

**TRAJETOS E PROJETOS
DE JOVENS DESCENDENTES
DE IMIGRANTES À SAÍDA DA
ESCOLARIDADE BÁSICA**

**TERESA SEABRA
SANDRA MATEUS
ELISABETE RODRIGUES
MAGDA NICO**

47

ABRIL 2011



TRAJETOS E PROJETOS DE JOVENS DESCENDENTES DE IMIGRANTES À SAÍDA DA ESCOLARIDADE BÁSICA

**TERESA SEABRA (COORD.)
SANDRA MATEUS
ELISABETE RODRIGUES
MAGDA NICO**

Biblioteca Nacional de Portugal - Catalogação na Publicação

SEABRA, Teresa, e outros
Trajetos e projetos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade básica/
coord. Teresa Seabra... [et al.]. – (Estudos OI ; 47) Gonçalves - (Estudos OI ; 46)
ISBN 978-989-685-014-2
I – SEABRA, Teresa, 1959-
CDU 37.04
316
314

PROMOTOR

OBSERVATÓRIO DA IMIGRAÇÃO

www.oi.acidi.gov.pt

COORDENADOR OI

ROBERTO CARNEIRO

AUTORES

TERESA SEABRA

SANDRA MATEUS

ELISABETE RODRIGUES

MAGDA NICO

EDIÇÃO

**ALTO-COMISSARIADO PARA A IMIGRAÇÃO
E DIÁLOGO INTERCULTURAL (ACIDI, I.P.)**

RUA ALVARO COUTINHO, 14, 1150-025 LISBOA

TELEFONE: (00351) 21 810 61 00 FAX: (00351) 21 810 61 17

E-MAIL: acidi@acidi.gov.pt

EXECUÇÃO GRÁFICA

PROS - PROMOÇÕES E SERVIÇOS PUBLICITÁRIOS, LDA.

PRIMEIRA EDIÇÃO

750 EXEMPLARES

ISBN

978-989-685-014-2

DEPÓSITO LEGAL

325629/11

LISBOA, ABRIL 2011

ÍNDICE GERAL

NOTA DE ABERTURA	9
NOTA DO COORDENADOR	11
TRAJETOS E PROJETOS DE JOVENS DESCENDENTES DE IMIGRANTES À SAÍDA DA ESCOLARIDADE BÁSICA	
AGRADECIMENTOS	17
INTRODUÇÃO	19
CAP.1. CONTEXTOS E DINÂMICAS ESCOLARES	27
1. CONDIÇÕES HUMANAS E MATERIAIS DAS ESCOLAS	27
2. IDENTIDADES E POLÍTICAS ESCOLARES	31
2.1. Imagem pública e representações	34
2.2. Identidade escolar	35
2.3. Formação das turmas	38
CAP.2. AS FAMÍLIAS: CONDIÇÕES, TRAJETOS, PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES	45
1. CARACTERIZAÇÃO SOCIO-DEMOGRÁFICA	45
2. TRAJETOS MIGRATÓRIOS	48
3. RELIGIÃO E LÍNGUA	53
4. ACOMPANHAMENTO DA ESCOLARIDADE E PRÁTICAS CULTURAIS	55
CAP. 3. SER JOVEM E ALUNO: O LUGAR DA ETNICIDADE NO QUOTIDIANO	61
1. OS JOVENS: IDENTIDADES, SOCIABILIDADES E PRÁTICAS CULTURAIS	61
1.1. Identidades e relação com as culturas de origem	61
1.2. Sociabilidades e discriminação	68
1.3. Consumos e práticas culturais	74

2. SER ALUNO COM ORIGEM IMIGRANTE	82
2.1. Trajetória escolar	82
2.2. Avaliação da escola e dos professores	91
CAP. 4. ESCOLHAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS E PROCESSOS DE ORIENTAÇÃO ESCOLAR	99
1. PROCESSOS DE ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL	99
2. ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS ESCOLARES	106
2.1. Processos de escolha: continuar ou não a estudar?	106
2.2. Orientações escolares	110
2.3. Universos escolares de referência	114
3. ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS	115
3.1. Universos profissionais de referência	119
4. ATITUDES FACE AO FUTURO	122
CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	125
BIBLIOGRAFIA	130
ANEXOS	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Alunos por sexo, idade e ascendência (%)	24
Tabela 2. Alunos por ano curricular, ano letivo de 2006/ 2007	28
Tabela 3. Corpo docente por situação profissional no ano letivo de 2006/ 2007	28
Tabela 4. Funcionários não docentes por situação e categoria profissional, no ano letivo de 2006/ 2007	29
Tabela 5. Recursos materiais nas duas escolas no ano letivo de 2006/ 2007 (N)	30
Tabela 6. Composição das turmas, por escola	43
Tabela 7. Tipo de famílias (%)	45
Tabela 8. Escolaridade dos pais, para o total de alunos e por escola (% em linha)	46
Tabela 9. Classe social das famílias, por escola (%)	48
Tabela 10. Apoio económico dos serviços de ação social escolar (%)	48
Tabela 11. Alunos descendentes de imigrantes por escola e território de origem (N)	50
Tabela 12. Nacionalidade dos alunos descendentes de imigrantes, por pais de nascimento (%)	51
Tabela 13. Religião das famílias (%)	54
Tabela 14. Língua(s) falada(s) em casa dos alunos com origem imigrante (%)	54
Tabela 15. Regularidade de algumas práticas indicativas de controlo e investimento escolar por parte dos pais por escola e origem (% Muitas/ Algumas vezes)	57
Tabela 16. Regularidade de algumas temáticas faladas em casa por escola e origem (% Muitas/ Algumas vezes)	58
Tabela 17. Regularidade de algumas práticas culturais por origem e classe social (% Muitas/ Algumas vezes)	60
Tabela 18. Sentimentos de identidade territorial (%)	63
Tabela 19. Alunos descendentes de imigrantes e sentimentos de identidade territorial (%)	64
Tabela 20. Atitudes face ao país de origem dos pais (%)	65
Tabela 21. País de origem dos amigos (resposta múltipla em %)	69
Tabela 22. Amigos com família de país estrangeiro, entre os dois maiores amigos	69
Tabela 23. Frequência do sentimento de discriminação por parte dos colegas, professores e funcionários (%)	71
Tabela 24. Grau de discriminação sentida na escola (%)	72

Tabela 25. Estilos musicais eleitos pelos alunos como preferidos (resposta múltipla) (%)	76
Tabela 26. Pratos gastronômicos eleitos pelos alunos como preferidos (resposta múltipla) (%)	77
Tabela 27. Práticas de lazer e suas frequências (%)	78
Tabela 28. Equipamentos (resposta múltipla) (%)	79
Tabela 29. Frequência e local de utilização do computador (% em coluna)	80
Tabela 30. Pertença associativa (%)	81
Tabela 31. Trajetória escolar por escola e origem (%)	83
Tabela 32. Trajetória escolar por sexo e classe social (%)	83
Tabela 33. Sucesso escolar por escolaridade dos pais e a ascendência (%)	85
Tabela 34. Motivos apontados para justificar as reprovações por escola e origem	86
Tabela 35. Média das notas do ano anterior e desempenho escolar dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento, por origem, sexo, classe social	87
Tabela 36. Disciplinas a que os alunos tiveram apoio pedagógico, por origem nacional (%)	88
Tabela 37. Apoio pedagógico (%)	88
Tabela 38. Tipo de faltas	89
Tabela 39. Infrações às normas escolares (%)	90
Tabela 40. Relação com as normas escolares (%)	90
Tabela 41. Satisfação com a escola (resposta múltipla, % Satisfeito/ Muito satisfeito)	92
Tabela 42. Satisfação dos alunos face às disciplinas (resposta múltipla, % Gosto/ Gosto muito)	94
Tabela 43. Caracterização da relação professor - aluno (% Muitos)	95
Tabela 44. Orientação escolar dos alunos por origem, sexo, trajetória escolar, classe social e habilitações literárias dos pais (% em linha)	108
Tabela 45. Pessoas importantes na escolha no ensino secundário (resposta múltipla) (%)	109
Tabela 46. Aspectos importantes na escolha no ensino secundário (resposta múltipla) (%)	109
Tabela 47. Aspirações escolares dos alunos, por origem e por escola (%)	111
Tabela 48. Expectativas escolares dos alunos, por origem e por escola (%)	111
Tabela 49. Tipologia de projetos escolares (%)	113
Tabela 50. Tipo de projeto escolar por escola e origem nacional (%)	113
Tabela 51. Aspirações escolares dos amigos (% Muitos/ Alguns)	114
Tabela 52. Aspirações escolares dos alunos e dos seus melhores amigos (%)	115

Tabela 53. Aspirações profissionais dos alunos por origem nacional, sexo, trajetória escolar, classe social e habilitações literárias dos pais (%)	117
Tabela 54. Expectativas profissionais dos alunos por origem nacional, sexo, classe social, trajetória escolar e habilitações literárias dos pais (%)	118
Tabela 55. Aspirações e expectativas profissionais dos alunos por origem nacional (%)	118
Tabela 56. Expectativas profissionais dos alunos e profissões dos pais e adultos conhecidos (%)	120
Tabela 57. Profissões ou aspirações profissionais dos melhores amigos (%)	120
Tabela 58. Profissionais 'conhecidos' (%)	121
Tabela 59. Aspirações dos alunos quanto à situação na profissão por origem, sexo, trajetória escolar, classe social e habilitações literárias dos pais (%)	122
Tabela 60. Atitude face ao futuro (%)	123
Tabela 61. Atitude face ao futuro (% Concordo/ Concordo totalmente)	124
Tabela 62. Disposição para ir viver para o estrangeiro (%)	124

NOTA DE ABERTURA

É hoje consensual, entre todos quantos se interessam pelas questões da educação, o importante papel que a Escola representa na construção do projeto de vida de todas as crianças e jovens nas sociedades contemporâneas.

Contudo, esse papel é muitas vezes condicionado por fatores circunstanciais geradores de desvantagens entre a população escolar.

A diversidade cultural que nas últimas décadas tem enriquecido a sociedade portuguesa exige uma particular atenção na aprendizagem da gestão da diferença e da construção de uma educação intercultural que, desde 1991, tem preocupado os responsáveis pelo Ministério da Educação, nomeadamente através da constituição do Secretariado Entreculturas, atualmente integrado no ACIDI, cuja principal actividade constitui, precisamente, o apoio e formação na área educativa intercultural.

Paralelamente, o trabalho desenvolvido pelo Programa Escolhas, também integrado no ACIDI, tem representado um precioso instrumento de política pública, ao longo de mais de dez anos, com reconhecido sucesso na inclusão escolar de crianças e jovens provenientes de contextos socialmente desfavorecidos.

No entanto, apesar dos esforços desenvolvidos e dos sucessos já alcançados, persistem ainda condições adversas para a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares de muitas crianças e jovens que frequentam o ensino básico e secundário, sobretudo relativamente aos jovens descendentes de imigrantes.

Como salientam as autoras: *“Perante este diagnóstico, é pertinente equacionarmos a hipótese de os alunos de origem imigrante serem portadores de dificuldades específicas que importa colmatar, dado não ser suficiente a atitude positiva que têm tanto em relação à escola, como*

à escolaridade. Baseados no contacto direto mantido com as escolas, podemos constatar que, entre essas dificuldades, estão as do domínio da língua portuguesa e as baixas expectativas dos docentes em relação aos alunos de origem africana (que constituem a grande maioria dos alunos descendentes de imigrantes)” (p.128).

Muito há ainda para fazer e, por isso, assume particular importância o estudo que agora se publica, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia ao abrigo do concurso para projetos de investigação científica no domínio da imigração e minorias étnicas de 2003, intitulado *Trajetos e Projetos de Jovens Descendentes de Imigrantes à saída da Escolaridade Básica*, da autoria de Teresa Seabra, Sandra Mateus, Elisabete Rodrigues e Magda Nico a quem exprimimos o nosso reconhecimento público pelo trabalho desenvolvido e pelos significativos contributos apresentados para a melhoria de resultados neste domínio.

Só o aprofundado conhecimento científico das situações permite obter ganhos de eficiência na definição e aplicação de políticas públicas que conduzam aos resultados desejados.

É neste sentido que se encontra empenhado o ACIDI através do precioso trabalho desenvolvido pelo Observatório da Imigração na coordenação e publicação de numerosos e relevantes estudos, de que este é um bom exemplo.

ROSÁRIO FARMHOUSE

ALTA COMISSÁRIA PARA A IMIGRAÇÃO E DIÁLOGO INTERCULTURAL

NOTA DO COORDENADOR

Fernando Saváter tem uma curiosíssima expressão que passo a citar de memória.

“Nascemos duas vezes, uma primeira do útero materno, uma segunda do útero social.”

Acrescentarei eu que o útero social é a escola, fonte primacial de socialização secundária, após a socialização primária que ocorre indiscutivelmente na família.

Esta integração no meio social que é catapultada – ou inibida – pela escola é ainda de maior importância no caso dos jovens descendentes de imigrantes que partem, na maioria das vezes, em condições de desvantagem relativamente aos seus pares autóctones.

Daí que uma medida do grau de integração de minorias étnicas no seio de uma sociedade seja a da forma mais ou menos “amiga” como a escola recebe e ajuda os descendentes de imigrantes no sucesso escolar, e os ajuda a construir capital social.

