas não fazia nada. Estava lá a fazer só a cópia e essas coisas todas, isso tudo. Nunca dei para a escola.*

Há no entanto jovens neste grupo que se consideram bons alunos, como é o caso de E23JIE7 que julga ter criado uma relação com a escola; no entanto, o próprio reconhece que outras características se sobrepõem, não deixando retirar proveito do facto de ser bom aluno:

*E23JIE7: Porque eu era um bom aluno.*

*E19JIE3: Eu portava-me bem. Eu posso não saber muita coisa, mas fazia todo o possível para entender. E quando não percebia as coisas, ia lá e perguntava. Às vezes com vergonha, mas ia lá perguntar, aqueles professores tinham paciência para explicar*

*E23JIE7: Só que eu, apesar de aprender com facilidade, na escola, às vezes era um bocado desleixado.*

*E23JIE7: Eles [professores] viam que eu tinha capacidades para ser muito melhor, mas que não queria mesmo, que era mesmo por desleixo. Isso por vezes chateava mesmo os professores.*

Esta característica do E23JIE7 contrasta com o empenho revelado pela maioria dos JSE e pode explicar, em parte, o seu insucesso escolar. Esta falta de empenho também é subentendida no discurso do E26JIE10:



E26JIE10: *Quando era para estudar para os testes eu nunca chegava a casa, pegava nos livros e ficava a estudar. Só quando os professores diziam “para a semana tem teste” é que uma semana, quatro ou três dias antes é que me punha a estudar, fazia resumos, e estudava. Só assim é que eu estudava.*

E27JIE11: *Mas também acho que não me esforçava assim tanto. Não gostava, não estudava. Não gosto, não gosto vai para o lado.*

A Matemática e a Língua Portuguesa são as disciplinas em que os JIE revelam ter mais dificuldades, aspeto que os une aos JSE.

E26JIE10: *A disciplina que nunca percebi, nunca tinha gosto para estudar, era a matemática. Era sempre a única. Bem, a português também. Eram sempre essas duas.*

E19JIE3: *Complicado, para mim. A questão da língua. Principalmente inglês, matemática, essas coisas aí, tenho dificuldades. E português, às vezes, olha, vá lá vai.*

Em suma, os dois grupos são bastante diferentes um do outro na forma como se percecionam como alunos. O grupo dos JSE faz referência a diversos atributos de “auto caracterização” – empenho, esforço, autoestima, autoconceito académico, motivação, autonomia, persistência, dedicação ao estudo, entre outros – os quais são claramente favoráveis à realização de percursos escolares positivos, contrastando com os atributos reconhecidos como seus pelos JIE - desleixo, desmotivação, indisciplina, rebeldia – atributos claramente desfavoráveis a realização desses percursos. À “mentalidade” dos JSE contrapõe-se a “falta de cabeça” dos JIE.

**Perceção dos percursos escolares individuais** – os percursos escolares destes jovens foram: “espetacular”, “tranquilo”, “equilibrado”, “fácil”, “muito feliz”, “espontâneo”, “brilhante”, “sem problemas” e “híper, mega tranquilo”.

E3JSE3: *O meu percurso foi brilhante. Só que agora, para concluir o meu percurso, falta-me arranjar um grande trabalho.*

O “brilhantismo” dos seus percursos escolares não anula o facto de estes jovens terem experimentado dificuldades às quais foram respondendo, recorrendo a estratégias ao seu alcance. Os jovens E6JSE6 e E12JSE12 são exemplo dos que revelaram ter sentido algum tipo de dificuldade:

*E6JSE6: Não tive assim tantas dificuldades, consegui ultrapassar as dificuldades que me apareceram, nunca chumbei ao longo desses anos e foi fácil. Tive os recursos que necessitava também para conseguir os meus objetivos e até agora está a correr tudo bem. Necessitava de materiais para as aulas. Nem sempre tive todos, mas soube contornar, às vezes emprestando aqui ou ali.*

*E12JSE12: A partir do 5º ano até ao 7º continuou aquela coisa do bairro. Mas os meus piores anos foram a partir do 5º. Na primária tínhamos sempre o mesmo professor e então eu acho que era um aluno relativamente bem comportado. Entre o 5º e o 7º foram os meus piores anos, mas a partir do 8º já tornei-me uma pessoa socialmente normal, digamos assim.*

A totalidade dos jovens fez o seu percurso escolar em escolas públicas, tendo a maioria referido que gostou das que frequentou; apenas a E3JSE3 declarou não ter gostado da escola para a qual foi na transição do 1º ciclo para o 2º, pelas razões que aponta:

*E3JSE3: Sim, no 5º e no 6º, fui para outra escola e não gostei da escola. Não gostei da escola porque era a Preparatória da Damaia, tinha pessoas, pronto, pessoal da Damaia, pessoas da Buraca, pessoas da Reboleira e pessoas do bairro. E, e, e senti que o pessoal era mais agressivo, tínhamos mais, ah... naquela altura em que roubavam-te coisa e assim, tinhas medo de sair às 6h para não haver confusões, para não se meterem contigo.*

A maioria fez o percurso sem nenhuma reprovação, casos dos E1JSE1, E3JSE3, E4JSE4, E5JSE5, E8JSE8, E9JSE9 e E13JSE13; os jovens E6JSE6, E7JSE7 e E11JSE11, os quais iniciaram percursos escolares em Cabo Verde, reprovaram no ano de transição para a escola portuguesa; o E2JSE2 reprovou no 7º e no 8º anos, enquanto o E12JSE12 reprovou no 10º; as jovens E1JSE1 e E4JSE4, por exemplo, tiveram a sua primeira nota negativa no 11º e 10º, respetivamente. “Passar sem negativas” era o

objetivo, por exemplo, do jovem E6JSE6”. Ainda relativamente à qualidade do sucesso, verifica-se que as médias com que os jovens deste grupo terminaram o ensino secundário variam entre os 13 e 15 valores.

Estar inserido numa *boa turma* parecer ter sido um fator muito importante para os percursos escolares dos JSE. Estes fazem menção ao facto de terem frequentado, neste ou naquele ciclo de ensino, a “turma de crânios” ou “só de brancos” (E3JSE3); a turma dos “mais inteligentes, filhos dos professores” (E9JSE9); aquelas em que “só os bons alunos poderiam entrar”, ou dos alunos “excelentes que ten[tou] acompanhar” (E4JSE4); as em que “era quase sempre o único aluno descendente de imigrantes” (E11JSE1). Consideram que este aspeto foi decisivo para o seu desempenho escolar e, conseqüentemente, para o percurso realizado:

*E3JSE3: A minha turma era tudo crânios na altura. E isso foi bom para mim porque na altura se eu não tivesse a turma que eu tive, se calhar, porque os meus colegas despertam aquele espírito de competição... É que eu sempre fui boa aluna e pensava “estes gajos vêm tirar melhor nota do que eu”? Se não tivesse a turma que tinha, talvez me tivesse desviado um bocado. Foi o que aconteceu com os meus primos que sempre chumbaram vários anos porque tinham turmas em que era só brincadeira.*

Parte dos jovens refere que o ingresso no ensino superior foi sempre o seu objetivo, enquanto outros foram estabelecendo etapas e há um caso que apenas se decidiu a ir para o ensino superior quando terminou o 12º ano e se apercebeu que “não sabia fazer nada” (E9JSE9).

*E5JSE5: Foi um processo. Claro que enquanto estava na primária não pensava nisso. Quando estava no 9º ano, pensava no 12º ano. O meu objetivo, a escolaridade que eu tinha em maior consideração era o 12º ano.*

*E13JSE13: Eu sempre tive esse objetivo. Sempre tive o objetivo de entrar para a faculdade. Era um objetivo meu e tive muito incentivo da minha mãe. A minha mãe sempre me apoiou muito na minha escola, sempre tive o incentivo dela. E foi o que me levou a isso. E sempre tive noção de que iria conseguir, era um objetivo a alcançar. Estabeleci várias etapas para conseguir todos os anos.*

*Principalmente a partir do 10º ano era um objetivo a atingir mesmo e consegui. Mas desde pequena eu sempre quis entrar para a faculdade.*

Esta citação recupera a ideia de que as mães assumem um papel de relevância nos percursos escolares realizados por estes jovens. Esta jovem não é a única a referenciar a mãe como elemento fundamental de motivação para os seus estudos.

O ter «ambição», o ter «motivação» e o ter «objetivos» aparece várias vezes no discurso dos jovens quando falam do seu percurso. As expectativas de concretização de objetivos pessoais futuros relacionados com a ocupação profissional nortearam os percursos escolares de alguns, nomeadamente dos jovens E5JSE5, E11JSE11, E4JSE4, E1JSE1, que o explicitaram:

*E1JSE1: Já disse da minha ambição de querer ser independente (...).*

*E4JSE4: ah, porque sempre quis ir para a comunicação. Em tempos pensei seguir jornalismo mas, em termos de saídas profissionais e de conseguir colocação, acho que é um bocado limitado. Então tinha que seguir alguma coisa que abrangesse a comunicação e neste momento estou (...).*

Estudar também surge como forma de compensação ao esforço dos pais que, não tendo estudado, apostam nos filhos para o fazerem. É o que mostra o caso da jovem E4JSE4, cuja mãe, analfabeta, se esforça para que os filhos prossigam os estudos “até onde quiserem”:

*E4JSE4: Também que a minha mãe apostou em mim, quando ela (a mãe) não teve quem apostasse nela. Como fez tudo por mim sinto que é meu dever, a minha obrigação ir mais além do que os nossos pais conseguiram. (...). Para mim essa foi sempre uma motivação e gostaria de transmitir isso à minha irmã mais nova, que ela tenha motivações na vida que queira ser mais, ir além.*

Nem todos os jovens entraram para o curso da sua primeira opção, mas mostram estar contentes com o percurso que estão a fazer ou fizeram no ensino superior.

Para concluir registre-se a transição do 1º para o 2º ciclo que muitas vezes acaba por marcar os percursos escolares dos alunos, pela forma como decorre; no caso dos

jovens de sucesso escolar deste estudo decorreu de forma diferente de uns casos para outros: foi menos boa para os jovens E12JSE12 e E9JSE9, por exemplo, e muito boa para as E1JSE1 e E5JSE5.

A perceção que os jovens com sucesso escolar (JSE) têm do seu percurso escolar é, face ao que se infere dos seus discursos, positiva; realçam dos mesmos o facto de terem feito parte de turmas com características que favoreceram o seu desempenho escolar; consideram que a sua motivação, a fixação de objetivos, a capacidade de ultrapassar dificuldades, bem como o apoio maternal como aspetos marcantes do seu percurso.

Os JIE demonstram alguma dificuldade em falar de si como aluno, o que se compreenderá se se considerar que o seu autoconceito académico deverá ser menos positivo do que o dos JSE. As respostas mais evasivas de alguns ilustram a sua dificuldade em falar sobre esta matéria, como denota a citação do E22JIE6 reproduzida abaixo, dificultando o trabalho de análise deste fator nos discursos dos jovens:

*E22JIE6: Sobre a minha vida escolar? Não tenho assim muito. Mas também, sinceramente, não estive assim tanto tempo na escola.*

*E22JIE6: Hum! Foi normal. [como é que foi a sua escolaridade]*

Todos os jovens do grupo negativo têm um historial com mais de uma reprovação, chegando a atingir as cinco (E27JIE11) antes de abandonarem os estudos. As reprovações começam logo no 1º ciclo de ensino, por exemplo, nos casos dos E21JIE5 e E24JIE8, prolongando-se pelos ciclos seguintes:

*E24JIE8: Já não me lembro, [quantas reprovações] mas foi mais do que duas ...*

*E24JIE8: oh, sei lá... chumbei no 1º ano, depois no 4º e fui chumbando sucessivamente. Já não sei.*

*E21JIE5: Chumbei um ano na 3ª classe, só fui eu e uma colega minha, acho que por não saber fazer contas de dividir. Foi um ano assim... A partir daí começou a ficar mais sobressaltado ...*

*E21JIE5: O 5º, nem sequer acabei nesse ano. Depois fui para o 6º, passei para o 7º, mudei de escola e aconteceu o mesmo que tinha acontecido antes. Depois fui outra vez para o 7º ano, passei para o 8º, não passei e fiquei ali. Aí já ia mesmo era para... Já não estava concentrado na escola.*

*E23JIE7: Chumbei. Chumbei dois anos. Chumbei um ano no sexto e um ano no sétimo.*

*E25JIE9: Chumbei em Cabo Verde quando estava no 4º ano. Aqui passei para o 5º ano e depois fiquei dois anos no 5º ano. Depois passaram-me para o 6º porque queriam arranjar-me um curso lá na escola. Passaram-me para o 6º, depois fui lá para o curso, acabei o curso e depois fiquei em casa.*

Este historial de reprovações não contribuirá em nada para que estes jovens tenham uma perceção positiva dos seus percursos escolares e daí a sua dificuldade em abordar a questão.

A mudança de ciclos parece ser problemática para os JIE, mesmo para os que até ao final do 1º ciclo fazem um percurso regular:

*E18JIS2: Acho que foi quando mudei de escola, em que saí da primária e fui para o 5º ano [as maiores dificuldades no percurso escolar]. Porque de três disciplinas passei para 12. Não tinha noção das coisas.*

Esta transição coincide com o momento em que normalmente os pais passam a fazer um acompanhamento menos efetivo da atividade escolar dos seus jovens, até porque, nalguns casos, não sabem ajudar nas matérias.

*E18JIS2: Não, não davam. [poio na realização dos TPC]. O meu pai não dava. Mas também ele não sabe muitas coisas, por isso... A minha mãe também não estudou, por isso...*

Nalguns casos as dificuldades destes jovens em realizar percursos académicos positivos aparecem associadas à indisciplina e ao desinteresse pela atividade escolar. Os casos do E24JIE8 e do E21JIE5 tipificam essa situação. Aliás quase todos consideram que, como alunos, a preguiça e a indisciplina foram as suas principais características:

E24JIE8: *Desde aí ficou... vim estudar para Almada, antes estudava na Amora, morava com os meus pais, estudava em Almada e só fazia era porcaria.*

E21JIE5: *Há muitas coisas boas. Conheci muita gente. Houve muitos professores, muitos colegas. Houve coisas más, como as más experiências. Se calhar alguma briga na escola ou algumas discussão com algum professor. Com o tempo vamos crescendo também dentro da escola.*

E26JIE10: *E quando cheguei ao 8º ano, comecei a perceber que estava a fazer mal, mas mesmo assim, ao fazer mal, ao saber que estava a fazer mal, parece que não consegui sair. Tinha aquela preguiça de ir para as aulas.*

Ao contrário do que acontece com a maioria dos JSE, a relação com os professores não foi a melhor para alguns JIE. Por exemplo, para E20JIE4 e para a E28JIE12:

E20JIE4: *Ali em baixo, na escola primária, lembro-me que a professora dava a gente sempre porrada. Era boa professora, mas dava a gente porrada. Quando não fazíamos os trabalhos, punha a gente numa sala a fazer os trabalhos no intervalo. Os outros iam brincar e a gente ficava lá dentro fechados com raiva. No dia seguinte fazíamos os trabalhos só para podermos ir ao intervalo.*

E28JIE12: *Cheguei ao 4º ano, a minha professora, que me batia e odiava-me, em vez de me passar perguntou à minha mãe: “passo a sua filha ou chumbo?”. A minha mãe respondeu: “você é que é a professora, você é que sabe”. E ela chumbou-me.*

O percurso escolar de alguns do JIE termina com a frequência ou conclusão de cursos profissionais com equivalência ao 9º ano, casos dos E18JIS2, E24JIE8, E25JIE9, E27JIE11, por exemplo, ou, ainda, concluindo o 9º ano pela via de RVCC, caso do E21JIE5. A mudança de modalidade de ensino parece funcionar como uma tentativa de dar novo sentido à vida escolar destes jovens e para adquirirem nova motivação para os estudos, mas é também a ilustração da falha do sistema regular de ensino em que se encontram integrados; o ingresso nos cursos de formação pode aparecer como uma alternativa independentemente da vocação dos jovens.

*E25JIE9: Foi importante aprender algumas coisas novas, aprendi algumas coisas lá [no curso de carpinteiro].*

*E24JIE8: Porque quando fui para aquele curso queria só fazer um curso. Mas agora já vim a arrepender-me porque agora é que vi qual era o trabalho que eu queria, queria fazer um curso de soldador. Naquele tempo meteram-me, eu estava lá mas não ligava. Agora vejo que se tivesse tido mais cabeça poderia ter feito esse curso. Meteram-nos a fazer estágios lá no Arsenal para ver aquilo em que nos dedicávamos mais e eu dediquei-me mais à serralharia. Se soubesse o que sei hoje, ter-me-ia esforçado mais na soldadura para me tornar soldador. Agora queria tirar um curso de soldador mas tinha de pagar.*

Os encarregados de educação destes jovens reconhecem as dificuldades escolares dos seus filhos, atribuindo a características pessoais como a preguiça, o desinteresse, a falta de empenho, e de “cabeça”, mesmo em casos em que consideram os filhos inteligentes, por exemplo, a E53EEJIE5:

*E53EEJIE5: Também não foram assim muito maus [os professores]. O H., pronto, não estudou como as outras estudaram. É inteligente, mas preguiçoso. Até à 4ª classe ele foi mais ou menos. Depois, quando foi para a Azevedo Neves...*

Se temos jovens no grupo JSE que nunca reprovaram e alguns que só no ensino secundário tiveram a sua primeira avaliação negativa a uma disciplina, esta situação contrasta com a do grupo dos JIE, onde a totalidade dos indivíduos reprovaram pelo menos duas vezes antes de terminar o seu percurso escolar; acresce a esta situação o facto de alguns desses jovens terem a sua primeira reprovação logo no 1º ciclo de ensino; em termos de motivação para o restante percurso escolar, esta circunstância terá o efeito oposto ao do sucesso inicial da maioria dos jovens do grupo positivo (JSE). Em termos de características individuais evidenciadas nos discursos dos jovens, destacamos, por exemplo a disciplina, por não ser um problema dos JSE como é para os JIE; as frequentes mudanças de escola que se verifica neste último grupo - mudanças quase sempre perturbadoras da estabilidade dos alunos - não estará desligada do facto destes jovens se considerarem, a eles próprios, indisciplinados. A frequência dos cursos



profissionais é para estes jovens uma alternativa para o cumprimento da escolaridade obrigatória e não uma possibilidade de orientação profissional, já que os cursos acabam por nem sempre corresponder à sua vocação e quando os terminam não ingressam por essa via no mercado de trabalho.

**Perceção do sucesso escolar individual** – do ponto de vista dos jovens, a que se deve o sucesso escolar individual.

Os JSE atribuem o seu sucesso escolar a vários fatores, estando estes interligados com os aspetos mencionados ao retratarem os seus percursos. De entre estes, destacam o apoio moral e material que recebem da família. Na família, a mãe é a figura de referência para quase todos estes jovens, a figura a quem “devem” o seu sucesso escolar: é esta que os orienta, incentiva, controla e que estabelecem a ligação com a escola (E1JSE1, E2JSE2, E6JSE6, E8JSE8, E9JSE9, E13JSE13). Também o nível elevado de exigência de alguns dos seus professores é apontado pelos jovens com sucesso escolar, a E4JSE4, por exemplo, como um dos principais fatores desse mesmo sucesso. Em termos individuais, destacam a ambição, a força de vontade, o interesse pelos estudos e o facto de estabelecerem objetivos - nomeadamente o da realização de um curso superior - como tendo sido aspetos fundamentais para a qualidade dos percursos escolares realizados, os jovens E1JSE1, E2JSE2, E6JSE6, E13JSE13, por exemplo:

*E13JSE13: Não sei. Acho que é saber diferenciar as coisas, ter um objetivo a alcançar e ter força de vontade para não desistir desse objetivo.*

O estabelecimento de objetivos mantém-nos focalizados nos estudos impede-os de ceder a pressões externas, nomeadamente dos pares, que surgem nos seus relatos como um elemento importante, na medida em que é necessário evitar a influência negativa que estes possam exercer sobre si. O desejo de quererem contrariar a tendência para a baixa escolaridade, das famílias de alguns e do meio onde vivem, na generalidade, serviu de motivação para que estes jovens se empenhassem e prosseguissem os seus estudos. Aliás, os termos “empenho” e “ambição” são recorrentemente utilizados por estes jovens nos seus discursos (E2JSE2, E6JSE6, E8JSE8, E11JSE11, E13JSE13). “Trabalhar muito” e “ser exigente com as suas coisas”

foi o que levou ao sucesso escolar, por exemplo da jovem E4JSE4, segundo a sua mãe. O jovem (E6JSE6) refere também a importância do trabalho, afirmando que é preciso “trabalhar bem; trabalhar mais do que os outros”. O desejo de melhorar a situação socioeconómicas em que vivem também é utilizado como explicativo para o sucesso escolar; o seu baixo estatuto socioeconómico não serve de justificação para não abandonar os estudos, são, sim, tidos como um fundamento para a sua prossecução (E5JSE5).

*E5JSE5: É mais um motivo [as condições socioeconómicas em que a maior parte dessas famílias vive] para procurarem o sucesso escolar, mais um motivo para o sucesso escolar. E sabemos que há bolsas de estudo, sabemos que há apoios sociais. Portanto, o primeiro motivo que nos aparece à frente não pode ser desculpa para desistirmos.*

*E6JSE6: O apoio familiar, claro; A minha ambição; O acesso aos recursos de que necessitava para chegar até onde estou agora, no ensino superior; e os exemplos dos meus irmãos também [constituem fatores determinantes para o seu percurso escolar]. Julgo que é isso.*

Os encarregados de educação destes jovens vão ao encontro dos filhos na perceção que têm do sucesso escolar destes. Considerando que foram “sempre bons alunos”, que “nunca deram problemas” e sobretudo relevando o facto de terem objetivos definidos, como se ilustra;

*E30EEJSE2: O que eles [os filhos] têm de especial é o terem um objetivo de querer subir na vida, é isso aí. Acho que eles querem estudar porque têm o objetivo de crescer na vida.*

Confirmam a perceção de que estes jovens, como alunos, foram “empenhados”, “trabalhadores”, “disciplinados”, “determinados”, “interessados”; demonstraram “força de vontade” e que cumpriam com os seus deveres:

*E34EEJSE6: Mas eu não tive essa preocupação porque eles sempre estudaram. Diligenciavam mesmo para fazer o serviço deles que tinham por fazer porque*

*sabiam que tinham que entregar os trabalhos no dia seguinte. Então, por isso, nesse caso, não tive muita preocupação com eles porque eles sempre estudaram.*

Em suma, estes jovens explicam o seu sucesso escolar com uma multiplicidade de fatores, sendo que alguns destes são transversais a todos, nomeadamente, o apoio familiar, a ambição, a força de vontade e o traçar de objetivos. A exigência dos professores e a capacidade de resistência a fatores negativos como a influência dos pares e aos efeitos das condições socioeconómicas menos favoráveis em que vivem completam essa relação de fatores. Os pais *validam* a percepção que os filhos têm do sucesso escolar individual ao identificar nestes as mesmas características indicadas como fatores de sucesso.

E como *explicam* os JIE o seu insucesso individual? A análise dos dados faz emergir dos discursos dos jovens uma diversidade de fatores que, do ponto de vista destes e dos seus encarregados de educação, justificam o tipo de percursos escolares realizados. Alguns dos fatores, como o desinteresse ou a falta de assiduidade, por exemplo, aparecem com maior frequência que, por exemplo, a concentração de muitos alunos descendentes de imigrantes cabo-verdianos no mesmo espaço. Todos os JIE atribuem o seu insucesso escolar a mais que uma variável.

A influência dos pares é referida nos casos de E18JIS2, E26JIE10, por exemplo, como tendo sido negativa para os seus percursos e um dos motivos para os maus resultados escolares. Esta é uma circunstância em que se distinguem claramente dos JSE.

*E18JIE2: Depende da pessoa. E da companhia. Não sei. Acho que nós... Se é por causa dos colegas que... acho que devemos pensar mais em nós do que naquilo que os colegas dizem. Mas depende das companhias e assim.*

*E26JIE10: Foi, foi isso. Foi tipo... havia anos em que eu apanhava assim colega mais velhos, que já tinham chumbado mais vezes, e por serem mais velhos e também nós queríamos nos sentir os melhores da turma, caíamos sempre no lado do mal.*

A não frequência de atividades extra curriculares, vista como uma possibilidade de aquisição de pré-requisitos, é um dos motivos que justifica as dificuldades sentidas na transição do 1º para o 2º ciclo e o insucesso escolar dos JIE. Os jovens E18JIS2 e o E20JIE4, por exemplo, fazem essa menção. A primeira trabalha como auxiliar de ação educativa numa escola e tem a noção de que as atividades aí desenvolvidas trazem vantagens para o percurso escolar dos jovens, na medida em que os capacita com pré-requisitos necessários à realização de determinadas aprendizagens, enquanto o E20JIE4 vê a frequência dessas atividades como medida de prevenção do abandono:

*E18JIS2: Antes, quando andei, nunca tive inglês. Tive português, estudo do meio e matemática. Agora, por exemplo na escola onde estou, no ATL, eles têm Inglês, Música, Ginástica e outras coisas, enquanto eu não tive. Por exemplo, na Música não sabia tocar, não sabia as notas e outras coisas. Sei lá, eu acho que não estava habituada. Estava habituada a ter três disciplinas ...*

*E20JIE4: Para os miúdos dos prédios e esses... não estou a diferenciar, mas para nós daqui... por exemplo, se houvesse uma “Casa Branca” [nome pelo qual é conhecido o Centro Comunitário existente no bairro], em todos os bairros, que acompanhasse os miúdos desde a primária até ao momento de entrar lá, como o C [técnico do Centro Comunitário que acompanha os percursos escolares de alguns jovens, nomeadamente, mantendo contacto com os professores e com os pais, acompanhando os trajetos escola/bairro, dando apoio nos TPC, organizando atividades de lazer, entre outros.] fez os grupos, acho que isso assim ajudava. Acho que isso ajudava muito.*

A discriminação racial justifica, do ponto de vista de alguns jovens do grupo JIE, o insucesso escolar individual, ao contrário do que pensam os JSE. Os professores são acusados de ter uma atitude negativa em relação a si, a qual atribuem ao facto de serem “pretos”:

*E18JIS2: Sim. E também depende dos professores, porque há professores que, se tiveres dificuldades, perguntas alguma coisa, não dizem. Não sei se é por causa de seres preto ou outra coisa assim. Há professores que parecem que são racistas. Eu acho que é isso.*

Entre outros fatores, os pais destes jovens consideram que o insucesso e o abandono escolar dos filhos deriva da falta de capacidades cognitivas ou por “falta de cabeça”.

*E56EEJIE2: Nesses casos é a cabeça que não dá para aguentar e eles saem n[as família que têm recursos e mesmo assim os filhos abandonam a escola]. É a cabeça. A cabeça, se não dá... às vezes, dizemos que a escola é muito complicada, mas se um gajo põe sentido na escola consegue. Mas chega a uma certa altura que abandona. Pois é. Porque a cabeça às vezes não dá para continuar. É isso que eu acho.*

As dificuldades económicas também justificam, do ponto de vista dos jovens e dos pais, o insucesso e o abandono escolar de jovens descendentes de imigrantes. O encarregado de educação de E18JIS2 é perentório em afirmá-lo, mas também se depreende das palavras da E19JIE3 que o seu abandono escolar é fruto das dificuldades económicas da sua família.

*E56EEJIE2: Continuar a escola depende de se tem dinheiro ou se tem ajuda. Quem não tem ajuda não aguenta. Chega a uma certa altura em que tem que abandonar a escola porque não tem dinheiro para aguentar. (...) Não, quer dizer, correm mal porque as coisas alteram. Mudam de um ano para o outro, os livros já são outros, as coisas já são outros então precisam de ter ajuda. Se não têm apoio ficam no nível mais baixo.*

*E19JIE3: Isso é assim: eu já era maior de idade e, mais ou menos, tudo o que eu pedia ao meu pai ele dizia “vai comprar, vai trabalhar”, e não sei quê. Acabei o 9º ano e fui procurar trabalho durante as férias. Depois comecei a trabalhar. Comecei a trabalhar, tive a trabalhar aí no Fórum, depois acabou, estava a fazer umas férias, depois acabou, comecei a escola outra vez, no 10º ano. Depois chumbei naquele ano e depois não fui mais. Aliás até queria continuar. Quando saí de lá, fui procurar trabalho outra vez, encontrei, só que o horário que encontrei não funcionava com horário que eu queria estudar. Por isso, tive de escolher uma coisa ou outra, escolhi o trabalho.*

E23JIE7: *No meu caso, nos primeiros anos até influenciou um bocado. [o ser pobre] Até eu começar a trabalhar.*

De referir que a E18JIE2 vive num dos mais pobres contextos familiares dos JIE; esta família vive numa casa de construção clandestina do tipo “barraca”, com condições muito precárias de habitabilidade; o pai é reformado, recebe uma pensão muito baixa, pelo que o facto de a jovem trabalhar constitui uma fonte importante de rendimento para o complemento do orçamento familiar.

As dificuldades económicas das famílias dos JIE servem de motivo para os jovens procurarem no trabalho, inicialmente sazonal, alguns rendimentos para superar necessidade de consumo, como ficou documentado pelo caso da E19JIE3 e essa iniciativa é vista pelos pais dos JIE como mais um motivo para o abandono escolar dos seus filhos:

E48EEJIE3: *Até mesmo estes adolescentes que estão a estudar, mesmo que seja nas férias, se nas férias forem trabalhar, provam dinheiro e descobrem muitas coisas. Se provam dinheiro já não querem estudar. Esquecem-se que devem estudar porque se estudarem, mais tarde, pode dar mais dinheiro. Mas se deixam o estudo e começam o trabalho, é difícil voltarem a estudar outra vez. Isso é difícil.*

Recordamos que no caso dos JSE a experiência de trabalhar nas férias não conduziu ao abandono escolar dos jovens e que aqueles que persistiram no desenvolvimento de uma atividade laboral fizeram-no em conciliação com os estudos.