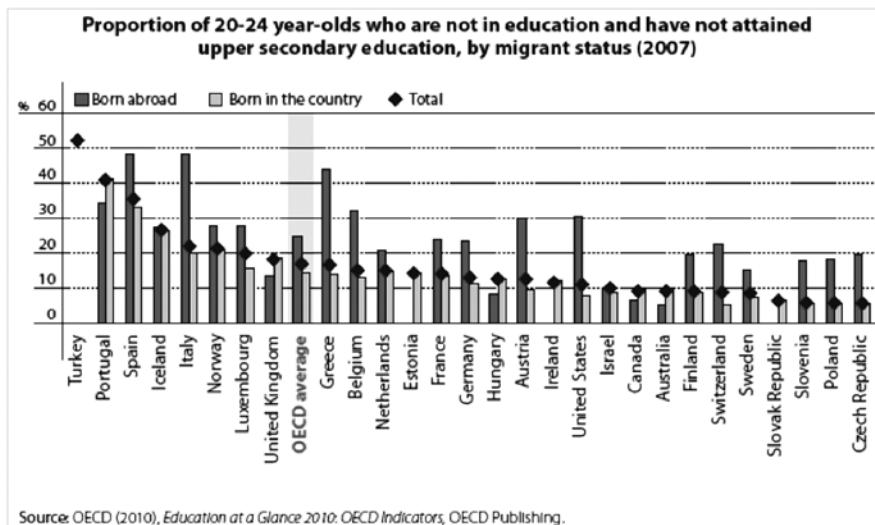
No artigo “A Educação Intercultural” que publiquei no Volume IV da obra do ACIDI (2008) *Portugal: Percursos de Interculturalidade* cuja feitura foi coordenada, em nome do CEPCEP da Universidade Católica Portuguesa, pelos Prof. Mário Ferreira Lages e Artur Teodoro de Matos, procuro explicitar os fundamentos de uma educação aberta à diversidade e acolhedora de identidades/ memórias diferentes. Nesse mesmo artigo explico a génese, a conceção e os objetivos presentes no processo de criação do Secretariado Entreculturas em Portugal, há 20 anos atrás, iniciativa que vem citada pelas autoras do presente estudo logo a abrir a respetiva Introdução.

O valor da pedagogia cívica e da ação educativa no bom acolhimento da pessoa diferente encontra-se bem realçado no projeto de criação de uma estrutura permanente de reflexão pela prática e de inovação pela experimentação num domínio educacional onde os conhecimentos são ainda precários.

Dai resulta o grande valor e inegável oportunidade do estudo das Professoras Teresa Seabra (coord.), Sandra Mateus, Elisabete Rodrigues e Magda Nico, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) através da linha (IME/SOC/49863/2003), intitulado *Trajetos e Projetos de Jovens Descendentes de Imigrantes à Saída da Escolaridade Básica*.

Uma recente publicação da OCDE sobre o tema não coloca Portugal em posição muito lisonjeira sobretudo quando se observa os jovens imigrantes e descendentes de imigrantes de 20-24 anos que não se encontra a estudar nem concluiu estudos secundários. Dito de outro modo, o anormalmente elevado abandono escolar precoce sentido no sistema educativo português, o qual tem vindo a ser energeticamente combatido nos anos recentes com resultados francamente animadores, evidencia ainda uma acrescida discriminação social quando observados os jovens não nacionais ou não nativos, por origem familiar ou por simples etnicidade.

Uma boa parte dessa explicação vem dada no estudo que agora se publica.



Apesar dos progressos registados há ainda um longo caminho a percorrer para assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares a todas as crianças e jovens que frequentam os ensinos básico e secundário em Portugal.

Na realidade, os estudantes imigrantes ou descendentes de imigrantes sentem, de uma forma geral, maiores dificuldades do que os seus pares “nativos” no desempenho escolar, no acesso a educação pré-escolar, e na progressão normal através dos vários ciclos educativos. E mais, eles encontram-se inseridos com maior probabilidade em estabelecimentos de ensino localizados em grandes centros urbanos, frequentados por alunos que, em média, provêm de ambientes familiares menos favorecidos e com uma elevada concentração de minorias étnicas.

São, pois, muito relevantes as recomendações finais deste estudo para ultrapassar o fosso que ainda distancia alunos segundo a sua proveniência e etnicidade. Salientamos, sobretudo, as três ideias fortes seguintes das autoras:

1. Um maior investimento na orientação escolar, com mais recursos humanos e mais orientados para o acompanhamento individualizado.
2. O reforço das medidas de implementação do ensino do português como língua não materna (PLNM), com o prosseguimento das acções de formação de professores.
3. O tratamento da informação disponível no sistema de informação do MISI, Ministério da Educação, que poderá proporcionar um conhecimento mais rigoroso e específico da população escolar sob escrutínio – as crianças e jovens com origem na imigração.

O reforço destas medidas, oportunamente enunciadas pelas autoras do estudo, e que constam já dos *I e II Plano para a Integração de Imigrantes*, acompanhadas de uma escolarização precoce das crianças descendentes de maior risco e de um combate efetivo à segregação desses grupos para vias escolares de “recurso”, propiciarão, sem margem para dúvidas, caminhos de maior justiça, equidade e integração de populações que devem sentir-se progressivamente cada vez mais

“em sua casa” não obstante os fatores meramente acidentais e acessórios que os diferenciam e quantas vezes os projetam para as “margens” da *polis*.

À FCT e às autoras do estudo damos público testemunho do nosso profundo reconhecimento pela contribuição valiosa dada para o aprofundamento científico de uma problemática em que as políticas públicas baseadas na evidência poderão ver incrementadas significativamente a sua eficácia e impacto positivo na vida de milhares de crianças e jovens descendentes de imigrantes.

ROBERTO CARNEIRO

COORDENADOR DO OBSERVATÓRIO DA IMIGRAÇÃO

**TRAJETOS E PROJETOS
DE JOVENS DESCENDENTES DE
IMIGRANTES
À SAÍDA DA ESCOLARIDADE BÁSICA**

AGRADECIMENTOS

O trabalho que se apresenta congrega o esforço e empenho de várias pessoas e instituições a quem importa agradecer, uma vez que contribuíram de forma decisiva para o êxito desta investigação.

Às escolas e seus profissionais devemos um agradecimento muito especial. A forma como aceitaram este desafio e se abriram à comunidade científica foi deveras excepcional. Agradece-se aos Presidentes dos Conselhos Executivo e Pedagógico, aos Diretores de Turma, aos Técnicos de Psicologia e aos Auxiliares de Ação Educativa que abdicaram do seu tempo para nos conceder as entrevistas e demais dados solicitados.

Aos alunos e suas famílias agradece-se, com entusiasmo, a amabilidade com que se disponibilizaram para connosco partilhar as suas experiências de vida e formas de olhar o mundo.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), entidade responsável pelo financiamento do projeto (Jovens descendentes de imigrantes e futuro: trajetórias escolares e orientações profissionais no finalizar da escolaridade obrigatória - IME/SOC/49863/2003), agradece-se a possibilidade de mobilizar recursos e tempo para desenvolver, da melhor forma possível, a reflexão em torno de problemáticas tão relevantes como a educação e as migrações.

Ao Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) agradece-se o acolhimento do projeto, o ambiente de trabalho proporcionado, bem como a possibilidade de contacto com colegas que, de forma mais ou menos direta, nos foram dando o seu contributo e apoio durante todas as etapas do processo de investigação.

Ao ACIDI uma palavra de agradecimento pela oportunidade de publicar este trabalho e pelas sugestões que contribuíram para o seu aperfeiçoamento.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos oitenta do século passado, as escolas portuguesas, sobretudo as situadas na Área Metropolitana de Lisboa, acolheram um expressivo contingente de crianças e jovens descendentes de populações originárias das ex-colónias (PALOP). Sintomático desta pressão migratória foi a criação, em 1991, de um organismo originalmente designado por Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM),¹ tutelado pelo Ministério da Educação, que procurou “enfrentar” a nova situação, colaborando com as escolas na resolução dos problemas emergentes, e procedeu à recolha de informação estatística sobre a presença deste novo fluxo de alunos. Entretanto, novas gerações de crianças e jovens se juntaram a estes: ao longo dos anos noventa, tiveram origem, sobretudo, nos países do leste europeu e mais recentemente, já no presente século, oriundos do Brasil. Em todos os casos, trata-se de alunos socializados na sociedade portuguesa e que crescem influenciados por instâncias como a escola, os media ou os grupos de pares, bem como pelo legado do país de origem dos pais.

Segundo os dados publicados pelo Ministério da Educação que retratam a situação das escolas do ensino básico e secundário entre 1994/ 95 e 2003/ 04, o contingente de alunos com origem imigrante variava entre os 300 mil e os 250 mil, conforme os anos letivos (Seabra, 2010).² É no início deste período, justamente, que encontramos as primeiras referências à sua presença na sociedade portuguesa, em alguns artigos académicos (Machado, 1994; Paes, 1993).

Os processos de escolarização dos jovens descendentes de imigrantes têm constituído, desde então, a problemática central de alguns estudos realizados em Portugal, ainda em número insuficiente e de carácter limitado. Estes têm identificado características específicas dos modos de relação dos descendentes de imigrantes com a instituição escolar, encaradas como resultado da convergência de dimensões associadas à etnicidade, à classe

1 Posteriormente designado por Entre-culturas.

2 Dados preliminares cedidos pelo Ministério da Educação (GEPE) indicam que em 2008/ 09 este contingente seria de 70.508 alunos. Esta diferença deve-se, em grande parte, ao facto de, nos anos mais recentes, apenas se contabilizarem os alunos que não têm nacionalidade portuguesa. Contam-se 90 nacionalidades diferentes entre estes alunos, sendo as mais representadas Cabo Verde e o Brasil.

social, à condição etária ou à pertença territorial, entre outras (Machado e Matias, 2006; Machado, Matias e Leal, 2005; Marques *et al.*, 2005; Martins, 2004; Pires, 2000; Seabra, 1999; Tavares, 1998). Algumas dessas características terão uma maior incidência no insucesso escolar, nomeadamente nos alunos de origem africana, uma frequente simultaneidade entre o mundo da escola e o do trabalho, a entrada precoce no mundo do trabalho, nomeadamente pela via mais precária (Vala *et al.*, 2003). Trabalhos realizados tendo como objeto o insucesso ou abandono escolar em Portugal evidenciam ainda que os filhos de imigrantes ou jovens pertencentes a minorias étnicas se incluem entre os grupos que mais propensão têm para o abandono escolar, nomeadamente durante o 3º ciclo do ensino básico, devido a dificuldades na língua portuguesa, itinerância familiar e insucesso repetido (Ferrão e Honório, 2000).

A observação deste segmento da população no espaço escolar assume uma importância incontornável, dado o lugar central e estratégico que a escola ocupa no funcionamento e desenvolvimento das sociedades modernas. É atribuída a esta instituição, de um modo sem precedentes, a preparação do jovem para a vida ativa, para um mundo do trabalho complexo, para as necessidades individuais e coletivas de emprego e mobilidade social, não obstante a existência de outros objetivos de ordem social que, não sendo considerados prioritários, são realizados quotidianamente no interior da instituição, tais como a promoção do desenvolvimento pessoal, da capacidade de participação e exercício dos direitos de cidadania. A educação formal torna-se, por isso, um elemento central de mediação da integração e de antevisão dos futuros, tanto quanto de gestão do quotidiano, de construção das identidades e das trajetórias de vida individuais.

A escola assume, de acordo com a pesquisa que agora se apresenta, o palco privilegiado de observação da heterogeneidade de composições sociais, dos processos de escolarização, trajetos e projetos dos jovens descendentes de imigrantes em Portugal. À saída do ensino básico, os jovens vivem um momento importante da sua autonomização, em grande parte impulsionado pela necessidade de efetuar uma escolha escolar que se estrutura na articulação dinâmica entre a família, as sociabilidades e a escola (Velho, 1994; Mateus, 2003). As escolhas escolares dos alunos em transição para o ensino secundário fazem-se “de acordo com as estratégias e trajetórias de vida

das famílias ou em oposição a elas; integrando referências recolhidas durante a escolarização ou, pelo contrário, primando pela sua ausência” (Benavente *et al.*, 1994: 122).

Objetivos

Tendo por objeto os jovens descendentes de imigrantes, alunos do 9º ano de escolaridade do ensino básico, na transição para o ensino secundário, pretende-se nesta investigação desenvolver uma abordagem multidimensional, centrada nas propriedades sociais e culturais que caracterizam os jovens e nas suas experiências quotidianas de inserção nas diferentes esferas sociais. Tendo por referência estes objetivos, a recolha de informação centrou-se na identificação de: i) contextos institucionais de enquadramento e respetivas estratégias de orientação escolar; ii) trajetos escolares dos jovens de descendentes de imigrantes; iii) modos de relação destes com a escola; iv) padrões de heterogeneidade e homogeneidade, tendo por referência o universo mais amplo dos jovens; v) segmentações e hierarquizações de condições de existência, configurando identidades, trajetos e projetos.

Para tal, o estudo percorre quatro linhas de análise: uma de carácter mais “institucional”, das condições e perspetivas escolares que enquadram a experiência dos jovens, a partir da observação de duas escolas concretas (capítulo 1); outra de nível “contextual”, caracterizando recursos, heranças e valores familiares, mergulhando nos universos familiares e socioeconómicos dos inquiridos (capítulo 2); outra vocacionada para as “práticas, consumos e identidades”, através da análise da condição de jovem e aluno descendente de imigrante (capítulo 3); e finalmente, uma quarta linha dirigida às “representações e orientações” futuras, através de um olhar sobre os processos de orientação formal e de projeção individual (capítulo 4).

A pesquisa equaciona, deste modo, através de vários ângulos complementares, uma das mais importantes vertentes dos modos de relação dos jovens com a escola – a construção de um projeto de vida – no âmbito da matriz social e culturalmente complexa, plural, que caracteriza as sociedades contemporâneas e os seus espaços educativos.

Metodologia

Para aceder e analisar as diferentes dimensões previstas, desenvolveu-se uma abordagem metodológica integrada, através da mobilização de técnicas de recolha de informação quer quantitativas, quer qualitativas. Assim, utilizaram-se, como instrumentos de recolha de dados, o inquérito por questionário e a entrevista semi-diretiva. O questionário foi aplicado junto de alunos do 9º ano (N=220) e realizaram-se entrevistas a diferentes atores sociais, num total de 48 (24 alunos, 7 pais, 17 responsáveis de instituições escolares). Para além disso, vários documentos institucionais foram alvo de análise de conteúdo.