A falta de controlo parental, a indisciplina gerada por essa circunstância e o próprio meio envolvente parecem ter sido os principais motivos para o insucesso e o abandono escolares, pelo menos, nos casos dos E20JIE4 e E21JIE5, E22JIE6. Estes jovens fazem referência ao período de transição do 1º ciclo para o 2º, altura em que a falta de acompanhamento parental normalmente se acentua; nessa fase os jovens sentem-se mais livres na decisão de assistir ou não às aulas e, conseqüentemente, expõem-se a reprovações por falta de aproveitamento e de assiduidade; o próprio local de residência é percebido como um espaço pouco facilitador do envolvimento nos estudos e favorável a distrações:

E20JIE4: *Não, é que aqui [no bairro] a gente sai, vai para casa dos amigos à hora que a gente quiser. É como eu te disse, à escola vamos – pelo menos eu tinha essa liberdade, eu e muitos dos meus amigos – vamos à escola se quisermos. É como eu disse, esse poder.*

E20JIE4: *É sairmos ali da primária, onde os professores mandavam e não sei quê – por acaso tive bom aproveitamento na primária – e depois chegarmos ali [no 2º ciclo], em que temos muitas disciplinas diferentes, em que temos de sair duma e entrar noutra, então vamos se quisermos. É esse tipo de coisas [que condicionam o sucesso escolar].*

E21JIE5: *Era bem comportado, mas também fiz as minhas coisas, não é! Então, foi por isso que chumbei. A maior parte das vezes que chumbei, foi até por não acabar a escola nesse ano.*

E21JIE5: *Tive essa pressão [dos pais para estudar], mas chega a uma altura em que nós mesmos já não ligamos à pressão, nem nada. É como se fossemos para a escola, não para ir estudar, mas como se estivéssemos a ir para algum parque. Temos aquela obrigação de estudar, mas chega a uma certa altura em que não estamos concentrados nisso.*

E21JIE5: *O meio ambiente se calhar. O meio ambiente. Vivemos assim, todos juntos num bairro, está a ver. Por exemplo, depois da escola, há sempre aquela coisa de ir jogar à bola, de ir brincar. E estudamos menos. Não por não sabermos, é mesmo aquela falta de concentração. Mesmo na escola, podemos saber as coisas, mas chumbamos porque faltamos, ou porque não respeitamos os professores. E outras coisas, não é?*

E26JIE10: *Influencia muito. Porque o bairro tem muita gente que... por exemplo, hoje em dia há muitos bairros que só querem armar-se, que são mandões, e há pessoas, há jovens de hoje em dia que não ligam mais à escola, ligam mais a aspetos do tipo roubar, do tipo sair para vadiar e essas coisas (...). Acho que os bairros influenciam muito e ligam mais a uma coisa do que a outras. E a escola fica sempre de parte. Vivi numa rua onde não tem assim*

*muita gente, mas saía da minha rua para vir para aqui para o bairro, o que me deve ter influenciado. Eu acho que influencia, sim.*

*E50EEJIE6: Sim, desde que veio nunca passou um ano. Ele ia para a escola metade do ano e a outra metade já não ia. Esse é que era o problema dele.*

A concentração de muitos jovens descendentes de cabo-verdianos num mesmo espaço é percebida como negativa para os percursos escolares desta população. Este é o entendimento, por exemplo, do E21JIE5. Esse constrangimento é, na sua perspetiva, devido a características que diferenciam as famílias cabo-verdianas das portuguesas, com implicações nos comportamentos dos jovens:

*E21JIE5: Eu penso que é por serem muitos filhos de cabo-verdianos juntos. Os filhos dos portugueses têm outra ... outra vida. Outro ambiente, outro meio familiar, todas essas outras coisas. Mesmo eles, muitos têm sucesso escolar fazendo as mesmas coisas que os filhos de cabo-verdianos, no entanto eles são menos.*

*E21JIE5: No meu caso parece-me que não falta nada. Posso falar sobre os outros e, se calhar, às vezes falta a tal atenção. Por serem muitos filhos, os pais podem estar preocupados com um que merece mais atenção, o mais novo, e o mais velhos, se calhar já confia um pouco mais nele e deixa-o andar e não sai como o esperado.*

Os encarregados de educação dos JIE comparam a atitude dos jovens face à escola em dois contextos, o do país de acolhimento e o do país de origem; nesse confronto, os pais encontram diferenças nos níveis de ambição dos jovens e do seu respeito pela autoridade dos adultos. A seu ver, em Cabo Verde os jovens têm mais ambição e respeitam mais os pais do que os descendentes de imigrantes da mesma origem em Portugal; Os encarregados de educação E53EEJIE5 e E55EEJIE7 atribuem a esses fatores a parte do fracasso dos desempenhos escolares dos seus descendentes:

*E53EEJIE5: Em Cabo Verde não. Em Cabo Verde é diferente. Os pais fazem sacrifícios para que seus filhos estudem para serem alguém, mas aqui quem manda são os jovens.*



E55EEJIE7: *Há jovens que vêm de Cabo Verde, vão estudar para Coimbra, Lisboa... porque têm ambição. Aqui, estes têm tudo para estudarem mas não querem porque não têm ambição. Vamos fazer o quê?*

E55EEJIE7: *Na escola eles mandam mais do que os professores. Fazem aquilo que quer. Os professores não têm mãos a medir com os alunos, então aí, fazem o que querem. É essa a grande perda de tempo.*

O desinteresse pelos estudos caracteriza os percursos de alguns destes jovens, a avaliar pelos próprios discursos e dos encarregados de educação. Esta situação não será surpreendente se tivermos em conta que a ausência de motivação é referida mais do que uma vez pelos mesmos interlocutores:

E53EEJIE5: *Pronto, ele também não tinha interesse, nunca teve interesse. Ele não tinha mesmo interesse nenhum para estudar.*

E55EEJIE7: *Não. [os filhos não foram discriminados] Felizmente, dizem o contrário. Os professores diziam que todos são inteligentes. Só são preguiçosos. Preguiçoso. Ou é, ou não é. Qualquer deles tem uma memória que é uma loucura, aprendem bem, mas são preguiçosos. O que mais me irritava era isso.*

E26JIE10: *Só que quando fui para essa escola tive problemas, chumbei e não foi por razões de não saber as matérias, nem nada disso. Queria só brincadeira, não estudava, só queria jogar, brincar na rua e não dei valor ao estudo.*

São, portanto, diversos os fatores considerados pelos JIE e pelos seus encarregados de educação para justificar as dificuldades escolares, dificuldades que acabam por ser determinantes para o abandono escolar precoce destes jovens. A maioria das “causas” aqui encontradas contrasta com a situação dos JSE; por exemplo, o desinteresse, a falta de ambição, a indisciplina, a falta de respeito à autoridade do adulto, falta de resistência aos atrativos que o trabalho proporciona são atributos destes jovens que fazem dos JIE *alunos* bastante diferentes dos JSE.

### VI.1.3. Ação da escola

A família é provavelmente uma das instituições com mais influência nos percursos escolares, mas não será a única. A escola-instituição também exerce os seus efeitos nesses percursos, fazendo-o de forma direta – através das condições que reúne para a frequência – e indireta – criando mecanismos simbólicos determinantes para os *perfis dos sobreviventes* no seu seio. O ritmo a que sucedem as mutações sociais e a velocidade a que ocorre a evolução das tecnologias, cujo domínio é imprescindível à sobrevivência dos indivíduos, não permitem às famílias assumir, isoladamente, a transmissão dos conhecimentos essenciais aos seus descendentes (Campos, 1985; Musgrave, 1979). Este último autor afirma que a nova forma de organização familiar pode ensinar à criança quando se deve cumprimentar com um aperto de mão ou como se deve comer uma refeição, mas não pode facilmente ensiná-la a ler ou a fazer exercícios de matemática difíceis, sobretudo se ambos os pais saem de casa para ganhar a vida (Musgrave, 1979, p. 51).

É assim que surge uma “agência especializada para a transmissão do conhecimento formal sistematizado, de acordo com técnicas cada vez mais modeladas, que é a escola” (Campos, 1985, p. 7), onde a criança encontra um complemento à educação familiar que a preparará para assumir os mais diversos papéis na sociedade.

Para compreender as probabilidades dos estudantes das várias classes sociais realizarem os diferentes percursos escolares possíveis, é necessário ter em conta que existem características sociais que definem diferentes condições de partida para uns e outros estudantes, segundo Bourdieu e Passeron (1978). Os descendentes de imigrantes oriundos de famílias das classes mais baixas, integrarão provavelmente o grupo de alunos cujas características sociais coloca mais longe de satisfazer as exigências escolares, encontrando-se em situação de desigualdade escolar face aos alunos das classes médias; as competências linguísticas, por exemplo, constituem uma dessas características.

Do ponto de vista de Bourdieu e Passeron (1970) a produtividade da ação pedagógica realizada fora do contexto da vida familiar, nomeadamente na escola, depende do grau de afastamento entre a cultura escolar e a cultura familiar, entre a

linguagem escolar e a linguagem familiar em que foi veiculado todo o trabalho pedagógico anterior ao da escola. Quanto maior for essa distância, menor a eficácia do trabalho pedagógico escolar. Os autores consideram que a competência na manipulação linguística – o capital linguístico do aluno - constitui uma das faculdades mais avaliadas pelos professores, em detrimento de outros critérios, por exemplo, do *saber* e do *saber-fazer* (Bourdieu & Passeron, 1970).

Para os descendentes de imigrantes o ingresso no sistema escolar do país de acolhimento significa a primeira participação sustentada e duradoura numa instituição do novo país (Suárez-Orozco et al., 2008). É a oportunidade de realizar não só as aprendizagens consignadas por um currículo formal, mas também de apreender os conteúdos de um *currículo oculto* que engloba os idiomas e códigos culturais que lhes são transmitidos sobretudo pelos pares, segundo os autores.

No concreto, e do ponto de vista de Portes e Rumbaut (2001), a escola frequentada pelos jovens delimita o contexto social ao qual o jovem é exposto, determina a diferenciação dos pares com que pode relacionar-se e, no caso dos descendentes de imigrantes, as possibilidades de interagir com outros da mesma origem cultural. Segundo os mesmos autores, a escola frequentada desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos jovens, determinando o que aprendem, moldando a sua motivação e interesse para as aprendizagens; a escola é por excelência o organismo de aculturação. Estes autores referem, por exemplo, que os descendentes de imigrantes que frequentam as melhores escolas do centro das grandes cidades americanas têm mais probabilidades de virem a adotar a identidade americana do que os seus pares que frequentam escolas dos bairros suburbanos.

Apesar da reconhecida relevância assumida pelos fatores escolares no conjunto dos fatores que influenciam os percursos escolares e concorrem para o sucesso escolar dos jovens, não faz parte dos objetivos da presente investigação o seu aprofundamento. No entanto, os dados fazem sobressair alguns aspetos relacionados com a escola que, pela importância que lhe é atribuída nos discursos dos participantes, justificam a sua análise.

**Boa escola** - este tema foi lançado nas entrevistas através da questão “o que é uma boa escola? tendo como objetivo perceber qual a percepção de encarregados de educação e jovens em relação às escolas frequentadas por estes últimos; que aspetos das mesmas mais valorizavam; avaliar até que ponto estas tiveram impacto na qualidade dos percursos escolares. Paralelamente foi lançado outro tema, o bom professor, o qual os dados mostram ser indissociável do primeiro, merecendo ambos um espaço considerável no discurso dos participantes.

Nas famílias dos JSE, existe unanimidade em afirmar que uma boa escola depende, em primeiro lugar, da existência de bons professores; pais e filhos estão de acordo nesta matéria. E sobre o bom professor, muitas são as características que lhe são exigidas pelas famílias dos jovens com sucesso escolar; o bom professor é um professor multifacetado, isto é, professor-docente, professor-pai, professor-amigo e professor-conselheiro - como o caracteriza o encarregado de educação E35EEJSE7. Isto é, ao professor são exigidas capacidades que vão para além do ensinar; é um professor que seja capaz de interagir com os alunos e de atender às características individuais destes:

*E9JSE9: Também uma boa escola é, professores que não entram numa sala só para ensinar. É preciso conhecer os alunos, conhecer a realidade de cada um. Uma boa escola também é uma escola que tenha condições. A todos os níveis: infraestruturas, que tenha aquecimento, porque ali na João de Barros, aquilo era horrível...*

*E11JSE11: Uma boa escola? Onde todos se podem integrar e não haver discriminação, como há nalgumas escolas, haja bons professores, que saibam transmitir a matéria aos alunos, que os saibam cativar e que ensinam algumas coisas que não têm propriamente a ver com a matéria mas com o modo de vida, que também ajuda a moldar o carácter de cada um. Os professores podem ter uma função importante.*

*E1JSE1: Um bom ensino... São professores com bons métodos de ensino.*

Para além dessas, outras condições são necessárias, do seu ponto de vista, por exemplo, “boas instalações” (E7JSE7, E8JSE8, E9JSE9 ...). Às boas instalações estes jovens ligam a ideia de conforto, o qual consideram muito relevante para o desempenho

escolar (E5JSE5, E9JSE9 e E12JSE12). A escola deve oferecer o conforto que os jovens não encontram nas suas casas (E5JSE5). Em relação a este aspeto é de ter em conta que alguns destes jovens vivem em casas, sem as melhores condições de conforto/habitabilidade. A jovem E9JSE9 considera ter sido “horrível” o facto de uma das escolas que frequentou não ter aquecimento e talvez a citação do jovem E12JSE12 possa ajudar a perceber o porquê:

*E12JSE12: Quando eu morava na Amadora ia as aulas em que as salas eram completamente frias. Como é que uma pessoa consegue estudar numa sala completamente fria, sem o mínimo de condições. A escola tem de ter condições, tem de ter programas para os alunos passarem lá mais tempo, tempos livres e coisas assim do género.*

*E11JSE11: Boas infraestruturas e uma boa biblioteca... (silêncio).*

A citação do jovem E12JSE12 remete ainda para uma condição que os jovens consideram importante numa boa escola, a possibilidade de os alunos frequentarem atividades extra curriculares que lhes permitam prolongar o seu tempo de permanência na escola. O bem-estar que a escola possa proporcionar aos seus alunos é referido ainda pelo jovem E1JSE1 como indicador de qualidade da escola, enquanto a E8JSE8 defende que um bom ambiente, um ambiente sem violência e sem problemas sociais no seu interior, “sem drogas”, por exemplo, é fundamental.

São ainda mencionados como indicadores da qualidade da escola, como características que definem a sua qualidade, o bom ensino. Um ensino em que, conforme mencionado pela jovem E1JSE1, os professores utilizam “bons métodos de ensino”, mas é também um ensino “que não exclua” ninguém (E11JSE11), que “não discrimine por causa da raça” ou por outras razões (E8JSE8). É também um ensino que motive os seus alunos; que permita desenvolver as capacidades intelectuais; com professores que promovam esse desenvolvimento intelectual nos alunos e que ensinem matérias relacionadas com a “vida real” (E12JSE12). Um ensino, ainda, que também atenda à dimensão humana do aluno e não o trate apenas como um indivíduo que aprende ou não aprende, que transita ou não transita de ano:

E5JSE5: *É não receber os alunos simplesmente como alunos a quem tem que transmitir uma matéria, passá-lo ou reprová-lo. (...). Talvez dar um pouco mais de atenção a esse aluno que está claramente a chamar a atenção, a pedir proteção, (...). Mas uma boa escola, enfim, é uma escola que acolhe, uma escola que ouve, uma escola que acolhe os alunos e quando digo acolher é perceber, é ouvir, é compreender, é dar atenção. Por fim é uma escola séria. O ensino tem que ser sério.*

E6JSE6: *Para mim uma boa escola é uma escola onde haja todos os recursos que necessitamos; materiais, disciplinares, até humanos, que são os professores. Tem que ter bons professores (...). Uma escola que nos apoie, que esteja sempre pronta a ajudar os seus alunos.*

E8JSE8: *Mais sobre uma boa escola: Ter bons professores, ter uma boa estrutura, ter boas condições, haver um bom ambiente escolar, não haver violência nem outros problemas da sociedade – drogas e coisas assim. Acho que é isso.*

As perceções dos pais destes alunos vão ao encontro do que é afirmado pelos filhos, acrescentando aos indicadores de qualidade de a escola identificadas por estes: segurança dos filhos; existência de espaços para brincarem; respeito mútuo entre professores e alunos é ainda e capacidade da escola formar alunos que ao concluírem a sua escolaridade possam encontrar espaço no mercado de trabalho:

E39EEJSE11: *Acho que uma boa escola é uma escola em que os miúdos respeitam os professores e os professores respeitam os miúdos. Não é?*

E38EEJSE10: *Uma boa escola é uma escola que quando sai de lá vai ter um bom emprego.*

Em termos da qualidade da escola frequentada, apenas a jovem E1JSE1 referiu claramente que as escolas nas quais fez o seu percurso escolar “recomendam-se”. Os restantes ou não o mencionaram ou então fazem críticas de forma mais ou menos explícitas aos estabelecimentos de ensino por onde passaram, casos dos jovens E11JSE11 e E12JSE12.

Enquanto isso, nas famílias dos jovens com insucesso escolar (JIE) o comportamento dos alunos aparece como um dos indicadores de qualidade da escola; estas consideram que uma boa escola começa por os alunos se comportarem bem com o pessoal docente e não docente da escola. A higiene das instalações, bem como a atenção dispensada aos pais também surgem como critérios de qualidade valorizados por estas famílias e que não se encontram presentes nos discursos das famílias dos jovens do JSE.

*E52EEJIE1: Uma boa escola? Uma boa escola é eles irem à escola, portarem-se bem com os professores e com as contínuas. Isso já é uma boa escola.*

A centralidade do professor encontrada no discurso das famílias com sucesso escolar dos seus descendentes é evidenciada também nas dos JIE, surgindo, porém, numa perspetiva da crítica ao seu trabalho, como ilustra a citação desta encarregada de educação:

*E46EEJIE4: Uma boa escola, sei lá, para mim é uma escola onde os professores entendam os alunos e, sei lá... como é que eu hei de dizer meu Deus, sei lá onde puxem mais pelos alunos, porque os professores também têm muito falta de interesse pelos alunos. Os alunos não querem fazer uma coisa e eles deixam-nos andar. Que puxassem por eles, que os incentivem a estudar mais.*

A afirmação poderá configurar uma justificação da encarregada de educação para o insucesso dos próprios filhos, ou seja, parece querer dizer que o insucesso escolar dos alunos ou *a má escola* deve-se ao facto de, no seu entender, os professores não serem exigentes, não motivarem e não exercerem autoridade sobre os alunos.

Para os JIE a existência na escola de atividades não curriculares, mais propriamente de divertimento, constituem um critério da sua avaliação, nomeadamente o acesso a novas tecnologias de informação e comunicação e atividades culturais (dança, por exemplo).

*E21JIE5: Uma escola que tenha, por exemplo, computadores, pavilhões desportivos, salas de convívio, jogos, assim, pingue-pongue, matraquilhos. Sei lá, coisas assim para distrair um bocadinho, mas também outras coisas necessária à escola como bibliotecas.*

E23JIE7: *Tinha a biblioteca onde a gente podia ir à internet, naquela altura era novidade. Gostava muito de ir à internet, sou maluco pelos computadores, sempre fui. E pronto, acho que basicamente é isso, uma boa escola é isso mesmo.*

E24JIE8: *Boa escola? Eh pá, ter bué de damas e ter lá amigos. É só. No Arsenal não tínhamos raparigas. Não precisa de ter mais nada, para mim está bom [damas e amigos].*

A segurança da escola parece também preocupar os JIE, ao incluírem nos seus critérios de qualidade esta questão:

E20JIE4: *Uma boa escola... Isso está aí a vir agora. Escolas cheias de tecnologias, com bons professores, boa segurança na escola, assim. Isso agora esta a ficar bom, hum!*

Os pais dos JIE, assim como os dos JSE, valorizam bastante o respeito entre o aluno e o professor, bem como a autoridade deste como um indicador da qualidade da escola. A questão das instalações e do conforto também é realçada por estas famílias.

E28JIE12: *É ser uma escola limpa, ser uma escola com condições. Uma escola que tem ar condicionado, que tenha aquecedores quando há frio, uma escola que a gente está ali parece que está em casa.*

E26JIE10: *Por exemplo o aspeto físico das salas, do pátio, etc..*

Para concluir, parece-nos evidente que os jovens com sucesso escolar (JSE) e as suas famílias têm uma ideia clara daquilo que querem da escola em termos da sua qualidade. A qualidade da escola é avaliada em função das infraestruturas, das relações interpessoais estabelecidas, da segurança e do ensino propriamente dito, sendo que neste último o papel do professor é exaltado por todos os participantes, quer os pais, quer os filhos. As famílias dos JIE não são muito diferentes das dos JSE na sua conceção de boa escola. Muito embora, entre os jovens dos dois grupos, se assista à uma sobrevalorização dos aspetos lúdicos por parte dos JIE, enquanto os JSE dão mais valor a questões relacionadas com o ensino, com especial enfoque para a ação do professor.



**O bom professor** – do ponto de vista dos JSE, é o professor que ensina, incentiva, não desistindo do aluno; que conhece o aluno e sabe conquistá-lo; deve ser exigente, motivador e manter uma boa relação com aquele. Do ponto de vista destes jovens, o bom professor domina os assuntos da sua disciplina, está e mantém atualizado os alunos; tem controlo sobre a sala de aula, impõe-se perante os alunos, esforça-se para que aprendam e dá-lhes possibilidade de questionar; atende às suas características individuais e procura diversificar a forma de ensinar para chegar a todos os alunos. O bom professor é, ainda, um bom educador, transmite valores, exige que as regras de boa educação sejam cumpridas e é justo.

A maioria destes jovens observa que teve alguns docentes que considera terem sido bons professores. Das suas características destacam, em primeiro lugar, o nível de exigência. Capacidades para incentivar e para motivar também são características identificadas nesses docentes e valorizadas pelos jovens:

*E4JSE4: Então, olhe, mais uma coisa que pode ajudar para aquilo que acho no ensino é importante, e que faz um bom professor e uma boa escola, é o nível de exigência. Acho isso muito importante. Tive professores exigentes desde a primeira classe e no início achava um horror, que era tudo muito puxado e que era uma professora muito má (...). Ela foi sempre muito exigente e foi como eu comecei, com uma professora muito exigente.*

Para os encarregados de educação destes jovens, o bom professor deve ensinar, acima de tudo, mas deve ser “como um pai também” e dar educação aos alunos, principalmente “àqueles cujas mães não sabem dar educação” (E38EEJSE10), deve manter a ordem, para que os que querem aprender o possam fazer (E30EEJSE2), “não deixar abandalhar” (E43EEJSE1); deve tratar os alunos por igual e exigir que estes o respeitem.

Os discursos dos JIE mostram que não existe homogeneidade na qualidade dos professores com que se cruzaram nos seus percursos escolares.

O apoio prestado pelo professor é retomado como uma das características mais valorizadas nos mesmos. A ausência deste apoio é percecionada de forma negativa

pelos jovens, e no caso do E17JIE1 é a própria motivação para a não prestação desse apoio que parece estar a ser questionada:

*E19JIE3: Bom professor? É um professor que ajuda, que dá força.*

*E17JIE1: Eu acho que um bom professor é aquele que ajuda. Eu tive uma professora de matemática que não ajudava nada na disciplina. Era do tipo, como é que hei de explicar... Chegava à escola, perguntava pelos trabalhos de casa e eu dizia sempre que não tinha feito. Então, se eu chamasse para ela me ajudar, ela não vinha.*

A atenção às dificuldades individuais dos alunos é outro atributo que estes jovens consideram ser necessário nos professores para realizarem plenamente o seu trabalho. O caso que se segue é apresentado pelo jovem como o oposto do que normalmente parece acontecer no seu caso, o “bom professor” que é exceção:

*E20JIE4: Um bom professor é aquele que... Olha, tinha um, que era o Francisco, falava com a gente repetia as vezes que fossem precisas até a gente perceber. E não tratava a gente como aluno, tratava a gente, tipo, como pessoas. Tratava as pessoas bem, pá.*

*E20JIE4: Eu sei lá, é do tipo dá a matéria, escreve no quadro e passou, passou. Não passou, apaga o quadro. Está lá para fazer o trabalho dele. Há aqueles que estão lá para fazer o trabalho deles e não querem saber dos alunos. Mas esse, o professor Francisco, é um bom professor.*

*E22JIE6: Um bom professor? É aquele que percebe os alunos, explique bem, ... para mim é isso.*

*E22JIE6: O professor de História [era um bom professor]. Nasceu em Angola. Eu dava-me muito bem com ele. Explicava-me as coisas, insistia comigo.*

Nesta afirmação parece estar também implícita a exigência como critério de qualidade dos professores, que foi igualmente identificada nos discursos dos JSE, e é traduzida pelo jovem E23JIE7, nos seguintes termos:

*E23JIE7: Um bom professor, se calhar, é aquele que puxa mais pelo aluno, mesmo.*

*E23JIE7: Mas há várias formas de puxar pelos alunos. Há aqueles que cativam o aluno, não digo que param uma aula para brincar, mas, pronto, de vez em quando têm aquela aula em que, sei lá, tentam interagir com os alunos, saber o que os alunos gostam, o que é que não gostam, tentam, pronto naquela altura eu me lembro.*

Os discursos dos jovens do grupo JIE deixam perceber que os diretores de turma são os professores que lhes são mais próximos, que lhes dedicam mais atenção, o que é reconhecido como positivo pelos próprios jovens (que aliás se verifica igualmente com os JSE). O estatuto formal do professor não é contudo a única variável a influenciar a relação que estes jovens mantêm com os docentes, esta parece ser também influenciada pela relação estabelecida com as próprias disciplinas lecionadas e, nessa perspetiva, a matemática, por exemplo, surge como “mediadora” das dificuldades na relação aluno-professor:

*E17JIE1: [...] As diretoras de turma que eu tive, por acaso foram sempre muito boas. Apoiavam, davam-se bem comigo, como se fossem uma segunda mãe. Problemas, eu tinha sempre com os professores de matemática, não sei porquê.*

*E23JIE7: Ele tinha aquele espírito de jovem mesmo. Ele transmitia muita alegria às pessoas. [o professor de EMRC<sup>73</sup>]*

Os discursos dos JIE também revelam a existência de heterogeneidade na classe dos professores, como deixa entender o jovem E21JIE5, por exemplo:

*E21JIE5: Tive alguns [bons professores] sim. A maioria faz o seu trabalho e o resto deixa andar. Tive alguns professores que sempre se importaram. Fazem elogios, dão coragem para se continuar e quê.*

---

<sup>73</sup> Educação Moral e Religiosa Católica

Para os JIE, o bom professor é, portanto, aquele que exige, apoia, atende às capacidades individuais e estabelece uma boa relação com os alunos. Trata-se de uma função que vai para além da transmissão do conhecimento:

*E26JIE10: Um bom professor é aquele que vem ter com o aluno e fala normalmente, como se fosse um amigo também. Não é só ver-nos de aluno para professor, mas também como um amigo. E que se preocupa com o aluno, que pode estar triste, pode ter problemas em casa, vai ter com ele e pergunta o que tem. E ajuda a aprender bem, essas coisas assim. Mas há professores que não fazem isso.*

Assim como os educandos, os encarregados de educação dos JIE apontam o apoio dos professores aos seus descendentes como uma das principais características do “bom professor”; a citação da mãe E49EEJIE1 revela essa percepção:

*E49EEJIE12: O que é um bom professor... Vou dizer uma coisa ... Um bom professor. Não sei, eu acho que cada professor tem a sua maneira de ... Eu, por exemplo, conheci um professor, que eu lhe disse... esse professor foi o melhor professor que em todos os anos foi o melhor professor que conheci para o meu filho. Foi um diretor da escola, que me chamou à atenção, alertou-me sobre o meu filho e ajudou. Aquele professor esteve lá sempre quando o meu filho precisou. Acho que foi o professor que ainda hoje... Eu disse às minhas: eu conheci todos os vossos professores mas nunca conheci um professor como esse.*

O conceito de bom professor não difere muito de um grupo para o outro. Em traços gerais, o professor é visto como um ator fundamental na escola e no processo educativo destes jovens. Os jovens e os seus encarregados de educação reconhecem esse valor e traçam o perfil daquele que é para essas famílias o bom professor: professor exigente, com domínio técnico da sua profissão - *que saiba ensinar*, como é reforçado pelos discursos dos JSE; um professor que mantenha uma boa relação com os alunos; capaz de manter a ordem na sala de aula ao mesmo tempo que faz chegar a sua mensagem a todos; um professor que seja capaz de complementar os pais na sua função de transmissão de valores. Não se registam casos de experiências negativas dos JSE com os professores e alguns revelam ter tido professores que marcaram positivamente

os seus percursos escolares. Como visto noutro ponto desta análise, alguns dos JIE revelaram, contrariamente aos anteriores, más experiências.

A análise do subtema **composição da turma integrada pelos jovens** não estava inicialmente prevista, por considerarmos que exigiria uma investigação mais aprofundada a qual não poderia ser realizada apenas a partir dos discursos dos participantes. Este subtema surge essencialmente no discurso de jovens do JSE e é enunciado como sendo relevante para o seu percurso escolar. Estes referem-se concretamente à composição das turmas, cuja variação parece concorrer para as probabilidades de os alunos realizarem percursos escolares positivos. Para a jovem E3JSE3, a circunstância de integrar uma turma considerada favorável ao desenvolvimento das atividades escolares, terá sido fundamental para o seu percurso escolar, pela motivação e pelo incentivo que constituiu:

*E3JSE3: Sim [ficava na turma dos bons alunos]. A minha turma era tudo crânios na altura. E isso foi bom para mim porque na altura se eu não tivesse a turma que eu tive, se calhar, porque os meus colegas despertam aquele espírito de competição... É que eu sempre fui boa aluna e pensava “estes gajos vêm tirar melhor nota do que eu”? Se não tivesse a turma que tinha, talvez me tivesse desviado um bocado. Foi o que aconteceu com os meus primos que sempre chumbaram vários anos porque tinham turmas em que era só brincadeira. Na minha turma, não, era tudo muito reto. Se eu fizesse alguma coisa de mal, punham-me a parte e então isso também...*

Para a jovem E4JSE4, por exemplo, o facto de os colegas terem reprovado e terem, por isso, deixado a turma, foi uma circunstância positiva para o prosseguimento dos seus estudos, já que lhe permitiu integrar uma turma com um ambiente mais propício à realização das aprendizagens.

*E4JSE4: Sim. Basicamente foi isso e éramos uma má turma. Era uma turma má, tanto que a maioria chumbou e, a partir daqui as coisas para mim começaram a correr melhor. Porque tinha-me deixado influenciar pela turma má... (...). E depois, no 6º ano, como a maioria chumbou eu fui parar numa outra turma. Eram alunos excelentes e eu tentei acompanhar.*

A jovem E8JSE8, por exemplo, levanta a questão da composição da turma em termos da origem social dos alunos; neste caso, o número mais reduzido de colegas de turma oriundos do mesmo bairro e com os mesmos problemas socioeconómicos parece ter influência nos percursos escolares:

*E8JSE8: O meu caso diferente, porque eu morava numa rua em que, até à 4ª classe, andávamos todos na mesma escola. Depois disso, muitos [colegas do bairro] foram para uma escola e eu segui para outra. Fomos para escolas diferentes. Entretanto alguns mudaram de bairro e eu continuei no mesmo bairro. Eu era das poucas que andavam naquela escola, e os meus colegas não eram do meu bairro. Da minha turma, não eram do meu bairro.*

*E11JSE11: Não sei explicar bem porque nunca tive uma turma com muitos [colegas descendentes de imigrantes], eu era quase sempre o único ou era mais um.*

A integração numa turma coesa e com espírito de entreajuda consubstancia o caso descrito pela E9JSE9. Esta é outra particularidade das turmas que potencia o estabelecimento de um ambiente favorável à aprendizagem e que parece ter um efeito positivo no percurso desta jovem, por exemplo.

*E9JSE9: Do 7º ao 9º. Tive sempre a mesma turma, do 7º ao 9º. E éramos muito unidos. Se um dizia ao professor que não concordava que o teste fosse naquele dia, todos diziam o mesmo. Porque o outro precisa, não pode fazer naquele dia, sempre unidos. Se fosse para ir a algum lado, sempre unidos. Depois do 10 ao 12º tive outra turma com os meninos apelidados de mais inteligentes, filhos dos professores e nós que continuámos juntámo-nos àquela turma. Então, não era assim aquela união...*

Esta citação aborda ainda outra questão, a da composição das turmas segundo os níveis de capacidades dos alunos; as “turmas dos crânios”, as turmas dos “mais inteligentes, filhos dos professores”. A integração em turmas de uma dessas *categoriais* por parte dos JSE terá provavelmente constituído um bom contributo para os percursos escolares bem-sucedidos de alguns deles. Os discursos dos JIE não fornecem dados que permitam analisar esta questão para esse grupo. No entanto, pode ser relevante para a

análise geral dos dados, o facto de muitos destes jovens frequentarem escolas que servem essencialmente as populações dos seus locais de residência; subentende-se, assim, que frequentarão turmas com uma composição mais homogênea em termos de origem socioeconómica. Se para os JSE a integração em turmas mais heterogêneas constitui uma vantagem, a pertença a turmas homogêneas não favorecerá o desenvolvimento escolar dos JIE, principalmente se essas forem compostas por alunos com um historial de reprovações.

#### **VI.1.4. A ação dos pares e de “outros significantes”**

Os percursos escolares dos jovens são muitas vezes marcados pela existência de alguém com quem estabelecem uma relação afetiva, concreta ou apenas simbólica, e que funciona como referência positiva para si. Esta figura é normalmente alguém que o jovem respeita ou deseja imitar e, no caso de tratar-se dos seus ancestrais, por exemplo, funciona como uma fonte de capital social para estes jovens.

Para os descendentes de imigrantes o facto de a família ter um passado respeitável no seu país de origem é um fator positivo. Quando as famílias relatam o seu passado, e esse passado revela alguma dignidade, os jovens interiorizam esse valor ao qual querem dar continuidade; este desejo serve-lhes de incentivo na procura do sucesso educativo (Portes et al., 2008). Os familiares que desempenham papéis socialmente valorizados servem de referência para que estes jovens procurando, também eles, atingir a mesma posição.

Segundo Berger e Luckman (1968), citados por Tedesco (2000) o jovem, ao aceitar os papéis e atitudes de “outros significantes”, ao interioriza-los e ao apropriar-se deles, passa a identificar-se a si próprio, adquirindo uma identidade socialmente coerente e valorizada. E, do ponto de vista de Portes e Fernandez-Kelly, “[n]either family discipline nor the appearance of a significant other is by itself sufficient to produce high educational attainment but their combination is decisive” (Portes e Fernandez, 2006, p. 18).

No grupo dos JSE encontramos alguns casos cujos percursos escolares sofrem a influência de outros indivíduos que configuram casos de “outros significantes”.

O “**outro significativo**” – pessoas de referência para os jovens que de alguma forma influenciaram o seu comportamento face ao estudo.

Encontrámos no grupo de JSE 9 jovens que fazem menção a pessoas que foram para elas significantes, na medida em que os ajudaram no seu percurso escolar, quer de forma efetiva, - prestando-lhes apoio nas suas tarefas escolares - quer indireta, ou simbolicamente – servindo-lhes de exemplo a seguir. Os irmãos mais velhos e os professores aparecem como os principais “outros significantes” para estes jovens.

A jovem E1JSE1 confessa que o desempenho escolar que teve ao longo da sua vida foi muito marcado pelo desejo de imitar o irmão mais velho, um bom aluno segundo ela, a quem acabou por seguir os passos. O percurso escolar desta jovem foi influenciado, ainda, e segundo a própria, pelo pai que sempre a incentivou a estudar apontando-lhe os exemplos dos tios que são licenciados e que ocupam lugares socialmente valorizados em Cabo Verde, onde vivem. Esta jovem refere ainda que o facto de ver a felicidade do pai quando vinha das reuniões de avaliação levava-a a pensar, que “se ele está feliz agora, então vou fazer com que ele continue sempre assim”:

*E1JSE1: Bem, é assim, eu tenho um irmão que foi sempre um bom aluno, então eu tentava imitá-lo em tudo. Quando ele esquecia os cadernos dele, eu agarrava os cadernos e tentava até imitar a letra. Fui para o mesmo agrupamento dele, fui para a mesma faculdade e só não fui para o mesmo curso porque apanhei gosto pela contabilidade.*

Outras situações de influência fraterna positiva são os da E3JSE3 e do E6JSE6. A primeira, com 3 irmãs mais velhas em anos escolares mais avançados, 2 delas professoras, teve acesso direto ao capital social disponível, na medida em que, como a própria confessa, as irmãs faziam de professora para si e que isso contribuiu para a sua boa integração escolar; o segundo também contou com o apoio dos três irmãos mais velhos e anos de escolaridade acima do seu. Este jovem também pôde beneficiar do apoio direto dos irmãos nas tarefas escolares. Tanto num como noutro caso, a presença dos irmãos poderá ter sido um fator com peso significativo na definição do percurso escolar, tanto pelo apoio direto como pela referência como exemplo a seguir:



*E3JSE3:As minhas irmãs, elas são professoras, tenho as irmãs mais velhas, lembro-me que na altura eu era aluna delas. Elas faziam-me muitos trabalhos. Então quando chegou a altura eu estava muito bem. Não houve assim grande choque quando entrei para a 1ª classe.*

*E6JSE6: O apoio familiar que também é muito importante. Tive os meus irmãos mais velhos que andavam em anos mais avançados do que eu e que logo me ensinavam as coisas. As dúvidas que eu tinha, tirava-as com eles. (...). Penso que o meu sucesso tenha sido por isso.*

O professor é outra figura que aparece nos discursos destes jovens como alguém que de alguma forma os apoiou e incentivou a prosseguir os estudos. O jovem E2JSE2 destaca o apoio da professora de História ao perceber que ele queria ir para a faculdade, disponibilizando-se para falar como ele e fornecendo-lhe “uma data de fotocópias, assim para ajudar”; a jovem E5JSE5 frisa o quão importante foi para si a professora que a apontava como exemplo para os colegas; e a E9JSE9 refere que o seu gosto e desempenho a Matemática foram potenciados a partir do 8º ano, altura em que teve uma professora dessa disciplina que “se preocupava em ensinar, em explicar [e que] não tinha pressas”. Esta jovem refere que nos anos seguintes os seus resultados foram muito bons a Matemática e atribui a essa professora a mudança na sua pessoa como aluna nessa disciplina. O caso da jovem E13JSE13 também é ilustrativo da forma como os percursos escolares destes jovens poderão ter sido influenciados pelo apoio de um professor:

*E13JSE13: Tive uma professora no 10º excelente, do 10º ano ao 12º, aprendi muito, evoluí muito a nível de escrita, a nível de vocabulário. É a tal professora de História que, sem dúvida, foi a melhor professora que tive até hoje. Porquê? Porque ela era muito exigente connosco. No início, era “ah, esta é uma bruxa e não sei quê”, mas depois vimos que não era isso. Era muito exigente connosco. (...) obrigou-me a trabalhar, a ler mais, a desenvolver mais as minhas capacidades. Acho que, sem dúvida, foi fundamental.*

Outros familiares são apontados como tendo sido referência/exemplos para estes jovens. É o caso do jovem E12JSE12, o facto de ter uma tia que veio propositadamente

de Cabo Verde para estudar tendo regressado para “ter um bom emprego” serve-lhe de motivação:

E12JSE12: (...) *uma tia minha que veio de Cabo Verde estudar, fez a licenciatura e voltou, tem um bom emprego, um bom salário. Eu vejo-a como exemplo, os meus pais também davam-na a ela como exemplo para mim, que eu devia seguir o exemplo dela.*

Quanto aos JIE, o grupo divide-se entre os que têm um potencial “outros significantes” e aqueles que nem sequer têm alguém que eventualmente pudesse tornar-se nessa figura dentro da família, por exemplo, alguém a frequentar ou que tivesse frequentado o ensino superior. Nem mesmo os professores surgem nos discursos como eventuais “outro significante”:

E18JIS2: *Não. Que eu saiba não. Não conheço.* [familiares a frequentar ou com curso superior]

E19JIE3: *Que eu saiba, não. [não tem familiares na universidade] Devem estar a tirar mas...*

O caso do E26JIE10, por exemplo, é um caso em que existem duas referências que se podem constituir como potenciais “outro significante” e que estão claramente a atuar em sentidos opostos. Por um lado, os tios licenciados (o tio é professor universitário), por outro, o pai, que o jovem gostaria que tivesse tido outra atitude, incentivando-o para os estudos, como fazem os tios e o próprio treinador, como deixou transparecer durante a entrevista.

*E26JIE10: Ela ficou triste e disse-me que não devia ter saído da escola. Porque ela e o marido dela são muito exigentes na escola. Ela disse que não devia ter saído da escola, que a escola é importante, o que é que eu ia fazer agora.... Eu disse que ia procurar um trabalho e que iria estudar à noite. Ela começou a perceber um pouco. Só que agora ela soube que eu não fui estudar à noite e quando eu lhe disse que ia para o exército ela ficou mais contente. Disse-me que foi a melhor coisa que fiz, que ia sair de lá um homem. Dizem que vou sair de lá um homem e que posso sair de lá com a vida melhor.*

*E26JIE10: Tinha o meu pai que me vinha buscar e levava para os treinos. Parece que dava mais valor ao futebol do que à escola. Era ao contrário, o nosso mister dizia: “primeiro está a escola e depois é que está o futebol”. Mas ele não, metia primeiro o futebol e depois e que era a escola. Foi sempre assim.*

Outros casos que poderiam ter sido beneficiados pela situação escolar dos familiares mas que não conseguem retirar qualquer benefício da mesma são os de E27JIE11 e de E28JIE12. Embora tenham mais do que uma referência positiva na família, estas não se revertem em capital cultural para si.

*E27JIE11: Tenho a minha prima, filha do irmão da minha mãe. Ela está na faculdade e acho que ainda não terminou. Tenho um primo que também está na universidade, que é filho de outro irmão da minha mãe. Deixa ver. Assim mais próximos são eles. Os outros já são mais velhos, já têm filhos, já estão a fazer a vida.*

*E28JIE12: Os meus primos, a minha tia P. estava a fazer curso de advocacia. A minha madrinha acho que já acabou. A minha madrinha é a minha tia Ana, que é irmã da minha mãe e é Assistente Social agora está a trabalhar. Acho que está a trabalhar aqui na...*

O caso do E23JIE7 é talvez o único cujo percurso escolar poderá ter sido influenciado por um “outro significante”, no sentido em que os seus gostos pela música (DJ de profissão) são obra da influência dos familiares já integrados na mesma área:

*E23JIE7: Foi o meu primo. O meu primo é DJ já há muitos anos. Eu sempre gostei daquilo que ele fazia e quis seguir. Também tem a ver com o meu pai e com o meu irmão. Eles tinham uma banda de música africana. A minha mãe tinha um grupo de batuque. As minhas irmãs sempre dançaram. Portanto, já é do sangue.*

Finalizando, a maioria dos JSE faz referência a alguém que teve um papel mais ou menos relevante para o seu percurso escolar, prestando-lhe o apoio direto nas atividades escolares ou servindo-lhe de “exemplo a seguir”. Esse “outro significante” é

na maior parte dos casos o irmão mais velho ou o professor, mas também o familiar que é licenciado e que é apontado pelos pais ou adotado pelo próprio jovem. Em comparação, não se identifica nos discursos dos jovens JIE referências a influências positivas de figuras que se possam considerar “outro significante”, pelo menos para os percursos escolares. Embora alguns tenham familiares próximos com cursos superiores, por exemplo, estes não têm um ascendente sobre si que permita torna-se num “outro significante”.

**A influência dos grupos de pares** - qual é o nível de sensibilidade destes jovens à influência dos seus pares.

Os jovens com sucesso escolar (JSE) consideram que em termos gerais os pares podem influenciar um indivíduo, sendo que o período de adolescência (E13JSE13; E5JSE5) assume-se como o mais crítico.

O nível até onde se deixam influenciar depende da “capacidade de dizer não de cada um” (E13JSE13), passa muito “pela educação” (E1JSE1) e não por se “afastar dos colegas” (E2JSE2), defendem estes jovens:

*E13JSE13: Ah, influenciam. Influenciam, dependendo da capacidade de dizer não de cada um. Há uma fase, a fase da adolescência em que, acho, os amigos influenciam mais. Depois, quando uma pessoa vai para o 10º, eu já ouvi, “estás a estudar para quê? ”. Também ouvi muito a dizerem “para quê estudar. Agora estudar ou não, é igual. O desemprego é para todos”. Se uma pessoa é mais fraca, ou também vendo a realidade, não continua.*

*E2JSE2: Porque sempre me dei bem com esse pessoal e nunca me deixei influenciar por eles, sempre soube manter-me à parte.*

Na generalidade, os jovens do grupo JSE consideram que durante o seu percurso escolar não tomaram decisões com base naquilo que os colegas determinavam, foram autónomos nessa matéria e pensavam nas consequências que os atos realizados em grupo pudessem ter para si individualmente; referem que sempre tiveram amigos com os quais poderiam ter-se envolvido em ações menos próprias, mas que tiveram a capacidade de se distanciar nessas alturas, (E2JSE2) por exemplo; confessam que foram

vítimas de tentativas de influência no sentido de não estudarem (E13JSE13; E5JSE5), que não ter sido “fraco” e ter o discernimento de “não ir para onde vão todos” foi nessa altura determinante para não “começarem a trilhar por maus caminhos”.

E17JIE1: *Nessa parte, em termos de escola, eles tomarem decisões por mim “vamos fazer isso”, eu não faço isso. Eu faço as coisas sempre por mim. Vou mesmo sempre por mim. Quando me diziam vamos tramar isto, eu não ia porque sabia sempre que podia sobrar um bocadinho para mim.*

E5JSE5: *Senti, [pressão dos colegas para não estudar]. (...) senti, mas foi mais na adolescência, mas na adolescência, em que os meus colegas, rapazes e raparigas, começaram a trilhar por caminhos, enfim diferentes e menos favoráveis para eles próprios. Então, onde vai um vão todos, acaba por ser assim, mas eu nem sempre fui para onde a maioria foi, então.*

Nos jovens do grupo JIE encontramos caso que confessam ter sido os seus comportamentos influenciados pelos pares, tendo sido uma influência negativa. Estes jovens assumem que a influência entre pares é recíproca, algo que acontece inconscientemente e ao qual atribuem, nalguns casos, o seu comportamento escolar.

E20JIE4: *(...) às vezes, deixamo-nos levar pelos amigos e, às vezes levamos os amigos. E nós, todos juntos, uns seguem esse caminho e vamos todos por esse caminho. (...). É tudo isso junto que nos leva a não seguir o caminho certo.*

E21JIE5: *Eu não fui influenciado conscientemente para fazer isso ou aquilo. É por estarmos juntos, crescermos juntos, estarmos juntos e o que um faz outro também faz porque é igual.*

A afirmação deste jovem mostra a sua diferença em relação aos jovens com sucesso escolar na sua autonomia. Nestes casos a autonomia das decisões dá lugar ao *seguir aquilo que os outros fazem*, assumindo esse comportamento como o mais natural. Estaremos possivelmente perante um comportamento adaptativo destes jovens, os quais para serem socialmente aceites pelo grupo adotam os comportamentos esperados pelo mesmo.

O caso do jovem E26JIE10 representa uma das formas como os jovens são influenciados uns pelos outros. Neste caso, é por deixar de contar com os amigos “de quem gosta” que o jovem abandona a escola, dando mostras de alguma incapacidade de tolerância à frustração de se ver sem a companhia daqueles.

*E26JIE10: Eu gostava de alguns colegas e esses de quem eu gostava saíram da escola. O meu irmão saiu, mas o meu irmão vejo-o todos os dias em casa. Mas os amigos, com quem me dava sempre bem, foi do tipo, separámo-nos todos. E acho que perdi aquele interesse de estar na escola, estava sozinho. Estava com pessoas que não me interessava assim muito, não valia a pena lá estar, e foi o motivo pelo qual saí.*

São os próprios encarregados de educação que confirmam, nalguns casos, que os filhos foram influenciados pelos amigos. A mãe do jovem E21JIE5 reconhece que o seu filho era sensível à influência dos seus pares, admitindo até que estes foram responsáveis pelo seu abandono escolar:

*E53EEJIE5: Não sei. Eu acho que ele abandonou a escola influenciado pelos outros. Esta é mesmo real, deixou de estudar influenciado pelos seus amigos. Porque ele sempre foi uma criança do tipo: “vamos lá”, e ele ia.*

Contudo nem todos os pais atribuem a este fator o insucesso escolar dos filhos e, mesmo reconhecendo que estes possam estar sujeitos ao mesmo fator, consideram que é da responsabilidade dos filhos os seus comportamentos individuais.

No conjunto dos dois grupos encontramos apenas uma referência à influência positiva dos colegas, o que chama a atenção para a questão da invisibilidade deste fenómeno. É natural que seja referida apenas a dimensão negativa das relações entre pares, uma vez que esta, pelas consequências sociais que tem, é mais visível.

*23JIE7: Por acaso tinha muitos que diziam para irmos para as aulas.*

Para terminar, a capacidade de autonomia na tomada de decisões enunciada pelos JSE, característica que os torna menos suscetíveis à influência negativa dos seus pares, revela-se importante para os percursos escolares dos jovens com sucesso escolar

(JSE). E, não será apenas um acaso o facto de uma das maiores preocupações reveladas pelas suas famílias, ao exercerem um forte controlo sobre os filhos, tenha sido a de evitar que se expusessem a grupos que pudessem, no seu entender, desencaminhá-los. Estes têm consciência do poder dos pares em influenciar o comportamento geral dos seus filhos e no escolar em particular. Têm em comum com as famílias dos JIE esta consciência, mas diferenciam-se destas ao considerarem que os filhos são responsáveis por se deixarem influenciar.

#### **VI.1.5. Ação exercida pelo meio envolvente**

Para os imigrantes, os “guetos” constituem muitas vezes o lugar que resta para se fixarem, segundo Xiberras (1996). Todas as famílias participantes no presente estudo vivem ou pelo menos viveram grande parte das suas vidas nos chamados bairros sociais ou, então, em bairros degradados de construção clandestina, como vimos anteriormente. As características destes locais são muitas vezes utilizadas como justificação para os resultados escolares negativos dos alunos das famílias que aí residem.

“Os bairros dos «pobres» ” (Body-Gendrot, 2010, p. 107), como os habitados pelas famílias dos JSE e dos JIE, são normalmente percebidos como locais *ameaçadores* para as outras populações, como refere a mesma autora e, em Portugal, surgem frequentemente na comunicação social notícias que parecem procurar corroborar essa a mesma ideia. A comunicação social tem ajudado a cimentar uma imagem bastante negativa desses locais de residência, dando destaque a tudo o que de negativo aí acontece. Uma das implicações dessa imagem é a estigmatização das populações residentes, nomeadamente dos seus jovens, a qual tem implicações no seu desempenho escolar. Muitos dos comportamentos adotados pelos jovens parecem querer confirmar os comportamentos “esperados” ou, na perspetiva de Rosenthal e Jacobson (1992), de confirmar a profecia posta em evidência pela comunicação social de que se trata de jovens com comportamentos desajustados. Body-Gendrot (2010) faz referência a um discurso emergente em França que vai no sentido de incluir os “filhos de imigrantes” num conjunto de habitantes dos bairros pobres considerados como uma “ameaça potencial” à estabilidade social. A perceção dessa imagem criada em torno dos seus locais de residência (d’Addio, 2007), os recursos sociais disponíveis (Glaster et al., 1990) e a concentração de residentes da mesma origem nacional (Glaster et al., 1990),

entre outros fatores, poderão influenciar os percursos escolares dos jovens descendentes de imigrantes residentes nesses territórios, ainda que de forma diferente de jovens para jovens já que essa influência é mediada por outros fatores, os familiares, por exemplo.

**O local de residência** – como é percebido pelos jovens e suas famílias o facto de viverem nos chamados “bairros sociais”<sup>74</sup>, zonas residenciais socioeconomicamente desfavorecidas; que efeito tem sobre si o facto de morarem em locais sobre os quais recaí muitas vezes o epíteto de “problemáticos”.

Os jovens estão conscientes da existência de problemas sociais acentuados nos seus locais de residência e da possibilidade de os percursos escolares dos indivíduos serem potencialmente afetados por isso. No entanto, não consideram esta variável determinante, havendo outros fatores que prevalecem sobre ela.

*E1JSE1: Para mim é indiferente. Desde que a pessoa esteja motivada ou motivam-na dentro de casa, é indiferente morar-se num bairro ou num condomínio fechado.*

*E6JSE6: Não é por ser de uma família de classe alta que vou tirar boas notas. Tenho mais condições para fazê-lo, claro, mas vai depender muito de mim também. Muito daquilo que eu quiser de futuro. E da minha mentalidade e da minha maturação, claro. (...) se tiveres focado no teu objetivo e por trás de ti tiverem pessoas que te guiem, (...) é claro que vais seguir em frente e conseguir ter sucesso no futuro.*

Tanto um como outro dos jovens reforça a noção de que algumas características individuais são essenciais para esbater os potenciais efeito de outras variáveis sobre os percursos escolares individuais, nomeadamente os efeitos negativos dos problemas

---

<sup>74</sup> Relembremos que estes jovens vivem, ou em zonas residenciais de habitação social, pertencentes ao Estado e geridos pelas autarquias, locais comumente conhecidos por “bairros sociais”, onde as famílias arrendam casa a um custo calculado segundo os seus rendimentos; ou então, em bairros de construção clandestina, em que habitam casas construídas pelas próprias famílias. No texto quando nos referimos a “bairro social”, referimo-nos ao conjunto das duas situações.



sociais muitas vezes associados aos seus locais de residência<sup>75</sup>. Isso explicará provavelmente o facto de jovens deste grupo (JSE) conviverem com outros que acabam por “trilhar maus caminhos”, sem se deixarem influenciar por isso, como ilustra:

*E37EEJSE9: E aqui no bairro, graças a Deus nunca tive nada de mal. Eles [os filhos] brincavam com todos os meninos do bairro. Mesmo esses que agora estão presos, todos brincavam juntos. Andaram sempre juntos. Iam para a escola todos juntos.*

Os jovens deste grupo percecionam a existência de um estigma social em relação às pessoas que vivem em “bairros sociais”, que os afetou numa ou noutra altura das suas vidas:

*E4JSE4: (...) eu lembro-me que havia muita conotação negativa, quando fui para a escola básica, pelo facto de pertencer à Quinta da Princesa. Houve uma conotação negativa porque, “vem do bairro”, na altura, agora não é assim, mas naquela altura a Quinta da Princesa tinha uma conotação muito pior e isso podia influenciar um pouco nas aulas.*

*E3JSE3: Pessoalmente, na faculdade custou-me imenso dizer que era da Cova da Moura. E uma vez, um professor estava a falar e disse qualquer coisa sobre a Cova da Moura e eu disse: “Professor, eu sou da Cova da Moura” Então o pessoal todo começou “ah, ah, ah, a sério”? (...). Mas pronto, não foi muito fixe nessa parte, não é muito fixe dizer que era da Cova da Moura, mas depois tomei coragem.*

Mas nem todos os jovens revelam dificuldade de conviver com essa condição. A jovem E9JSE9, por exemplo, considera que a situação deve ser encarada de forma natural e apenas como consequência das dificuldades económicas que não permitiram aos pais adquirir uma casa noutra local (esta jovem vive num dos locais mais degradados de entre aqueles onde, no seu conjunto, vivem os 12 JSE da amostra):

---

<sup>75</sup> Estes jovens residem nalguns dos bairros sociais mais mediáticos da sociedade portuguesa, devido a diversos problemas sociais que neles ocorrem (Bro. da Bela Vista, Setúbal; Qta. da Princesa, Seixal; Cova da Moura, Amadora; Apelação, Loures; entre outros.

*E9JSE9: É ter um comportamento normal. Quem quiser andar comigo, tem de saber que sou do bairro e que sou uma pessoa normal como toda a gente. Se eu moro num bairro, é porque os meus pais não tinham condições para terem uma casa melhor. Mas eu posso mudar, digamos, a história, não é? A realidade. Estudando. Lutando para ser uma pessoa melhor.*

As famílias sentem-se socialmente integradas nos seus locais de residência; algumas gostam do sítio onde moram, (EE30JIE2, E35EEJSE7) apesar de considerarem que a o ambiente nem sempre é o melhor. A solidariedade entre as pessoas e a possibilidade de recriar alguns aspetos culturais de origem, são fatores que levam as pessoas a gostarem de viver no “seu bairro”, como ilustra:

*E35EEJSE7: (...) estou satisfeito aqui. Gosto da vizinhança. A vizinhança é boa. Está aí o caso, a minha mulher está a tratar do pai acamado, mas está aí a vizinha a ajudar. (...) e há sempre uma vizinha pronta a ajudar. (...). Quando há uma festa a gente vai lá abaixo cozinhar à lenha, como se fosse em Cabo Verde, e traz. E todo o mundo ajuda na morte e nas festas e eu gosto disso. Estou aqui e parece que estou lá nos Picos, a zona onde eu moro, lá no interior da ilha de Santiago. Às vezes dá a sensação que estou lá.*

Outras famílias sairiam dos seus locais de residência se tivessem condições para o fazer, por não gostarem de viver num sítio em que as pessoas não “têm cuidado para não se incomodarem umas às outras” (EE32JIE4).

*E32EEJSE4: Aos meus filhos digo sempre “se querem comprar uma casa, se tiverem força, afastem-se um bocadinho. Vão para um sítio mais calmo. Assim dá para eu descansar a cabeça, uma hora que eu tenha a cabeça cansada, vou às vossas casas e descanso”. Se ficarem aqui no bairro vão viver sempre cansados.*

Uma das anotações que fizemos no decurso da realização do trabalho de campo foi precisamente relacionado com a forma diferenciada como estão cuidados os espaços comuns (elevadores, entradas dos prédios, escadas, por exemplo) e o espaço privado de cada família, verificando-se que os primeiros se encontram muito degradados e sujos, enquanto a casa das famílias apresentam-se sempre bastante cuidadas.

A imagem que se passa dos *bairros sociais* é passível de contribuir para o insucesso escolar porque, no ponto de vista destes jovens (E5JSE5 e E6JSE6, por exemplo) os professores constroem uma imagem negativa dos alunos daquelas populações, que depois se reflete na forma como abordam os alunos na relação ensino-aprendizagem:

E6JSE6: *Se fores um mau aluno e fores do bairro, aí acho que eles vão, vão fazer a conotação: “ah, é daquele bairro, por isso é mau aluno, claro”.*

Em termos gerais, os jovens com sucesso escolar (JSE) consideram que o ambiente do seu local de residência não influenciou o seu desempenho escolar, apesar de nalguns casos o estigma associado à pertença a um “bairro social” que consideram existir, os possa ter afetado em termos psicológicos. As suas características pessoais e o apoio parental ter-lhes-ão permitido anular alguns dos potenciais efeitos negativos do meio sobre os seus percursos escolares. As famílias dividem-se em termos da sua satisfação com o local de residência: a solidariedade entre as pessoas, as relações de vizinhança e a possibilidade de reproduzir nos seus locais de residência alguns dos aspetos da sua cultura de origem são condições favoráveis à residência nos seus “bairros”, para as pessoas que estão satisfeitas; enquanto as restantes não gostam de viver onde vivem por considerarem esses locais demasiado “desassossegados”.

Para os JIE, viver num bairro degradado constitui um possível motivo para o insucesso e abandono escolares. Esta possibilidade é levantada pelo jovem E20JIE4 e pelo encarregado de educação E53EEJIE5. Residir nesse locais parece legitimar esse insucesso, se atendermos à citação que se segue, a qual, entre outros aspetos, denota essa perceção:

E20JIE4: *Agora? Agora dá-se muito valor: “ah se eu soubesse, eu estudava”... Mas eu penso que o facto de viver num bairro, - às vezes pensamos que não - mas condiciona um bocado. Às vezes leva as pessoas a pensar: “ah, eu sou daqui, não tenho que estudar”. A gente põe alguma culpa. Às vezes pode pensar que não... se um dia mais tarde vier a ouvir esta conversa, diz... ”ah e, e tal, ele está a falar aquilo”. Mas a gente pensa que não, mas é verdade, mas, de facto, viver num bairro tem um peso.(...). Não a 100%, mas um bocadinho. Porque se*

*fores ver, em todos os bairros, se houver escolaridade é só um, dois, três exemplos daqueles que vão para a universidade e fazem aquilo. Mas a maioria, a maioria daqueles rapazes e daquelas miúdas que vão às festas e jogam à bola nos campos dos bairros aos Sábados e aos Domingos, não tem a escolaridade certa e não está a trabalhar e...*

*E53EEJIE5: Prejudica, sim. [o estigma associado à residência num bairro social, prejudica os desempenhos escolares]. Pelo menos do meu lado, pelo menos, sempre entendi que prejudicava-os, porque nunca foram aquilo que na escola se dizia. Porque na escola, quando eu ia às reuniões, várias vezes tive problemas com os outros pais por causa disso. Diziam: “se eles são da Cova da Moura e os meus filhos estão com eles, os meus filhos estão a praticar ter as mesmas práticas que eles”. O que é mentira.*

Contudo, há mães, como a do E20JIE4, que consideram que crescer nestes bairros não é uma fatalidade em termos educacionais. Assim como se verifica para os JES, esta mãe considera que há outros fatores que podem contrariar os efeitos do meio envolvente sobre os percursos escolares, dando como exemplo o caso de seu irmão:

*E46EEJIE4: Ai é? Penso que será a força de vontade. O meu irmão, por exemplo, cresceu aqui, saiu do bairro, formou-se e hoje é engenheiro. Também cresceu aqui no bairro e formou-se. Isso depende da força de vontade de cada um.*

Para além das dificuldades inerentes à imagem negativa das populações que vivem nesses bairros, mencionados por exemplo pelo jovem E21JIE5,

*E21JIE5: É difícil, temos já um selo. Por eu ser daqui, já sou como dizem por aí. Eles não chegam a conhecer as pessoas. Não chegam a conhecer e já julgam. (...) Os professores, ou de quem está a educar. Dizer, “porque é do bairro”, não vai. Isso influencia também. Ele vai ouvindo tantas vezes que, se calhar, vai acreditar nisso,*

ou então, pela sua mãe,

E53EEJIE5: *É isso, nós sempre tivemos problemas por causa dessa má fama que tem a Cova da Moura. Mas não é bem assim, porque passa aqui todo o tipo de gente. Aqui na minha casa [restaurante de que é proprietária] já passou o Presidente da República de Portugal, Jorge Sampaio, já estiveram várias pessoas do governo, já estive o Filipe Meneses, vários Presidentes de Câmara, sei lá, tem passado por aqui muita, muita gente,*

existem outros problemas que as famílias têm de enfrentar. A falta de água canalizada, de eletricidade e de saneamento básico constituem bens essenciais que algumas das famílias dos JSE e JIE não têm acesso e que tentam contornar de modo a proporcionar uma vida “normal” aos filhos.

E20JIE4: *As pessoas dizem: “ah tu moras na barraca” ou “tu não tens isto, tu não tens aquilo”. A minha mãe sempre se esforçou para nos dar condições, dentro de casa. Água quente, e essas coisas que nem toda a gente tem. Sim, sempre vivemos bem.*

O pai da E18JIS2, por exemplo, mostra-se descontente por viver no bairro de construção clandestina onde reside, no Concelho do Seixal, mas parece estar conformado com a situação, pois não tem possibilidades de autonomamente mudar-se para outro tipo de residência:

E56EEJIE2: *Não. Eu penso sempre em sair, mas eu estou à espera de quando é que eles dizem para desocuparmos o bairro. Se eles nos derem ordem para a viver aqui, eu continuo, mas se não derem, então fico à espera de quando é que eles dizem para sair do terreno, porque o terreno não é nosso. O terreno é deles, quando quiserem que desocupemos o bairro, a gente arranja uma coisa para morarmos.*

Mas, como acontece no grupo JSE, nem todas as famílias dos JIE, estão descontentes com o seu local de residência, e o caso da E53EEJIE5, sendo um caso particular, demonstra a satisfação de alguns dos agregados:

E53EEJIE5: *Sim, para a Cova da Moura e para a minha casa. Em termos de Cabo verde, também têm passado por cá os governos de Cabo Verde. Os*

*governos têm passado por aqui sempre. Ainda há pouco tempo, dia 13 de Julho, servimos um almoço para setecentas pessoas, para o Primeiro-ministro de Cabo Verde que veio visitar a Cova da Moura. Foi servido também aqui no restaurante. Os Ministros de Cabo Verde, quando vêm fazem aqui os seus jantares. Ainda há pouco tempo, o Jorge veio cá com o Ministro dos Transporte, o Manuel Inocêncio. Estamos num bairro mas a minha casa já é falada assim por todo o lado. É uma vantagem para nós e não é para nós [referia-se à sua casa], é para nós cabo-verdianos e para a Cova da Moura, estás a ver? Porque toda a gente, mesmo em Cabo Verde, se nos perguntam onde vivemos cá em Portugal e dizemos que é na Cova da Moura, começam logo a ... [abana a cabeça], mas não é bem assim. Por exemplo, estás aqui neste momento, já cá estiveste mais do que uma vez, mas não viste nada nem ninguém te fez nada. Mas só que, como dizem outras pessoas, o nosso problema foi a comunicação social. Foi a televisão e os jornalistas que criaram esta situação.*

Ou seja, as famílias dos JSE e JIE vivem em locais de residência com contextos sociais bastante semelhantes. No entanto, os efeitos desses contextos sobre os percursos escolares dos respetivos jovens diferem entre os grupos, sendo que os percursos escolares dos JSE parecem ser menos sensíveis aos mesmos. Estes últimos jovens reúnem outras condições que atenuam aquele efeito.

#### **VI.1.6. Ação exercida pelo mercado de trabalho**

Uma das questões que se levantam aos cidadãos ao verificarem a presença de imigrantes no seu país é, segundo Suárez-Orozco et al. (2008), se estes vêm pôr em causa os seus próprios postos de trabalho. Contudo, a maior parte das famílias migrantes acabam por ocupar no mercado de trabalho um lugar normalmente rejeitado pelos nativos, exercendo profissões socialmente desvalorizados e mal pagos.

As famílias migrantes enfrentam o problema da inserção precoce dos seus jovens no mercado de trabalho, sendo este considerado uma das causas das dificuldades da sua integração social. A antecipação da entrada para o mercado de trabalho tem para muitos jovens o significado do abandono, de forma igualmente precoce, dos seus percursos escolares. Esta situação tem implicações negativas ao nível da mobilidade cultural das

famílias, uma vez que os jovens não conseguem adquirir níveis de escolaridade suficientes para trazer mais-valias significativas à família, em termos de capital cultural e, ainda, ao nível da mobilidade social, na medida em que os jovens vão ocupar as mesmas profissões socialmente desvalorizadas dos progenitores, inviabilizando a concretização de trajetórias de mobilidade social ascendente. Esta situação encontrada para o contexto norte-americano pelos autores Zhou et al. (2008), *inter alii*, aplicar-se-á muito provavelmente ao contexto português e, particularmente, ao da população de origem migrante cabo-verdiana- o que não significa que não possa haver casos excepcionais.

Alguns destes jovens realizaram parte do percurso escolar na condição de trabalhador-estudante, como são os casos do E2JSE2, da E3JSE3 e da E5JSE5; todos eles a partir do início do ensino secundário. Qualquer um considera que a conciliação das duas atividades não foi problemática e que os seus resultados escolares não foram afetados. O apoio e a compreensão dos professores constituíram para estes jovens elementos importantes para a obtenção desses resultados.