A seleção das escolas baseou-se no cruzamento de informação proveniente do INE e Censos 2001, que permitiu identificar os concelhos do país com maior número de jovens estrangeiros. Identificados os concelhos de Loures e de Sintra, ambos situados na área metropolitana de Lisboa, consultaram-se dados nacionais sobre a presença dos descendentes de imigrantes nas escolas portuguesas (Entreculturas,1992-1999; Giase/ ME, 2006), que permitiram sustentar a seleção de duas escolas (uma em cada concelho) de forma a garantir uma maior amplitude e diversificação de origens nacionais dos alunos do 9º ano. Às escolas selecionadas, onde decorreu a investigação, demos a designação do nome do concelho em que se inserem: escola *Loures* e escola *Sintra*.

Inquérito por questionário

Com o intuito de dar conta dos principais aspetos relacionados não só com a caracterização dos alunos descendentes de imigrantes, mas também com a sua trajetória e situação escolar, as suas escolhas escolares e orientações profissionais, procedeu-se à realização de um inquérito por questionário.

O questionário (ver Anexos) abrangeu as seguintes dimensões de análise: a) caracterização socioeconómica; b) trajetória migratória das famílias; c) trajetória e experiência escolar; d) aspirações e expectativas escolares e profissionais dos alunos e dos pais; e) experiência nos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO); f) experiência profissional; g) universos profissionais

de referência; h) práticas culturais e de sociabilidade; i) filiações identitárias; j) língua falada; k) modelo familiar e estratégias educativas; l) heranças e práticas religiosas; m) processos de estigmatização e discriminação.

O questionário, de auto-preenchimento, abrangeu todas as turmas de 9^o ano de cada escola e a sua aplicação decorreu durante o mês de Fevereiro de 2007, geralmente na aula de Formação Cívica. O mesmo foi sempre administrado pela equipa de investigação. No total, inquiriram-se 10 turmas (4 turmas na escola *Loures* e 6 turmas na escola *Sintra*), o que correspondeu a um total de 220 alunos. Face ao total de inquiridos a proporção de alunos descendentes de famílias imigrantes é considerável (33,2%).

Foi considerado aluno “descendente de imigrantes” o que tinha, pelo menos, um dos pais nascidos no estrangeiro.³ Foram considerados alunos “autóctones” aqueles cujos progenitores eram ambos nascidos em Portugal.⁴ Relativamente às escolas envolvidas refira-se que essa proporção é ligeiramente mais elevada em Loures (35,4%) do que em Sintra (31,9%).⁵

Na globalidade, os alunos distribuem-se de forma equilibrada entre os sexos, mas se segmentar a informação por origem nacional, verifica-se uma ligeira sobre-representação dos rapazes no caso dos alunos “autóctones”, situação que se inverte entre os alunos com ascendência estrangeira.

A maior parte dos alunos inquiridos tem 15 ou menos anos, idade modal de frequência deste ano de escolaridade. Entre os alunos descendentes de imigrantes verifica-se uma significativa proporção de alunos com 16 ou mais anos de idade (Tabela 1).

3 No inquérito foi também recolhida informação sobre a naturalidade dos avós maternos e paternos (ver Anexos)

4 Neste grupo incluem-se ainda algumas exceções referentes a casos em que algum dos pais nasceu numa ex-colónia portuguesa (quando os avós nasceram em Portugal) ou ainda casos de pais e/ou o próprio aluno nascerem em países tipicamente de emigração portuguesa (quando os avós nasceram em Portugal)s.

5 A caracterização mais detalhada da população escolar com origem imigrante será desenvolvida no capítulo 2.2.

Tabela 1. Alunos por sexo, idade e ascendência (%)

		Autóctones	Origem imigrante	Total
Sexo	Masculino	53,1	41,1	49,1
	Feminino	46,9	58,9	50,9
Idade	15 anos ou menos	84,4	75,3	81,4
	16 anos ou mais	15,6	24,7	18,6
Total (N)		147	73	220

Entrevistas a alunos e familiares

Com vista à exploração em profundidade dos principais padrões de projeção no futuro encontrados entre os jovens inquiridos, a análise possível através dos dados do questionário foi enriquecida com a realização de entrevistas a alunos descendentes de imigrantes e respetivos encarregados de educação.

A seleção dos alunos fez-se com base na informação recolhida no inquérito por questionário⁶ e, os critérios que estiveram na base da sua escolha garantiram diversidade em termos dos países

de origem das respectivas famílias imigrantes, de trajetórias escolares, de aspirações escolares e de sexo. Entrevistaram-se, então, cerca de $\frac{1}{3}$ do total de alunos descendentes de imigrantes (24 jovens)⁷ e alguns dos seus progenitores⁸ (seis mães e um pai) dos respetivos alunos, garantindo a diversidade de perfis pretendida.⁹

As entrevistas aos alunos foram agendadas com o auxílio dos Diretores de Turma, decorrendo sempre dentro do horário escolar, nas instalações da escola e normalmente no período correspondente à aula de Formação Cívica (de modo a perturbar o menos possível o normal decurso do calendário escolar). Pelo contrário, aos pais foi deixada em consideração a escolha do lugar e hora desejada.

6 Os alunos foram identificados com o auxílio dos respetivos Diretores de Turma e posteriormente contactados no sentido de se obter uma autorização por escrito dos Encarregados de Educação para a realização da entrevista.

7 Das 26 entrevistas inicialmente selecionadas apenas duas não se concretizaram, devido quer a uma situação de abandono escolar, quer a duas recusas dos encarregados de educação (um dos alunos foi substituído por outro de perfil idêntico).

8 Selecionaram-se 13 familiares e sete concederam a entrevista. Os motivos para a não realização da totalidade das entrevistas abrangem diversas situações, desde a ausência do país à recusa direta.

9 Todos os nomes dos entrevistados referenciados neste trabalho foram alterados, garantindo deste modo o seu anonimato.

O guião de entrevista aos alunos (ver Anexos) abrangeu temáticas como: a trajetória migratória das famílias, a experiência escolar, as aspirações e expectativas escolares e profissionais, a experiência nos serviços de Psicologia e Orientação, a experiência profissional, os universos profissionais de referência, as práticas culturais e de sociabilidade, as filiações identitárias, a língua, o modelo familiar e estratégias educativas, as heranças e práticas religiosas e, por último, os processos de estigmatização e discriminação.

Por sua vez, as entrevistas aos familiares dos alunos (ver Anexos) abrangeram as seguintes temáticas: a trajetória escolar do aluno, a relação com a escola e o saber, a estratégia educativa da família, as expectativas face ao futuro e o processo migratório.

Entrevistas a agentes escolares (docentes e não docentes)

Com o objetivo de explorar as diferentes dinâmicas organizacionais das escolas envolvidas, nomeadamente no que diz respeito ao entendimento da diversidade de públicos nela existentes, bem como enriquecer a sua caracterização e a caracterização da comunidade discente por parte dos profissionais nela envolvidos, procedeu-se a entrevistas aos presidentes dos conselhos executivos e pedagógicos, diretores de turma, técnicas de psicologia e auxiliares de educação. Para além destas entrevistas, procedeu-se ainda à recolha e análise de informação documental, nomeadamente dos Projetos Educativos e Regulamentos Internos das duas escolas.

Foram entrevistadas as Presidentes do Conselho Executivo e Pedagógico de ambas as escolas,¹⁰ todos os diretores de turma (10 turmas no total das duas escolas) e psicólogas a exercer funções (uma por escola). No caso das auxiliares de ação educativa optou-se por entrevistar as que ocupavam o cargo de “chefe de pessoal” (uma por escola).

O guião das entrevistas aos presidentes do conselho executivo/ pedagógico (ver Anexos) contemplou dimensões como: o perfil profissional, a caracterização da escola, a apreciação da comunidade escolar, o serviço de psicologia e orientação e a organização escolar. O guião das entrevistas aos

10 Na escola *Loures* a professora que ocupava o cargo de presidente do Conselho Executivo acumulava também o de presidente do Conselho Pedagógico.

técnicos de psicologia (ver Anexos) incidiu sobre o papel do SPO e do psicólogo na escola, a descrição do serviço de orientação escolar e profissional na escola, a articulação do SPO com os professores e as famílias, a caracterização da escola e dos alunos, a apreciação da comunidade escolar, e o seu percurso profissional. No caso dos diretores de turma (ver Anexos) exploraram-se o seu perfil profissional, a orientação escolar e profissional dos alunos, a caracterização da escola, a comunidade escolar e as relações com o contexto extra-escolar. As entrevistas às auxiliares de ação educativa (as chefes de pessoal) (ver Anexos) centraram-se na caracterização da escola, na comunidade escolar, no papel dos auxiliares e no seu perfil profissional. Todos os guiões incluíram questões relativas às representações, valores e atitudes face à diversidade dos públicos escolares.

CAPÍTULO 1.

CONTEXTOS E DINÂMICAS ESCOLARES

1. CONDIÇÕES HUMANAS E MATERIAIS DAS ESCOLAS

As duas escolas selecionadas para o presente estudo foram formalmente criadas em 1975. No entanto, a escola *Loures* foi não apenas formal mas objetivamente construída neste ano, e a escola *Sintra*, tal como existe atualmente, foi fruto de sucessivas reestruturações e reformulações das escolas envolvidas, tendo, a partir de 1975, obtido a autonomia formal. Quanto à proveniência do corpo discente, constata-se que a escola *Loures* recebe alunos de áreas de residência muito distantes e dispersas do seu concelho enquanto que na escola *Sintra* a residência dos alunos se concentra num raio mais próximo das instalações escolares.

Ambas as escolas abrangem o 2º e 3º ciclos do ensino básico e cada uma delas partilha o território geográfico com outras escolas secundárias que oferecem também o 3º ciclo e com as quais desenvolvem dinâmicas de concorrência.

As escolas envolvidas no projeto diferenciam-se quanto à dimensão do corpo discente, uma vez que a escola *Sintra* abrange um número significativamente maior de alunos. Apesar disso, podem fazer-se alguns paralelismos: em ambas as escolas o 6º ano é o ano com maior número de alunos (especialmente na escola *Sintra*); o 2º ciclo reúne mais de metade da população estudantil (sobretudo na escola *Loures*), verificando-se, porém, uma diminuição do número de alunos no 3º ciclo de escolaridade. Em média, as turmas do 9º ano da escola *Loures* têm 22 alunos, número que sobe para 25 na escola *Sintra*.

Tabela 2. Alunos por ano curricular, ano letivo de 2006/ 2007

	Loures		Sintra	
	N	%	N	%
5º Ano	193	27,8	423	11,3
6º Ano	218	31,5	468	43,0
7º Ano	102	14,7	197	18,1
8º Ano	74	10,7	153	14,1
9º Ano	106	15,3	147	13,5
Total	693	100,0	1388	100,0

Fonte: Dados disponibilizados pelas escolas

O número de docentes na escola é também mais elevado na escola *Sintra* bem como o rácio de docentes por aluno. Assim, na escola *Sintra* existe um professor para cada cinco alunos, sendo que esse rácio para a escola *Loures* é de um professor para cada seis alunos. A situação profissional do corpo docente (Tabela 3) das escolas apresenta pequenas diferenças, tendo a escola *Loures* maior percentagem de professores efetivos.

Tabela 3. Corpo docente por situação profissional no ano letivo de 2006/ 2007

	Loures		Sintra	
	N	%	N	%
Contratos	9	9,5	44	19,0
Efetivos	84	88,4	188	81,0
Outras situações	2	2,1	0	0,0
Total	95	100,0	232	100,0

Fonte: Dados disponibilizados pelas escolas

Uma situação de maior estabilidade verifica-se novamente na escola *Loures* no que se refere à situação profissional dos funcionários da escola (Tabela 4) mas, desta vez, de forma mais marcada. Na escola *Loures* cerca de $\frac{2}{3}$ dos funcionários são efetivos, sendo que a grande parte dos restantes estão vinculados à escola através de contrato. Na escola *Sintra*, a tendência inverte-se, sendo que cerca de $\frac{2}{3}$ dos funcionários estão vinculados à escola através de contrato e os restantes são

efetivos.¹¹ A distribuição dos funcionários por categoria profissional é, nas duas escolas, bastante idêntica. Assim, mais de metade dos funcionários são auxiliares de ação educativa, sendo os restantes, na totalidade ou quase totalidade, funcionários de apoio administrativo.

O rácio de funcionários por aluno é novamente superior na escola *Loures*, onde existe um funcionário para 23 alunos, sendo que na escola *Sintra* o rácio é menor, de um funcionário para 19 alunos.

Tabela 4. Funcionários não docentes por situação e categoria profissional, no ano letivo de 2006/ 2007

		Loures		Sintra	
		N	%	N	%
Situação profissional	Contratos	9	30,0	35	62,5
	Efetivos	18	60,0	20	35,7
	Outras situações	3	10,0	1	1,8
	Total	30	100,0	56	100,0
Categoria profissional	Pessoal auxiliar	22	73,3	38	67,9
	Pessoal administrativo	8	26,7	14	25,0
	Pessoal operário	0	0,0	2	3,6
	Pessoal técnico	0	0,0	2	3,6
	Total	30	100,0	56	100,0

Fonte: Dados disponibilizados pelas escolas

Quanto às infra-estruturas e aos materiais pedagógicos (Tabela 5) disponibilizados pelas escolas e considerando o diferencial do número de alunos, verificam-se algumas diferenças significativas entre as escolas. A escola *Loures* está geralmente mais bem equipada do que a escola *Sintra*, excetuando algumas condições de trabalho prático, como as oficinas e os laboratórios.

11 Nas entrevistas à comunidade educativa da escola *Sintra*, foi referido que tem havido nos últimos anos um número muito elevado de processos de reforma, precisamente por funcionários e docentes muito antigos e estáveis da escola, estando desta forma explicada a diferença encontrada entre as duas escolas.

Tabela 5. Recursos materiais nas duas escolas no ano letivo de 2006/ 2007 (N)

	Loures	Sintra
Sala de aula	27	29
Sala de professores	1	1
Sala de pessoal não docente	1	1
Laboratórios	0	5
Oficinas	1	4
Ginásios	1	1
Balneários com água quente	2	2
Cantina	1	1
Bares	1	1
Casas de banho - alunos	4	10
Sala de apoio pedagógico	2	1
Sala de orientação escolar e profissional	1	1
Gabinete médico	0	1
Biblioteca	1	1
Ludoteca	1	0
Sala de informática	3	2
Sala de convívio	1	0
Campo de jogos	2	2
Nº de computadores para utilização dos alunos	50	40
Casas de banho – professores	3	2
Nº aproximado de obras disponíveis na biblioteca	7244	7000

Fonte: Dados disponibilizados pelas escolas

Em suma, trata-se de duas escolas com recursos humanos e materiais ligeiramente diferenciados. A escola *Loures* destaca-se, pela positiva, no que diz respeito à estabilidade do corpo docente e restantes funcionários, à reduzida dimensão das turmas e os recursos materiais disponíveis. A escola *Sintra*, por sua vez, apresenta rácios de professores e pessoal não docente por aluno menores.