O objetivo dos jovens ao optarem por prosseguir os estudos nesse estatuto é ganhar algum dinheiro para suprir as necessidades de consumo que os pais não podem garantir, ser independente economicamente, ou ainda, não sobrecarregar os pais com as despesas escolares.

Antes mesmo de se tornar trabalhador-estudante o jovem E2JSE2 já tinha experiência de trabalhar durante os períodos de férias. Para a mãe deste, o facto de os jovens trabalharem enquanto estudam pode contribuir para a sua maior responsabilização, embora defenda que há idades próprias para os jovens trabalharem:

*E30EEJSE2: Acho que é bom [os filhos trabalharem e estudarem ao mesmo tempo]. É bom porque eles assim fazem um pouco de sacrifício e vêem que a vida não é um mar de rosas, (...). Estão a trabalhar e a estudar, acho que isso já é uma grande responsabilidade que já tem nas suas cabeças, já vão logo pensando um pouco melhor.*

De uma maneira geral, os JSE ao ingressarem no ensino superior fazem-no na perspectiva de vir a ter uma atividade profissional de acordo com as suas expetativas,

dentro da área da sua formação. A perspectiva de isso não vir a acontecer preocupa-os, mas quando terminam a seu curso e não encontram emprego nessa área, acontece iniciarem a sua vida profissional exercendo outras funções, casos das jovens E1JSE1, E3JSE3 e E4JSE4, até conseguirem emprego na área de formação:

*E1JSE1: Agora, feliz. Porque estava preocupada se não encontrasse trabalho na área. Muitos dos licenciados, infelizmente não trabalham na área que estudaram.*

*E4JSE4: Ah, sim. Neste momento já está a acontecer. Estou a trabalhar exatamente naquilo para que estudei e, pensando a curto prazo, acho que estou a atingir os meus objetivos a esse nível.*

*E3JSE3: Sim, só agora é que comecei a insistir na procura de alguma coisa na minha área. Já falei com muitos amigos meus, para que quando souberem de uma oportunidade, como já me conhecem, que me digam quando houver um desafio, digamos. Porque eu também, pronto, agora trabalho no [<sup>76</sup>...], mas estou um bocadinho farta desse trabalho. Já trabalhei na [<sup>77</sup>...], já trabalhei...*

O mercado de trabalho não parece exercer um efeito negativo sobre os percursos escolares dos jovens com sucesso escolar (JSE), na medida em que mesmo aqueles que optam por trabalhar enquanto prosseguem com os estudos, não veem esta última atividade ser prejudicada; pelo contrário parece contribuir para uma maior responsabilização dos próprios jovens. Mesmo que possam ter sido movidos pela necessidade de independência económica e pela necessidade de ter capacidade de consumo, estes rapazes e raparigas continuaram a valorizar os estudos, como veículo para vir a conseguir exercer uma profissão correspondente aos objetivos traçados para si. Ao contrário destes, os JIE viram, nalguns casos, os seus percursos escolares afetados pelo mesmo mercado de trabalho. Movidos também pelo desejo de independência económica e de ter capacidade de consumo, estes jovens, contrariamente

---

<sup>76</sup> Multinacional da área do mobiliário

<sup>77</sup> Multinacional da área de material desportivo



aos seus pares com sucesso escolar optam por abandonar os estudos ao iniciarem uma atividade profissional.

Para além dos fatores que enunciámos, muitos outros foram identificados nos discursos dos participantes destes estudo os quais relacionam-se com a forma como foram desenvolvidos os percursos escolares dos jovens. Verificamos, por exemplo, que os JSE e as suas famílias continuam a ter uma estreita ligação afetiva com Cabo Verde: a título ilustrativo, tanto a geração dos pais como a dos filhos falam crioulo, participam em eventos culturais ligados ao país de origem e parte dos jovens manifestam o desejo de ir trabalhar para Cabo Verde assim que tenham uma oportunidade. É o caso do jovem

*E12JSE12: Primeiro adoro aquela cultura. Adora aquela cultura, aquelas pessoas, aquela música. O orgulho em ser cabo-verdiano é fantástico. Não vejo isso nos angolanos nos moçambicanos, nem sequer nos portugueses. Não têm auto-estima nenhuma. Eu adoro Cabo-verde. Eu acredito veemente que quando acabar o meu curso irei trabalhar para Cabo Verde.*

As famílias dos JSE sentiram na sua generalidade dificuldades na integração em Portugal, sobretudo as que tiveram que enfrentar processos mais ou menos longos de reagrupamento familiar. Embora apenas dois dos JSE tenham nascido em Cabo Verde, a maioria dos restantes têm irmãos nascidos aí e que vieram juntar-se aos pais em Portugal depois destes terem emigrado. O processo de reagrupamento familiar é um processo causador de sofrimento para essas famílias, como ilustra a citação deste encarregado de educação:

*E35EEJSE7: Vida de imigrante, vida de imigrante... Eu, hoje, dou graças a Deus, está tudo bem. No cômputo geral, está tudo bem. Mas de início foi terrível porque ausentei primeiro, deixei a mulher com quatro filhos e foi uma dor que não tem explicação. Deixar os filhos todos pequenos, ainda por cima, filhos que estavam sempre agarrados ao pai, aquele mimo todo. Foi doloroso chegar cá. Eu ainda estive mesmo para voltar. Pedi um mês de licença, vim, não disse lá ao meu patrão que viria. E eu às tantas pensei voltar, ainda antes de das minhas férias acabar... Mas depois, lá fui traçando as metas que era trazer a família para cá.*

A integração social dos JSE que passaram por essa experiência revelou-se difícil inicialmente. A jovem E7JSE7, por exemplo, confessa que sofreu muito com as saídas em fases diferentes, do pai, da mãe e finalmente de uma irmã, até que chegou a sua vez e dos seus restantes três irmãos. O processo de reagrupamento familiar para além de ser dolorosa para todos tem implicações do desenvolvimento escolar dos descendentes de imigrantes. Esta jovem refere que “foi muito, muito complicada” a sua integração em Portugal após ter passado por toda a ansiedade de quatro anos de espera até se juntar à família.

*E7JSE7: Foi complicado porque quando eu cheguei, no primeiro ano em que eu não estudei nada, não saía de casa, ficava em casa.*

Estas famílias passam quase todas elas por dificuldades económicas as quais são acentuadas pela dimensão dos agregados que chegam a ter 8 pessoas, sendo esse um dos motivos que as leva a trabalhar mais horas do que a média, principalmente as mães:

*E9JSE9: A minha mãe levanta-se às quatro da manhã e chega 9 [21h].Sim. E o meu pai sai às 6 da manhã e chega um pouco mais cedo. Às 7 [19h] no máximo*

Em relação ao grupo dos JIE, na altura da realização das entrevistas, metade encontrava-se em situação de desemprego<sup>78</sup>, condição dos E52EEJIE1, E20JIE4, E22JIE6, E26JIE10, E27JIE11, E28JIE12. Estes repartem-se entre os que afirmam estar à procura de emprego e os que se encontram “à espera para integrar um curso de formação”. Estes jovens, todos eles já maiores de idade, continuam dependentes dos rendimentos dos pais, uma situação indiciadora da sua desintegração social.

Os jovens que se encontram a trabalhar - E18JIS2, E19JIE3, E21JIE5, E23JIE7, E22JIE6, E54EEJIE8 - fazem-no em profissões similares às das mães e dos pais, sendo que, no caso do E21JIE5, por exemplo, o jovem dá continuidade ao negócio da família. No caso de E23JIE7, não tem exatamente a mesma profissão do pai, mas segue uma tradição da família: é DJ<sup>79</sup> enquanto o pai, os tios e os primos são músicos amadores. Os

---

<sup>78</sup> Esta situação não está relacionada com a atual crise de emprego que afeta a sociedade portuguesa em geral, pois estas entrevistas foram realizadas ainda antes da mesma.

<sup>79</sup> Disco Jokey.

jovens E21JIE5, E23JIE7, E22JIE6, por exemplo, mostram-se satisfeitos com o seu trabalho:

*E23JIE7: Não. É mesmo o que gosto de fazer.*

Os encarregados de educação dos JIE e dos JSE, trabalham essencialmente nas áreas da Construção Civil (os homens) e de limpezas (as mulheres), como se pode ver na Tabela 12, Capítulo V.

No geral, a situação dos JIE face ao mercado de trabalho é relativamente diferente da dos JSE. A diferença situa-se logo na relação dos jovens com esse mercado ainda no período de escolaridade obrigatória. Nessa fase, as experiências de trabalho dos JSE resultam, no máximo, na conciliação da atividade laboral com os estudos, mas as mesmas experiências acabam por desembocar em abandono escolar no caso dos JIE.

Estes últimos jovens estarão destinados - muitos deles - a integrar as mesmas áreas profissionais ocupadas pelos progenitores e provavelmente a enfrentar dificuldades de ingresso no mercado de trabalho. Os JSE que terminaram os seus cursos estão numa situação vantajosa em relação aos seus pares, já que todos estão empregados, ainda que nem todos na sua área de formação. Estes jovens estão em condições de interromper as trajetórias profissionais realizados pelos pais em Portugal, colocando-se numa posição que poderá conduzir à mobilidade social ascendente, ao contrário dos seus pares JIE.

### **Síntese**

Para além dos fatores familiares identificados inicialmente como foco de análise deste estudo, a utilização de uma metodologia comparativa sistemática permitiu relevar dos dados das entrevistas outros fatores que influenciam os percursos escolares dos jovens e por isso foram analisados.

Sintetizando, o sucesso escolar dos jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos está relacionado com a ação exercida pela família sobre si; com a ação do próprio jovem; com a ação de agentes externos a si e à família; com a ação do meio envolvente e do mercado de trabalho, independentemente de haver outros fatores.

Da ação da família, destaca-se o forte controlo que os pais exercem sobre estes jovens; a forte coesão familiar identificada na maioria dos agregados e as elevadas expectativas académicas parentais incluídas nas suas expectativas em relação ao futuro. Relevam-se ainda o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos e a adoção de estratégias educativas parentais visando facilitar a integração escolar e a melhoria dos resultados escolares, fazendo com que frequentem a educação pré-escolar ou treinando-os na leitura durante as férias, por exemplo. O envolvimento parental é sustentado pelo valor que estas famílias atribuem à escola, considerando o saber escolar fundamental para o desenvolvimento e para a integração social dos filhos. As próprias famílias têm noção da importância de que se reveste o seu papel nos percursos e no sucesso escolar dos filhos.

Dos fatores da esfera de ação do próprio jovem, o primeiro a ter em consideração é a sua integração escolar, embora não esteja totalmente dependente de si a forma como esta decorre; a integração escolar destes jovens revelou-se positiva desde o início da escolaridade, na sua maioria. A frequência da educação pré-escolar e o apoio de irmãos mais velhos assumem-se como fatores fundamentais nesta matéria, pela preparação que proporciona às crianças antes do ingresso na escolaridade obrigatória. A perceção que estes jovens têm de si como alunos – o autoconceito académico – é positiva e consideram que isso se deve à sua força de vontade, a uma mentalidade forte, ao serem trabalhadores, persistentes e ambiciosos; estas características, aliadas ao apoio da família e aos objetivos claramente definidos explicam o seu sucesso escolar.

Em relação à ação da escola limitamo-nos à análise de dados relativos à perceção das famílias sobre a escola (boa escola), sobre a perceção que estas têm do papel do professor (bom professor) e a turma integrada pelos JSE. À boa escola estas famílias associam recursos humanos qualificados (bons professores), condições materiais, segurança e bom ambiente. Ao bom professor requerem que seja multifacetado, capaz de desempenhar várias funções que vão para além da função docente; quanto à turma que integram, são reconhecidas vantagens na integração de turmas constituídas pelos *bons alunos* e com um número reduzido de alunos do mesmo local de residência.

Da ação de outros agentes, destacam-se a influência exercida pelos “outro significante”. Para a maioria destes jovens houve alguém que influenciou positivamente o seu percurso escolar. Essa pessoa é normalmente um familiar com formação acadêmica que serve de referência, um irmão que presta apoio na realização dos deveres ou que serve de exemplo a seguir e, ainda, um professor que em determinada altura incentiva ou presta o apoio necessário para ultrapassar as dificuldades. Estes jovens mostram-se resistentes a influências dos seus pares, sendo a sua autonomia na tomada de decisão a característica individual fundamental para não se deixarem influenciar.

O local de residência é percebido pelos jovens com sucesso escolar como um fator que não afeta os percursos escolares embora, nalguns casos admitam que o estigma de viver “no bairro social” possa ter tido algum efeito psicológico. As características pessoais são apontadas como dispositivos que permitiram aos JSE não serem afetados pelas baixas condições socioeconómicas e por problemas sociais associados aos seus locais de residência.

Finalmente, estes jovens, apesar de alguns terem trabalhado nas férias ou terem sido trabalhadores-estudantes, foram influenciados apenas positivamente pelo mercado de trabalho, uma vez que os seus percursos escolares foram orientados no sentido da obtenção de um “bom trabalho”, significando este, um trabalho qualificado e em que a posse de um curso superior é considerada determinante.

As características encontradas nos JSE e aos quais se atribui o seu sucesso escolar, são, na maior parte das vezes as que os JIE apresentam negativamente, corroborando, dessa forma, a afirmação de Detry (2004) no sentido de que as condições promotoras do sucesso escolar, são as mesmas cujo carência provocam o insucesso.

Apresentados os dados das entrevistas, passaremos a realizar no capítulo seguinte a sua discussão.

## CAPÍTULO VII: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Making successful outcomes less exceptional among this population should be a public policy priority” (Portes et. al., 2008)

Este capítulo é reservado à discussão dos resultados do estudo, procurando estabelecer um diálogo entre os dados e a teoria que sustenta esta investigação.

No desenvolvimento do processo parece-nos pertinente começar por relembrar que as famílias sobre as quais recai esta investigação são famílias de origem cabo-verdiana com baixo estatuto socioeconómico - famílias com baixos níveis de capital cultural e em que os adultos exercem atividades profissionais pouco valorizadas socialmente e mal remuneradas. Estas famílias residem em “bairros sociais” ou em bairros de construção clandestina dos distritos de Lisboa e de Setúbal, territórios onde, na maioria dos casos, se verificam problemas sociais agudizados, ainda que se manifestem de modo mais geral na sociedade portuguesa e nas sociedades pós-industriais. A acumulação destes fatores – desemprego, trabalho precário, más condições de habitabilidade, baixa escolaridade da população, insuficiência económica - tem, entre outras consequências, a produção de um contexto pouco favorável ao desenvolvimento de percursos escolares de sucesso e fomentadores da integração e da mobilidade sociais. Body-Gendrot, (2010) chama a atenção para o facto de estes problemas levarem à estigmatização das populações e à sua marginalização, tornando-as uma ameaça para a estabilidade social. Esta é uma forma encobrir as desigualdades sociais existentes nesses territórios, as quais são transportadas para a escola pelas crianças e pelos jovens, transformando-as em problemas escolares. É assim que a realização de percursos escolares prolongados e socialmente valorizados por uma minoria de jovens pertencentes às famílias que vivem nesses contextos ganha a configuração de sucesso escolar “improvável” (Lahire, 2008), justificando a atenção dos investigadores.

Estudos anteriores, apontam para a existência de dificuldades na escolarização das populações migrantes em Portugal (Tavares, 1998; Machado, 2005; Marques & Martins; 2005; Cardoso, 2006; e Seabra, 2010) cujos descendentes tendem a apresentar, em média, resultados escolares inferiores aos da população autóctone.

A nível nacional, os descendentes de imigrantes cabo-verdianos são uma das populações com maiores dificuldades escolares, como vimos no Capítulo II. Apenas uma minoria dos estudantes de nacionalidade cabo-verdiana tem sucesso escolar, se entendermos este sucesso como a realização de percursos escolares longos, nomeadamente percursos que incluam o ingresso no ensino superior. Ou seja, percursos que têm em consideração a qualidade e não apenas o cumprimento da escolaridade. As elevadas taxas de abandono escolar<sup>80</sup> que continuam a registar-se não podem justificar a satisfação social com o facto de uma maioria dos jovens cumprirem a escolaridade obrigatória, sabendo que o mercado de trabalho acessível aos indivíduos com tão baixa escolaridade é limitado.

O interesse do estudo de caso de um pequeno número de indivíduos descendentes de imigrantes cabo-verdianos que fazem parte da minoria de sucesso radica na sua raridade e justifica-se pelo contributo que poderá trazer para o conhecimento da problemática em estudo, uma vez que, como vimos no Capítulo IV, os investigadores se têm ocupado essencialmente com o estudo do insucesso escolar dessa população. A utilização de uma metodologia comparativa, permite identificar quais são as variáveis independentes que concorrem para o surgimento do sucesso, através do confronto entre os casos de dois grupos de jovens com características aparentemente semelhantes mas que diferem entre si em termos dos resultados escolares.

O contributo principal do estudo consiste na identificação, a partir de uma abordagem comparativa, principais fatores que contribuem para o sucesso escolar dos jovens descendentes de imigrantes oriundos de famílias socioeconomicamente desfavorecidas, considerando-se desde o início a possibilidade de haver fatores de várias ordens.

O sucesso escolar dos jovens da amostra (JSE) poderá ser associado a diversas variáveis evidenciadas pela análise de conteúdo dos discursos dos jovens e dos seus encarregados de educação. O facto de serem vários os fatores associados ao sucesso

---

<sup>80</sup> Percentagem da população do grupo etário 18-24 que tendo concluído o 3.º ciclo do Ensino Básico não se encontra a frequentar um curso de ensino ou formação profissional (Estado da Educação 2011 A Qualificação dos Portugueses, MEC).

escolar dos JSE confirma as expectativas iniciais do estudo, aliás suportadas pelos contributos teóricos de vários autores, e.g., Portes e Rumbaut (2001), Portes, et al. (2008), Crul (2007), Lahire (2008), Suárez-Orozco, et al. (2008), entre outros, que em investigações anteriores concluíram que os percursos escolares dos descendentes de imigrantes são influenciados por uma constelação de variáveis e pela forma como estas se articulam entre si.

Pudemos concluir da análise de entrevistas realizada que os fatores que determinam o sucesso escolar dos JSE se distribuem entre fatores familiares, fatores individuais, fatores do meio envolvente e do mercado de trabalho; o que não quer dizer que não existam outros fatores que concorram para tal.

No início do estudo propúnhamo-nos focalizar a análise essencialmente nos fatores familiares. Contudo, a exploração dos dados resultantes da análise dos discursos dos jovens e dos seus encarregados de educação pôs em evidência fatores de outra ordem que não poderiam ser ignorados pela importância adquirida nos referidos discursos. Aliás esta é uma das características das metodologias semiabertas, a possibilidade de surgimento nos discursos dos participantes de temas não previstos mas que podem ser apropriados pelo investigador, pelo contributo que constituem para o aprofundamento do estudo da problemática em questão. Assim, a análise abarcou aquelas categorias de fatores, ainda que dedicando mais atenção aos fatores familiares, pois são os que surgem como mais marcantes para o percurso escolar realizado pelos jovens no discurso dos participantes.

Na apresentação dos dados organizámos estes fatores segundo os seguintes temas: 1- Ação da família; 2- Ação do próprio aluno; 3- Ação da escola; 4- Ação dos pares e de “outros significantes”; 5- Ação exercida pelo meio e 6- Ação exercida pelo mercado de trabalho. A discussão dos temas respeitará esta sequência.

### **VII.1. Ação da família**

Ação das famílias dos JSE mostra-se determinante nos percursos escolares. Esta ação materializa-se de várias formas, tendo um cariz tanto simbólico como material. Das ações simbólicas - as que espelham a atitude dos pais face à educação dos seus



filhos - destaca-se o forte controle que os pais exercem sobre os mesmos. Das ações concretas, sobressai o apoio direto à realização dos tradicionais trabalhos de casa (TPC).

**O controle parental** surge nos discursos da totalidade dos jovens com sucesso escolar (JSE) e dos seus encarregados de educação como o fator que mais contribui para que esses jovens se focalizem nos seus percursos escolares, por um lado, e permaneçam fora de ambientes potenciadores do abandono escolar e da adoção de comportamentos disruptivos, por outro. O controle parental é exercido nas várias dimensões da vida dos jovens, nomeadamente, na definição de rotinas, das tarefas e da escola que estes devem frequentar, mesmo em casos em que o jovem poderia ser autónomo nesta matéria; este exercício do controle parental ilustra a intencionalidade, a exigência e o sentido de responsabilidade dos progenitores. O exercício da parentalidade nestas famílias corresponde a um modelo que tem sido referido como “*authoritative parenting*”, e.g., (Smetana, 1995; Pourtois & Desmet, 1999; Portes e Rumbaut, 2001; Portes e Fernandez-Kelly, 2006; d’Addio, 2007; et al.) em que os pais combinam a responsabilidade com a exigência face à vida escolar dos filhos. Segundo Leandro (2004) as famílias da “classe populares [...] tendem a pautar-se por valores mais rígido, privilegiando, mais do que as outras, o respeito pela autoridade, logo a obediência, a submissão e o alinhamento perante as normas” (Leandro, 2004, p. 279). Neste caso, os pais dos JSE parecem reproduzir o modelo educativo sobre o qual os próprios terão sido educados.

Este controle permite aos pais manterem-se informados sobre a vida escolar dos filhos, dar-lhes sinais claros de que se interessam pelos seus estudos e levá-los a cumprir as suas tarefas escolares.

Ao controlar os cadernos dos filhos, uma mãe está claramente a dizer-lhes que têm que se preocupar em realizar corretamente o seu trabalho, pois terão que prestar conta não só aos professores como também à própria mãe, principalmente quando os interpela sobre o porquê dos erros que as suas produções apresentam. Segundo Ogbu (1992), a responsabilização dos jovens descendentes de imigrantes pelos resultados da sua atividade é fundamental para o seu sucesso escolar. Ao exigir que façam os *trabalhos de casa*, essa mãe garante que, pelo menos naquele domínio, a avaliação do

trabalho dos filhos na escola será positiva, ao mesmo tempo que transmite a ideia da valorização da atividade escolar.

Ao direcionarem o exercício do seu poder para o controlo da atividade escolar dos jovens os pais respondem a uma exigência da escola, concebida como uma atitude potenciadora do sucesso escolar e, ao mesmo tempo, exercem o direito de se envolverem nas dinâmicas da vida escolar. O envolvimento parental a esse nível revela-se fundamental nos percursos escolares dos JSE.

De acordo com Sousa (2011), o sucesso escolar das crianças e dos jovens está diretamente relacionado com o nível de interesses demonstrado e com a implicação das famílias nas suas atividades escolares. O controlo parental é referido por Coleman (1988) como uma forma de capital social essencial para a promoção do sucesso escolar dos jovens, inclusivamente, por ser a relação estabelecida entre progenitores e prole que permite a transferência do capital cultural de uma geração para a outra. Este controlo exercido pelos pais potencia a melhoria dos resultados escolares e dos desempenhos ao nível, por exemplo, da realização de testes e de exames (Hoover-Dempsey et al., 2005). Ainda de acordo com estes autores, o envolvimento parental está associado a outros indicadores de sucesso escolar como o baixo índice de abandono escolar precoce, as elevadas taxas de ingresso no ensino superior e, em termos psicológicos, a níveis altos de autoconfiança e a um autoconceito académico positivo.

A gestão do tempo é uma dimensão do controlo parental muito valorizada no discurso dos JSE e nas narrativas dos seus encarregados de educação. O facto de não terem autorização para permanecer muito tempo fora de casa possibilita a esses jovens, por um lado, dedicarem-se mais tempo aos estudos e, por outro, utilizando a expressão dos pais, não “entrarem pelos maus caminhos”. Esse “mau caminho” pode ser, por exemplo, a adoção de comportamentos próprios de uma *cultura anti escola* (Tavares, 1998), que potencialmente levaria ao abandono dos estudos.

Ao chamarem a si a tarefa de escolher a escola a frequentar pelos descendentes os pais dos JSE fazem-no com a intenção de evitar o contacto com um ambiente que percebem como desfavorável ao seu desenvolvimento escolar – o modo como veem as escolas dos seus locais de residência. Os próprios JSE reconhecem a vantagem da

frequência de uma escola fora da área de residência, confirmando conclusões de estudos anteriores, isto é, a frequência de escolas com sobre representação de alunos do mesmo estatuto socioeconómico não favorece, à partida, os desempenhos escolares dos alunos provenientes de populações com baixo estatuto. De acordo com Portes et al. (2008), os jovens que frequentam escolas cuja população escolar tem, em média, baixo estatuto socioeconómico, são mais suscetíveis de incorrer em comportamentos desviantes, principalmente se virem nesses mesmos comportamentos uma possibilidade de retirar vantagens económicas que permitam suprir necessidades e desejo de consumo que as suas famílias não garantem, quer por incapacidade, quer por opção educativa. Não conseguindo progredir na escola e rejeitando a possibilidade de virem a ter as mesmas ocupações socialmente desvalorizadas e mal remuneradas dos pais, estes jovens vêm na adoção de comportamentos desviantes, por exemplo, no furto, a alternativa para obter poder de compra. Esta atitude compromete a sua integração social: afasta-os cada vez mais da escola e muitas vezes gera a sua desintegração social ou, conforme Portes et al. (2008), a mobilidade descendente.

No caso presente, as famílias dos JSE conseguem prevenir essas situações e orientar os filhos para a adoção de comportamentos adequados ao envolvimento nas atividades escolares, não acontecendo o mesmo com algumas famílias dos jovens com insucesso escolar (JIE); nestas, nem sempre a autoridade exercida pelos pais é dissuasora do envolvimento dos filhos em comportamentos desviantes, nomeadamente associando-se a outros jovens.

A opção dos pais de matricularem os filhos em escolas fora do contexto de residência, em zonas habitadas por estratos socioeconómicos maioritariamente mais favorecidos, para além da ação preventiva que acabámos de referir, promove o sucesso escolar dos seus filhos, na medida em que essa opção constitui uma oportunidade de os jovens se confrontarem com novas referências em termos de objetivos académicos; ou seja, a integração num ambiente educativo onde, por exemplo, as expectativas académicas são altas para a maioria, os resultados escolares da média dos alunos são altos e existe uma cultura de esforço no sentido de melhorar a situação escolar individual. Contrariamente, a frequência de escolas com uma população estudantil pertencente maioritariamente a famílias de baixo estatuto socioeconómico, o que admitimos ser o caso das escolas dos bairros onde estes jovens vivem, contribui, de

acordo com Portes e MacLeod, (1996), para manter, ou mesmo baixar, os desempenhos escolares dos alunos de origem imigrante.

Um dado que sobressai da análise da relação entre os adultos e os JSE nos seus papéis de controlador/controlado, é aceitação da atitude parental como algo natural e inquestionável, precisamente por a reconhecerem como pertinente para o seu desenvolvimento e, particularmente, para os seus desempenhos escolares. É a legitimação e a validação do controlo parental pelos JSE, o qual configura uma aculturação consonante (Portes & Rumbaut, 2001, 2006) que faz do mesmo um elemento determinante do seu sucesso escolar; esta é a forma de aculturação mais favorável ao desenvolvimento escolar, segundo Portes e Fernandez-Kelly (2008), precisamente porque permite o exercício da autoridade parental sem conflitualidade. O efeito do controlo parental sobre os desempenhos escolares destes jovens decorre de vários aspetos: da focalização que os pais os obrigam a manter nos estudos; das indicações de que o trabalho escolar é importante para os pais e para os próprios; da obrigação de prestar contas sobre o mesmo aos seus progenitores; da certeza que cumprem com uma dimensão muito valorizada pela cultura escolar, a realização dos *trabalhos de casa*; da garantia que se mantêm afastados de contextos facilitadores da adoção de comportamentos desviantes e, ainda, nalguns casos, que tenham acesso a um ensino de melhor qualidade.

O acesso a um ensino de qualidade pode ser fundamental para que os jovens descendentes de imigrantes consigam realizar percursos escolares de sucesso e, desta forma, alcançar níveis educacionais e profissionais superiores aos dos pais, ou seja, concretizarem o desejo de mobilidade ascendente (Portes et al., 2008); este desejo de mobilidade social denuncia o que, no fundo, move os pais dos JSE: romper com a sua trajetória de vida, fazendo o que está ao seu alcance para que os filhos não venham a ter baixos níveis de instrução e a exercer atividades profissionais socialmente desvalorizadas e mal remuneradas, como os próprios.

Nas sociedades modernas valoriza-se uma educação em que os pais assumam uma postura menos rígida na relação com os filhos (Fantinato & Cia, 2011), lhes atribuam alguma liberdade e as relações entre as diferentes gerações sejam o mais democráticas ou igualitárias possíveis. Nestas condições, a atitude mais conservadora

ou de autoridade dos pais destes JSE facilmente se tornará alvo de crítica, nomeadamente da própria escola. Este é um ponto em que poderá ocorrer a descontinuidade escola-família a que aludem, entre outros, Musgrave (1979), Bourdieu e Passeron (1982) e Domingos et al. (1985). Do ponto de vista de Lahire é “necessário também que as formas de autoridade parental, quando conseguem exercer os seus efeitos, estejam em harmonia com as que são exercidas na escola, cada vez mais fundadas na autorresponsabilização e na interiorização de normas.” (Lahire, 2008, p. 142). As famílias dos JSE conseguem precisamente inculcar nestes esse sentimento ao mesmo tempo que interiorizam regras que consideram necessárias para o seu bom desenvolvimento. Ao referirem-se à atitude de maior autoridade, identificada nos pais de jovens que conseguem ter sucesso escolar em condições socioeconomicamente desfavoráveis, Portes et al. (2008) ressaltam que a liberdade e a tolerância parental podem funcionar bem nos ambientes suburbanos com um ambiente protegido, mas que não funcionam nos bairros pobres onde as crianças e os jovens têm como referência problemas sociais graves, como o tráfico de drogas ou outros crimes, que são potenciais incentivos ao abandono escolar.

Nesta matéria, o que distingue as famílias dos JSE das dos JIE deste estudo é o equilíbrio que os primeiros conseguem manter, mas os segundos não, entre o exercício da autoridade e o respeito pela individualidade dos jovens; entre o assumir de responsabilidades por algumas dimensões da vida dos filhos e a atribuição de autonomia noutras; entre mostrar sensibilidade pelas necessidades dos filhos e a exigência do cumprimento das suas obrigações.

**A coesão familiar** é outra variável que assume um peso bastante significativo no discurso dos jovens com sucesso escolar (JSE) e dos seus encarregados de educação e é, presumivelmente, a variável que confere sustentabilidade ao controlo exercido por estes pais sobre os seus descendentes; é certamente a coesão que se verifica nesses agregados que fundamenta a legitimação desse controlo pelos filhos e sem contestação à autoridade parental, evitando um eventual conflito intergeracional. Como referem Portes e Rumbaut (2001) e Portes et al. (2008), a fraca coesão familiar constitui uma das características dos agregados onde se verificam rupturas nas ligações afetivas entre pais e filhos e fraco exercício do poder parental.

Os indicadores de uma forte coesão familiar nas famílias dos JSE confirmam as conclusões de estudos anteriores (Marques & Martins, 2005 e Suárez-Orozco et al. 2008, inter alii), as quais estabelecem uma relação positiva entre esta variável e os resultados escolares de alunos descendentes de imigrantes. A coesão destas famílias permite aos JSE aceder a apoios fundamentais para os seus percursos escolares; apoio moral, prestado pelas mães na maior parte dos casos, mas também o apoio na realização das tarefas escolares, prestado em primeiro lugar por irmãos mais velhos, secundados também pela mãe e, mais raramente, pelo pai.

Nestas famílias, a solidariedade existente entre os membros permite que os jovens prossigam com os seus percursos escolares, mesmo nas situações em que os recursos económicos escasseiam. Quando alguns jovens destas famílias optam por trabalhar e estudar ao mesmo tempo, fazem-no porque se apercebem dos benefícios dessa opção, não só para si próprios mas também para a família. A sua atitude estará porventura suportada pelas relações afetivas positivas vividas entre os membros das famílias dos JSE, pelo sentimento de pertença aos agregados e pela interiorização por parte dos jovens da necessidade de *juntá mon*<sup>81</sup>. Estes jovens conseguem assim contornar o problema da insuficiência económica e, ao mesmo tempo, prosseguir com os seus percursos escolares; contrariamente, nos casos dos jovens com insucesso escolar (JIE), o ingresso no mercado de trabalho coincide com o abandono escolar.

O sucesso escolar destes jovens estará também relacionado com a interiorização da ideia de que os estudos são importantes para si e para as suas famílias, na medida em que podem proporcionar uma vida melhor do que aquela que atualmente têm. Os pais são quem procura inculcar nesses jovens essa ideia. O êxito parental nesse propósito vai depender do nível de aceitação das orientações parentais por parte da sua prole e, por isso, do nível de coesão familiar existente. Do ponto de vista de Suárez-Orozco et al. (2008), quanto existe uma autoridade firme e legítima dos pais, o ambiente que se gera é um ambiente harmonioso e de coesão familiar promotor de sucesso escolar. O empenho dos filhos na obtenção de bons resultados escolares é, para alguns dos JSE, a

---

<sup>81</sup> Esta expressão é utilizada em qualquer uma das ilhas de Cabo Verde e tem o significado *da união em torno do mesmo objetivo, com vista a um bem comum*. Admite também a escrita *djuntá mon*.

recompensa dos sacrifícios que, a seu ver, os pais fazem para lhes assegurar uma boa educação.

**As expetativas em relação ao futuro** dos membros mais novos constituem provavelmente um dos motores que fazem mover as famílias em torno da sua educação, criando e/ou mobilizando os recursos que consideram necessários para alcançar os seus objetivos. Um dos propósitos do estudo é compreender quais são as expetativas dos jovens e dos adultos em relação ao seu futuro e como é que a escola se relaciona com esse futuro - em termos operacionais: até que ponto nas suas expetativas consideram a realização de percursos escolares para além do ensino obrigatório.

Vários autores põem em relevo a importância das expetativas académicas parentais nos percursos escolares dos filhos, e.g. Portes et al. (1978), Portes e Rumbaut (2001), Neunschwander et al. (2007), Zhou et al. (2008), Suárez-Orozco et al. (2008), entre outros. Do ponto de vista de Portes e Rumbaut (2001) as expetativas académicas parentais são importantes porque estabelecem o quadro em que os jovens desenvolvem a ambição individual em relação ao nível de escolaridade a atingir. Nessa perspetiva, as elevadas expetativas académicas expressas pelos encarregados de educação dos JSE e o esforço demonstrado no sentido de levá-los a atingir as metas que estabelecem para os filhos, constituem uma forte alavanca para o sucesso escolar destes descendentes de imigrantes cabo-verdianos.

As famílias dos jovens com sucesso escolar (JSE) perspetivam o futuro dos filhos em torno do trabalho, dos estudos e da constituição de família. Para o presente estudo interessava debruçarmo-nos sobretudo sobre os dois primeiros, os quais são indissociáveis no discurso destes jovens e encarregados de educação. Os JSE concebem a realização de um curso superior como o instrumento que lhes permite vir a ter um *bom trabalho*, um trabalho que, em última instância, possibilite a diferenciação socioeconómica positiva (isto é, mobilidade ascendente) em relação aos progenitores. O estabelecimento deste objetivo e a mobilização tanto dos jovens como das suas famílias em torno da sua concretização, como se verificou nestas famílias do estudo, constituirá certamente um dos principais contributos para o conhecimento dos mecanismos de promoção do sucesso desta análise.

O facto de os pais destes jovens, na sua maioria, projetarem para estes a realização de um curso superior ou, no mínimo, o ensino secundário, obriga a uma mobilização dos próprios para esse objetivo, primeiramente passando essa ideia ao filhos e posteriormente assegurando os recursos tanto materiais como simbólicos necessários. O tipo de monitorização que os pais dos JSE fazem das suas tarefas escolares, o tipo de relação que mantêm com a escola frequentada por eles e todas as estratégias educativas que adotam não pode ser desligado das expetativas parentais em relação à escolaridade dos filhos. As características dos percursos escolares realizados por estes jovens estão, portanto, fortemente marcadas por essas expetativas, indo de encontro a conclusões de estudos anteriores, e.g, de Hollowai et al. (2008).

A baixa escolaridade destes pais justifica, no seu próprio entendimento, que tenham expetativas académicas elevadas para os filhos; avistam na concretização de um curso superior pelos filhos a compensação de os próprios não terem conseguido realizar uma escolarização ao nível do seu desejo, ou seja, de um patamar que lhes permitisse o exercício de profissões mais valorizadas. Assim, os pais investem nos filhos para a concretização de projetos de vida que os próprios não puderam concretizar.

Estudos anteriores já haviam verificado que o esforço dos pais para que os filhos façam percursos escolares de sucesso, ou seja, que permitam o ingresso no ensino superior, é realizado na esperança de uma vida melhor para os filhos (Lahire, 1999; Suárez-Orozco et al., 2008; Seabra, 2010). Dito de outra forma, estes pais desenvolvem, como afirmam Pourtois e Desmet (1997), uma lógica promotora da diferenciação entre as duas gerações, com a qual os filhos possam aspirar a posições sociais superiores às deles.

No contexto de imigração estas expetativas são parcialmente afetadas pela origem da própria família e da sua experiência escolar anterior. Os encarregados de educação dos JSE pertencem a uma geração em que poucos tiveram experiência escolar para além do básico, o que aliás acontece com a maioria dos que integram a amostra. Nesse contexto, os encarregados de educação dos jovens com sucesso escolar poderiam ser levados a estabelecer metas académicas menos ambiciosas para os filhos, condizentes com a posição social que ocupava no país de origem. De acordo com Portes e McLeod (1978), o que determina as expetativas académicas dos pais imigrantes é a



análise racional que fazem das oportunidades anteriores à emigração e das que dispõem no país de acolhimento. Nesta perspetiva, o facto de estas famílias pertencerem às camadas sociais mais desfavorecidas do seu país de origem e continuarem a ocupar os mesmos lugares na sociedade de acolhimento, sugere que pudessem revelar baixas expectativas académicas para os seus descendentes, ao contrário do que na realidade acontece; isto faz destas famílias, também elas, *casos excepcionais*, já que contrariam essa lógica. A posse de qualificações académicas superiores é, no entendimento destas famílias, uma vantagem para a sua mobilidade social.

**As estratégias parentais** a que as famílias dos jovens com sucesso escolar (JSE) recorrem para os apoiar nos estudos são diversas. Essas estratégias podem ser divididas em dois grandes grupos, as estratégias de apoio afetivo, moral e normativo, e as estratégias práticas, relativas ao apoio concreto na realização das atividades escolares.

Uma das características transversais a todas as famílias dos JSE é atribuírem prioridade à realização das tarefas escolares - os tradicionais TPC - na organização do tempo das suas crianças e jovens. Estes são sempre citados como a primeira atividade a ser realizada quando os filhos regressam a casa. E nem o facto de algumas destas mães terem um nível de escolaridade muito baixo as impede de ter em grande consideração a realização dessa tarefa.

A perceção da valorização atribuída pelos professores aos TPC talvez seja o que obriga esses pais a tal preocupação e a encontrar estratégias para garantir que os filhos cumpram esse dever. De acordo com Power, Dombowski, Watkins et al. (2007), o envolvimento dos pais na realização dos trabalhos de casa dos filhos constitui uma das dimensões do envolvimento parental que mais contribui para os desempenhos e resultados escolares destes, o que encontra sustentação na conclusão de Suárez-Orozco et al. (2008), segundo a qual o primeiro critério utilizado pelos professores na categorização dos seus alunos é se realizam ou não os deveres escolares em casa, sendo que os alunos que cumprem com a tarefa são geralmente recompensados nas classificações dos professores. Os mesmos autores advertem que a realização dos TPC está relacionada com os desempenhos dos alunos na realização de provas académicas apenas num grau diminuto, apesar da valorização que os professores atribuem a essa componente do trabalho escolar.

Quando os próprios adultos das famílias dos JSE não têm capacidade para apoiar os filhos na realização dessa tarefa, mobilizam os recursos necessários para a fazer. Nalgumas, os irmãos mais velhos assumem essa responsabilidade; outras recorrem aos ATL, onde os filhos podem ser apoiados por profissionais qualificados ou, então, a vizinhos. Estes pais procuram cumprir, assim, uma função que a escola solicita que desempenhem: colaborar com ela na escolarização das crianças e dos jovens. Para os professores, o cumprimento ou não desta função constitui um indicador que distingue entre o bom e o mau encarregado de educação e os pais procuram corresponder àquilo que a sociedade exige, serem bons encarregados de educação.

Apesar de desconhecerem os contextos familiares os professores tendem a exigir, indiscriminadamente, que os alunos os realizem em casa, não atendendo às condicionantes que algumas famílias possam ter. Nas famílias dos JSE cujos casos são analisados, o facto de algumas possuírem baixos níveis de capital cultural poderia constituir um impedimento à prestação de um apoio parental mais efetivo aos filhos nas tarefas escolares, o que só não acontece porque, não podendo ser as próprias a fazê-lo, conseguem mobilizar os recursos necessários para se fazerem substituir.

As famílias dos JIE utilizam algumas estratégias comuns às dos JSE; privilegiam a participação nas reuniões, procuram controlar a realização dos TPC - embora sem sucesso nalguns casos - apelam ao bom comportamento dos filhos e tentam transmitir-lhes a ideia da importância da escola para as suas vidas. No entanto, algumas estratégias que se revelaram fundamentais para os percursos escolares dos JSE, não estão presentes nas famílias dos JIE; estas têm dificuldade em exercer o controlo sobre as atividades dos filhos, nomeadamente impedir que permaneçam fora da sua supervisão, em manter uma comunicação assertiva com os filhos, recorrem aos castigos físicos para impor regras ou punir o seu incumprimento. Embora recorram a psicólogos e, pontualmente a explicadores, não ficou tão evidente a mobilização de outros recursos como os ATL e os irmãos mais velhos, por exemplo, no apoio à realização das tarefas escolares; são muito menos os pais que recorrem aos centros de ATL no grupo JIE e as referências à prestação de apoio por irmãos mais velhos, ou não existem, ou são negativas.

Power et al. (2007) referem que os trabalhos que coloquem dificuldade aos pais e aos filhos na sua resolução podem dar azo ao sentimento de frustração ou mesmo

provocar tensões e exacerbar conflitos entre eles. E se, por um lado, a realização dos deveres escolares em casa pode constituir-se também como uma atividade promotora da comunicação entre pais e professores, por outro, pode motivar conflitos, nomeadamente quando as tarefas têm um grau de dificuldade superior ou requerem uma maior disponibilidade de tempo por parte dos pais, tempo que nem sempre dispõem as famílias migrantes devido às suas atividades profissionais.

São reconhecidas vantagens na realização dos TPC por Walter, Dempsey-Hoover, Whetsel, e Green (2004); por permitirem praticar e consolidar o que se aprende na escola, pelo desenvolvimento de hábitos de estudo que promove, ou ainda, por ser uma forma de os pais acompanharem o desenvolvimento escolar dos filhos. No entanto, a existência de algumas famílias sem condições para assegurar que as suas crianças e jovens os realizem em pé de igualdade com outras, aliada ao facto de não haver diferenciação por parte dos professores na atribuição desses trabalhos, fazem desta atividade escolar um potencial fomentador de desigualdades escolares; agravada eventualmente pela circunstância de os professores não terem em conta o contexto familiar quando realizam a sua classificação. Aliás, Suárez-Orozco et al. (2008) advertem para o efeito negativo da ênfase excessiva nos deveres escolares sobre os desempenhos dos descendentes de imigrantes, especialmente para aqueles cujo contexto familiar não é favorável à sua realização sistemática e orientada.

As estratégias educativas parentais implicam também, no seio das famílias dos JSE, o reforço das aprendizagens em que os filhos apresentam maiores dificuldades. Trata-se de uma tentativa familiar de anular eventuais desigualdades escolares, que possam derivar do não domínio de determinadas competências por parte dos filhos.

Os pais dos JSE procuram encontrar um equilíbrio entre o tempo que dedicam ao trabalho e o que dedicam ao acompanhamento dos filhos, respondendo a um problema que é percebido como promotor do insucesso escolar dos descendentes de imigrantes – o facto de os pais se ausentarem por muito tempo para trabalhar deixando os filhos desacompanhados. A valorização do tempo de acompanhamento aos filhos pelas famílias dos JSE leva os pais a tomarem decisões contrárias às tomadas no grupo dos pais dos jovens com insucesso escolar (JIE), nomeadamente, optarem pela permanência da mãe em casa enquanto os filhos são mais pequenos ou por declinar ofertas de

trabalho economicamente vantajosas mas prejudiciais para o funcionamento das famílias, precisamente por retirar aos adultos tempo de acompanhamento às crianças.

Os discursos das famílias dos JSE deixam transparecer a preocupação de incutir nas suas crianças a ideia de que com o esforço individual conseguem ser bem-sucedidos na escola e que só com esse mesmo esforço podem alcançar os seus objetivos (mobilidade social pela via da escola). Com esta tentativa de incutir nas suas crianças a crença na meritocracia, como é referido por Marques e Martins (2005), os pais responsabilizam os seus descendentes pelos próprios resultados escolares, evitando dessa forma que procurem em fatores externos a justificação de eventuais maus resultados escolares. Nas famílias dos JSE não se identifica da parte dos pais a tendência encontrada nas famílias dos JIE para justificar os maus resultados escolares dos filhos com a falta de apoios estatais ou com a discriminação racial, por exemplo. Esta constitui outra forma de os pais dos JSE reforçarem o compromisso dos filhos com a sua atividade escolar. Provavelmente, aquela reflete o reconhecimento, por parte das famílias dos JIE, da sua impotência para levar adiante um projeto escolar através do qual os filhos pudessem ascender na escala social, mas que veem falhar. A consciência da importância do papel desempenhado pelas famílias nos desempenhos escolares poderá levar os pais a encontrar outras entidades a quem atribuir a responsabilidade pelo insucesso escolar dos filhos, quando os próprios consideram ter cumprido cabalmente a sua função educativa; uma mãe que vai atrás do filho até à escola, assegura que ele entra e chega a ir ao interior da escola castigá-lo fisicamente, pode achar que cumpriu a sua função, principalmente se a própria foi educada sob esse modelo educativo.

O reforço da autoridade do professor é uma estratégia dos pais dos JSE cuja utilização se revela bastante importante na determinação da qualidade dos percursos escolares realizados por estes. O facto de os jovens se aperceberem de que os professores e os pais falam a uma só voz, que os pais aprovam as orientações da escola e do professor, faz com que estes deem como válidas as mesmas orientações e se tornem mais recetivos à mensagem do professor. O reconhecimento da autoridade do professor leva os JSE a adotar comportamentos assertivos e adequados na sala de aula, o que é, por si só, facilitador da realização das aprendizagens. Este reforço é, nesta perspetiva, uma forma de os pais colaborarem com a escola, tanto na promoção do sucesso dos alunos como na prevenção do abandono escolar. Lahire (2008) e Villas-Boas (2009) *cit.*

Sousa (2011) chamam a atenção para o facto de a percepção da existência de divergências entre escola e família, naquilo que ambas valorizam, constituir um dos motivos do insucesso e abandono escolares e, assim sendo, o reforço da autoridade do professor pelos encarregados de educação dos JSE converte-se em mais um contributo para o sucesso escolar dos seus descendentes. Nos JIE, pelo contrário, encontramos referências à “proteção” dos filhos em caso de divergências com os professores.

Por último, estas famílias utilizam como estratégia de promoção do sucesso escolar referências a casos de sucesso dentro da comunidade cabo-verdiana, indicando esses indivíduos como modelos a seguir. Em contrapartida, os pais recorrem aos seus casos pessoais, das suas próprias experiências escolares, como modelos a não seguir pelos filhos. Ao utilizar exemplos próximos para motivar os filhos, mais uma vez, transmitem a sua convicção de que é possível realizar percursos escolares de sucesso, mesmo em contextos pouco favoráveis - famílias de baixo estatuto socioeconómico, meio envolvente pouco estimulante - dependendo do seu próprio esforço. Estes pais justificam o exercício de profissões pouco valorizadas com a sua baixa escolaridade e utilizam esse argumento para demonstrar aos filhos a necessidade e premência do investimento em percursos escolares suficientemente completos para evitar essas mesmas profissões. Os JSE têm mais motivos para se esforçarem e para se empenharem na sua atividade escolar ao terem consciência da situação da sua família e da sua comunidade de pertença; o desejo de suplantar essas dificuldades funciona como mais uma fonte de motivação para os estudos. Não foi evidente nos discursos das encarregados de educação dos JIE o recurso à referência de casos de sucesso para incentivar os seus filhos. Procuram, no entanto, “fazer ver aos filhos que se não estudarem terão que no futuro ir para as obras”, dando clara indicação de que restará seguirem os mesmos trabalhos e profissões dos próprios.

A grande diferença entre os pais dos JSE e JIE não reside no “tipo” de estratégias que utilizam mas no ambiente familiar. A relação mantida com os filhos pelos pais dos JSE é claramente mais favorável ao seu desenvolvimento escolar do que no caso dos JIE. A existência dessa forte relação afetiva é considerada por Coleman (1988) uma condição imprescindível para que os pais possam tornar-se em fonte de capital social para os filhos. É a relação afetiva e de confiança existente na nessas famílias que permite aos pais dos JSE adotar com sucesso algumas estratégias - controlo

das rotinas, por exemplo, - enquanto as JIE vêm fracassadas as suas tentativas de aplicar as mesmas estratégias. A utilização destas estratégias pelas famílias dos JSE é mediada por outros fatores familiares, nomeadamente, pelo exercício de um forte controlo parental, pela coesão familiar que revelam e pelas suas expetativas académicas; estes são elementos considerados fundamentais (Coleman, 1988) para o nível de envolvimento dos jovens nas atividades escolares.

A assiduidade, a realização dos deveres escolares, a atenção às aulas, o recurso a colegas para recuperar aulas não assistidas e a dedicação ao estudo são estratégias utilizadas pelos JSE e fundamentais para o bom aproveitamento escolar. O recurso a estas estratégias diferencia-os dos jovens com insucesso escolar (JIE).

**As competências linguísticas** do aluno revelam-se de extrema importância para a sua integração e o seu desenvolvimento escolar. A relação entre o desenvolvimento linguístico e as aprendizagens escolares parecem inequívocas para Villas-Boas (2010) e, do ponto de vista de Suárez-Orozco et al. (2008), a questão das competências linguísticas é umas das que mais se colocam no equacionar da escolarização dos descendentes de imigrantes nos países de acolhimento.

A forma como as famílias migrantes gerem a possibilidade de utilização de duas línguas, a de acolhimento e a de origem, é percebida na investigação científica como um fator com influência na integração, nos desempenhos e níveis de sucesso escolar dos seus descendentes (Hannoun, 1987; Tomatis, 1994; Camilleri, 1995; Hagège, 1996; Crul, 1997; Saint-Maurice, 1997; Tavares, 1998; Portes e Rumbaut, 2001; Marques & Martins, 2005; Machado et al., 2005; Suárez-Orozco, 2008; Portes et al., 2008; Seabra, 2010; Batalova & Fix, 2011, entre outros).

Nas famílias dos jovens com sucesso escolar (JSE) a utilização das duas línguas depende do julgamento que os adultos fazem da sua implicação no desenvolvimento educativo dos descendentes. Assim, as famílias estão divididas em dois grupos. Por um lado, as que fomentam a aprendizagem do crioulo e fazem desta a língua de comunicação familiar, considerando que esta opção não implica prejuízos para as aprendizagens escolares dos filhos e, por outro, as que consideram que o uso desta língua compromete a realização das aprendizagens académicas e que, por isso,

promovem em primeiro lugar o uso do português. O que é também evidente é que todos estes jovens falam as duas línguas, o que pode ser um fator muito importante para o seu desenvolvimento pessoal, mas também escolar, como defendem Suárez-Orozco et al. (2008). Estes autores concluíram que a participação em programas de imersão simultânea em duas línguas potencia a obtenção de resultados escolares positivos. Deste modo, poderia considerar-se uma vantagem para os jovens o facto de falarem tanto o crioulo como o português, embora o caso presente não configure propriamente o de um programa, na medida em que se trata da imersão natural nas duas línguas e não num programa estruturado.

Independentemente da gestão do uso das duas línguas por estes pais, intencionalmente ou não, os JSE têm na sua generalidade um bom domínio da língua portuguesa. Esta característica distingue-os dos seus progenitores e também da maioria dos JIE. Parece-nos importante dar nota de que os JSE que referem ter experimentado dificuldades mais acentuadas na disciplina de língua portuguesa resumem-se a dois casos, ambos nascidos em Cabo Verde. Podemos interpretar estes casos como decorrentes de uma imersão tardia na língua portuguesa que terá obstado a que adquirissem competências básicas que os colegas do mesmo grupo fizeram precocemente. Relembramos que, de acordo com Crul (2007) e Hagège (1996), o tempo necessário para a aquisição de um nível mínimo de proficiência na língua de trabalho escolar pelos descendentes de imigrantes depende do momento de iniciação na mesma; quando essa iniciação se dá mais cedo, o tempo necessário para atingir o domínio da língua é menor. E, pese embora o português seja a língua oficial de Cabo Verde, os jovens em questão só começam a falar português no seu dia-a-dia quando migram.

**A frequência da educação pré-escolar** é uma característica da quase totalidade dos jovens com sucesso escolar (JSE) da amostra (10/12). Todos os encarregados de educação dos JSE reconhecem que os benefícios da educação pré-escolar ultrapassam a mera substituição das famílias na guarda das crianças, embora a opção pela creche (ou o jardim-de-infância) resulte, em primeiro lugar, da necessidade de guarda dos filhos. Reconhecidamente, os percursos escolares dos jovens que tiveram uma educação pré-escolar viram esses percursos facilitados por essa oportunidade, ao permitir-lhes fazer uma boa iniciação no sistema de ensino obrigatório. Muitos dos JSE revelam que ingressaram no ensino obrigatório já com algum domínio da leitura e da escrita, sendo

essa claramente uma vantagem, na medida em que os torna mais aptos a realizar as aprendizagens necessárias e a prevenir eventuais desvantagens escolares decorrentes do facto de pertencerem a agregados familiares com baixo capital cultural e com mau domínio da língua de trabalho da escola. De acordo com Machin (2006) a inserção na educação pré-escolar diminui as desvantagens escolares das crianças descendentes de imigrantes em relação às crianças autóctones. Este autor entende que “attendance on pre-school confers a cognitive advantage on children before they enter school” (Machin, 2006, p. 9). As eventuais desvantagens escolares dos JSE inerentes aos baixos níveis educacionais e ao mau domínio da língua que na generalidade os seus pais apresentam, podem ter sido atenuadas pela experiência da educação pré-escolar, contribuindo assim de forma decisiva para a sua boa integração no 1º ciclo de ensino básico. A obtenção de resultados escolares positivos desde o início da escolaridade terá aumentado o número de fatores favoráveis ao sucesso escolar de que os jovens já dispunham nas suas famílias, permitindo percorrer com sucesso os ciclos de ensino posteriores. De acordo com Machin (2006), é controverso o facto de se considerar que o investimento feito na educação pré-escolar tem um retorno superior ao do investimento realizado ao longo da vida, assim como continua por responder a questão sobre até que ponto os efeitos da educação pré-escolar persistem ou tendem a desaparecer se esta não for complementada por outras medidas. Nessa conjuntura, o autor defende que

[t]he key point to take away is that there exist significant gaps in cognitive and non-cognitive skills that arise even before school, that the gaps are strongly linked to social disadvantage and family background, and that ‘quality’ early childhood education may play a role narrowing them (Machin, 2006, p. 10).

Para além da frequência da educação pré-escolar o grupo dos JSE é caracterizado pela frequência de equipamentos de atividades de tempos livres (ATL), ainda que nem todos os jovens do grupo o façam. Esta frequência tem o objetivo de substituir as famílias na guarda das crianças e no apoio à realização de tarefas escolares, principalmente naquelas tarefas cujo cumprimento os pais não têm capacidade para assegurar; a frequência destes equipamentos justifica-se pela falta de tempo e de competências académicas que as tarefas requerem e que os pais não possuem. A vantagem da frequência dos ATL para os jovens decorre do facto de normalmente serem espaços onde são obrigatórios os tempos de realização das tarefas escolares, de



estudo e de preparação para os testes. Todo esse tempo está estruturado para apoiar a atividade escolar dos seus utentes, sendo o apoio normalmente garantido por pessoal qualificado. A frequência destes equipamentos contribui para a redução das desigualdades escolares que possam decorrer da impossibilidade de algumas famílias garantirem o apoio na realização dos deveres escolares, sabendo-se da significativa valorização atribuída pelos professores a essa componente do trabalho escolar.

O **envolvimento parental** na vida escolar dos filhos é considerado fundamental para o sucesso escolar das crianças e dos jovens. É certamente por essa razão que a escola exige cada vez mais a colaboração das famílias na educação dos alunos, criticando-as quando não o fazem. As famílias migrantes, em particular, são muitas vezes acusadas de ser pouco participativas e o insucesso escolar dos seus descendentes é explicado amiúde pela alegada falta de interesse e participação na vida escolar dos filhos. Para Silva (2003), esta é uma forma de o Estado se “desresponsabilizar dos efeitos de políticas educativas por si delineadas e impostas, ao mesmo tempo que culpa as vítimas por aqueles efeitos” (p.p. 35-36).

Como vimos no Capítulo III, a escola espera que o envolvimento das famílias nas atividades escolares dos filhos contribua para o reforço da legitimidade da instituição aos olhos dos alunos e que essa legitimação tenha impactos positivos nos resultados escolares. E alguns autores (Sousa, 2011 e Dempsey-Hoover et al., 2005, entre outros), identificaram uma relação causal entre o nível de envolvimento parental e os resultados escolares dos alunos.

O presente estudo não confirma o alegado desinteresse e falta de envolvimento das famílias migrantes cabo-verdianas nos assuntos escolares referido por alguns autores (Tavares, 1998, entre outros). Quer os encarregados de educação dos JSE quer os dos JIE, dão indicações de que acompanharam o percurso escolar dos filhos, ainda que isso seja mais evidente no caso dos progenitores dos JSE. Em todas as famílias existe a preocupação em responder com a presença às convocatórias dos professores para a sua participação nas reuniões de pais. Esta constitui, segundo Silva (2003), a vertente de participação parental mais visível.

Uma evidência do interesse demonstrado por estas famílias na participação, quer as de sucesso quer as de insucesso escolar, é o facto de procurarem estar sempre presentes nas referidas reuniões, mesmo que para tal tenham que recorrer a uma segunda linha de representantes que normalmente são os filhos mais velhos, em substituição da mãe que é quem mais vezes surge como encarregada de educação. Laaroussi et al. (2008) lembram que esta forma de os pais garantirem o acompanhamento escolar dos seus filhos é muitas vezes interpretada como fechamento ou desinteresse dos pais pelos assuntos escolares por parte da escola e causa mal entendidos entre as duas instituições, escola e família.

Se restringirmos o envolvimento parental à participação nas reuniões, então não podemos ser conclusivos em relação à sua influência nos resultados e sucesso escolar dos descendentes dos imigrantes cabo-verdianos; o estudo mostra que a participação dos pais a esse nível, não é muito diferente de um grupo de famílias para o outro. O que diferencia os dois grupos de famílias é a forma como dão continuidade a esse envolvimento, ou seja, as estratégias educativas que adotam para além da participação nas reuniões. Nesta perspetiva, as famílias dos JSE evidenciam uma maior capacidade de se envolverem, nomeadamente, recorrendo a vários tipos de recursos para apoiar os filhos na realização dos deveres escolares, controlando o trabalho realizado na escola através da verificação dos materiais (cadernos, livros) ou, ainda, realizando encontros individuais com os professores. Para os JSE o envolvimento dos pais emerge como um fator de motivação e, simultaneamente, de pressão que os impele para os estudos. De acordo com Silva (2003), os efeitos do envolvimento parental nos assuntos escolares dos filhos fazem-se sentir quando estes percebem que os pais não se limitam a falar e a valorizar verbalmente as suas atividades escolares, mas que são interventivos. Ao mesmo tempo, os efeitos interferem nas expectativas que os próprios professores criam em relação aos alunos, ao verem o empenho dos pais para um percurso escolar bem-sucedido. Esta conjugação levará o aluno a um maior empenho e, conseqüentemente, a melhorar os seus resultados escolares.

É de realçar o papel das mães nesta dimensão da educação dos JSE. De um modo geral, as mães assumem a responsabilidade do processo na relação entre a família e a escola; mobilizam estratégias para manter esse contacto; asseguram que os filhos cumprem os seus deveres e prestam-lhes o apoio naquilo que depende dos pais. Para os

jovens, esse apoio revela-se como o maior suporte da atividade escolar e é provavelmente por essa razão que, neste estudo, tanto os JSE como as próprias mães, consideram que estas têm capacidades “natas” para o exercício da função de encarregado de educação.

**A valorização da escola pelas famílias** determina o comportamento nas questões relativas ao percurso escolar dos filhos. É, em primeiro lugar, o valor atribuído à escolarização dos filhos e a crença no valor do saber escolar como meio de promoção social, que leva as famílias a investir na realização de percursos escolares socialmente valorizados. Desse ponto de vista, a escola tem um valor instrumental, na medida em que é vista como meio de capacitação dos jovens para o exercício futuro de uma profissão que os próprios considerem condigna e de acordo com os projetos de vida pessoais.

Nas famílias dos JSE assiste-se, da parte dos adultos e dos jovens, a uma valorização significativa da escola. Estas famílias mostram-se conscientes de que a educação escolar poderá contribuir para a sua progressão social e, nalguns casos, consideram ser essa a via exclusiva para verem melhorada a posição social em que se encontram. Como vimos no capítulo anterior, nas famílias dos JIE também existe o mesmo tipo de valorização da escola. Isto mostra que este fator é apenas mais um da constelação de variáveis que concorrem para o sucesso escolar dos jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos e que não é suficiente para que estes possam ter sucesso escolar. Do ponto de vista de Lahire, existe, por vezes, um hiato entre “crenças e condições objetivas de existência, ou entre crenças e disposições para agir” (Lahire, 2006, p.19). É esta realidade que faz com que muitos jovens falhem na realização de percursos escolares positivos, não por descrença no seu valor, mas porque as condições objetivas de que dispõem para a realização dos seus percursos escolares, quer intrínsecas quer extrínsecas – estrutura familiar, ambiente escolar, meio envolvente, por exemplo,- não são as mais adequadas. Os JSE conjugam o valor atribuído ao saber escolar pelas suas famílias com outros atributos familiares e pessoais – controlo parental, capacidade de trabalho, motivação, empenho, persistência, estabelecimento de objetivos, expectativas académicas e de mobilidade ascendente - os quais justificam os percursos escolares que realizam.

Os pais dos JSE concebem a educação dos seus filhos como um investimento cujo retorno esperam ver concretizado na realização de um curso superior que permita aos seus descendentes ter um “bom trabalho”. O investimento parental é realizado com base na crença de que a educação está relacionada com o sucesso no mercado de trabalho. Como refere Machin “[i]t is now well established that education is closely connected to better market outcomes. In economic terms, an individual’s decision to invest more in education generally yields a positive and significant return to that investment” (Machin, 2006, p. 14).

Este autor cita os resultados de um estudo realizado pela OCDE<sup>82</sup>, cujas conclusões apontam para a existência de significativas diferenças salariais entre a população com um curso superior e a população com um nível de ensino secundário em vários países da OCDE; nesse estudo conclui-se que nos mesmos Estados as taxas de emprego para os licenciados são superiores às dos não-licenciados. A interiorização desta noção pelos adultos e pelos JSE é um dos fatores motivacionais que levam estes jovens a um maior comprometimento e investimento pessoal na atividade escolar. O seu esforço é concretizado no sentido da obtenção de resultados que tornem possível a realização de um curso superior, objetivo definido desde muito cedo pela maioria dos jovens; para os pais, funciona como a motivação que os leva a mobilizar-se para a reunião dos recursos necessários para os apoiar nessa atividade.

Numa altura em que as taxas de desemprego nacional entre os jovens licenciados são elevadas, as pessoas podem ser induzidas a duvidar do valor da escola; a sociedade e a escola devem estar atentas à emergência do questionamento quanto ao valor da escola, prevenindo que este não se torne um óbice ao sucesso educativo das camadas mais jovens. O recurso pelos pais dos JSE a exemplos de sucesso escolar nas suas comunidades como motivação dos filhos para os estudos corre o risco de perder o seu efeito caso se verifique que os jovens dessas comunidades não têm retorno do seu investimento após a conclusão de um curso superior, conseguindo um emprego compatível com a sua formação.

---

<sup>82</sup> OECD, *Education at a Glance*, 2005

O apoio prestado pelas famílias dos JSE na atividade escolar é regulado pela percepção que os adultos têm da importância do seu papel no processo educativo daqueles; a crença no valor da sua própria ação para o desenvolvimento educativo dos descendentes potencia, segundo Desforges e Abouchaar (2003), o envolvimento parental. Interessa, por isso, perceber como é **valorizada a ação da família no processo educativos** dos filhos.