2. IDENTIDADES E POLÍTICAS ESCOLARES

Para além das diferenças enunciadas ao nível da composição dos corpos discente e docente, dos funcionários e das infra-estruturas, ambas as escolas têm uma identidade própria, ancorada em discursos bem distintos e diferenças substanciais ao nível da documentação formal produzida: Regulamento Interno (RI)¹² e Projeto Educativo (PE).¹³

Assim, quando foi pedido aos docentes e aos restantes funcionários não docentes que caracterizassem as suas escolas, sobressairam, na escola *Sintra*, discursos mais positivos, afirmativos e politizados. Outra característica distintiva desta escola está relacionada com a construção e mediação de uma imagem de escola inclusiva, aberta à comunidade e multicultural, reconhecida institucionalmente como modelo. Em *Sintra*, a diversidade dos alunos é muitas vezes apontada como uma “imagem de marca” da escola, a partir da qual se trabalha e se constrói todo um projeto e missão próprios. Na escola *Loures* a referência aos alunos remete sobretudo para a mudança nos públicos abrangidos, alvo de representações negativas.

“...quando eu entrei para esta escola a população era basicamente do bairro... que era um bairro médio/ alto, de um estrato social médio/ alto e a população da Vila que era mais médio, médio/ baixo, ligada ao comércio e aos serviços. Mas eram turmas muito jeitosas, muito razoáveis. Havia uma ou outra situação de miúdo de bairro da lata, porque entretanto o bairro da lata começou a surgir, mas não havia ainda grande expressão. Depois foi um grande boom, a certa altura, a partir dos anos oitenta, começou ver-se muito miúdo de etnia aqui neste bairro e também apanhávamos miúdos aqui de um bairro que havia aqui, dum bairro que havia aqui que foi abaixo... Na zona do ferro velho, havia aí um bairro de lata e que nós servíamos grande parte daquele

12. “Regulamento interno - o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (Decreto Lei n.º 115-A/98).

13 “Projeto educativo - o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto Lei n.º 115-A/98).

la população, que depois foi realojada para outros lados.”(Presidente do Conselho Executivo da escola Loures)

“Acho que tem vindo a perder alguma qualidade, porque não têm concentração, não têm hábitos de trabalho, não fazem nada, não investigam nada. Porque os nossos alunos também têm vindo a perder... não é bem qualidades, mas, quer dizer, eu noto que, há 10 anos, a escola tinha um perfil de alunos com quem era permitido trabalhar de uma forma diferente. Hoje, o perfil é completamente diferente... (...) Eu tenho claramente vindo a baixar a minha exigência. De qualquer maneira, também acho que, não é bem exigência, quer dizer, a matéria que dou continua a ser a mesma, dada da mesma maneira, empenhadamente e com determinados objetivos. Não dou tantos 5, não dou tantos 4, porque eles não conseguem atingir uma qualidade. Nesse aspeto, é diferente.” (Diretor de turma da escola Loures)

Na escola *Sintra*, os discursos do presidente do Conselho Executivo, e muitas vezes também dos diretores de turma, remetem para uma “tradição escolar”, já enraizada, para o acolhimento e integração dos alunos. É também referida a abertura da escola e o sucesso das parcerias e tutorias com os alunos descendentes de imigrantes.

“Os alunos de cá têm feito parcerias com os alunos que chegam. [Mas de forma formal ou informal?] Nem formal nem informal. Digamos que já entrou tanto na prática que já não é preciso dizer, nem preparar os professores para isso nem nada porque assim que o menino chega: ‘o menino veio de longe e precisa de alguém que o oriente! Quem é que fica responsável por ele?’. E portanto, a partir daí, um fica responsável pelos dias da semana, pelos serviços da escola e acompanha-os sempre aos serviços da escola.” (Presidente do Conselho Executivo da escola Sintra)

Um dos grandes sucessos da escola, referidos pelos entrevistados, é precisamente o facto de saberem conciliar a heterogeneidade não só de origens como também de capacidades e possibilidades de sucesso.

“É uma escola que tem uma cultura e um ensino muito ligado à inclusão, aliás, é uma das finalidades do projeto educativo, é mesmo a inclusão e ponto final. Porque é a inclusão e a promoção da qualidade e do sucesso. A promoção da qualidade do sucesso porque em termos de sucesso, nós temos sucesso porque valorizamos o progresso que cada aluno faz. O progresso que cada aluno faz tem que ser reconhecido, que é para nunca perder a motivação. Porque se a escola dá liberdade de acesso também tem que dar condições de sucesso. Porque dar liberdade de acesso e depois exercer uma prática elitista-restritiva acaba por excluir os menos capazes. Portanto, nós tentamos é que à liberdade de acesso corresponda a existência de condições de sucesso para todos, estejam eles no patamar em que estiverem e com as possibilidades de desenvolvimento que tiverem. E, portanto, canalizamos a nossa energia para todos, de forma a que todos possam evoluir na medida das suas capacidades e das suas possibilidades.”
(Presidente do Conselho Executivo da escola *Sintra*)

Na escola *Loures* a identificação dos aspetos positivos é mais escassa e menos consistente. Ainda assim, são os comentários positivos ao corpo docente da escola, relativos à sua experiência e à capacidade de transmitir conhecimentos (mesmo entre docentes) que se destacam. A escola é considerada acolhedora e inclusiva.

Relativamente aos aspetos menos positivos das escolas, na escola *Sintra* as limitações espaciais foram insistentemente referidas pelos agentes da comunidade escolar como o principal constrangimento ao desenvolvimento de projetos como o apoio aos descendentes de imigrantes na língua portuguesa, ou outros de carácter mais lúdico-social como os clubes de teatro, as artes plásticas ou as línguas estrangeiras. Na escola *Loures* os problemas referidos são considerados consequência do tipo específico de população que a escola passou a servir nos últimos anos.

Em suma, enquanto que os recursos humanos (nomeadamente corpo docente) são valorizados e “trabalhados” na escola *Sintra*, são considerados símbolo de mudança social negativa na escola *Loures*.

2.1. IMAGEM PÚBLICA E REPRESENTAÇÕES

Os vários agentes da comunidade educativa entrevistados emitiram também as suas opiniões acerca da imagem pública que a escola tem no seu exterior, complementando essa informação com a adequação dessa imagem à realidade escolar que vivem no dia-a-dia e ainda, muitas vezes, por comparação a outras escolas próximas (Escolas Básicas de 2º e 3º ciclos ou Escolas Secundárias com 3º ciclo).

De uma maneira geral, verifica-se que entre os agentes da comunidade educativa da escola *Loures* existem representações heterogêneas sobre a imagem que a escola projeta no exterior. São apontados alguns pontos fortes, como o corpo docente coeso e estável, mas são também apontados pontos fracos, sobretudo com base na comparação com a escola secundária concorrente, existente no mesmo território. Assim, grande parte do discurso dos vários agentes da comunidade educativa entrevistados tende a centrar-se no elitismo da escola concorrente, descrita como mais valorizada na comunidade. Segundo estes agentes, tal sucede porque a partir do 7º ano, esta escola começa a ser esvaziada do seu potencial académico, na medida em que os jovens com maiores e mais exequíveis possibilidades de terem uma trajetória escolar longa e bem sucedida são atraídos para a escola secundária próxima.

“Acaba por ser uma escola mais elitista do que a nossa. E então nós acabamos por ficar com aquela franja de meninos que tinham mais dificuldades, ficavam connosco, não se sentiam quase habilitados a irem para a escola da frente. E os bons alunos e os muito bons alunos iam para a escola da frente. E originou-se um pouco este clima. (...) Os negrinhos imigrantes que acabam aqui o 9º ano não têm capacidades de ir para um curso superior, portanto não vão para ali. Vão logo... ou vão trabalhar, ou então são encaminhados para os tais cursos profissionais que aquela escola não oferece, vão para outras escolas.” (Presidente do Conselho Executivo da escola *Loures*)

Outra questão referida nesta escola prende-se com a imagem de insegurança. Apesar de ser admitida alguma insegurança, enfatiza-se também uma forte melhoria das condições de segurança

e é referido que, face a outras escolas, as condições de segurança são relativamente satisfatórias.

A escola *Sintra* é, por sua vez, apresentada pelos seus agentes como tendo fortes e saudáveis relações seja com a comunidade envolvente seja como a comunidade discente. É referido e é exemplificado por vários agentes (essencialmente diretores de turma) a fama mais negativa que a escola *Sintra* pode ter no exterior, precisamente por ter fama de acolher todo o tipo de alunos (com todos os tipos de capacidades e desenvolvimentos cognitivos). Esta perceção constrói-se, segundo os agentes da escola *Sintra*, pelo facto dos alunos com expectativas escolares mais elevadas terem maior tendência para optarem precocemente por uma escola secundária com 3^o ciclo e de, paralelamente, os alunos com maiores dificuldades cognitivas e/ ou de integração, terem maior tendência a permanecer na escola *Sintra*.

A escola também tem vindo a beneficiar de uma imagem mais positiva relativamente à segurança, tendo tal melhoria e seu reconhecimento sido referido por alguns dos agentes da comunidade educativa entrevistados, destacando o papel do Programa “Escola Segura”.

“A opinião é que tem melhorado, isto ao nível da opinião das outras pessoas, que tem melhorado ao longo do tempo em termos até interior, como da parte exterior. Porque a parte envolvente era preocupante em termos de assaltos e a escola passou a ter polícia. A “escola segura” já deu uma maior garantia de as pessoas, os pais sentirem que, de certa forma, os filhos estavam em segurança.” (Diretor de Turma da escola *Sintra*)

2.2. IDENTIDADE ESCOLAR

Os documentos oficiais produzidos pelas escolas que melhor revelam a identidade que a escola pretende projetar de si mesma são, sem dúvida, o Projeto Educativo e o Regulamento Interno. Neste caso, como era expectável, as duas escolas diferem tanto em forma como em conteúdo, refletindo de algum modo as diferenças até aqui apontadas ao nível dos discursos.

Na escola *Loures*, o Projeto Educativo assemelha-se a um “*work in progress*”, revelando pouca estrutura na apresentação da ideologia da escola e das missões a ela associada. Este documento apresenta-se pouco detalhado, à exceção do que se refere ao inventário dos recursos humanos e materiais do agrupamento a que esta escola pertence.¹⁴ Os aspetos relacionados com um projeto escolar e educativo propriamente dito são resumidos, e aparecem organizados por tópicos. No que toca ao reconhecimento e valorização do seu público, destacam-se as seguintes ideias (Projeto Educativo, 2006:11):

- *“Promover a igualdade de oportunidades de sucesso escolar, tendo em conta as desigualdades sociais, económicas e étnicas;*
- *Promover a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais;*
- *Ajudar as novas gerações, multiculturais, a construir uma identidade mais ampla, tendo em conta os direitos consensuais na diversidade cultural”.*

As estratégias para desenvolver estes tópicos não são assinaladas, pelo que se depreende que a constatação da heterogeneidade, nesta escola, não é acompanhada pela apresentação de medidas concretas a ela direcionadas.

Em relação ao Regulamento Interno, que reúne informação relativa aos direitos e deveres de cada um dos agentes da comunidade escolar, apresenta uma estrutura mais descritiva e informativa do que propriamente normativa. Neste, é afirmado que a escola tem “tradição de se abrir à comunidade e de dar a conhecer os seus projetos e a sua dinâmica” (Regulamento Interno, 1999:4) e que pretende não apenas a “simples transmissão de conhecimentos” mas levar os alunos a “respeitar os valores sociais e cívicos em que assenta a sociedade em que vivemos, com o objetivo de os tornar cidadãos autónomos, livres e responsáveis”.

14 É de referir que alguns docentes da escola *Loures* confundiram o projeto educativo da escola com o tema da Área-Projeto vigente, referindo a “Saúde” ou o “Ambiente” como tema primordial deste documento.

Por sua vez, a escola *Sintra* apresenta uma cultura de escola muito forte, associada, por um lado, a um amplo conhecimento, delimitação, organização e atualização das regras vigentes e, por

outro lado, a uma ideologia transversal às práticas da escola, descritas com detalhe no Projeto Educativo. Este último documento apresenta, formalmente, máximas e missões da escola que foram reencontradas, com bastante frequência, no discurso dos entrevistados, nomeadamente das Presidentes do Conselho Pedagógico e dos Diretores de Turma do 9º ano.

“O projeto educativo não tem um tema propriamente. O projeto educativo parte muito da conceção de uma escola inclusiva, de uma escola que procura tirar valências que permita a todos os meninos aprender de acordo com o seu ritmo, de acordo com as suas capacidades, uma escola positiva, uma escola que não afasta, antes abraça, todos os meninos. (...) Porque os meninos têm que estar num grupo de turma porque é num grupo de turma que eles crescem, para que possam depois ser canalizados ou para um apoio a português, ou para uma oficina de matemática, ou para uma oficina de livros, ou para uma oficina de inglês, ou para uma oficina de azulejo, ou para um clube de dança, depende.” (Presidente do Conselho Pedagógico da Escola *Sintra*)

Neste Projeto Educativo ressalta uma linha de continuidade que consiste na “valorização do trabalho efetivo”, nas “práticas cooperativas” e na “cidadania vivida na escola”. É saliente a apologia ao trabalho de equipa entre os alunos e os professores, e entre a restante comunidade educativa, isto é, “uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa” (Projeto Educativo, 2003: 2). É também sublinhado que a exequibilidade do projeto “dependerá da capacidade de TODOS para ultrapassar constrangimentos, mobilizar recursos e vontades, congregar esforços e aceitar desafios” (2003: 2). A escola pretende ser, tal como a educação em geral, um “instrumento privilegiado de formação pessoal e cultural, de criação de igualdade de oportunidades, da luta contra a exclusão social, da valorização das diferenças, da convivência entre diferentes culturas e da criação da cidadania” (2003: 4), intencionando “dar resposta a um público escolar cada vez mais heterogéneo” (2003: 4).