Os jovens com sucesso escolar (JSE) reconhecem que os efeitos da ação das suas famílias no seu processo educativo e no seu sucesso escolar ultrapassam os de quaisquer outras dimensões de ação. O suporte afetivo que os JSE recebem dos adultos, muito valorizado pelos primeiros, principalmente pelo apoio moral e pelo incentivo, funciona como elemento de motivação para se concentrarem na atividade escolar. Conforme Suárez-Orozco et al., “in order to become capable and happy in a new environment, immigrants need to caring the relationships. Children who have warm and supportive families, have an obvious advantage” (Suárez-Orozco et al., 2008, p. 295). Para os JSE a família funciona como uma estrutura de proteção à exposição de potenciais riscos existente nos seus locais de residência. Os JSE reconhecem que a disciplina imposta pelos pais, por exemplo, impediu que adotassem comportamentos desajustados, como sucedeu com alguns colgas

O apoio parental aos filhos é uma obrigação moral para as famílias dos JSE. A sua prestação é, contudo, muito condicionada pela organização do tempo. Nem todos os agregados conseguem dedicar o tempo que os próprios consideram adequado; as extensas jornadas de trabalho dos adultos de algumas dessas famílias é o motivo desse constrangimento. Os efeitos negativos desta deficiente presença dos pais são compensados com o investimento no desenvolvimento de formas de apoio alternativas. A estratégia adotada é semelhante à identificada por Suárez-Orozco et al, que estes autores enunciam como a construção de uma rede compensatória: “cohesive network of supportive relationships” (Suárez-Orozco 2008, p. 272). Ao recorrerem, aos ATL, aos irmãos mais velhos e aos vizinhos, por exemplo, para garantir o acompanhamento e apoio aos filhos, os pais dos JSE atenuam os potenciais efeitos da sua própria ausência, ilustrando a sua consciência de que o suporte e orientação dos adultos são fundamentais para o desenvolvimento escolar dos filhos; de que o apoio tem reflexos nos seus resultados escolares. Segundo Portes e MacLeod (1996, p.256) o apoio parental é

facilitado pela pertença a uma comunidade coesa, em que os pais se apoiam mutuamente. Nesse tipo de contextos, o uso dessas estratégias permite aos pais contornar a sua incapacidade de apoiar os filhos na realização dos deveres escolares imposta pela sua baixa escolaridade.

Torna-se evidente que o apoio parental está condicionado pela capacidade, inclusivamente económica, de estas famílias encontrarem alternativas compensatórias quando não podem fazer um acompanhamento mais efetivo dos filhos. Contudo, e de acordo com Desforges e Abouchaar (2003), a componente mais importante do apoio parental são os valores e o modelo de expectativas académicas que transmitem aos filhos. E nesse aspeto, as famílias dos JSE reúnem os requisitos necessário para se tornarem uma fonte de apoio efetivo aos seus descendentes.

Resumindo, são vários os fatores familiares que se mostram fundamentais pela influência que exercem nos percursos escolares dos JSE. Todos os fatores acima mencionados concorrem, de acordo com a sua natureza, para o desfecho desses percursos, muito embora o controlo parental seja o mais relevante dos fatores familiares. Este último constitui um atributo de que carecem as famílias dos JIE e que põe em causa o sucesso de algumas estratégias educativas que os pais tentam implementar, como, por exemplo, a imposição de temas para a realização dos TPC ou o tempo de permanência na rua, que nas famílias dos JSE são bem-sucedidas. As relações afetivas menos e a coesão familiar menos fortes não permitem a estas famílias impor algumas regras aos seus, de forma assertiva, sendo necessário recorrer aos castigos físicos nalguns casos, nos que torna estas famílias diferentes das suas congéneres dos JSE. Se as famílias dos JIE são semelhantes às dos JSE na sua tentativa de levar os filhos a empenhar-se nos estudos, no mobilizar de determinados recursos, na participação nas reuniões escolares e na transmissão da ideia do valor da escola, por exemplo, diferem delas em aspetos da interação pais/filhos que inviabilizam muitas das suas estratégias.

## **VII.2. A ação do próprio aluno**

Para além de todo o apoio que as famílias possam prestar aos JSE, a ação dos próprios, os seus atributos individuais são, definitivamente, preponderantes para o seu percurso escolar. Não numa perspetiva determinista como é colocado pela teoria dos

«dotes» que dominou o pensamento sobre esta problemática até aos anos 60 do século XX, como relembra, por exemplo, Benavente (1990), mas numa perspetiva de interação com outros fatores igualmente importantes. Do ponto de vista de Machin, os próprios jovens “with their unique abilities, temperaments and propensities play a central role in forming and reforming their behavior, aspirations and achievements” (Machin, 2006, p. 12). Como verificámos no Capítulo IV, estudos anteriores (e.g. Marques & Martins, 2005) comprovaram a existência de vários fatores individuais que concorrem para a adaptação escolar dos jovens descendentes de imigrantes em Portugal: idade, género, aspirações académicas, perceção da escola, perceção do professor, entre outros.

Um dos fatores que certamente marca a forma com se processa o percurso escolar de um indivíduo é a integração escolar, ou seja, a forma como se processam as primeiras experiências escolares propriamente ditas, nomeadamente a entrada para o 1º ciclo de ensino básico.

Os jovens com sucesso escolar (JSE) do presente estudo fizeram, na sua generalidade, uma boa inserção nesse ciclo de ensino, conseguindo bons resultados escolares desde o início. Este terá constituído um dos aspetos decisivos para as expectativas criadas por estes jovens, pelas suas famílias e pelos professores em relação ao seu futuro académico; neste caso, trata-se de expectativas fundadas nos resultados escolares obtidos pelos JSE e, como vimos no Capítulo III, são um elemento fundamental na motivação dos jovens para os estudos. Esta conclusão vai ao encontro de resultados de estudos anteriores, e.g., Silva (2003) e Neunschwander et al. (2007), os quais mostram que os bons resultados escolares fazem aumentar as expectativas académicas parentais e dos próprios professores.

A questão linguística é das que mais diferencia os descendentes de imigrantes dos restantes jovens e que pode marcar a sua integração no sistema educativo. Um bom domínio da língua portuguesa é fundamental para a iniciação positiva dos descendentes de imigrantes no sistema educativo nacional. Até ingressarem numa instituição externa à família, a experiência dos descendentes de imigrantes cabo-verdianos na língua portuguesa pode ser pouco favorável ao seu desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, à sua integração escolar, mesmo no caso dos que nascem em Portugal. Esta experiência tende a ser caracterizada ora pelo facto de os pais terem um

baixo domínio da língua portuguesa, ora pelo facto de apenas falarem crioulo; o que interfere na aquisição da língua portuguesa, principalmente se não frequentarem outros espaços de interação.

No caso dos JSE do presente estudo, acresce ainda que residem em locais habitados por populações de baixo nível sociocultural, quase sempre com baixas competências linguísticas, um contexto propício à assimilação linguística negativa. A frequência da educação pré-escolar e o apoio de irmãos mais velhos terão sido elementos decisivos na prevenção de dificuldades a esse nível e, conseqüentemente, para a sua bem-sucedida integração escolar. O acesso ao jardim-de-infância facultava aos JSE a antecipação do contacto com a língua de trabalho escolar, evitando assim eventuais impactos negativos da imersão abrupta na mesma. Aquando do ingresso no ensino obrigatório, a maioria destes jovens já tem uma vivência, mais ou menos longa, mais ou menos qualitativa do português como língua do quotidiano, mas é a frequência da educação pré-escolar que proporciona o contacto com a língua formal. Um bom nível de proficiência na língua escolar só se alcança, segundo Suárez-Orozco et al. (2008), alguns anos depois de o jovem ter adquirido as competências linguísticas que lhe permitam comunicar na língua do país de acolhimento.

**Perceção de si como alunos** - Os resultados escolares obtidos no início da escolaridade obrigatória serão, sem dúvida, decisivos para a perceção que a criança terá de si própria como aluno, ou seja, na formação do seu autoconceito académico, defendido por Ferla, Valcke, e Cai como [the] individuals' knowledge and perceptions about themselves in academic achievement situations (Ferla, Valcke & Cai, 2009, p. 499).

Os jovens com sucesso escolar (JSE) identificam-se como bons alunos - autoconceito académico positivo - sendo a autonomia, a motivação, o empenho e a força de vontade os atributos pessoais que julgam ter sido determinantes para tal. A crença de serem capazes - a autoeficácia - a autoconfiança, o esforço, o gosto pela leitura e pela escola em geral fazem também parte da conjugação de particularidades destes jovens e que são atributos facilitadores do seu sucesso escolar. De um modo geral, estas características são identificadas em estudos anteriores (Portes & Rumbaut, 2001; Lahire, 2008; Suárez-Orozco et al., 2008, entre outros) como estando relacionadas com os



desempenhos escolares dos jovens descendentes de imigrantes, como vimos no Capítulo III.

A percepção que os JSE têm dos seus percursos escolares individuais é bastante positiva, talvez baseando-se no facto de, na sua maioria - sete em doze casos - terem realizado os respetivos percursos sem reprovações e de alguns apenas terem tido as primeiras classificações negativas no ensino secundário. O facto de haver jovens que concluem os três ciclos de ensino equivalente ao ensino obrigatório sem classificações negativas, constitui um indicador da qualidade do sucesso dos percursos escolares dos JSE. Ao cumprirem os três ciclos sem classificações negativas, mostram que não se contentam com um percurso escolar que se resume ao cumprimento dos mínimos requeridos para a transição de ano – que podem ir até três classificações negativas, por exemplo - mas que investem na qualidade do sucesso, já que conseguem ser bem-sucedidos em todas as disciplinas. Estes percursos são indicadores da probabilidade de serem atingidos académicos elevados e socialmente valorizados.

As disciplinas que mais dificuldades colocaram a estes jovens ao longo dos seus percursos escolares polarizam-se entre Matemática, para alguns, e Português, para outros, o que os torna iguais à globalidade dos alunos do sistema educativo português, já que estas são as disciplinas em que habitualmente os resultados escolares são inferiores.

Deve ser sublinhado o facto de o evento de reprovação ter acontecido em três dos cinco jovens com essa experiência no ano de transição do sistema educativo cabo-verdiano para o português, sendo que a questão do domínio da língua foi considerada determinante para essa ocorrência. Esta constatação revela a não preparação do sistema educativo português para criar contextos favoráveis à integração escolar dos alunos recém-chegados. Dito de outra forma, a integração obedeceu a uma lógica de sequencialidade determinada pela última matrícula no seu país de origem, independentemente das suas reais capacidades, por exemplo, ao nível do domínio da língua de trabalho. É provável que um período de imersão na língua portuguesa, enquadrado no currículo a anteceder o início das atividades escolares propriamente ditas, pudesse atenuar o efeito da mudança de sistema educativo e poupasse alguns jovens a reprovações; as sequelas de uma reprovação são certamente mais graves do que

o atraso devido à eventual frequência de um ano de curso de português que se pudesse proporcionar aos alunos recém-chegados. Esta situação remete para questões organizacionais e, portanto, não depende da ação do aluno, mas acaba por afetar os percursos individuais desses jovens.

**Perceção dos percursos escolares individuais** – a caracterização que os JSE fazem dos seus percursos escolares leva a concluir que foram muito positivos, independentemente das dificuldades que possam ter enfrentado. Aliás uma das características que merece destaque neste grupo dos JSE é a sua tendência para considerar as dificuldades como sendo naturais, nomeadamente as socioeconómicas das suas famílias, e de se disporem a encontrar estratégias de anulação dos seus efeitos; em contrapartida, alguns dos seus pares do grupo JIE escudam-se numa posição de vítimas. A contingência de pertencerem a famílias socioeconomicamente desfavorecidas é vista pelos primeiros como um constrangimento para o seu desenvolvimento escolar, mas não legitimador do abandono escolar; procuram contornar esse obstáculo, conciliando os estudos com o trabalho, por exemplo. Com a sua atitude, os jovens mostram que nascer nessas famílias não é uma fatalidade que anule a possibilidade de vir a fazer um percurso escolar de sucesso, muito embora as dificuldades para o conseguirem fazer possam ser acrescidas. Em contrapartida, há casos de JIE que afirmam ter abandonado a escola para ganhar “o [s]eu dinheiro”, para adquirir os bens que os pais não lhes providenciavam. Para os JIE a pertença à uma família socioeconomicamente desfavorecida acaba por ser crítica em termos da sua escolaridade e pôr em causa a sua mobilidade social ascendente.

Na avaliação dos seus percursos os JSE destacam como aspetos influentes, as turmas que integraram, o papel desempenhado pelas mães - tanto como suporte afetivo e material como na ligação com a escola -, o assumirem o investimento individual nos estudos como forma de compensar os pais pelo esforço realizado para lhes proporcionar melhores condições de vida, a sua ambição e a fixação de objetivos. Estes fatores foram identificados em estudos anteriores (Portes & Rumbaut, 2001; Suárez-Orozco et al., 2008, entre outros), como estando relacionados com os resultados escolares dos jovens descendentes de imigrantes, como vimos anteriormente.

Os aspetos mencionados estão interligados com a **percepção** que estes jovens têm do seu **sucesso escolar individual**. Ao procurarem identificar, do seu ponto de vista, os motivos que os levaram ao sucesso escolar, estes jovens voltam a frisar a importância da família, destacando, uma vez mais, o envolvimento das mães em tudo o que diz respeito aos assuntos escolares. Dos fatores escolares, realçam o nível de exigência dos professores como um dos que mais contribui para o sucesso escolar e, em termos dos atributos intrínsecos, põem em evidência a capacidade individual de trabalho.

“Trabalhar muito”, “trabalhar bem” e “trabalhar mais do que os outros” surgem no discurso dos JSE como ilustrativos de uma das suas principais características autoatribuídas; a capacidade de trabalho, a qual se evidencia como fundamental para o bom desempenho escolar destes jovens. Juntam à sua capacidade de trabalho um elevado nível de exigência de si próprio, traduzido no inconformismo com resultados escolares medianos obrigando-se a centrar-se nos objetivos que fixam. Do ponto de vista de Portes e Rumbaut, “school success and failure are influenced by a complex of objective and subjective factors, but among the most fundamental are those that involve the youths’ motivation to learn and their willingness to expend the requisite effort to achieve educational goals” (Portes e Rumbaut, 2001, p. 211). No mesmo sentido, Suárez-Orozco et al. (2008) consideram que de entre todos os fatores - recursos e ambiente familiares, ambiente escolar, apoio social fora do contexto familiar - o que mais concorre para o sucesso dos casos raros de altos níveis de desempenho escolar entre os descendentes de imigrantes é a vontade e a capacidade que esses jovens revelam de trabalhar longas horas.

Para os JSE um dos propósitos do seu investimento escolar é melhorar a sua situação socioeconómica, motivos pessoais mas também, como foi referido, para compensar os pais pelo investimento que estes fazem na sua educação. Esta é uma característica mencionada em estudos anteriores (Lahire, 2000, entre outros) e que serve de estímulo para o prosseguimento dos estudos pelos jovens descendentes de imigrantes em geral e, sem dúvida, para o grupo JSE do presente estudo.

### VII.3. A ação da escola

Como deixámos claro, do conjunto de todos os fatores com influência no desempenho dos jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos com sucesso escolar sobressaem os de ordem familiar; contudo, não seria possível separá-los completamente dos fatores escolares. Interessa-nos investigar nas famílias a sua relação com o saber escolar, para perceber até que ponto essa relação acontece e afeta os percursos escolares dos jovens.

**Boa escola/bom professor** – os jovens com sucesso escolar e os seus encarregados de educação associam a qualidade da escola, em primeiro lugar, à qualidade dos professores. No professor destacam como qualidades essenciais um bom domínio técnico da sua especialidade que lhe possibilite proporcionar um bom ensino aos seus alunos; um ensino que promova o desenvolvimento intelectual dos alunos e a aquisição de conhecimentos que ultrapassem os limites dos conteúdos disciplinares da sua especialidade e abranja assuntos da “vida real”; um ensino que conceba os alunos como atores do seu próprio conhecimento e não apenas como recetores que, conforme a sua capacidade de reter informação, transitam ou reprovam no final do ano letivo. O bom professor é para os jovens com sucesso escolar (JSE) aquele que não discrimina e não exclui os alunos, seja por que razão for. Do ponto de vistas destes jovens, para além de ensinar o professor deverá ser capaz de complementar a educação parental prestando apoio moral aos seus alunos e aconselhando-os. Mas estará o professor preparado para este alargamento das suas funções? Será legítimo pedir a estes profissionais que para além da instrução também assumam o papel de educadores? Independentemente das respostas a estas questões, as interações estabelecidas entre os intervenientes no processo educativo dentro da escola, principalmente dentro da sala de aula, são fundamentais para a qualidade do ensino e o professor é provavelmente o principal arquiteto dessa qualidade.

Os materiais, as atividades não curriculares e o nível de conforto têm também um lugar de destaque na ordem das exigências feitas à escola. As salas de aula, por exemplo, devem reunir as condições de conforto que permitam manter os alunos concentrados nas atividades de ensino/aprendizagem. O clima inadequado das salas de aula, por exemplo, - excessivamente frias no inverno e quentes no verão - é visto como

um problema pelos JSE, o qual nomeiam como uma das causas de dificuldades de concentração dos alunos. As autoras Lingxin Hao e Suet-Ling Pong (2010) propõem que os aspetos estruturais<sup>83</sup> e relacionais<sup>84</sup> positivos da escola podem concorrer para a superação das dificuldades escolares sentidas pelos jovens socialmente desfavorecidos e promover a sua mobilidade social ascendente. Deste modo, e dado a maioria dos jovens com sucesso escolar da amostra ter revelado satisfação com as escolas que frequentaram, admitimos que essa conclusão possa ser aplicada ao seu caso, ou seja, que a qualidade das escolas frequentadas por eles tenha constituído, em termos estruturais e relacionais, um dos fatores do seu sucesso escolar. Um dado que sobressai dos discursos dos JIE são as constantes mudanças de escolas por parte de alguns e ainda o revelarem ter sido vítimas de violência física por parte de professores; podemos inferir daqui que as condições encontradas nas escolas por estes jovens poderão não ter sido as mesmas encontradas pelos JSE, pelo menos em termos relacionais.

Os encarregados de educação dos JSE percecionam a segurança da escola como um elemento indicador da sua qualidade. A garantia de um ambiente seguro nos estabelecimentos de ensino, protegendo os alunos, os professores e restante pessoal de eventuais ameaças, tanto do exterior como do interior da própria estrutura, é indispensável para que a atividade escolar decorra com normalidade e, principalmente, que os professores e os alunos se mantenham concentrados na atividade pedagógica. Esta é uma questão considerada fundamental por Portes e Rumbaut (2001) na análise das diferenças nos percursos escolares dos descendentes de imigrantes nos EUA. As escolas mais seguras são apontadas como as que melhor qualidade de ensino proporciona aos seus alunos e as que apresentam menores taxas de abandono escolar; no mesmo sentido, Suárez-Orozco et al. (2008) sustentam que para os jovens torna-se difícil comprometerem-se com os estudos num ambiente que percecionam como inseguro. A realidade das escolas portuguesas não é, certamente, comparável às que servem de referência aos dados apresentados por aqueles autores; no entanto, a

---

<sup>83</sup> Setor (público/privado), currículo, programas específicos, composição demográfica, estrutura física, etc. (Hao & Pong, 2010).

<sup>84</sup> Responsabilidade partilhada pelas aprendizagens dos alunos, pelos órgãos de gestão e pelos professores; padrões académicos; interesse dos professores pelas aprendizagens dos alunos e pela sua progressão nos níveis de ensino (e.g. entrada para o ensino superior) (Hao e Pong, 2010).

disparidade nos níveis de segurança entre escolas portuguesas é uma realidade provável, principalmente atendendo ao contexto da sua localização. Um contexto marcado por problemas sociais graves, de criminalidade, por exemplo, tornará a escola potencialmente menos segura do que outra localizada longe desses fenómenos. O ambiente escolar é muitas vezes afetado por conflitos com origem no exterior, nomeadamente nos locais de residência dos alunos, transportados para o interior da escola. A valorização atribuída pelos pais dos JSE à frequência de escolas fora dos seus locais de residência significará, para além de outras, uma resposta à sua perceção da existência de insegurança na escola de onde pretendem afastar os filhos, contribuindo assim para o seu sucesso escolar.

A **turma** em que estão inseridos os JSE, mais concretamente a sua composição, é um fator que se revela importante para os seus desempenhos escolares. Os próprios pais percecionam a turma frequentada pelos filhos como um aspeto que afeta o seu rendimento escolar. Do ponto de vista de Alves e Soares (2007) e de Burn e Mason (2002), a composição da turma em que o aluno se integra tem mais influência nos seus resultados escolares do que a própria escola. Quando os JSE afirmam ter sido positivo pertencer a “turmas dos crânios” ou a “turmas dos brancos”, levantam precisamente a questão da composição das turmas que, nos seus casos, tem um efeito positivo sobre os seus desempenhos. Trata-se da inclusão destes jovens em turmas compostas por alunos com competências académicas acima da média, portanto, de bons alunos.

O efeito da composição da turma faz-se sentir, segundo Burn e Mason (2002), a nível psicológico, institucional e social. A nível psicológico, os professores tendem a criar expectativas mais elevadas em relação aos bons alunos, o que potencia a melhoria dos resultados escolares, na medida em que os alunos tendem a corresponder às expectativas dos professores em relação a si (Rosenthal & Jacobson, 1992); institucionalmente, os alunos das turmas formadas por pares mais dotados de competências académicas recebem, segundo estes autores, uma educação qualitativamente superior, os professores são mais motivados, o clima da sala de aula é beneficiado pela presença de alunos mais capacitados, sendo melhor do que o clima de sala de aula em que a média dos alunos apresenta baixo nível de competências; em termos sociais, a integração em turmas de alunos com competências académicas mais elevadas terá possibilitado aos JSE o desenvolvimento dos seus percursos num clima

normativo mais positivo, modo como é designado por Burn e Mason (2002) o tipo de clima de turmas onde se verificam: níveis de expectativas académicas mais altos, autoconceito académico positivo dos alunos e critérios de autoavaliação mais exigentes. É da interação dos fatores psicológicos, institucionais e sociais que resulta o efeito da composição da turma sobre os resultados escolares. Sendo provável que os JSE tenham beneficiado da integração em turmas com estas características, só uma observação mais atenta aos contextos – neste caso concreto, a organização escolar – poderia permitir uma leitura mais conclusiva em relação a este tópico.

Outro aspeto da composição das turmas tem a ver com a integração nas mesmas de um maior ou menor número de alunos descendentes de imigrantes. Este aspeto é percebido pelos JSE e pelos seus encarregados de educação como condicionante do desempenho escolar; alguns destes JSE consideram que a frequência de uma escola com um número reduzido de alunos de origem imigrante favoreceu os seus desempenhos escolares na medida em que a integração em turmas com alunos maioritariamente daquela origem poderia constituir um foco de distração para si. Mas o que nos parece estar em questão, no entanto, não é propriamente se os alunos são descendentes de imigrantes ou não; o problema coloca-se na concentração na mesma escola e principalmente na mesma turma de um número excessivo de alunos socioeconómica e culturalmente desfavorecidos, muitos deles com experiências escolares anteriores negativas, marcadas pela reprovação; estas condições não favorecem o desenvolvimento educativo dos alunos, podendo até contribuir para cimentar as dificuldades que já manifestam - pela falta de estímulos, pela baixa expectativa dos professores em relação aos alunos e pela baixa autoestima destes, entre outros fatores, os quais são reforçados quando os jovens têm como pares outros alunos com o mesmo tipo de dificuldades. Se a integração numa “turma de crâneos” beneficia os alunos mais fracos, a integração numa turma composta por alunos com níveis baixos de competências académicas só poderá reforçar as dificuldades dos alunos mais fracos e provocar a sua estagnação. Os JSE deste estudo deixam transparecer a sua consciência de que existem turmas mais favoráveis do que outras à realização de um percurso escolar e que a sua inclusão nas melhores turmas teve um contributo importante para o seu sucesso escolar.

Concluindo, os fatores escolares acima referidos – qualidade da escola, dos professores e das turmas - têm um efeito positivo nos percursos escolares dos JSE. O

sucesso escolar destes jovens relaciona-se com a frequência de escolas que oferecem maior garantia da qualidade do ensino e de segurança e integração em turmas com um ambiente favorável à realização das aprendizagens, inclusivamente por serem lecionadas por professores exigentes, por serem constituídas por alunos com um nível médio de motivação, de expectativas e capacidade de aprendizagem superior à de outras turmas. Esta é uma conjugação de fatores que nos parece essencial para que os descendentes de imigrantes cabo-verdianos possam realizar percursos escolares de sucesso: escolas com qualidade, seguras, professores exigentes, com expectativas elevadas em relação aos seus desempenhos e com capacidade para demonstrar a sua crença no valor dos alunos; turmas com uma composição equilibrada em termos de capacidades individuais de aprendizagem e de níveis socioeconómicos, integrando alunos com diferentes níveis de experiência escolar.

#### **VII.4. A ação dos pares e de “outros significantes”**

Os percursos dos jovens com sucesso escolar (JSE) são, nalguns casos, positivamente afetados pela existência de um “outro significativo”, ou seja, de alguém com o qual mantêm uma relação que direta ou indiretamente influencia o seu comportamento face à escola.

A existência de um “outro significativo” na vida dos jovens tem sido referida por alguns autores como elemento decisivo para o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens (Tedesco, 2000; Portes & Fernandez-Kelly, 2006 e Suárez-Orozco et al., 2008), nomeadamente, quando o contexto familiar é pouco estimulante e os pais não detêm níveis de capital social e cultural que permitam aceder aos recursos necessários para apoiar os filhos na sua atividade escolar.

Para os JSE, os professores, os irmãos mais velhos e familiares com posições sociais de destaque constituem elementos que os estimularam e lhes forneceram recursos; apoiaram na realização dos deveres escolares e serviram de modelo de aluno a seguir, ou, ainda, tornou-se referência para a posição social que desejam atingir. Do ponto de vista de Portes e Fernandez-Kelly “[n]either family discipline nor the appearance of a significant other is by itself sufficient to produce high educational attainment but their combination is decisive” (Portes e Fernandez-Kelly, 2006, p.18). E



estes jovens conseguem combinar precisamente estes dois fatores favoráveis ao bom desenvolvimento escolar: um controlo parental que implica a aceitação do exercício da autoridade e a possibilidade de contar com um “outro significativo” que os ajuda a orientar os seus estudos para os objetivos por si fixados.

A influência dos grupos de pares nos percursos escolares dos JSE não tem expressão, a avaliar pelas suas narrativas. A sua resistência a potenciais influências negativas dos pares dever-se-á sobretudo à sua capacidade de dizer “não”; à sua capacidade de reflexão, a qual os leva a pensar nas consequências dos seus atos antes de agir; à autonomia na tomada de decisões que consideram possuir e, ainda, à educação que recebem dos pais, importante porque os alerta para a necessidade de não deixar que os colegas decidam por si. O facto de estes jovens terem objetivos fixados em termos académicos, o facto de pertencerem a núcleos familiares coesos, em que os pais mantêm a ordem e exercem a autoridade assertivamente, é certamente um contributo para desenvolver essas capacidades que os próprios consideram determinantes. Segundo Tavares (1998), a ação dos pares faz-se sentir sobretudo quando as famílias “se demitem” das suas funções educativas e os filhos procuram nos pares as respostas que não encontram com os pais. No caso dos JIE não se trata exatamente de os pais se demitirem das suas funções, mas o facto de ficarem muito tempo sem supervisão dos adultos, de passarem mais tempo na rua que os JSE, de saírem das aulas e não irem diretamente para casa, como se constatou nalguns casos, torna-os mais suscetíveis à influência negativa dos pares. Quando a mãe de um destes jovens afirma que teve muitas vezes que disputar o filho com o grupo em que ele se inseria e que numa ocasião “os colegas rodearam-me[na] e disseram que não podia fazer aquilo, porque o meu[seu] filho pertencia-lhes” , ilustra a fragilidade do mesmo jovem face à influência negativa dos colegas.

Os pares podem funcionar como modelos positivos ou como modelos negativos. Se há colegas que são modelos positivos, por auxiliarem em questões relacionadas com as matérias, por exemplo, também existem os alunos modelos que incentivam a faltar às aulas e a adotar comportamentos desajustados dentro da sala de aula. Portes e Rumbaut (2001), referem-se esta situação como assimilação descendente. A circunstância de os JSE não fazerem referência a casos positivos de influência dos pares pode não significar que essa não tenha existido; poderá relacionar-se com o facto de o modelo negativo de

influência ser aquela a que socialmente se atribui por norma mais atenção e que, quando instados a falar sobre o tema, sejam impelidos a centrar a sua análise nesse tipo de influência. A própria preocupação dos pais de prevenir a influência dos amigos dos filhos sobre estes traduz a percepção de que essa ação é negativa. Contudo, os pares podem ter uma ação bastante positiva junto dos descendentes de imigrantes, principalmente junto aos recém-chegados aos países de acolhimento. De acordo com Suárez-Orozco et al. (2008), os colegas do mesmo país de origem constituem um apoio fundamental, nomeadamente funcionando como fontes de informação sobre o novo contexto escolar e contribuindo para o desenvolvimento do sentimento de pertença. Ainda segundo estes autores, as orientações e a proteção dos colegas funcionam como apoio emocional para esses alunos, evitando, por exemplo, situações de solidão. Para além disso, é mais fácil para um jovem com problemas na compreensão das matérias, devido ao mau domínio linguístico, colocar uma questão a um colega com o qual se sente em pé de igualdade, que expor-se perguntando ao professor.

No caso dos JSE, o contato com “outros significantes” e, ao mesmo tempo, não serem vulneráveis à influência negativa dos colegas, origina uma conjuntura favorável ao desenvolvimento dos seus percursos escolares.

#### **VII.5. A ação do meio envolvente**

**Local de residência** – como ficou dito, as famílias nas quais se centra este estudo residem em bairros sociais ou clandestinos, habitados essencialmente por indivíduos pertencentes a estratos socioeconomicamente desfavorecidos. Segundo Germain (2000), os aspetos do local de residência que afetam os desempenhos escolares dos seus jovens e a forma como se processa o seu impacto sobre esses percursos são de difícil identificação. Contudo, na avaliação desse impacto, é de atender a fatores como os recursos disponíveis nesses locais, nomeadamente aos equipamentos sociais, e.g., educativos, de saúde e segurança; neste campo, os locais onde residem as famílias tanto dos JSE como dos JIE são tendencialmente fracamente dotados de serviços públicos, necessitando as populações aí estabelecidas de se deslocar para acederem aos mesmos serviços; são também indicadores a ter em conta as oportunidades de emprego disponíveis e o ambiente social envolvente.

Numa vertente mais simbólica, é necessário considerar-se a imagem socialmente criada desses locais, como é percebida pelos próprios residentes e ainda, como refere d'Addio (2007), a forma como as próprias crianças e jovens lidam com a noção de inferioridade socioeconómica, criada pelos próprios, ao compararem-se com outros que vivem em locais com maior dotação de recursos socioeconómicos. A formação de uma imagem negativa da escola e dos alunos de um determinado local, pelo professor, pode levá-lo a adotar um determinado comportamento na relação ensino/aprendizagem que visa confirmar a sua perceção sobre aquele contexto e sobre os seus alunos, comprometendo dessa forma os desempenhos e sucesso escolar dos seus discentes. Rhona Weinstein (2002), citada por Suárez-Orozco et al. (2008), defende que as expectativas dos professores moldam as experiências e os resultados educacionais dos seus alunos; a imagem do professor sobre os alunos é transmitida a estes através das relações interpessoais e as interações que provoquem a perda de autoconfiança por parte dos alunos dão origem à sua baixa autoestima. Esta questão foi inicialmente trabalhada por Rosenthal e Jakobson (1992), tendo ficado conhecido como “efeito Pigmalião”. Este sentimento é reforçado institucionalmente, do ponto de vista da autora, através da categorização dos alunos, pela escola e pela turma, segundo o que se espera que eles sejam. Nessa perspetiva, as expectativas em relação aos alunos são geradas com base em “individual student traits as well as stereotyped beliefs about their background” (Suárez-Orozco et al., 2008, p. 138). Segundo estes autores, os alunos que exibem características e comportamentos valorizados no processo de ensino/aprendizagem (e.g. domínio da língua de instrução, capacidade de se manter atento, facilidade de apreensão das matérias e realização dos deveres em casa) são vistos como os mais capazes pelos professores; estes dão-lhes um retorno positivo em relação às capacidades individuais de aprendizagem, incentivando-os a dar continuidade ao seu comportamento. Paralelamente, os alunos que os professores consideram menos dotados desses atributos “tend to either become invisible in the classroom or are actively disparaged” (Suárez-Orozco et al., 2008, p. 138) e apenas os mais resilientes conseguem manter-se envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Os jovens JSE percebem o local onde residem como um elemento potencialmente desfavorável ao bom desempenho escolar, na medida em que oferece muitos elementos de distração, nomeadamente a rua, onde o convívio com os pares

pode levar ao desvio da sua atenção dos estudos. Os efeitos desses elementos são contudo atenuados por outros mais preponderantes, destacando-se as competências individuais, a saber, a autonomia, a capacidade de análise das situações e persistência no prosseguimento de objetivos que estes jovens patenteiam e que os distinguem dos pares JIE. O controlo parental deve ser considerado como um elemento determinante para a dimensão do efeito que o local de residência exerce sobre os comportamentos dos JSE. O facto de os pais manterem a supervisão do seu comportamento, designadamente interditando a sua permanência prolongada na rua e desacompanhada em casa, fomentará a concentração e o compromisso dos jovens com a atividade escolar, mesmo nos casos em que mantêm amizades com os pares que são vistas como potenciais más influências pelos pais.