A comunidade educativa da escola *Sintra* apresenta um maior conhecimento e apropriação do Regulamento Interno, bem como consciência da necessidade da sua permanente atualização.

Existe igualmente na escola *Sintra*, uma preocupação efetiva e praticada acerca da divulgação desta informação aos alunos e pais dos alunos, especialmente no que se refere aos direitos e deveres do corpo discente.

“Porque é assim: o Regulamento Interno tem que estar sempre a ser alterado. Sai um decreto-lei (...) e nós temos que mudar, o Regulamento Interno nunca está acabado. Por acaso a semana passada tivemos pedagógico e foi informado que já tinha sido homologado, mas que, como entretanto saiu uma coisinha tinha que ser alterado outra vez. (...) A parte dos alunos é tratada em formação cívica, é distribuída na primeira vez que os alunos entram na escola, a parte dos alunos e dos encarregados de educação, os direitos e os deveres. Com os pais mandamos para casa, com os alunos trabalhamos na formação cívica.” (Director de Turma da Escola *Sintra*)

Em suma, as duas escolas diferem na forma e conteúdo dos respetivos projetos educativos e regulamentos internos. A escola *Sintra* apresenta uma forte distinção entre o Regulamento Interno, onde são enquadradas e atualizadas as regras de funcionamento interno da escola, e o Projeto Educativo, onde é apresentada a missão da escola e o fundamento ideológico e social em que esta se baseia. A escola *Loures* apresenta uma maior sobreposição de conteúdos entre os dois documentos e uma menos clara distinção entre *regulamento* e *missão*. Importa destacar, também, as diferenças ao nível da incorporação dos princípios formais pelo corpo docente, acentuado na escola *Sintra* e mais inconsistente e difuso na escola *Loures*. Contudo, estas diferenças ao nível dos discursos escritos em torno da multiculturalidade e da heterogeneidade social das escolas, não se refletem necessariamente nas práticas. Vejamos o processo de formação das turmas.

2.3. FORMAÇÃO DAS TURMAS

Num primeiro momento, analisam-se os discursos dos agentes educativos acerca das suas práticas de formação de turmas e, num segundo passo, faremos, baseados nos dados do inquérito, uma descrição da efetiva composição das turmas, considerando as variáveis de caracterização sócio-demográfica e o perfil escolar dos alunos.

A política formal e informal de formação das turmas levada a cabo nas escolas é indicativa do modo como a diversidade socioeconómica, cultural, étnica, de sexo e de percurso escolar é entendida e gerida. Desta forma, foi indagado junto dos Presidentes dos Conselhos Executivos e Pedagógicos, bem como junto dos Diretores de Turma do 9º ano, que aspetos presidem à composição das turmas e de que forma estes aspetos se re-hierarquizam consoante o ano curricular a que se referem.

Na escola *Sintra* é admitido que os critérios definidos por lei para a formação de turmas são “discutíveis”. De qualquer forma, seguindo as recomendações legais, é referido que a hierarquização dos critérios é a seguinte: a residência, a existência de necessidades educativas especiais, presença de irmãos na escola (ou agrupamento) e, por último, a idade.

“Desde que tenha algum pressuposto legal também porque eu não posso fazer isso sem ter. Às vezes apetecia-me. Uma menina que nós sabemos que se sai daqui vai para um gang e que enquanto estiver aqui dentro aguenta-se. E depois nós também conhecemos as famílias todas, não é verdade? Os irmãos já cá andaram todos e eu sei como é que é o ambiente familiar, ela é a quarta que cá está. E eu sei que consigo que, enquanto ela estiver aqui, ela tenha, pelo menos enquanto está na escola ela tem um comportamento normal, sem grandes problemáticas. Normalmente, observamos os critérios da lei porque não podemos sobrepormo-nos à lei. Aí não temos muita liberdade. O que eu digo é que de facto, ficamos com muitos meninos com necessidades educativas especiais. Porque eles têm prioridade.” (Presidente do Conselho Executivo da escola *Sintra*)

É ainda lamentado o facto de, para os alunos dos movimentos migratórios, não existir uma lei semelhante, que lhes possibilite alguma prioridade na permanência na escola. Analisando e respeitando os critérios legais, é dada especial atenção aos alunos com necessidades educativas especiais e, de seguida, aos alunos com necessidades “sociais” especiais. Para garantir a permanência destes últimos são utilizados os critérios legais previstos, especialmente o critério da existência de irmãos no agrupamento da escola.

Relativamente aos alunos que entram para a escola, no 5º ano, é defendida a composição de turmas que possa proporcionar aos alunos o conhecimento de outras realidades, não necessariamente apenas socioeconómicas, mas de vidas e pessoas que ainda não conheçam.

“Nós fazemos continuidade dentro do mesmo ciclo. Dentro do mesmo ciclo, há continuidade, fora do ciclo, não. Aí baralha-se e dá-se de novo, com alguns critérios: não o deixar sozinho, ter 3, 4 ou 5 do mesmo grupo para manterem alguma segurança afetiva. Depois fazer uma distribuição em que haja equidade entre rapazes e raparigas, em que haja distribuição de imigrantes, em que haja distribuição de repetentes. (...) E, é isso que tentamos fazer, quer no segundo, no 5º, quer no 7º apesar de serem nossos, não mantêm o mesmo grupinho, mantêm-se alguns mas depois baralhamos um bocadinho que é para não haver cristalização daqueles hábitos.”
(Presidente do Conselho Executivo da escola Sintra)

Na escola Loures a lógica de composição das turmas do 5º ano, segundo a Presidente do Conselho Executivo, é inversa àquela que é utilizada na escola Sintra. As turmas são mantidas tal como vêm compostas do 1º ciclo, aquando da entrada nesta escola. As exceções ocorrem apenas por indicação das professoras do 1º ciclo e referem-se a situações em que determinados alunos devem ser separados devido ao potencial mau comportamento. Assim, a composição das turmas de 1º ciclo é reafirmada no 2º ciclo.

“Se a professora indicar que eles devem ficar unidos e que é um grupo que trabalha bem apesar das diferenças, nós mantemo-los juntos. Nós obedecemos muito àquilo que a professora do 1º ciclo nos diz.(...) Não separar os miúdos todos, não esfrangalhar as turmas que nos vêm tanto do nosso agrupamento como dos colégios. (...) Homogéneas, elas vêm... Por exemplo, a J.D. manda-nos normalmente um grupo de 17 ou 18 crianças que geralmente não ficam juntos, são de duas professoras e fica um grupinho de um lado e um grupinho do outro, mas não os separamos entre eles. E depois tentamos, se é uma turma boa, colocar alunos mais ou menos do mesmo nível. E depois há um ou outro que entra ou um ou outro miúdo com determinadas características que se vai encaixar ali. Mas não tentamos fazer turmas assim heterogéneas,

do gênero: metade bons alunos, metade daqui, metade dali... Já fizemos essa experiência.”
(Presidente do Conselho Executivo da escola *Loures*)

Foi relatado que a experiência de alterar a composição das turmas do 1º ciclo, tendo como critério para a redistribuição dos alunos a heterogeneidade das turmas, foi mal sucedida e que os alunos com maiores dificuldades acabavam por ser os principais penalizados por essa promovida diversidade de níveis de exigência.

“Não deu resultado.(...) Em termos de resultados, os miúdos fracos... acaba por ser desastroso.” (Presidente do Conselho Executivo da escola *Loures*)

Apesar do esforço da escola em homogeneizar os públicos de cada turma – existe uma turma para a qual todos os alunos com currículos alternativos, insucesso repetido, problemas de assiduidade, problemas de comportamento são encaminhados –, encontramos docentes que ainda consideram as turmas demasiado heterogêneas, referindo que tal exige a necessidade de aplicar diferentes metodologias de ensino/ aprendizagem e níveis de exigência a perfis tão diversificados de alunos.

“Uma turma que fosse de alunos mais fracos dava-se-lhes menos matéria, atendendo que as perspetivas de vida são outras, encaminhava-se para outro tipo de cursos. Lá está a tal história, uma turma de alunos maus para que é que quer saber a voz passiva idiomática em inglês, para quê? Nunca vai usar aquilo. Basta saber perguntar as direções, conhecer os pratos, as cores, os objetos, meia dúzia de falas e chega. Tal como a matemática, precisa de saber uma não sei quantas incógnitas? Para quê se ele nunca vai utilizar aquilo?” (Diretor de Turma da escola *Loures*)

Em relação à distribuição da carga horária da componente letiva, as duas escolas adotaram estratégias muito diferentes. Ao contrário do que acontece na escola *Loures*, onde todas as turmas do 9º ano têm as aulas concentradas no mesmo período do dia, na escola *Sintra* a carga horária das turmas do mesmo ano letivo está concentrada em turnos distintos (manhã ou tarde). Este desdobramento dos horários é justificado pela carência ao nível das instalações físicas.

Quando indagada acerca da composição das turmas dos diferentes turnos, a Presidente do Conselho Executivo da escola *Sintra* reconhece que as turmas da manhã e da tarde acabam por ter estruturas diferentes (disparidade essa que é transposta muitas vezes para o aproveitamento escolar), não por opção consciente da escola mas sim por acumulação de motivos. Um deles está relacionado com a preferência dos pais pelo horário matinal, dado que é o que melhor se adequa à conciliação necessária entre a escola dos filhos e a sua actividade profissional. Esta preferência é um motivo apresentado pelos pais mais participativos, reforçado e defendido com argumentos válidos como justificações médicas, situações de hiperatividade ou comprovativos de atividades extra-curriculares, que legitimem a transferência para as turmas da manhã.

Ao observar, através dos dados resultantes dos inquéritos aplicados, as características efetivas das turmas do 9º ano, poderemos ter uma perceção mais clara da prática de cada escola na formação das suas turmas.

Assim, os dados do questionário (número de alunos com reprovações, origem imigrante, classe social das famílias), permitiu caracterizar do ponto de vista das trajetórias e da estrutura sócio-económica das famílias as diferentes turmas de 9º ano das duas escolas em análise (Tabela 6).

Na escola *Loures* a constituição das turmas evidencia a existência de uma turma (turma 1) que, para além de concentrar menos alunos, reúne uma menor proporção de alunos com situações de reprovação durante a sua trajetória escolar, ao que se acrescenta uma menor proporção de alunos de famílias das classes populares¹⁵ e de famílias imigrantes.

Na escola *Sintra* a distribuição pelas diferentes turmas também parece seguir uma lógica seletiva, pois constata-se a existência de turmas que claramente concentram uma menor proporção de alunos com reprovações (por exemplo a turma B: 12%) e uma turma que pelo contrário concentra uma percentagem muito elevada de alunos nas mesmas condições (por exemplo turma D: 55,6%). Nesta escola, em que as turmas se distribuem pelos

15 Nas classes médias/ altas estão incluídos as seguintes categorias profissionais: Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais, Profissionais Técnicos e de Enquadramento, Trabalhadores Independentes, e Trabalhadores Independentes Pluriativos. Nas classes populares incluíram-se as restantes categorias: Empregados Executantes e Assalariados Executantes Pluriativos e Operários.

diferentes turnos do dia, verifica-se uma tendência para a associação entre as turmas de maior sucesso escolar (menos alunos com trajetórias marcadas por reprovações) e os turnos da manhã.

Assim, apesar dos discursos poderem indiciar uma maior heterogeneidade das turmas na escola *Sintra*, verifica-se que, em ambas, a sua composição remete para a concentração de alunos com trajetórias escolares e origem social/ imigrante semelhantes. Relativamente à proporção, por turma, de alunos com historial de reprovações, e medindo a amplitude da diferença entre aquela que concentra mais e aquela que concentra menos alunos com trajetórias marcadas pelo insucesso, constata-se que é na escola *Sintra* que essa diferença assume uma amplitude maior: na escola *Loures* a diferença é de 34,9% e na escola *Sintra* a diferença é de 43,6%. Relevante será referir que não existe uma relação linear entre percentagem de alunos descendentes de imigrantes e percentagem de alunos com reprovações.

Tabela 6. Composição das turmas, por escola

	Turma	N	% alunos com reprovações	% alunos origem imigrante
Loures	Turma 1	18	22,2	11,1
	Turma 2	21	57,1	42,9
	Turma 3	19	52,6	26,3
	Turma 4	21	42,9	57,1
	Média do 9º ano	20	44,3	35,4
Sintra	Turma A *	26	15,4	30,8
	Turma B *	25	12,0	28,0
	Turma C *	19	26,3	36,8
	Turma D	18	55,6	27,8
	Turma E	27	18,5	14,8
	Turma F	26	46,2	53,8
	Média do 9º ano	24	27,7	31,9

* Turmas com horário letivo concentrado no turno da manhã.

CAPÍTULO 2.

AS FAMÍLIAS: CONDIÇÕES, TRAJETOS, PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

1. CARACTERIZAÇÃO SOCIO-DEMOGRÁFICA

Ao olhar para as famílias dos alunos inquiridos, verifica-se que o tipo de estrutura familiar mais comum é a nuclear, tendência especialmente visível entre os alunos autóctones (76%) (Tabela 7). Entre os descendentes de imigrantes, porém, esta situação está representada em apenas 57,7%. As famílias monoparentais (resultado de separação, divórcio ou mesmo falecimento do cônjuge) e as famílias recompostas apresentam, em contrapartida, percentagens mais elevadas entre os descendentes de imigrantes do que entre os autóctones. Alguns dos pais ausentes regressaram aos países de origem, ou residem noutros países europeus, como Inglaterra ou França, fruto do investimento num segundo projeto migratório.

Tabela 7. Tipo de famílias (%)

	Autóctones	Origem imigrante	Total
Família nuclear	76,4	57,7	70,2
Família recomposta	4,2	7,0	5,1
Família monoparental	16,0	32,4	21,4
Outras situações (sem pai nem mãe)	3,5	2,8	3,3
Total (N)	144	71	215

É visível uma disparidade entre os níveis de habilitações literárias atingidos pelos pais e pelas mães (Tabela 8). As mães apresentam, assim, níveis de escolaridade menos elevados, na medida em que os pais estão mais representados no ensino secundário/ superior (cerca de 40%) e as mães se concentram sobretudo nos 2º e 3º ciclos (cerca de 44%). A comparação das famílias imigrantes com as autóctones revela que no primeiro caso estamos perante pais mais escolarizados e mães menos escolarizadas. Neste sentido, destaca-se a elevada proporção de mães imigrantes

com níveis de escolaridade iguais ou inferiores ao 1º ciclo (cerca de 26%) e de pais imigrantes com ensino secundário ou superior completo (cerca de 51%).

Esta tendência não é transversal às duas escolas. Enquanto que na escola *Sintra* os pais imigrantes são francamente mais escolarizados do que os autóctones e as mães imigrantes distribuem-se de forma semelhante às mães autóctones pelos diferentes graus de ensino. Na escola *Loures* ambos os progenitores imigrantes se evidenciam pela pouca representatividade nos graus de ensino mais elevados e caracterizam-se, principalmente as mães, por níveis de escolarização baixos (cerca de 40% tem o 1º ciclo ou menos).

Tabela 8. Escolaridade dos pais, para o total de alunos e por escola (% em linha)

		Mãe			Pai				
		Até 1º ciclo	2º/3º ciclos	Sec./ Superior	Total (N)	Até 1º ciclo	2º/3º ciclos	Sec./ Superior	Total (N)
Total de alunos	Autóctones	17,6	43,7	38,7	142	19,5	46,6	33,8	133
	O. Imigrante	26,1	43,5	30,4	69	17,9	31,3	50,7	67
	Total (%)	20,4	43,6	36,0	211	19,0	41,5	39,5	200
Loures	Autóctones	16,0	44,0	40,0	50	27,1	37,5	35,4	48
	O. Imigrante	39,3	39,3	21,4	28	29,6	40,7	29,6	27
	Total (%)	24,4	42,3	33,3	78	28,0	38,7	33,3	75
Sintra	Autóctones	18,5	43,5	38,0	92	15,3	51,8	32,9	85
	O. Imigrante	17,1	46,3	36,6	41	10,0	25,0	65,0	40
	Total (%)	18,0	44,4	37,6	133	13,6	43,2	43,2	125

A classe social das famílias envolvidas neste trabalho é na grande maioria a das classes populares (Tabela 9), o que é mais evidente entre os imigrantes, em especial na escola *Loures*. Mais uma vez, é na escola *Loures* que a distância entre os pais autóctones e os pais imigrantes assume amplitudes maiores. Desta forma, confirmam-se, portanto, algumas das tendências apontadas aquando da análise da escolaridade.

Não existe, muitas das vezes, correspondência entre os graus de ensino e trajetórias ocupacionais

dos pais e das mães. São, portanto, frequentes as situações em que as habilitações literárias conseguidas nos países de origem não são reconhecidas pelo sistema educativo português, o que se traduz em empregos menos qualificados do que aqueles para os quais se formaram.¹⁶ A diferença e diversidade dos tecidos sociais das duas escolas destacam-se na distribuição de famílias pelas classes sociais. Deste modo, as famílias de origem imigrante da escola *Loures* não estão representadas no grupo dos “Empresários Dirigentes e Profissionais Liberais” mas, pelo contrário, na escola *Sintra* assumem uma representatividade significativa, inclusive maior do que a das famílias autóctones.

16 Tome-se como exemplo o caso do Leonardo, de 14 anos, filho de pais oriundos do Brasil, ao afirmar na sua entrevista que “*a profissão dela mesmo é professora e a do meu padrasto é contabilista, mas aqui não, aqui ele trabalha em pintura e a minha mãe está a gerenciar uma loja de artesanato*” (escola *Loures*). Refira-se, no entanto, que no plano político são inúmeras as medidas que têm vindo a ser adotadas para contrariar esta descoincidência e agilizar as equivalências dos diplomas. Por exemplo, no âmbito do Plano de Integração dos Imigrantes (uma iniciativa da Presidência do Conselho de Ministros e ACIDI), foi publicado em 2010 pelo NARIC (Centro de Informação de Reconhecimento Nacional, sob a tutela do Ministério da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior) o “Guia para Estrangeiros sobre o Reconhecimento de Qualificações”.

Tabela 9. Classe social das famílias, por escola (%)

		Total de inquiridos			Loures			Sintra		
		Aut.	O. Imi.	Total	Aut.	O. Imi.	Total	Aut.	O. Imi.	Total
Classes médias/ altas	EDL	4,9	2,9	4,2	10,2	0,0	6,5	2,1	4,8	2,9
	PTE	27,8	11,4	22,4	24,5	3,6	16,9	29,5	16,7	25,5
	TI	3,5	7,1	4,7	4,1	7,1	5,2	3,2	7,1	4,4
	Tipl	6,3	7,1	6,5	6,1	7,1	6,5	6,3	7,1	6,6
Classes populares	EE	29,9	20,0	26,6	24,5	32,1	27,3	32,6	11,9	26,3
	AEpl	23,6	38,6	28,5	28,6	32,1	29,9	21,1	42,9	27,7
	O	4,2	12,9	7,0	2,0	17,9	7,8	5,3	9,5	6,6
	Total (N)	144	70	214	49	28	77	95	42	137

Legenda: EDL - Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais; PTE - Profissionais Técnicos e de Enquadramento; TI - Trabalhadores Independentes; Tipl -Trabalhadores Independentes Pluriativos; EE - Empregados Executantes; AEpl - Assalariados Executantes Pluriativos; O – Operários.¹⁷

Face às diferenças de classe associadas às famílias de origem imigrante e autóctones, não é surpreendente a constatação de que é entre as primeiras que uma maior proporção de alunos recebe apoio económico por parte dos serviços de ação social escolar.

Tabela 10. Apoio económico dos serviços de ação social escolar (%)

	Autóctones	Origem imigrante	Total
Sim	17,1	33,8	22,7
Não	82,9	66,2	77,3
Total (N)	140	71	211

2. TRAJETOS MIGRATÓRIOS

Os territórios de origem das famílias imigrantes abrangidas no inquérito, embora com alguma diversidade, concentram-se especialmente nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

¹⁷ A categorização de classes sociais utilizada segue a tipologia ACM, desenvolvida por Costa (1999), que tem como referência o modelo desenvolvido em Almeida, Costa e Machado (1988).

(PALOP), sobretudo em Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe. Se tivermos em consideração também as ascendências “mistas”¹⁸ (preponderantes na escola *Sintra*), é sem dúvida Angola que mais está representada entre as origens dos alunos descendentes de imigrantes inquiridos.

Entre os territórios de origem menos comuns destaca-se a presença de alunos descendentes de indianos (presentes exclusivamente na escola *Loures*) e de alunos com origem em famílias provenientes da Moldávia e da Ucrânia (Leste Europeu).

Face à diversidade de origens encontrada nos estrangeiros a viver em Portugal,¹⁹ existe uma sub-representatividade de alunos descendentes de brasileiros. Esse facto poderá explicar-se pelas características dos indivíduos que integram este recente e massivo fluxo migratório, na medida em que se constituem maioritariamente por jovens adultos sem filhos ou com os filhos que ainda permaneceriam no Brasil.

18 Famílias em que um progenitor é autóctone e outro nascido no estrangeiro.

19 http://www.sef.pt/documentos/56/RelatorioActividSEF_2006_DIGITAL.pdf#1 (04/03/2008)

Tabela 11. Alunos descendentes de imigrantes por escola e território de origem (N)

	Loures	Sintra	Total
Cabo Verde	4	8	12
Angola	4	8	12
São Tomé	3	4	7
Moçambique	-	3	3
Guiné	1	-	3
Brasil	1	-	1
Moldávia	3	-	3
Ucrânia	-	2	2
Índia	9	-	9
Venezuela	-	1	1
Zimbabué	-	1	1
Filipinas	-	1	1
Timor	-	1	1
Angola – São Tomé	-	1	1
Angola – Moçambique	-	1	1
Cabo Verde – Angola	1	1	2
Cabo Verde – São Tomé	-	1	1
Cabo Verde – Guiné	-	3	3
Luso – Cabo Verde	1	1	1
Luso – Angola	1	7	8
Total	28	45	73

O país de nascimento dos alunos descendentes de imigrantes é diverso: 52,1% nasceram em Portugal; 24,7% nasceram noutros países, ingressando o sistema de ensino português no 1º ano do 1º ciclo; e 23,3% entraram em Portugal depois de iniciar o seu percurso escolar no país de origem. Entre os últimos destacam-se os alunos descendentes de imigrantes de Cabo Verde, de Angola, da Moldávia e da Ucrânia. A proporção de alunos com nacionalidade portuguesa depende consideravelmente do país de nascimento. Entre os jovens descendentes de imigrantes nascidos

em Portugal, a maior parte tem nacionalidade portuguesa (94%); ao contrário, entre os alunos nascidos no estrangeiro essa proporção aparece reduzida para cerca de 15%.

Tabela 12. Nacionalidade dos alunos descendentes de imigrantes, por país de nascimento (%)

	Portugal	Estrangeiro
Portuguesa	94,4	14,7
Estrangeira	5,6	82,4
Dupla nacionalidade	0,0	2,9
Total (N)	36	34

As famílias imigrantes em Portugal estão enquadradas em fluxos migratórios com diferentes durações, origens e motivações. Entre os alunos entrevistados são mais frequentes os casos em que a decisão é tomada sem pressões externas e em que a viagem vem responder ao desejo de melhorar as condições de vida existentes nos países de origem, o que neste caso concreto passa pela expectativa de trabalhar ou de estudar em Portugal. Foram detectadas também motivações ligadas à necessidade de assistência médica (tratamento hospitalar e/ ou cirúrgico), mediadas por protocolos existentes entre os países envolvidos (especificamente PALOP). Outras motivações remetem para situações de conflito nos países de origem, de aquisição do estatuto de refugiados e da obtenção de algum apoio do governo português no processo de mudança de país.

“É assim: nós viemos para cá porque de repente, como sabe, a Angola estava em guerra e houve uma altura em que aquilo piorou. Eles deram-nos a oportunidade de quem tivesse família em Portugal podia vir, pagavam tudo, como refugiados. E então pensamos no futuro dos nossos filhos, nas doenças... aquilo era mortos na rua, era doenças... (...) Então comecei a pensar e pelos nossos filhos a gente veio para cá. Pronto o motivo foi mesmo esse.” (Mãe de Jailson, Angola, escola Sintra)

Se para os imigrantes provenientes, por exemplo, dos PALOP ou do Brasil, a escolha de Portugal pode ser influenciada pela história partilhada ou pelo domínio da língua portuguesa, há fluxos migratórios que obedecem a diferentes lógicas. Veja-se o exemplo desta mãe nascida na Ucrânia que

após a passagem por outros países europeus, e o contacto com Portugal, se decide pelo último, ao que muito ajudou a rede de sociabilidades pré-existente.

“Não sei, foi de repente. Nós naquela altura tivemos o visto e fomos visitar a Suíça, a Suécia, a Irlanda, três países que entraram para a União Europeia em 2001, mas não gostámos. Como eu tinha cá uma amiga minha, mesmo no Cacém, tínhamos o visto de três meses e aproveitamos para a visitar e pronto, era uma altura de praia, gostámos...” (Mãe de Katarina, Ucrânia, escola Sintra)

Esta multiplicidade de trajetórias migratórias espelha-se também nas estratégias das famílias, mais ou menos elaboradas, face à entrada no país de acolhimento. Mais comuns são os casos em que um dos pais vem primeiro para Portugal (geralmente o pai) como que a “preparar terreno” e só mais tarde se lhes junta a cónjuge e os filhos. Menos frequentes, mas ilustrativos desta diversidade de percursos, são os casos em que: (i) toda a família vem junta; (ii) os pais vêm juntos, deixando os filhos nos países de origem a cargo de outros familiares; (iii) ou o aluno vem para Portugal antes mesmo que os seus pais, sendo acolhido por familiares.

“Os meus pais ficaram cá a trabalhar e depois é que mandaram eu e o meu irmão irmos para Portugal. Mas foi para aí passado um ano. (...) O meu irmão foi para África do Sul e ficou na casa da minha tia mais velha e eu fiquei na casa da minha avó materna...” (Adilson, 16 anos, Angola, escola Sintra)

Para além dos aspetos de ordem mais estrutural, como as condições económicas e políticas que contextualizam estes percursos, as características culturais do país de acolhimento ou a existência de pontos de contacto à chegada, há uma série de indicadores de ordem mais emocional e subjetiva, que contribuem para facilitar o processo de integração social e profissional. Quando a migração se dá devido a motivações intrínsecas, os indivíduos tendem a superar com mais facilidade o processo de transição, do que nos casos em que essa motivação é exclusivamente extrínseca.

“Foi difícil, tivemos muitos problemas. Eu emagreci muito... não foi assim muito fácil porque eu tinha vida mais ou menos equilibrada e cheguei aqui e deparei-me com muitas dificuldades,

coisa a que não estava habituada. Porque é assim: eu lá estava a trabalhar como secretária, tinha empregados, sabe que em Angola não é preciso ter muito dinheiro, mas tinha empregados para os miúdos, tinha empregados para isto... Eu aqui tive que ir passar a ferro e lavar casas, coisas que eu nunca tinha feito para outras pessoas. (...) Não sou a mesma pessoa, noto. Sou uma pessoa muito revoltada, sou uma pessoa muito nervosa..." (Mãe de Jailson, Angola, escola Sintra)

"Já tinha cá família. Era aquela ansiedade, vou para Portugal. Toda a criança em África sonha com emigrar, sair daquilo. Eu já tinha cá familiares, mais amigos e eles também iam passar férias lá e portanto já tinha a noção mais ou menos do que me esperava, como é Portugal. Pronto a adaptação não foi assim tão difícil." (Mãe de Janina, Guiné, escola Sintra)

3. RELIGIÃO E LÍNGUA

Prosseguindo uma análise mais focada no núcleo familiar, nos valores, nas representações e nas práticas, procurando caracterizar o legado cultural transmitido aos filhos, contemplam-se duas dimensões: a pertença religiosa e a(s) língua(s) faladas em casa. Estas dimensões poderão assumir importância na diferenciação dos desempenhos escolares.