Os efeitos do local de residência sobre estes jovens sentem-se, mormente, de outra forma. Em termos psicológicos os JSE não se sentem confortáveis com a situação de viver num bairro como o que habitam, principalmente em situações em que são confrontados com o estigma que recai sobre si como habitantes daqueles espaços, embora nem todos o explicitem. A associação de problemas sociais a esses locais de residência - pobreza, desemprego, violência - está na base desse estigma, o qual é gerador de sentimentos negativos, e.g. vergonha e baixa autoestima. Em casos extremos, e segundo Body-Gendrot (2010), os referidos sentimentos são indutores das dificuldades escolares reveladas por indivíduos que os experienciam.

São sobretudo os custos associados à compra ou arrendamento de uma habitação que condiciona a localização da residência destas famílias; esta situação é recorrente nos imigrantes, a avaliar pelos dados da OCDE (2012b) e pelas conclusões de Glaster et al. (1990). Para a quase totalidade destas famílias a casa em que vive não resulta de escolha individual, mas sim de uma atribuição administrativa no âmbito do processo de realojamento a que teve acesso ou, então, do local onde foi possível a sua construção clandestina.

Muito embora não resultasse da sua escolha, parte das famílias dos jovens com sucesso escolar deste estudo sente-se satisfeita com as condições habitacionais e com o ambiente envolvente dos seus locais de residência, mesmo que encontrem alguns aspetos negativos, nomeadamente algumas escolas. A possibilidade de estarem rodeadas

de famílias da mesma origem geográfica, com as quais partilham o sentimento de solidariedade e apoio mútuo em momentos críticos, e de poderem recriar alguns elementos culturais da sua origem nesses espaços são fatores que sustentam a satisfação de uma parte destas famílias com o que os próprios apelidam de “o meu bairro”. As famílias que “mudariam de local de residência”, caso os seus recursos económicos o permitissem, mostram a sua insatisfação principalmente com o ambiente de pouca tranquilidade do meio envolvente. Esta diferença de sentimento dos imigrantes residentes em locais socioeconomicamente desfavorecidos, em relação a esses mesmos locais, foi encontrada em estudos anteriores (Germain 2000), sendo que para algumas famílias migrantes esses locais são considerados apenas transitórios.

#### **VII.6. A ação do mercado de trabalho**

Não parece ter sido negativo o efeito do mercado de trabalho sobre os percursos escolares dos jovens com sucesso escolar (JSE) do presente estudo. A experiência prematura de uma atividade laboral ou o estatuto de trabalhador-estudante de alguns jovens não conduziram ao abandono da escola, contrariamente ao sucedido com parte dos seus colegas com insucesso escolar (JIE). O investimento na realização de um curso superior mantém a esperança destes jovens em escapar aos trabalhos braçais dos seus pais e a ocupar posições socialmente mais valorizadas no mercado de trabalho; este entendimento sustenta a persistência destes jovens em prolongar o mais possível os seus percursos escolares, mesmo que tenham de conciliar os estudos com o trabalho. É essa expectativa que, no fundo, move as famílias destes jovens e que as leva a mobilizar todos os seus recursos para proporcionar uma boa educação aos seus filhos.

**Em síntese** a análise dos percursos escolares de jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos que ingressaram no ensino superior e, por isso, considerados jovens de sucesso escolar, revela a existência de um conjunto alargado de fatores que concorrem para esse sucesso. Do conjunto de fatores que influenciam positivamente os percursos dos JSE, os fatores familiares ganham uma expressão acima dos restantes - fatores individuais, fatores escolares, fatores do meio do meio envolvente, os pares, os “outros significantes” e o mercado de trabalho.

O controlo parental é, dos fatores familiares, o mais enfatizado nos discursos dos JSE e das suas famílias, como o que mais contribui para o seu sucesso escolar. Pouco evidente nos jovens com insucesso escolar (JIE), o controlo exercido pelos pais sobre a vida dos jovens com sucesso escolar (JSE) é assumido por ambas as gerações como fundamental para o bom desenvolvimento escolar, ganhando assim legitimidade a sua utilização. Esses pais mostram que exercem de forma clara a autoridade sobre os filhos, mas ao mesmo tempo atribuem-lhes autonomia e exigem-lhes responsabilidade e empenho no desempenho da sua função - estudar; responsabilizar os filhos pelos resultados escolares individuais é um atributo exclusivo dos pais dos JSE, o que os diferencia dos pares do grupo dos JIE. A relação de proximidade mantida com a escola pelos encarregados de educação dos JSE reflete o valor atribuído por estas famílias ao saber escolar, vendo neste uma via, se não *a via*, para os filhos progredirem socialmente. O valor “valor da escola” é ainda transmitido aos filhos pela forma como estes pais exigem deles o cumprimento dos deveres escolares, mantendo a sua regular supervisão, mas também pela relação que fazem entre o bom futuro dos filhos e a realização de percursos escolares socialmente valorizados, expressando elevadas expectativas académicas em relação a estes.

O sucesso escolar dos JSE também está muito ancorado nas suas características individuais, sobre as quais os fatores familiares são projetados. O que distingue estes jovens é a ambição de atingir patamares socioeconómicos de difícil acesso e que os leva ao comprometimento total com os seus estudos, ao nível de esforço e de empenho necessários para obter bons resultados escolares. Para jovens como estes que pertencem a um estrato social desfavorecido, cujos pais apresentam níveis de capital cultural reduzido e vivem em meios pouco estimulantes para o prolongamento dos estudos, a cultura de esforço é a condição do seu sucesso. Nessa empresa, os jovens são muito apoiados pelas famílias, principalmente pelos progenitores – sobressaindo o apoio da mãe – e pelos irmãos. A sua capacidade de trabalho e de relativizar as dificuldades que enfrentam – poucos recursos económicos, discriminação, condições de habitabilidade precárias, entre outras – são características elogiadas pelos pais nestes jovens e assumem uma dimensão significativa na definição dos seus percursos escolares e respetivo sucesso. A educação pré-escolar e a frequência de equipamentos sociais de apoio às

atividades escolares, como os ATL, complementam o apoio familiar que permite aos JSE terem uma experiência escolar positiva desde o início.

A integração social dos JSE em Portugal não implicou a rutura com a sua origem familiar. O domínio revelado pelos JSE das línguas de acolhimento e de origem mostra que mantêm ligação com os aspetos mais relevantes da cultura dos pais, situação que configura a de uma assimilação seletiva, como é concebida em vários estudos de Alejandro Portes, mencionados no Capítulo III. Este modelo de assimilação é considerado como favorável ao desenvolvimento de percursos escolares positivos pelos descendentes de imigrantes e a situação dos JSE do presente estudo parece confirmá-lo. A ligação dos JSE ao seu país de origem funciona como motivação para o prosseguimento dos estudos ao incluírem nos seus projetos de vida a participação futura no desenvolvimento de Cabo Verde, desenvolvendo aí a sua atividade profissional. Ao levantarem a possibilidade de vir a desenvolver em Cabo Verde a sua atividade profissional, talvez estes jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos estejam a antecipar aquela que consiste no “sense of moral obligation” de participar no desenvolvimento de Cabo Verde que, segundo Åkesson (2011, p.66), é manifestada pelos emigrantes cabo-verdianos que regressam ao país.

Os atributos individuais dos JSE revelam-se fundamentais para que o esforço e as estratégias educativas das suas famílias tenham o efeito que têm nos seus percursos escolares; a sua ambição, a sua capacidade de trabalho e a sua disciplina, a qual é ilustrada pela aceitação da autoridade parental e pela adoção de comportamentos adequados na sala de aula, e a capacidade de enfrentar os problemas e ultrapassar as dificuldades são as características que permitem distinguir entre estes jovens e os seus pares JIE; são atributos relevantes nos seus percursos escolares.

Os percursos escolares dos JSE são também marcados pelas turmas que integraram e provavelmente pelos professores que tiveram. Não sendo propósito deste estudo medir o alcance da influência dos professores nos percursos escolares dos JSE, fica evidente a importância atribuída à sua ação nos percursos de alguns destes jovens, pelo apoio moral, pelo incentivo e, sobretudo, pelo seu nível de exigência; simultaneamente assinalam-se referências em alguns jovens do grupo JIE à ocorrência de situações de mau relacionamento com o professor e a casos de exercício de

autoridade com recurso à violência, o que ilustra um contexto diferente do descrito para os JSE e que promoverá, muito provavelmente, resultados escolares opostos.

## CONCLUSÃO

Neste capítulo retomamos as questões inicialmente colocadas no estudo e enunciamos, em linhas gerais, o seu desenvolvimento. Discutimos o que consideramos ser a mais-valia da metodologia utilizada, sistematizamos os resultados da pesquisa e apontamos para outras linhas de investigação sugeridas pelos próprios resultados.

A investigação é centrada nos percursos escolares de jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos em Portugal, mais propriamente, nos casos de um grupo de jovens, cujos percursos escolares permitiram o ingresso no ensino superior – jovens com sucesso escolar (JSE). Recorrendo a uma metodologia comparativa, os casos dos JSE são confrontados com os de um igual número de jovens da mesma origem, cujos percursos escolares não foram para além da escolaridade obrigatória de nove anos<sup>85</sup> – jovens com insucesso escolar (JIE) - fazendo também parte da amostra do estudo os encarregados de educação dos jovens de ambos os grupos.

A análise dos dados revelou a existência de um padrão de atitudes, de comportamentos e ações cuja identificação nas famílias dos jovens com sucesso escolar<sup>86</sup> e ausência nas famílias dos jovens com insucesso levam a associar ao sucesso dos primeiros. Os resultados da investigação permitem discutir o corpo de conhecimento disponível sobre a temática

---

<sup>85</sup> Escolaridade obrigatória.

<sup>86</sup> Atendendo a que o ensino secundário constitui o nível de ensino de referência para o sistema educativo português (Betencourt, 2011) e como foi referido no Capítulo V, no presente estudo o conceito de “sucesso escolar” é entendido como a realização de percursos escolares que permitiram aos jovens o ingresso no ensino superior. Em oposição, consideram-se de “insucesso escolar” os percursos que não vão para além da escolaridade obrigatória de nove anos, a escolaridade obrigatória para os jovens do estudo. Fora do foco do estudo encontram-se os jovens que tendo frequentado ou concluído o ensino secundário não deram continuidade aos estudos, considerando-se a concretização desse ciclo de ensino como a “norma”, pela razão acima referida.



As características que tornam as famílias dos jovens com sucesso escolar (JSE) diferentes em relação às dos jovens com insucesso escolar (JIE) estão relacionadas sobretudo com o modo como operacionalizam a crença no valor da escolarização dos seus descendentes como veículo de mobilidade social ascendente - crença existente em ambas. Os dois grupos de famílias concebem a escolarização dos seus descendentes como um meio pelo qual concretizarão a mobilidade social ascendente que desejam para os filhos; contraria-se a ideia veiculada por Tavares (1998) de que as famílias migrantes, nomeadamente as cabo-verdianas, atribuem pouco valor à escola. Porém, se as famílias são semelhantes no valor que atribuem ao saber escolar e, nalguns casos, até nas expectativas académicas altas que revelam, as famílias dos JIE mostram-se conformadas com o facto de os filhos se limitarem a cumprir a escolaridade obrigatória, considerando o ingresso precoce no mercado de trabalho como uma alternativa natural.

O controlo exercido pelos pais dos JSE sobre estes, nomeadamente sobre vários aspetos da sua vida escolar, mostrou ser um dos principais atributos diferenciadores destas famílias em relação às dos JIE; este comportamento parental encontra-se no topo de um conjunto de fatores reconhecidos pelos jovens e pelas suas famílias como base de sustentação do sucesso escolar dos primeiros. O controlo parental é suportado por uma forte coesão notada nos núcleos familiares dos JSE, evidenciada pelas relações afetivas entre os seus membros, pelo exercício da autoridade parental e pela aceitação das normas pela prole, contrastando com a dificuldade das famílias dos JIE manterem os seus filhos sob supervisão, de impor-lhes o cumprimento das normas familiares ou de mantê-los centrados na atividade escolar. A confiança entre os pais e os jovens JSE mostrou-se uma particularidade relevante no tipo de relação que os encarregados de educação destes referem manter com os seus filhos; essa particularidade, do ponto de vista de Coleman (1988), é indispensável para que a família se possa constituir como fonte de capital social para os seus descendentes. A análise deste tópico (efeito do capital social familiar nos resultados escolares) não fez parte dos propósitos do presente estudo e só uma investigação pormenorizada permitiria avaliar o efeito do capital social destas famílias nos percursos escolares dos JSE; no entanto, é de admitir que os JSE tenham beneficiado do capital humano disponível nesses agregados. Ainda que os pais tenham, em média, baixa escolaridade, existem nestes agregados casos em que os JSE são apoiados pelos irmãos mais velhos na realização das tarefas escolares, promovendo

a transferência de capital humano e, conseqüentemente, transformando-se em fonte de capital social; este apoio, que no caso dos JIE não é evidenciado, é considerado pelos jovens como fundamental para o sucesso dos seus percursos escolares.

Retomando a questão do controlo parental, ficou evidente na análise dos dados a preocupação dos adultos de não permitir a permanência dos jovens na rua, transversal a todas as famílias do JSE; esta é reconhecida pelos jovens como uma estratégia parental determinante para a sua concentração nos estudos e para não se terem deixado influenciar negativamente pelo meio envolvente, nomeadamente, pela ação dos grupos de pares que, ao contrário dos próprios, adotam comportamentos disruptivos potenciadores do abandono escolar. Saliente-se a não valorização desta questão nos discursos das mães dos JIE.

É também este controlo parental que permite aos pais dos JSE, por exemplo, decidir qual a escola a frequentar pelos filhos. A avaliação negativa das condições das escolas do espaço residencial (o “bairro”) pelos encarregados de educação é motivo para que parte dos mesmos prefira que os filhos frequentem escolas de outras localidades; esta constitui uma estratégia patente nas famílias dos JSE que os jovens referem como tendo influenciado positivamente os seus percursos, mas que não é referida nos discursos dos JIE e dos seus encarregados de educação, não fazendo pois parte das estratégias educativas familiares. Vários autores chamaram a atenção para o modo como o local de residência afeta os desempenhos escolares, por exemplo, pelas condições de acesso a bens e serviços, nomeadamente, a escola que possibilita frequentar (Glasser et al., 1999; Germain, 2000). Nos territórios como aqueles em que vivem estas famílias, os resultados escolares podem ser afetados, também, pela estigmatização das populações, gerada pela existência de problemas sociais nos mesmos e pela forma emolada como a comunicação social os divulga (Body-Gendrot, 2010) e, ainda, devido à transferência para a escola de um sentimento de inferioridade manifestado pelas crianças e pelos jovens desses territórios, provocado pela perceção desse estigma (d’Addio, 2007), transformando os problemas sociais em problemas escolares.

O investimento na educação dos filhos inicia-se com a frequência da educação pré-escolar por parte dos jovens do estudo, principalmente dos JSE. À semelhança do observado no contexto francês (Machin, 2006), este investimento vai revelar-se uma

condição favorável a uma boa integração no ensino regular. A frequência da educação pré-escolar pela maioria do JSE e num número reduzido de JIE é referida como condição promotora da aquisição de competências sociais (língua, postura, relacionamento, entre outras) e técnicas (bases da leitura, da escrita e do cálculo); esta frequência da educação pré-escolar corresponde a uma redução das desigualdades escolares associados a contextos socioeconómicos potenciadores das mesmas desigualdades – famílias socioeconomicamente desfavorecidas, meio envolvente escolarmente pouco estimulante, por exemplo. Os bons resultados escolares obtidos nos primeiros anos de escolaridade revelam-se, do ponto de vista dos JSE, motivadores para o prosseguimento dos estudos com o mesmo tipo de desempenho.

A frequência da educação pré-escolar faz parte de um conjunto de recursos a que as famílias de ambos os grupos recorrem para garantir o melhor desenvolvimento escolar dos filhos. Os centros de Atividades de Tempos Livres (ATL) e o capital social familiar (os irmãos mais velhos, os vizinhos ou, então, outros familiares) fazem parte desse conjunto. Similarmente ao que acontece em relação à frequência da educação pré-escolar, o número de JSE que frequenta os ATL é superior aos de JIE; o apoio dos irmãos mais velhos, assumido pelos JSE como fundamental para os seus percursos, não é valorizado no discurso dos JIE e dos seus encarregados de educação, havendo mesmo alusões negativas a este apoio.

Uma das características que tornam iguais os dois grupos de famílias são os seus fracos recursos económicos, uma realidade transversal a todas as que integram o estudo; esta situação é acentuada pela dimensão dos próprios agregados – a título ilustrativo, cinco das 24 famílias do estudo comportam sete elementos e três são compostas por oito, tornando difícil para os agregados assegurar aos jovens as condições materiais que estes consideram essenciais. A dimensão e a composição dos agregados familiares relacionam-se com o sucesso escolar, na medida em que condiciona os níveis de rendimento e a sua distribuição dentro da família (Portes & Fernandez-Kelly, 2008). Os níveis de rendimento são condicionados pelo número de adultos do agregado que contribuem para a sua angariação, enquanto a sua distribuição é uma função do número de indivíduos do mesmo agregado - as famílias com mais do que um adulto e com menos filhos a cargo terão, em tese, maiores possibilidades de garantir os recursos materiais que necessitam e de reduzir desta forma as desigualdades escolares associadas

à escassez de recursos. O comportamento dos jovens das amostras estudadas em relação às dificuldades económicas das suas famílias é, todavia, diferente de um grupo para o outro; conscientes dessas dificuldades e do esforço que significa para os pais o financiamento dos seus estudos, os JSE optam pela conciliação dos estudos com o trabalho, dando prosseguimento aos percursos escolares no estatuto de trabalhador-estudante; por seu turno, as dificuldades financeiras e a necessidade de aquisição de poder de consumo são apresentadas como motivos que justificam o abandono escolar de alguns dos jovens do grupo JIE. Este dado mostra que, contrariamente ao sugerido por vários autores, a dimensão do agregado familiar, considerada como um dos fatores determinantes das experiências dos jovens descendentes de imigrantes (Portes & Rumbaut, 2001; Aldous, 2006; Portes & Fernandez-Kelly, 2008; Suárez-Orozco et. al, 2008) não é, por si só, influência determinante dos percursos escolares dos jovens do estudo, uma vez que não existem diferenças de fundo entre as dimensões dos agregados dos JSE e dos JIE. O que influencia esses percursos é a reação dos jovens à condição de viver num agregado familiar de grandes dimensões, condição, à partida, promotora de insucesso.

Em termos individuais, o facto de os JSE estabelecerem objetivos que contemplam a realização de um curso superior justifica o seu empenho, esforço e compromisso com os estudos, no sentido da obtenção de bons resultados escolares. A ambição de atingir posições sociais acima das ocupadas pelos pais - até para os recompensar dos sacrifícios que estes realizam para lhes proporcionar uma boa educação - é referido por estes jovens como um fator de motivação adicional para o prosseguimento dos estudos e para que não se limitem ao cumprimento da escolaridade obrigatória. O desejo de recompensar os pais com a realização de percursos escolares valorizados foi igualmente detetado noutros contextos, por exemplo, junto dos jovens descendentes de imigrantes nos Estados Unidos da América, onde Nicholas et al., (2008) identificaram essa atitude como uma das principais motivações para o investimento nos estudos dos jovens descendentes de imigrantes haitianos.

Em suma, a análise comparativa da situação dos dois grupos, JSE e JIE, mostrou que são muitas as semelhanças entre as famílias estudadas, nomeadamente em aspetos socioeconómicos e culturais, fatores muitas vezes associados aos desempenhos escolares das crianças e dos jovens. No entanto, existem algumas características em que

os dois grupos são diferentes e que têm uma influência determinante nos percursos escolares dos jovens de um e de outro grupo; a comparação sistemática dos dados evidenciou tanto as semelhanças como as distinções entre as famílias, permitindo cumprir com o objetivo do estudo - identificar um padrão de comportamentos e de atitudes que permitisse compreender quais são os fatores que concorrem para o sucesso escolar da população do estudo – jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos – e quais são os mecanismos que sustentam a construção do mesmo sucesso.

Dado que as estatísticas mostram que só uma minoria consegue realizar percursos escolares longos e socialmente valorizados, nomeadamente, percursos que incluem o ingresso no ensino superior, o sucesso escolar destes jovens pode ser considerado por todos, até por quem investiga os seus casos, como um sucesso improvável - menos pelos próprios. Estes jovens evidenciam elevada autoestima, estando munidos do que designamos como um espírito *sou capaz*, que lhes permite atenuar os efeitos de um ambiente adverso ao seu desenvolvimento escolar para realizarem percursos de sucesso. Para a formação desta atitude, identificada igualmente no contexto norte-americano, concorrem, de acordo com Portes e Rumbaut (2001, 2006), o ambiente familiar e os recursos mobilizáveis através do seu capital social. Os percursos escolares destes jovens colocam em questão a forma determinista como tem sido considerado o efeito dos contextos nos percursos escolares dos jovens descendentes de imigrantes, atribuindo-se quase exclusivamente ao facto de viverem em contextos socioeconomicamente desfavorecidos a causa do seu insucesso escolar; os mesmos percursos questionam, ainda, a visão homogeneizante da população descendente de imigrantes por alguns investigadores, nomeadamente, no que se refere à relação das suas famílias com o saber, aos seus próprios desempenhos e resultados escolares.

A escolarização dos descendentes de imigrantes em Portugal, que constitui o foco central deste estudo é uma questão problemática para as famílias migrantes e para o sistema educativo português, na medida em que os resultados escolares dessa população têm sido descritos como negativos, comparativamente aos resultados obtidos pela média da população escolar portuguesa em geral e, em particular, na região da capital. Tanto as fontes oficiais como os estudos de referência, que sustentam teoricamente este estudo, confirmam a dificuldade de os descendentes de imigrantes

realizarem percursos escolares ao nível dos concretizados pelas populações autóctones, como vimos nos Capítulos II, III e IV.

Ressalve-se, desde já, o caráter limitado dos dados disponibilizados pelas fontes oficiais, por apenas considerarem os alunos de nacionalidade estrangeira do sistema educativo português, deixando em falta dados respeitantes aos alunos descendentes de imigrantes com nacionalidade portuguesa. Esta é, quiçá, a primeira forma de ignorar a heterogeneidade de uma população - disponibilização apenas parcial de dados sobre a mesma.

Estes dados seriam fundamentais para estudos mais aprofundados sobre a população estudantil de origem migrante, pois permitiria, por exemplo, analisar os casos dos jovens filhos de imigrantes já nascidos em Portugal e que são portugueses ou que, nascidos no estrangeiro, adquiriram a nacionalidade portuguesa; sem poder definir a sua dimensão exata, o número destes alunos terá certamente uma expressão significativa no total do contingente de alunos de origem migrante em Portugal. Como vimos nos Capítulos III e IV, as características dos jovens descendentes de imigrantes nascidos nos países de acolhimento das suas famílias não são exatamente iguais às dos jovens nascidos nos países de origem dos progenitores (Suárez-Orozco et al., 2000 e Marques & Martins, 2005); não têm de enfrentar os problemas linguísticos destes últimos, não experienciam processos de reagrupamento familiar e as consequências negativas dos mesmos. A questão linguística – muitas vezes assumida como um dos fatores com influência nos desempenhos escolares dessas populações - é bastante diferente de uma população para a outra, com vantagens para os nascidos no país de acolhimento; estes beneficiam da imersão mais prematura na língua portuguesa. No entanto, nascer no país de origem dos pais tem a vantagem de proporcionar aos jovens uma maior proximidade à visão do mundo dos seus progenitores (valores, aspirações, conhecimentos práticos – música, histórias, tradições, entre outros), sendo este um fator facilitador de uma aculturação consonante, tal como é definido por Portes e Fernandez-Kelly (2008).

A persistência de taxas elevadas de insucesso escolar e superiores às de outras populações no contingente estudantil descendente de imigrantes (vide Capítulo II) terá contribuído para que se impusesse uma certa abordagem homogeneizante, no campo da investigação sobre a problemática da escolarização dos descendentes de imigrantes.

Esta perspectiva sob a qual a população é observada leva os investigadores a focalizarem-se maioritariamente no estudo da vertente do insucesso escolar, na tentativa de identificar as causas para explicar esse fenómeno; esta problemática encontra-se bastante trabalhada em Portugal (Tavares, 1998; Marques & Martins, 2005; Machado et al., 2005; Cardoso, 2008; Seabra, 2010;; inter alia). Os dados apontam para uma dimensão elevada do insucesso escolar das crianças e dos jovens e remetem, em simultâneo, para a existência de um estrato escolarmente bem-sucedido dessa população estudantil, cuja dimensão é menor, mas que exige um olhar científico que permita a sua compreensão; em Portugal a problemática da escolarização de imigrantes continua por explorar nesta vertente.

O presente estudo surge como um contributo para reconhecer e compreender quais são os fatores e quais são os mecanismos de construção do sucesso escolar dos descendentes de imigrantes em Portugal, mais concretamente, através do foco colocado os descendentes de imigrantes cabo-verdianos. Aborda o sucesso escolar de uma minoria de jovens descendentes de imigrantes dessa origem, a qual adquire o estatuto de exceção por se concretizar em contextos onde a sua ocorrência é estatisticamente improvável. Todos os jovens da amostra são oriundos de agregados familiares pertencentes a estratos sociais baixos da população migrante cabo-verdiana, ou, como designado por Lahire (2008, inter alii), a agregados familiares das classes populares; são famílias residentes em bairros sociais ou de construção clandestina dos distritos de Lisboa e Setúbal; os adultos exercem profissões socialmente desvalorizadas e mal remuneradas, apresentando, em média, baixa escolaridade. Estas famílias têm, ainda, em comum o facto de serem famílias numerosas<sup>87</sup> e os progenitores revelarem fraco nível de domínio da língua portuguesa.

São estes fatores que definem o contexto de vida dos jovens do estudo e originam uma conjuntura desfavorável ao desenvolvimento escolar socialmente valorizado - o que é confirmado pelas estatísticas; a superação das dificuldades daí decorrentes e a consumação de percursos escolares de sucesso, ou seja, nos termos

---

<sup>87</sup> Famílias numerosas - famílias com mais de cinco elementos, segundo a Associação Portuguesa de Famílias Numerosas, que adota a mesma nomenclatura internacional que o Instituto Nacional de Estatística.

adotados nesta pesquisa, de percursos que permitem o ingresso de jovens oriundos daqueles contextos no ensino superior, torna-se num fenómeno de interesse para a investigação - pela sua raridade estatística e pelas condições em que se realiza.

O surgimento de uma minoria de jovens com resultados escolares diametralmente opostos ao estatisticamente mais frequente nessas populações sugere a existência de particularidades nos contextos dos jovens escolarmente bem-sucedidos que explicarão as diferenças em relação aos resultados escolares da maioria; contudo, essas particularidades raramente são reveladas pelas metodologias extensivas.

As metodologias extensivas ou quantitativas como as utilizadas por Portes e Rumbaut (2001, 2006, *inter alii*) dão um grande contributo ao conhecimento relativo à situação geral dos descendentes de imigrantes; utilizam normalmente indicadores demográficos mais abrangentes para revelar diferenças entre grandes populações, comparando, por exemplo, os desempenhos escolares de jovens descendentes de imigrantes de diferentes países de origem, bem como os desempenhos destas populações com os da população autóctone. Os seus trabalhos incidem, sobretudo, na revelação dos aspetos negativos da integração escolar e social dessas populações e na identificação das variáveis demográficas e estruturais e culturais associadas a esses resultados. Estes autores alertam para a existência de diferenças nos desempenhos de jovens da mesma origem, sem no entanto as explorarem de forma mais centrada no indivíduo. Os próprios autores reconhecem que a compreensão dessas diferenças é fundamental para a construção de um conhecimento holístico sobre essas populações.

Ao recorrer a uma metodologia comparativa que confronta de forma sistemática os percursos escolares de dois grupos de jovens oriundos dos mesmos meios e tipo de contexto socioeconómico mas que apresentam resultados escolares diametralmente opostos, e ao centrar-se, ao mesmo tempo, nos casos estatisticamente raros, o presente estudo assume-se como uma mais-valia para o conhecimento científico da problemática em estudo: primeiro, por cumprir com o princípio da comparabilidade, isto é, por *comparar o comparável*, para fazer sobressair de uma amostra homogénea as particularidades de cada um dos grupos estudados – JSE e JIE; segundo, por se debruçar sobre a problemática da escolarização dos descendentes de imigrantes para a compreender a partir de um ângulo ainda não explorado - o do sucesso escolar da



população - que abre uma nova janela de discussão sobre o conhecimento já produzido; terceiro, por ser um contributo para o conhecimento mais completo (e complexo) das trajetórias escolares dos alunos descendentes de imigrantes cabo-verdianos, uma das populações escolares mais antigas do sistema de ensino português mas que continua a apresentar dos piores índices de sucesso entre as populações escolares estatisticamente minoritárias desse sistema.

Estudos de referência revisitados nos Capítulos III e IV mostram que os percursos escolares dos jovens descendentes de imigrantes são afetados por fatores ligados a diferentes dimensões das suas vidas (Bourdieu & Passeron, 1978; Musgrave, 1979; Portes et al., 1978; Coleman, 1988; Portes & Rumbaut, 2001, Marques & Martins, 2005; Lahire, 2008; Suárez-Orozco et al., 2008, *inter alii*), nomeadamente a família, a escola, o meio envolvente, a comunicação social, entre outros. No presente estudo, os fatores de ordem familiar foram os que mais se destacaram na análise dos dados, pois foi essencialmente sobre estas questões que os participantes foram inquiridos.

A opção de centrar o estudo essencialmente na família é sustentada pelo facto de esta ser a instituição à qual as sociedades continuam a atribuir a maior responsabilidade pela educação das crianças e dos jovens (Leandro, 2004). Os recursos simbólicos e materiais assegurados pela família são fundamentais para os percursos escolares dos jovens e, talvez por isso, o papel desta instituição é destacado em vários estudos sobre a escolarização de descendentes de imigrantes (Portes & Rumbaut, 2001, 2006; Lahire, 2008; Suárez-Orozco et al., 2008). Se é no seio das famílias que os jovens desenvolvem as predisposições para os estudos (Lahire, 2005), também lhes cabe criar as condições objetivas para o desenvolvimento dos percursos escolares, nomeadamente assegurando as condições materiais. Os resultados da presente pesquisa sugerem, no entanto, que a dimensão afetiva do apoio parental revela-se de grande importância para os percursos dos jovens com sucesso escolar (JSE), ao permitir que os pais, através de uma comunicação assertiva pais-filhos, consigam transmitir-lhes referências e valores familiares, com efeito positivo no desenvolvimento desses mesmos percursos.

O contacto direto com as famílias do estudo, bem como os discursos produzidos nas entrevistas, pelos jovens e pelos encarregados de educação, mostram que são as

famílias que, vivendo em contextos desfavoráveis à realização de percursos escolares longos e valorizáveis socialmente, criam ou não as condições para que os filhos revertam essa situação. São as próprias famílias dos jovens com sucesso escolar (JES) que criam as condições de sucesso. Estes pais geram um ambiente afetivo favorável ao envolvimento de todos na “coisa familiar” e a educação dos filhos não é projeto apenas dos pais ou dos filhos mas sim de todo o agregado; todos têm um papel bem definido para a concretização do objetivo que é os jovens realizarem percursos escolares promotores da mobilidade social ascendente. É provavelmente este ambiente familiar de suporte mútuo que permite aos jovens desenvolver o sentimento de *sou capaz* a que aludimos.