A proporção de famílias que não professa nenhuma religião é muito pequena, sendo ainda mais residual entre os imigrantes (18% contra 4,5% entre os descendentes) (Tabela 13). As religiões enumeradas foram sobretudo as de origem cristã (mais de 80% em qualquer dos grupos) e, entre os imigrantes, registam-se também alguns casos de famílias hindus (cerca de 11%), estas últimas de origem indiana e todas da escola *Loures*.²⁰

20 Não obstante, dentro da doutrina religiosa de origem cristã, a heterogeneidade é também distribuída pela origem nacional nomeadamente no que se refere às Igrejas Católica e Ortodoxa.

Tabela 13. Religião das famílias (%)

	Autóctones	Origem imigrante	Total
Cristã	81,4	84,8	82,6
Hindu	0,0	10,6	3,8
Não têm religião	18,6	4,5	13,6
Total (N)	118	66	184

A maior parte dos alunos descendentes de imigrantes expressa-se, mesmo em contexto doméstico, apenas em português. O bilinguismo ou os casos em que os alunos apenas falam a língua do país de origem são menos frequentes.

Tabela 14. Língua(s) falada(s) em casa dos alunos com origem imigrante (%)

Português	60,0
Português e outra língua	20,0
Outra língua que não o português	20,0
Total (N)	60

As entrevistas esclarecem que, apesar de muitas vezes os alunos falarem exclusivamente o português com os seus familiares no contexto doméstico, entre os pais são igualmente usadas outras línguas. Entre as línguas mais faladas destacam-se o crioulo, o dialeto de São Tomé, o gujarati, o ucraniano e o romeno. Noutros casos, os próprios pais imigrantes, provenientes dos PALOP, não dominam nenhuma outra língua que não a portuguesa.

“A gente não sabe falar nenhum dialeto de lá. Só uma palavra ou outra, mas a minha mãe é que falava. Mas tirando isso, o meu pai é português, a gente só falava português em casa, de maneira que é mesmo só português.” (Mãe de Jailson, Angola, escola Sintra)

Mesmo entre os alunos que já nasceram em Portugal é mais comum o entendimento da língua do país de origem dos pais e menos a capacidade de se expressarem, oralmente ou por escrito, através dela. No caso das famílias com origem em países onde se fala o crioulo, o facto de alguns

alunos apenas se expressarem em português é, por vezes, resultado de uma imposição dos seus pais, justificada pela interferência negativa que os pais consideram que poderá ter no domínio do português e, consequentemente, no desempenho escolar. O domínio da língua portuguesa parece ser fruto, deste modo, de uma estratégia educativa mais ampla no núcleo familiar.

“Ela disse que era por causa da escola porque senão podemos falar mal português e assim podemos estar mais habituados a falar português. Quando falamos lá em casa, aprendemos mais. Tenho uma prima que também sabe falar crioulo mas a minha mãe exige que falemos português com ela.” (Jair, 15 anos, Cabo Verde, escola Loures)

“Nem sequer falo com a minha mãe, ela também não gosta que eu fale porque pode-me prejudicar os estudos, porque eu posso querer dizer uma coisa em português e estar a dizer em crioulo. Pode acontecer e ela não quer. Também já estou habituada a falar português, se eu depois misturar o crioulo é um bocado difícil e então ela não quer muito. Diz que é para eu falar mais português, embora ela fale comigo em crioulo às vezes, então eu respondo em português. Os meus irmãos mais velhos, como nasceram lá, falam os dois as duas línguas, agora eu e a minha irmã não, só falamos português.” (Laura, 14 anos, Cabo Verde, escola Sintra)

Do ponto de vista do contexto familiar, não se observam afinal, nas duas dimensões apresentadas, pertença religiosa e língua, contrastes muito significativos. Podemos afirmar que também entre os alunos descendentes de imigrantes inquiridos encontramos uma expressiva continuidade cultural entre a escola e a casa, mas não deixa de ser relevante a diferença no tocante à língua falada, uma vez que 20% destes alunos não têm presente o português no contexto doméstico.

4. ACOMPANHAMENTO DA ESCOLARIDADE E PRÁTICAS CULTURAIS

Terão as famílias imigrantes modos específicos de relacionamento com a escola? Serão diferenciadas as expectativas que depositam na escolaridade dos seus filhos? Que estratégias desenvolvem

de apoio à escolarização? Que relação existe entre os resultados escolares obtidos pelos descendentes e os níveis de investimento familiar na escolaridade?

De acordo com um estudo levado a cabo junto de famílias com diferentes condições de classe, níveis de escolaridade e origens nacionais (Seabra, 1999), a condição de classe e a escolaridade atingida pelos progenitores é a diferenciação que estrutura as estratégias educativas familiares e a origem nacional apenas “acrescenta” a essas estratégias alguns traços particulares transclassistas. De acordo com os resultados desta pesquisa: i) existe a propensão das famílias mais favorecidas para considerar que a escola deve prolongar a sua ação educativa, não a contrariando, devendo a responsabilidade ser partilhada - salientam a importância dos pais participarem na vida da escola e revelam vontade em participar nas decisões da mesma; ii) as famílias das classes populares sentem a escola como algo que lhes é exterior e superior, como algo que não dominam nem aspiram a fazê-lo - a escola é encarada como uma instância com um papel bem diferenciado do da família, em que os professores devem ocupar-se da instrução e a função educativa está confinada à família.

De forma a responder a estas perguntas, foram conhecer-se os modos de relação que as famílias estabelecem com a escolaridade dos seus descendentes, tendo-se recolhido uma série de indicadores que pretendem dar conta, por um lado, da frequência de determinados comportamentos protagonizados por estes progenitores considerados “medida” do seu investimento escolar (controlo das faltas, ajuda na realização dos trabalhos para casa (TPC), visualização dos testes corrigidos, conhecimento das notas e datas dos testes e ida às reuniões da escola) e, por outro, da substância dos temas abordados nas conversas quotidianas relacionadas com a escolaridade.

Os resultados apresentados na Tabela 15 apontam para um elevado nível de envolvimento. À exceção da ajuda nos TPC e da visualização dos testes corrigidos, todas as restantes práticas são bastante frequentes para pelo menos cerca de 80% das famílias. As famílias imigrantes caracterizam-se, comparativamente às famílias autóctones, por uma ligeiramente menor frequência das práticas enumeradas. As entrevistas realizadas aos progenitores esclarecem que, muitas vezes,

a ausência de auxílio na elaboração dos TPC por parte das famílias imigrantes está associada à falta de conhecimentos sobre as matérias escolares e/ ou ao fraco domínio da língua portuguesa.

Tabela 15. Regularidade de algumas práticas indicativas de controlo e investimento escolar por parte dos pais por escola e origem (% Muitas/ Algumas vezes)

	Autóctones	Origem Imigrante	Total
Controlo das faltas	82,9	81,9	82,6
Ajuda nos TPC	55,8	50,7	54,1
Sabem as notas	97,3	91,8	95,5
Sabem que vai ter teste	83,7	75,0	80,8
Vêem os testes corrigidos	71,4	58,3	67,1
Vão às reuniões	94,6	90,4	93,2
Total (N)	146	73	220

Geralmente são as mães, mais do que os pais, que desempenham o papel de Encarregado de Educação e, como tal, são elas que mais vão às reuniões convocadas pelos Diretores de Turma. A impossibilidade em comparecer é justificada pela incompatibilidade entre os horários de trabalho e os horários das reuniões, e não pela falta de esforço ou intenção em fazê-lo.

“[Motivo para a ida às reuniões] Não é obrigação mas eu acho que tenho que saber o que é que se passa, como é que ela está na escola, gosto de saber, gosto também que ela sinta que eu estou interessada na escola dela. Por muitos motivos eu acho que é necessário.” (Mãe de Janina, Guiné, escola *Sintra*)

Se a ida à escola dos filhos pode representar para muitos pais a entrada num universo simbólico que não dominam, tornando-a geradora de constrangimentos, para os pais imigrantes o facto de não dominarem a língua portuguesa constitui-se como um condicionamento adicional nas suas relações com a escola portuguesa.

“[Há troca de experiências entre os pais?] Sim, só eu tenho sempre vergonha. Toda a gente sabe que eu sou estrangeira e ninguém liga para estas coisas, só que eu como sou envergonhada

ou tímida nunca gosto de falar quando há muita gente. Eu prefiro ficar calada, só se tiver que dar uma resposta é que respondo.” (Mãe de Katarina, Ucrânia, escola Sintra)

Os dados em torno da frequência com que os alunos abordavam determinados assuntos em casa, especialmente relacionados com a vida escolar, apontam para uma enorme diversidade de temáticas, uma vez que a maior parte dos itens foram assumidos como sendo recorrentes nas conversas com os familiares. Os assuntos falados com mais frequência entre os alunos descendentes de imigrantes e respetivos familiares são as notas escolares, os amigos e os planos profissionais (Tabela 16). Por outro lado, os assuntos menos falados remetem para uma dimensão mais subjetiva como, por exemplo, os sentimentos dos alunos.

Tabela 16. Regularidade de algumas temáticas faladas em casa por escola e origem (% Muitas/ Algumas vezes)

	Autóctones	Origem Imigrante	Total
Sentimentos do aluno	47,3	42,3	45,6
Comportamento na escola	78,8	65,8	74,4
Amigos do aluno	77,6	79,2	78,1
Notas	81,5	84,7	82,6
Professores	76,9	68,1	74,0
O que, mais e menos, o aluno gosta na escola	74,8	65,3	71,7
O que o aluno quer ser no futuro	88,4	73,6	83,6
Total (N)	147	72	219

Como indicam os dados do questionário, um dos assuntos mais falados entre pais e filhos são as sociabilidades dos jovens estudantes. As entrevistas permitem ainda acrescentar que, entre a maior parte das famílias, os pais dão indicações quanto ao perfil de amigos que os filhos deverão escolher. Quando não o fazem, geralmente é porque os amigos não se afastam do padrão que os pais apontam como o mais “acertado”. Como “más companhias” os pais identificam os jovens que fumam, que roubam, que não têm elevadas expectativas escolares e ou profissionais, associando por vezes este rol de comportamentos/ atitudes a uma indumentária específica.

“Os meus pais dizem: “fala com aqueles com quem tu te deres bem, aqueles que achares bem, não te metas é com aqueles que derem problemas, que te querem levar para o mau caminho, que não te querem dar exemplo nenhum”. É o que eles me dizem, mais nada. Mas também o meu pai diz-me: “tu só vais para o mau caminho se tu quiseres, se tu escolheres é que tu vais, ninguém te vai levar, ninguém te vai obrigar, tu vais para uma coisa se tu quiseres...” (Ravi, 16 anos, Índia, escola Loures)

“A minha mãe nunca achou que eu tivesse maus amigos, nunca me disse nada disso, porque ela sabe que eu faço o que acho melhor para mim. Não sou influenciável, há pessoas que são influenciáveis mas eu não sou. O meu pai é que já é mais: “não andes com aquela”. E eu digo “oh pai é minha amiga” e ele não faz nada. A minha mãe é mais liberal, um bocadinho, nesse aspeto, para saídas não é nada liberal.” (Laura, 14 anos, Cabo Verde, escola Sintra)

“Companhias eu tenho que saber quem é, sempre quando ele arranja um amigo. Agora surgiu um amigo, vizinho do nosso lado, a primeira coisa o menino entrou, com 14 anos, fumando na minha casa. Para mim já cortei, eu não quero. Não me interessa de onde ele é, de onde deixa de ser, não quero dentro de casa. Segunda vez ele chama ele para assistir um filme pornográfico. Então quer dizer, para mim não é companhia para o meu filho. Não é que o meu filho seja melhor. Já conversei com a mãe dele, a mãe dele não gostou do que eu fiz, foi assim: “meu filho não é melhor que o seu, mas o que eu puder para ele ser, eu vou fazer”. Que por enquanto eu domino, daqui a dois, três anos eu já não domino mais. (...)” (Mãe de Leonardo, Brasil, escola Loures)

Outro indicador observável sobre o modo como os núcleos familiares investem nos percursos de escolarização dos seus descendentes está relacionado com as práticas culturais desenvolvidas nos mesmos.

Com o intuito de caracterizar as famílias dos alunos em relação aos seus consumos culturais, apurou-se a frequência com que os pais lêem livros e jornais, compram livros, vão a museus, ao cinema e fazem viagens (Tabela 17). Verifica-se que, entre as práticas enumeradas, é mais frequente a leitura de jornais e, pelo contrário, são mais raras as idas a museus. Identifica-se uma relação

constante que aponta para um maior investimento das famílias autóctones, ainda que ligeiro, nas práticas culturais aqui selecionadas, excetuando-se a leitura de livros e a realização de viagens. Este menor investimento está também relacionado com as diferenciadas condições económicas que caracterizam estas famílias (Tabela 17).

Quando se comparam estes grupos homogeneizando a classe social, algumas das diferenças encontradas entre as famílias autóctones e as famílias de origem imigrante esbatem-se e algumas vezes adquirem uma lógica inversa (por exemplo, nas classes médias/ altas, em relação à compra de livros e nas idas ao cinema). Outras práticas há que, independentemente da classe, continuam a diferenciar estas famílias, como, por exemplo, ida a museus e leitura de jornais.