O apoio dos irmãos mais velhos mostra-se relevante para os mais novos, não só pelo apoio direto à realização das tarefas escolares, como também no incentivo, na motivação e no inculcar do valor da escola. A abordagem mais próxima às famílias adotada como metodologia neste estudo, a entrada no reduto familiar, realizando as entrevistas no contexto dos seus lares revelou-se incomensuravelmente útil para verificar aspetos da vida das famílias; serviu também para dar conta de como nas famílias dos JSE a educação destes ocupa um considerável espaço nas preocupações dos agregados, não se tendo evidenciado a mesma nas famílias dos JIE.

Confirmando o que outros autores já haviam colocado em evidência (Lindo, 2000, *inter alli*), as mães assumem um papel de destaque na vida dessas famílias, nomeadamente, no que concerne a atividade escolar dos filhos: assegurando-lhes o apoio afetivo; controlando as suas ações; zelando pelo cumprimento dos deveres escolares; e estabelecendo os contactos com a escola no sentido de garantir o acompanhamento do desenvolvimento escolar. São ainda as mesmas mães que têm de assegurar as condições económicas ou pelo menos assumir em grande parte esse recurso, para que os filhos tenham condições materiais para prosseguir com os estudos – garantir os materiais escolares, a frequência de ATL, por exemplo. O papel das mães ultrapassa a formalidade da função de encarregadas de educação para assumirem a escolaridade dos filhos como um projeto *quase* seu, inclusivamente para autocompensarem-se do facto de as próprias não terem tido oportunidade de desenvolver percursos escolares que agora anseiam para os filhos e para evitar que estes venham a ocupar as mesmas posições sociais que as suas. É neste sentido que

afirmamos que a atitude destas mães face à escolaridade dos JSE cria as condições para esse sucesso, ao propiciarem um ambiente educativo condizente com a sua conceção de percurso escolar válido para os filhos - transmitem-lhes o valor da escola; criam expectativas em relação aos filhos que, por sua vez, geram expectativas académicas elevadas nestes; ajudam-nos a manter-se focados nos estudos exercendo uma autoridade firme, mas aceite; incutem-lhes o sentimento de responsabilidade, transmitindo-lhes a ideia de que o sucesso escolar depende do seu empenho e esforço, e não de agentes externos.

A diferença de género é um tema não aprofundado neste estudo, no entanto, a própria composição dos grupos JSE e JIE reflete o estatisticamente comprovado – a obtenção de melhores resultados escolares pelas raparigas – ao incluir quatro rapazes num grupo de 12 indivíduos com sucesso escolar e oito no grupo com insucesso. A coincidência da distribuição de rapazes e raparigas pela amostra com o que estatisticamente está comprovado para a população escolar portuguesa em geral, pode ser interpretado como uma assimilação dos descendentes de imigrantes na população em geral, a qual se mostra negativa para o caso dos rapazes. Este é um tema que fica por aprofundar no presente estudo.

Aliás, a assimilação descendente dos jovens descendentes de imigrantes nos contextos desfavorecidos dos seus territórios de residência é possivelmente uma das causas do seu insucesso escolar; viver em ambientes já de si pouco estimulantes em termos escolares, com baixo nível de capital humano, em que prevalece o uso incorreto da língua e com a presença de indivíduos que têm uma relação negativa com o saber, levará estes jovens a desenvolverem atitudes, comportamentos e competências necessariamente “adaptativas” a esses locais; e nestes casos a ação das famílias pode ser fundamental para contrariar o sentido descendente dessa assimilação.

Os jovens que não são assimilados transformam-se em casos excecionais e, paradoxalmente, a sua atitude é socialmente desvalorizada; trata-se daqueles que conseguem resistir às adversidades contextuais, atingir resultados escolares positivos e que são penalizados pela maioria - os “marrões” que são suplantados em popularidade pelos “baldas”, afinal, os alunos “cool”. A supremacia da popularidade dos alunos com maus resultados escolares sobre a dos que cumprem com o seu dever, talvez reflita o

facto de só raramente o insucesso escolar ser alvo da sanção social; os bons alunos mais facilmente são alvos da ridicularização pelos pares, que os maus. O *ser capaz*, nem sempre é socialmente recompensado nestes contextos.

Orientámos a investigação para que a análise dos dados das entrevistas dos participantes permitisse gerar, ela própria, uma teoria sobre os mecanismos geradores do sucesso escolar dos jovens da amostra e, nesse aspeto, o estudo cumpriu o objetivo.

Em termos metodológicos, a análise comparativa e sistemática dos dados relativos aos percursos escolares de jovens com sucesso escolar, por um lado, e de jovens com insucesso, por outro, pôs em evidência vários fatores que os JSE e os seus encarregados de educação consideram ter sido fundamentais para os percursos escolares dos primeiros. Esta metodologia de análise permitiu: i) a identificação de características comuns às famílias do grupo positivo (JSE) e negativo (JIE) do estudo, mas com efeitos diferentes nos resultados escolares; ii) a identificação de atributos exclusivos das famílias dos JSE que os próprios jovens e encarregados de educação associam ao sucesso dos primeiros; iii) a ausência nas famílias dos JIE de atributos reconhecidos pelos JSE como influentes no próprio sucesso escolar. Consideramos que os atributos referidos em ii) são validados pela sua ausência em iii), podendo ser identificados como fatores com influência no sucesso escolar dos jovens descendentes de cabo-verdianos em Portugal.

O cumprimento de um objetivo não é necessariamente sinónimo de satisfação com a obra realizada, pelo contrário, pode suscitar inquietações que remetem para a necessidade de reequacioná-lo ou complementá-lo. O estudo que ora concluímos traz novas perspetivas de discussão sobre a problemática estudada e um campo de reflexão que deve ser aprofundado. Ao incidir apenas sobre a família, o presente estudo deixou em aberto outras possibilidades de pesquisa com o mesmo nível de importância para a temática da escolarização dos descendentes de imigrantes.

Uma das possibilidades de investigação para complementar o conhecimento em torno desta problemática situa-se no âmbito da escola e das questões inerentes à sala de aula, espaço central do processo de ensino/aprendizagem; que atitudes apresentam os jovens descendentes de imigrantes no contínuo desse processo? Qual a postura dos

professores face a estes alunos? Parece-nos pertinente direcionar uma investigação para a forma como se desenvolve essa relação para compreender, tal como fizemos para o contexto da família, os mecanismos promotores de sucesso escolar.

*Não basta saber porque é que a maioria não aprende, é também necessário saber porquê e como é que uma minoria o faz.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola – Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta.
- d’Addio, A. (2007). *Intergenerational transmission of disadvantages: mobility or immobility across generation. A review of the evidence for OECD countries*. Anna d’Addio (Coord.). OECD Social, Employment and Migration Working Paper, nº 52. Disponível em <http://www.oecd.org/els/workingpapers>.
- Åkesson, L. (2011). Making migrants responsible for development: Cape-verdean returnees and northern migration policies. *Africa Spectrum*, 41(1), 61-83. Disponível em: [www.africa-spectrum.org](http://www.africa-spectrum.org).
- Alarcão, M. (2002). *(des) Equilíbrios familiares*. (2ªed). Coimbra: Quarteto.
- Aldous, J. (2006). Family, Ethnicity and Immigrant Youths’ Educational Achievements. *Journal of Family Issues*, 27(12), 1633-1667. doi: 10.1177/0192513X06292419.
- Almeida, J., & Pinto J. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Amaral, I., (1996). *Sucesso escolar em meios populares* (Tese de mestrado). Repositório da Universidade Nova de Lisboa.
- Alves, M., & Soares, J. (2007). Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, 45, 25-58.
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1999). Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: Construção da autonomia da gestão escolar. *Fórum Diversidade e Currículo* (pp.79-92). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Instituto da Inovação Curricular.

- Batalha, L. (2008). Cabo-verdianos em Portugal: “Comunidade” e identidade. In, Góis, P. (org.). *Comunidade (s) cabo-verdiana(s): As múltiplas faces da imigração cabo-verdiana*. pp. 25-36. Lisboa: ACIDI.
- Batalova, J., & Fix, M. (2011). *Up for grabs: The gains and prospects of first- and second-generation youth adults*. Washington DC: Migration Policy Institute. Disponível em: [www.migrationpolicy.org](http://www.migrationpolicy.org).
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1999). Insucesso escolar no contexto português — abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, Vol. XXV (108-109), 1990 (4.º e 5.º) 715.
- Bettencourt, A. (Dir.). (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos portugueses*. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: [http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anoletivo20112012/estado\\_da\\_educacao\\_2011.pdf](http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anoletivo20112012/estado_da_educacao_2011.pdf). Consultado em 19 de outubro de 2012.
- Body-Gendrot, S. (2010). Dos guetos Norte-americanos aos subúrbios franceses. In Marques, M. Margarida. (org.). *Estado-nação e migrações internacionais*. (pp. 105-125). Lisboa: Livros Horizonte.
- Böhm, A. (2004) Theoretical coding: Text analysis in grounded theory. In, Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (Eds) *A Companion to qualitative research*, 270 -275. Londres: Sage Publication.
- Bogdan, R. & Biklen, S., (1994) *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1978). *A reprodução*. Lisboa: Editorial Veja.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1982). Reprodução cultural e reprodução social. In, Grácio, S., Miranda, S., & Stoer, S. (Eds), *Sociologia da Educação I – Funções da escola e reprodução social* (pp. 327-368). Lisboa: Livros Horizonte.

- Breen, R., & Johnson, J. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review Sociology*, 31, 223-43. doi: 10.1164/annurev.soc.31.041304.122232.
- Burns, R., & Mason, D. (2002). Class composition and student achievement in elementary school. *American Educational Research Journal*, 39(1), 207-233.
- Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. Paris: UNESCO.
- Campos, M. (1985). *Educação – Agentes Formais e informais*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Candeias, A., Paz, A., Rocha, M., Lancha, F. (2004). *Alfabetização e escola em Portugal nos Séculos XIX e XX – os censos e as estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Candeias, A. (2005). *Educação, modernidade e estatísticas na Ibero-América nos séculos XIX e XX*. Lisboa: Educa.
- Cardoso, S. (2008). *O dualismo cultural: os luso-cabo-verdianos entre a escola, a família e a comunidade* (Tese de doutoramento). Repositório do Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7717/3/Tesereprodu%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Consultado em 15 dezembro de 2011.
- Carreira, A. (1977). *Migrações nas ilhas de Cabo Verde*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Cassell, C., Bishop, V., Symon, G., et.al. (2009). Learning to be a qualitative management researcher. *Management Learning*, 40(5), 513-533. doi: 10.1177/1350507609340811.
- Casimiro, E. (2008). *Percursos escolares de imigrantes de origem cabo-verdiana em Lisboa e Roterdão*. Lisboa: ACIDI.



- Chomentowski, M. (2009). *L'échec scolaire des enfants de migrants- L'illusion de l'égalité*. Paris : L'Harmattan.
- Crosby, D., Dunbar, A. (2012). *Patterns and predictors of school readiness and early childhood success among Yong children in black immigrant families*. Washington, D.C Migration Policy Institute, disponível em [www.migrationpolicy.org](http://www.migrationpolicy.org). Consultado em 24 outubro de 2012.
- Crul, M. (2007). *Pathways to success for the children of immigrants*. Institute for Migration and Ethnic Studies (IMES), University of Amsterdam. Consultado 5 em janeiro de 2010.
- Detry, B. (2004). Abandono escolar precoce e exclusão social: Resultados de uma investigação-ação junto de jovens de um bairro degradado. *Separata da obra "Crianças em risco: Da investigação à intervenção"*, 145-151. Coimbra: Almedina.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review. Department of Education of the United Kingdom Government. Disponível em: [www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/page1/RR433](http://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/page1/RR433).
- Devaux J-M. (1900). Les immigrés à l'école. *Communication et langages*. 85(1), pp. 19-29. doi : 10.3406/colan.1990.2238
- Domingos, A., Barradas, H., Rainha, H. & Neves, I. (1985). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Durkheim, E. (2001). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- EACEA P9 Eurydice. (2008). Números-chave do ensino das línguas nas escolas da Europa. Agência Executiva para a Educação, Audiovisual e Cultura, outubro de 2008. Bruxelas. Disponível em <http://www.eurydice.org>. Consultado em 2 de outubro de 2012.
- EACEA P9 Eurydice. (2009). *Integração escolar das crianças imigrantes na Europa - Medidas para promover: a comunicação com as famílias imigrantes e o ensino da*

*língua de origem das crianças imigrantes*. Bruxelas: EACEA P9 Eurydice.  
Disponível em <http://www.eurydice.org>. Consultado em 2 de outubro de 2012.

Fantinato, A.C., & Cia, F. (2011). Envolvimento parental, competência social e o desempenho acadêmico de escolares. *Psicologia Argumento*, 29(67), 499-511.  
Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=290>. Consultado em 12 outubro de 2012.

Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19, 499–505. doi:10.1016/j.lindif.2009.05.004

Ferreira, V. (1987). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In, Santos, S. & Pinto, M. (eds.). *Metodologias das ciências sociais*. 165-190. Porto: Edições Afrontamento.

Fontanela, B. & Magdalelo, R. (2012). Saturação teórica em pesquisas qualitativas: contribuições psicanalíticas. *Psicol. estud.* [online]. 17(1), 63-71. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n1/v17n1a07.pdf>. Consultado a 10 de janeiro de 2013.

Fontes, I., Boissel, M., Veríssimo, L. & Veiga, E. (2011). Relação escola-família – Percepções de pais e professores relativamente às práticas de envolvimento parental na escola. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 10, 157-174. Porto: Universidade Católica Editora.

Galster, G., Metzger, K., & Wait, R. (1999). Neighborhood opportunity structures of immigrant populations, 1980 and 1990. *Housing Policy Debate*, 10(2), 395-442. Fannie Mae Foundation. Disponível em [http://www.fanniemaefoundation.org/programs/hpd/hpd/hpd\\_1002\\_glaster.pdf](http://www.fanniemaefoundation.org/programs/hpd/hpd/hpd_1002_glaster.pdf). Consultado a 12 de junho de 2008.

Gellner, E. (1993). *Nações e nacionalismos*. Lisboa: Gradiva.

Germain, A. (2000). Immigrant and cities: does neighborhood matter? Institut National de La Recherche Scientifique-Urbanisation. Disponível em: 358

[http://im.metropolis.net/research-policy/research\\_content/doc/IMMIGRANTS.pdf](http://im.metropolis.net/research-policy/research_content/doc/IMMIGRANTS.pdf)

Consultado a 12 de outubro de 2010.

Ghiglione, R., & Matalon, B (1992). *O inquérito. Teoria e prática*. Mafra: Celta Editora.

Góis, P. (org). (2008). *Comunidade(s) cabo-verdiana(s): As múltiplas faces da imigração cabo-verdiana*. Lisboa: ACIDI.

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough?: An Experiment with data saturation and variability. *Field Methods* 2006; 18; 59. doi: 10.1177/1525822X05279903.

Hagège, C. (1997). *A criança de duas línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.

D'Hainaut, L. (1990a). *Conceitos e métodos da estatística (Vol. I). Uma variável a uma dimensão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

D'Hainaut, L. (1990b). *Conceitos e métodos da estatística (Vol. II). Duas ou três variáveis segundo duas ou três dimensões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hannoun, H. (1987). *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*. Paris: Les Éditions ESF.

Hao, L., & Pong, S-L. (2008). The role of school in the upward mobility of disadvantaged immigrants 'children. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620(1), 62-89 doi:10.1177/0002716208322582

Hansen, J. & Kucera, M. (2004). The Educational attainment of second generation immigrants in Canada: Evidences from SLID. Quebec Concordia University. Disponível em [http://www.iza.org/en/webcontent/teaching/summerschool\\_html/7thsummer\\_school\\_files/ss2004\\_kucera.pdf](http://www.iza.org/en/webcontent/teaching/summerschool_html/7thsummer_school_files/ss2004_kucera.pdf). Consultado a 20 de maio de 2007.

Holloway, S., Yamamoto, Y., Suzuki, S. & Mindnich, J. (2008). Determinants of parental involvement in early schooling: Evidence from Japan. *Early Childhood*

*Research & Practice*, 10(1). Disponível em <http://ecrp.uiuc.edu/v10n1/holloway.html>. Consultado em 7 de novembro de 2012.

Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., G., Wilkins, A., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.

Jægera, M. (2012). The extended family and children's educational success. *American Sociological Review*, 77(6) 903–922. doi: 10.1177/0003122412464040.

King, G., Keohane, R., & Verba, S. (1994). *Designing social inquiry – Scientific inferences in qualitative research*. New Jersey: Princeton University Press.

Kolb, S. (2012). Grounded theory and the constant comparative method : valid research strategies for educator. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(1), 83-86.

Lahire, B. (1995). *Tableau de familles. Heure et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard/Le Seuil.

Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en mieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. Les familles et l'école: une relation difficile. *Ville-Ecole-Intégration*, 114, 104-108. Disponível em: <http://www2.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www2.cndp.fr/revueVEI/som114.htm>. Consultado em 26 de maio 2008.

Lahire, B. (2005). Patrimónios individuais de disposições – Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 11-42. Lisboa: CIES- ISCTE, Celta.

Lahire, B. (2008), (1ªed.,3ªIMP). *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo: Ática.

Lambert, P, & Poinard, E. (2002). Ambitions et réussites scolaires et professionnelles comparées des enfants d'immigrés. *Revue française de pédagogie*, 140, 75-88. doi: 10.3406/rfp.2002.2902.

- Leandro, M. (2004). *Sociologia da Família nas Sociedades Modernas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lessard-Hébert, M. (2005). (2ª ed). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lindo, F. (2000). Does culture explain? Understanding differences in school attainment between Iberian and Turkish youth in the Netherlands. In, Vermeulen & Perlmann (2000). *Immigrants, schooling and social mobility*. Houndmills: Macmillan Press Ltd, pp. 206-234. Disponível em [http://www.academia.edu/1614997/Does\\_culture\\_explain\\_Understanding\\_differences\\_in\\_school\\_attainment\\_between\\_Iberian\\_and\\_Turkish\\_youth\\_in\\_the\\_Netherlands](http://www.academia.edu/1614997/Does_culture_explain_Understanding_differences_in_school_attainment_between_Iberian_and_Turkish_youth_in_the_Netherlands)
- Machado, F., Matias, A., & Leal, S. (2005). Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos. *Análise Social*, XL(176), 695-714. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Machado, F. (2007). Jovens como os outros? Processos e cenários de integração dos filhos de imigrantes africanos em Portugal. In, Vitorino, A. (org.). *Imigração: Oportunidade ou ameaça?* (pp. 169-198). Fórum Gulbenkian Imigração. Estoril: Principia.
- Machado, F., Roldão, C., & Silva, A. (2011). *Vidas plurais – Estratégias de integração de imigrantes africanos em Portugal*. Lisboa: Fundação Aga Khan e Edições Tinta da China.
- Machin, S. (2006). Social disadvantage and educational experiences. *OECD, Employment and Migration Working Paper*, #32. Disponível em <http://www.oecd.org/els/workingpapers> . Consultado a 15 de novembro de 2010.
- Marques, M., Martins, J. (2005). *Jovens, migrantes e a sociedade da informação e do conhecimento - A Escola perante a diversidade*. Lisboa: Alto-Comissariado para as Minorias Étnicas.

- Marques, M., Rosa, M., & Martins, J. (2007). School and diversity in a Weak State: The Portuguese case. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33: 7, 1145-1168 doi: 10.1080/13691830701541689.
- Marques, M. M, Santos, R. e Leitão, J. (2008). *Migrações e participação Social. As associações e a construção da cidadania em contexto de diversidade – o caso de Oeiras*. Lisboa: Fim de Século.
- Martins, A. (2008). *A Escola e a escolarização em Portugal – representações dos imigrantes da Europa do Leste*. Lisboa: ACIDI.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>. Consultado a 15 de novembro de 2011.
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. in Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (Eds). *A Companion to qualitative research*, (pp.266 -269). Londres: Sage Publication. Consultado a 15 de novembro de 2011.
- MEVRHCV. (2012). *Anuário Educação 2010/2011*. Direção Geral de Planeamento, Orçamento e Gestão - Serviço de Estudos, Planeamento e Cooperação. Praia. Disponível em, [http://www.minedu.gov.cv/index.php?option=com\\_jdownloads&view=viewcategory&catid=5&Itemid=68](http://www.minedu.gov.cv/index.php?option=com_jdownloads&view=viewcategory&catid=5&Itemid=68).
- Mills, M., Bunt, G., & Bruijn, J. (2006). Comparative research – persistent problems and promising solution. *International Sociology*, 21(5), 619-631. Londres, SAGE. doi: 10.1177/0628580906067833
- Montagner, H. (1998). *Acabar com o insucesso na escola. A criança, as suas competências e os seus ritmos*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Musgrave, P.W. (1979). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Neunschwander, M., Vida, M., Garrey, J., & Eccles, S. J. (2007). Parents' expectation and students' achievement. *International Journal of Behavior Development*, 31(6), 594-602. Disponível em <http://jbd.sagepub.com>.
- Nogueira, M. (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, XL(176), 563-578. CIES-ISCTE, Lisboa: Celta.
- OECD. (2012a). *Indicators of immigrant integration 2012*. Disponível em OECD, [http://www.keepeek.com/oecd/media/social-issues-migration-health/settling-in-oecd-indicators-of-immigrant-integration-2012\\_9789264171534-en](http://www.keepeek.com/oecd/media/social-issues-migration-health/settling-in-oecd-indicators-of-immigrant-integration-2012_9789264171534-en). Consultado a 15 de dezembro de 2012.
- OECD. (2012b). *Education at a Glance 2012*. OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>.
- Ogbu, J. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Research*, 21(8), 5-15. doi: 10.2307/1176697.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 1996, p. 543-578. doi: 10.3102/00346543066004543
- Peixeira, L. (2003). *Da mestiçagem à caboverdianidade – Registos de uma cultura*. Lisboa, Edições Colibri.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na escola das diferenças – fragmentos de uma sociologia do fracasso*. (2ªed). Porto Alegre: Artemed.
- PNUD. (2011). *Human development report 2011- Sustainability and equity: A better future for all*. Disponível em <http://hdr.undp.org>.
- Pong, S. (2003). Immigrant children's school performance. *Population Research Institute of The Pennsylvania State University*. Disponível em [http://www.pop.psu.edu/general/pubs/working\\_papers/psu-pri/wp0307.pdf](http://www.pop.psu.edu/general/pubs/working_papers/psu-pri/wp0307.pdf). Consultado a 15 de novembro de 2010.

Portes, A., & Smith, L. (2010). Institutions and national development in Latin America: a comparative study. *Socio-Economic Review*, 1-37. Department of Sociology University, Princeton. doi: 10.1093/ser/mwq018.

Portes, A., & Rumbaut, R. (2001). *Legacies – The story of de immigrant second generation*. Berkeley, Los Angeles e Londres, University of California Press.

Portes, A., & Rumbaut, R. (2006). *Immigrant America – a portrait* (3ª ed.). Los Angeles e Londres: University of California Press. Berkeley,

Portes, A., & MacLeod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants: The role of class, ethnicity and school context. *Sociology of Education*, 69(4), 255-275. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici=0038-0407%28199610%2969%3A4%3C255%3AEPOCOI%3E2.O.CO%3B2-P>.

Consultado a 11 de março de de 2009.

Portes, A., & Fernandez-Kelly, P. (2008). No margin for error: Educational and occupational achievement among disadvantaged children of immigrants. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 620: 12. doi: 10.1177/0002716208322577.

Portes, A. (2000). The two meanings of social capital. *Sociological Forum*, 15(1), 1-12, Springer. Disponível em <http://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp>.

Portes, A., Aparício, R., Haller, W., & Vickstrom, E. (2010). Moving ahead in Madrid: Aspirations and expectations in the Spanish second generation. CMD Working Paper #11-02b. *The Center for Migration and Development, Princeton University*. Disponível em <http://www.princeton.edu/cmd/working-papers/ILSEG%20Papers/wp1102b-Dreaming-in-Spain-revised.pdf>.

Portes, A., Fernandez-Kelly, P., & Haller, W. (2009). The adaptation of the immigrant second generation in America: Theoretical overview and recent evidence. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7), 1077-1104. doi: 10.1080/13691830903006127.

Portes, A., MacLeod, D., & Parker, R. (1978). Immigrant aspiration. *Sociology of Education*, 51(4), 241-260. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2112363>.



- Pourtois, J-P., & Desmet, H. (1999). *A educação pós-moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Power, T., Dombowski, S., Watkins, M., Mautone, J., & Eagle, J. (2007). Assessing children's homework performance: Development of multi-dimensional, multi-informant rating scales. *Journal of School Psychology*, 45(3), 333–348. doi: 10.1016/j.jsp.2007.02.002.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L-V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ragin, C. (2000). *Fuzzy-set social science*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press.
- Ragin, C. (2008). *Redesigning Inquiry: fuzzy sets and beyond*. Londres: The University of Chicago Press.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom – Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Bancyfelin: Crown House Publishing Limited. Crown Building.
- Ryan, G., & Bernard, R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 2003; 15(1), 85-109. SAGE. doi: 10.1177/1525822X02239569.
- Saint-Maurice, A. (1997). *Identidades reconstruídas – Cabo-verdianos em Portugal*. Oeiras: Celta.
- Seabra, T. (2010). *Adaptação e adversidade – o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Setton, M. (2005). Um novo capital cultural: pré disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação & Sociedade*, 26(90), 77-105. doi:10.1590/S0101-73302005000100004.
- Shorter, E. (1995). *A Formação da Família Moderna*. Lisboa, Terramar.

- Silva, L. (2000). A família hoje e os seus antepassados. *Acção Social na Área da Família*. 14-32. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Singly, F. (2010). (4ªed). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris : Armand Colin
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. doi: 10.3102/00346543075003417
- Smetana, J. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66(2), 299-316. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1131579>
- Snyders, G. (1994). *Não é fácil amar os nossos filhos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sousa, M. (2011). Relação Escola-Família - Desocultar obstáculos/adequar estratégias. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 10, 175-193. Porto: Universidade Católica Editora.
- Nicholas, T., Stepick, A., & Stepick, C. (2008) “Here’s your diploma, mom!” Family obligation and multiple pathways to success. In, *Exceptional outcomes: Achievement in education and employment among children of immigrants. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 2008 620: 312
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., & Todorova, T. (2008). *Learning a new land – Immigrant students in American society*. Londres: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., Bang H.J., & Kim, H.Y. (2011). Felt like my heart was staying behind: psychological implications of family separations & reunifications for immigrant youth. *Journal of Adolescent Research*. 26(2) 222–257. doi: 10.1177/0743558410376830

- Tap, P. (1996). *A Sociedade Pigmalião – Integração social e realização da pessoa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tavares, M. (1998). *O Insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal - Uma abordagem antropológica da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Teodoro, A. (2001). *A construção da política da educação – Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Tomatis, A. (1994). *Todos nascemos políglotas*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Tedesco, J. (2000). *O novo pacto educativo - Educação competitividade e cidadania na sociedade*. (2ªed). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- UNICEF. (2012). *Mesurer la pauvreté des enfants. Nouveaux tableaux de classement de la pauvreté des enfants dans les pays riches*. Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF. Florença. Disponível em [www.unicef-irc.org/publications/661](http://www.unicef-irc.org/publications/661). Consultado a 1 de outubro de 2012.
- Vala, J. (1987). Análise de conteúdo. In Silva, A. & E Pinto, J. (org.). *Metodologias das Ciências Sociais*, (pp. 101 – 128). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Vala, J., Ferreira, V., Lima, M. & Lopes, D. (2002). *Simetrias e identidade. Jovens negros em Portugal*. Oeiras: Celta.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311. doi: 10.7202/019682ar
- Vianna, M. J. (2005). As Práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educa. Soc.*, Campinas, 26(90), 107-125. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado a 5 de dezembro de 2009.

- Villas-Boas, A. (2009). O contributo dos pais e da comunidade na melhoria do desempenho dos alunos. In *Concelho Nacional de Educação Escola/Família/Comunidade: actas de seminário*. (47 – 63). Lisboa: CNE.
- Villas-Boas, M. A. (2010). O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. Sísifo, *Revista de Ciências da Educação*, 11,117-126. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%2011%20PT%20out01.pdf>
- Walter, J., Hoover-Dempsey, K., Whetsel, D., & Green, C. (2004). Parental involvement in homework. A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders. Disponível em: <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/parental-involvement-in-homework-a-review-of-current-research-and-its-implications-for-teachers-after-school-program-staff-and-parent-leaders> Consultado a 5 de dezembro de 2011.
- Waters, M., & Jiménez, T. (2005). Assessing immigrant assimilation. *Annual Review of Sociology*, 31, 105-125. doi: 10.1146/annurev.soc.29.010202.100026
- Wilson, M. (1996). Asking questions. In: Sapsford, R. & Jupp, V. (1996) (2ªed). *Data Collection and analyze*. (pp. 94-122). Londres: Sage Publication Ltd.
- Xiberras, M. (1996). *As teorias da exclusão – para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zhou, M., Lee, J., Vallejo, J., Tafoya-Estrada, R. & Yang Xiong. (2008). Success attained, deterred, and denied: divergent pathways to social mobility in Los Angeles's new second generation. *ANNALS, AAPSS*, 620, 37-81. doi:10.1177/0002716208322586.
- Valente Rosa, Maria João (2005), (Des)encontro entre as migrações internacionais (laborais) e as qualificações (escolares): o caso dos europeus de Leste em Portugal, <http://www.socinovamigration.org/conteudos.asp?IDCONT=305>. Consultado a 10 de novembro de 2009.

Young, D. (1998). Ambition, self-concept, and achievement: A structural equation model for comparing rural and urban students. *Journal of Research in Rural Education*, Spring, 1998, Vol. 14, No.1, 34-44. Disponível em <http://www.jrre.psu.edu/articles/v14,n1,p34-44,Young.pdf>

Zeroulou, Z. (1985). Mobilisation familiale et réussite scolaire. *Revue européenne de migrations internationales*, 1(2), 107-117. Disponível em <http://www.persee.fr>.

Zlotnik, H. (2003). The global dimensions of female migration. [www.migrationinformation.org/feature/display.cfm?id=109](http://www.migrationinformation.org/feature/display.cfm?id=109) Consultado a 15 de novembro de 2011.

## **ANEXOS**

Anexo I - Guião de entrevista 1 – jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos.

Anexo II - Guião de entrevista 2 – encarregados de educação de jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos.

## **Anexo I - Guião de entrevista 1 – jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos.**

Esta entrevista destina-se a uma investigação que nos encontramos a realizar, no âmbito do doutoramento em ciências da Educação, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade nova de Lisboa. Pretendemos recolher dados sobre o percurso escolar de jovens de origem cabo-verdiana e, a partir dos mesmos, retirar algumas conclusões a cerca dos fatores que poderão ter contribuído para a realização de percursos escolares de sucesso, verificados numa minoria dos referidos jovens.

Todos os dados recolhidos nestas entrevistas serão utilizadas apenas e só para os fins anunciados e a confidencialidade sobre os mesmos será garantida.

Obrigado pela sua participação.

- 
- 1- O que é um bom futuro para ti?
  - 2- Qual o papel da escola nesse futuro?
  - 3- Que é uma boa escola para ti?
  - 4- Como foi a tua escolaridade?
  - 5- Quais foram os fatores determinantes do teu percurso escolar? O que te levou a desistir/prosseguir?
  - 6- Qual o papel da tua família nesse percurso?

## **Anexo II - Guião de entrevista 2 – encarregados de educação de jovens descendentes de imigrantes cabo-verdianos.**

Esta entrevista destina-se a uma investigação que nos encontramos a realizar, no âmbito do doutoramento em ciências da Educação, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade nova de Lisboa. Pretendemos recolher dados sobre o percurso escolar de jovens de origem cabo-verdiana e, a partir dos mesmos, retirar algumas conclusões a cerca dos fatores que poderão ter contribuído para a realização de percursos escolares de sucesso, verificados numa minoria dos referidos jovens.

Todos os dados recolhidos nestas entrevistas serão utilizadas apenas e só para os fins anunciados e a confidencialidade sobre os mesmos será garantida.

Obrigado pela sua participação.

- 
- 1- O que é um bom futuro para o seu filho?
  - 2- Que papel tem a escola nesse futuro?
  - 3- Que é uma boa escola para si?
  - 4- Como é que foi a escola do seu filho?
  - 5- Qual foi o papel da família na carreira escolar do seu filho?