Tabela 17. Regularidade de algumas práticas culturais por origem e classe social (% Muitas/ Algumas vezes)

	Todos os alunos			Classes médias/ altas			Classes populares		
	Aut.	O. Imi.	Total	Aut.	O. Imi.	Total	Aut.	O. Imi.	Total
Leitura de livros	71,2	69,9	70,8	75,8	85,0	78,0	67,9	62,0	65,6
Leitura de jornais	88,4	79,5	85,5	91,9	75,0	87,8	87,8	80,0	84,8
Compra de livros	66,0	58,6	63,6	73,8	75,0	75,6	58,5	52,1	56,2
Ida a museus	33,6	19,2	28,8	41,9	27,2	37,8	25,0	16,0	22,9
Ida ao cinema	67,1	58,3	64,2	74,2	80,0	75,6	63,0	51,0	58,5
Viagens	70,7	69,9	70,5	83,9	80,0	82,9	61,0	68,0	63,6
Total (N)	147	73	220	62	20	82	81	50	131

Sinteticamente, o acompanhamento do percurso escolar dos descendentes parece estar, entre as famílias imigrantes, condicionado sobretudo pelo nível de domínio da língua portuguesa e das matérias escolares, o que inibe uma maior participação nas relações com a escola e no apoio com os trabalhos de casa. Transversal é o facto de as mães assumirem muito mais do que os cônjuges o papel de Encarregado de Educação e, como tal, apresentarem uma mais elevada frequência às reuniões com os diretores de turma. A atenção dada às sociabilidades é significativa, e as práticas culturais complementares aos processos formais de escolarização revelam-se profundamente marcadas pelo nível socioeconómico.

CAPÍTULO 3.

SER JOVEM E ALUNO: O LUGAR DA ETNICIDADE NO QUOTIDIANO

1. OS JOVENS: IDENTIDADES, SOCIABILIDADES E PRÁTICAS CULTURAIS

1.1. IDENTIDADES E RELAÇÃO COM AS CULTURAS DE ORIGEM

Os jovens descendentes de imigrantes, em particular os observados neste estudo, não experienciaram diretamente, na maioria das vezes, uma trajetória migrante. Nasceram ou foram socializados na sociedade de acolhimento, influenciados por outras instâncias como a escola, os *media* ou o grupo de pares. Assim, uma das suas características mais salientes será a coexistência das sociabilidades orientadas “para dentro”, sobretudo no que respeita à família de pertença, com sociabilidades orientadas “para fora” a vários níveis, desde logo no contexto escolar (Machado, 2002).

Neste contexto, a identidade pessoal não se reduz a uma interiorização passiva e mecânica das identidades herdadas, do conjunto das características ligadas à nascença ou dos papéis estatutários pré-definidos. Pelo contrário, conquista-se reagindo aos mesmos, através de distanciamos e ruturas que não excluem nem as continuidades, nem as heranças, e que assumem um carácter reflexivo e narrativo (Dubar, 2000).

Nos processos de integração dos migrantes e dos seus descendentes, as identidades são sujeitas a uma atualização, adquirem características de mutabilidade que, nos diferentes quadros de interação, reconfiguram-se acionando elementos étnicos ou decorrentes do processo de assimilação de acordo com as circunstâncias, “sem que tal se traduza necessariamente por uma fixação e generalização dos resultados desse acionamento”, como afirma Pires (2003: 103).

Os estudos sobre descendentes de imigrantes tendem, assim, a centrar-se nas biografias individuais e nas micro dinâmicas de ação, em que a diferença é perspectivada como um “recurso

que pode ser utilizado como uma estratégia orientada para obter visibilidade, atenção, justiça ou privilégios, mas muito mais frequentemente, na dimensão banal e quotidiana, assume a forma de tática e de resistência” (Bosisio *et al.*, 2005: 68). Estudos realizados em Portugal revelam que os sentimentos de pertença nacional dos jovens descendentes variam de acordo com a condição social, a naturalidade (terem ou não nascido em Portugal) e a nacionalidade (serem ou não reconhecidos como cidadãos portugueses) (Machado, Matias e Leal, 2005).

No estudo que se apresenta, quando inquiridos sobre os sentimentos de pertença territorial, a maior parte dos alunos descendentes de imigrantes identificam-se “muito” como portugueses e “muito” com o país de origem dos pais (Tabela 18). Pelo contrário, uma inexpressiva proporção afirmou não se identificar com Portugal (5%), proporção que é de 13% quando a referência é o país de origem dos pais. A designação de “cidadão do mundo” foi amplamente assumida quer pelos alunos descendentes de imigrantes, quer pelos alunos autóctones. Este sentimento é, na maior parte das vezes, simultâneo, revelando as múltiplas referências identitárias que concorrem para a auto-definição dos jovens.

Tabela 18. Sentimentos de identidade territorial (%)

		Autóctones	Origem Imigrante	Total
Sinto-me português	Muito	90,8	56,5	80,3
	Algo/ Pouco	8,5	38,7	17,7
	Nada	0,7	4,8	2,0
	Total (N)	141	62	203
Sinto-me europeu	Muito	52,9	36,2	47,9
	Algo/ Pouco	41,9	51,7	44,8
	Nada	5,1	12,1	7,2
	Total (N)	136	58	194
Sinto-me africano	Muito	2,6	38,0	13,3
	Algo/ Pouco	20,0	28,0	22,4
	Nada	77,4	34,0	64,2
	Total (N)	115	50	165
Sinto-me cidadão do mundo	Muito	44,4	40,4	43,3
	Algo/ Pouco	31,0	34,6	32,0
	Nada	24,6	25,0	24,7
	Total (N)	126	52	178
Sinto-me do país de origem dos pais	Muito	69,5	57,8	66,0
	Algo/ Pouco	13,3	28,9	18,0
	Nada	17,1	13,3	16,0
	Total (N)	105	45	150

Como a tabela seguinte permite ilustrar, as situações mais comuns são as de dupla identificação (com Portugal e com o país de origem dos pais) ainda que com diferentes intensidades. Os casos de identificação exclusiva com um dos dois países são raros, sobretudo aqueles em que a identidade territorial se faz por referência ao país de origem dos pais.

Tabela 19. Alunos descendentes de imigrantes e sentimentos de identidade territorial (%)

	Identificação com o país de origem dos pais			
	Muito	Algo/pouco	Nada	
Identificação com Portugal	Muito	22,7	20,5	9,1
	Algo/pouco	31,8	9,1	4,5
	Nada	2,3	0,0	0,0
Total (N)	25	13	6	

As entrevistas permitiram corroborar a informação do questionário, pois a maior parte dos alunos identificou-se com Portugal e também com o país de origem dos pais, reconhecendo aspetos que os aproximam dos dois universos de referência. Foram poucos os alunos que se identificaram apenas com um país. Esses casos resumem-se a alguns alunos com curtos períodos de permanência em Portugal, ou a casos em que, nascendo já em Portugal, as referências ao país de origem dos pais são residuais. Os primeiros referem com orgulho o sentimento de identidade com o país de origem, enquanto que os segundos, identificando-se plenamente como portugueses, revelam estranheza quando confrontados com a questão.

O domínio da língua foi uma das dimensões que mais vezes foi assinalada para explicar o sentimento de identidade com os diferentes países e culturas.

“Por exemplo, quando estou a falar português, como estou agora a falar, talvez me sinta portuguesa porque estou a falar a língua. Mas em casa sinto-me totalmente são-tomense porque tudo o que eu tenho em casa é proveniente de São Tomé. A comida, que eu como, é feita com os produtos de lá, a maneira como as pessoas se vestem. Eu chego a casa e não uso roupas europeias, é um pano à cintura e pronto, é como se fosse São Tomé dentro de minha casa.”
(Luana, 14 anos, São Tomé, escola Loures)

“O que faz de mim indiano é a minha cultura, a minha religião, o que eu tenho de fazer, o que não tenho de fazer. Português, a maneira de estar com as pessoas, falar é diferente, permanecer com as pessoas é diferente.” (Ravi, 16 anos, Índia, escola Loures)

“É assim, eu não posso dizer muito que eu me identifico com Angola, porque visto que eu nunca conheci Angola, nunca fui lá passar férias, nunca nada. Mas gosto, pelo que as pessoas dizem, identifico-me um pouco. Acho que me identifico, tenho um pouco dos dois, mas se calhar, acaba mais por identificar-me com Portugal, porque sempre vivi cá, sempre, acabei por me habituar aos costumes de cá. Mas também gosto muito de Angola e tem partes de mim que acho que sempre serão africanas, não é!” (Jailson, 14 anos, Angola, escola Sintra)

A maior parte dos alunos descendentes de imigrantes já conheceram o país de origem das suas famílias (ou do próprio) e todos afirmam ter gostado de o conhecer (Tabela 20). Entre os que não conheceram o país de origem das suas famílias foi manifestado, em grande maioria, interesse em fazê-lo. Não obstante, cerca de 9% mostraram desinteresse por essa possibilidade.

Tabela 20. Atitudes face ao país de origem dos pais (%)

	Pais de origem dos pais
Conheço e gostei de conhecer	54,4
Não conheço e não gostava de conhecer	8,8
Não conheço mas gostava de conhecer	36,8
Total (N)	68

Nas entrevistas, os alunos que conhecem o país de origem dos seus pais (ou porque lá nasceram, ou porque já o visitaram) descreveram-no muitas vezes de forma bastante crítica, apontando quer aspetos de que mais gostavam/ gostaram, quer dimensões menos atrativas.

“O melhor é a ligação à terra, é fantástico, eu ando descalça nas ruas, pelo menos na gravações que eu tenho dos meus irmãos quando fomos a São Tomé, andamos na rua e há árvores a crescer nas estradas, e havia ali fruta a crescer para tudo quanto eram pessoas e não têm dono, não sei como ainda há fome. Vai-se ali “ai eu tenho fome” olha-se para o lado está uma árvore e vai-se lá buscar. E o pior é a poligamia, não gosto de poligamia, fora de questão, é um atentado contra as mulheres.” (Luana, 14 anos, São Tomé, escola Loures)

“Em Angola, eu gosto mais do ambiente que tem, das pessoas, da maneira das pessoas serem, as pessoas cumprimentam-se, são simpáticas umas para as outras e também, por causa que ainda está em reconstrução, não gosto. Porque acho que ainda falta muita coisa.” (Jailson, 15 anos, Angola, escola Sintra)

Mesmo entre os alunos que nasceram no estrangeiro, e quando as descrições são mais positivas do que negativas, a maior parte das vezes o desejo de regresso ao país de origem não é equacionado, aparecendo este como um lugar de excelência para passar as férias e visitar regularmente.

“[Mas a tua ideia é tirar o curso cá e voltar para o Brasil?] Eu vim para cá com essa ideia, de tirar o curso aqui e ir para lá. Mas agora já gostei daqui e eu vou fazer assim: vou comprar uma casa aqui. Se, por acaso, me formar na minha profissão que vai ser advogado, então eu vou abrir um consultório aqui e depois vou lá às vezes, nas férias, ver o meu pai e a minha família e a minha avó.” (Leonardo, 14 anos, Brasil, escola Loures)

“Aquilo passa a vida a mudar. Mudou muito de quando eu nasci em Cabo Verde. São umas ilhas fantásticas. Para passar férias é uma maravilha. Mas não para estar lá muito tempo. Não consigo. Mas é bom, é divertido.” (Ana, 16 anos, Cabo Verde, escola Sintra)

O desejo de regresso ao país de origem é referido em situações muito particulares, como a recente chegada a Portugal, e sobretudo quando esta não é fruto do desejo do próprio aluno. No entanto, essa manifestação é acompanhada pela perceção das melhorias que ocorreram ao nível das condições de vida das suas famílias, daí decorrendo uma tendência para reconhecer a mudança de país como positiva e necessária.

“Eu gostava de viver lá na Moldávia, mas não dava. Não é um país europeu, não tem assim condições boas. Lá na Moldávia, gosto da natureza, o campo tem muita coisa que é diferente. [Gostavas de ir viver para lá, se tivessem outras condições?] Sim, se os meus pais tivessem um emprego lá na Moldávia.” (Natasha, 16 anos, Moldávia, escola Loures)

Tanto os alunos, como as suas famílias consideram “importante” ou mesmo “muito importante” que estes jovens mantenham contacto com as pessoas do(s) país(es) de origem e sua cultura: acontece em cerca de 90% dos alunos e seus familiares.

Entre os pais entrevistados ficou manifesto o empenho em transmitir aos filhos aspetos culturais e históricos dos países de origem, bem como a manutenção do contacto quer com os familiares/ amigos que eventualmente lá ficaram, quer com a atualidade política e económica do país. As novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) adquirem aqui um papel de destaque ao se assumirem como mecanismos de interface preferencial e facilitador do contacto entre os alunos, suas famílias e os países de onde estes emigraram.

“Todo o dia, nós estamos agora na Internet, eu daqui, minha mãe, meu irmão, meu sobrinho de lá, o pai dele. Todos os dias a gente tem contacto.” (Mãe de Leonardo, Brasil, escola Loures)

“Estou [em contacto], tenho a RTP África, vêem-se imagens, ouvem-se as notícias e depois também tenho meus irmãos que vêm, falamos ao telefone.” (Pai de João, São Tomé, escola Sintra)

Paralelamente à importância dada ao contacto com as pessoas dos países de origem e à manutenção do contacto com esses países, verifica-se uma elevada participação em festas e convívios organizados por pessoas da mesma ascendência. Apenas um terço dos alunos afirma não frequentar este tipo de festas e convívios ou fazê-lo muito raramente.

As entrevistas com os alunos permitiram esclarecer que as festas/ convívios com as pessoas dos países de origem se referem, sobretudo, a encontros com familiares e que acabam por se constituir momentos marcadamente híbridos, em que se cruzam práticas e símbolos que remetem quer para os países de origem quer para o país de acolhimento.

“Eu fui a um [encontro] que foi o que eu achei mais estranho, as minhas tias metiam uma espécie de pano à cintura, tinham um batuque a bater e depois dançavam à volta daquilo. De resto não achei mais nada diferente, é tudo igual, a comida, a bebida, a música.” (Laura, 14 anos, Cabo Verde, escola Sintra)

“[Como é que são esses encontros?] São coisas normais como os portugueses fazem, vamos jantar fora, festas em casa. [Comem comida indiana?] Não, não. Há vezes que a gente come coisas portuguesas, por exemplo, o meu tio, quando nos chama para jantar, a gente faz coisas portuguesas. O meu pai também, em casa, cozinha coisas portuguesas, de vez em quando.”
(Ravi, 16 anos, Índia, escola Loures)

Estes encontros são muitas vezes oportunidades de celebração das culturas dos países de origem com os conterrâneos. Esta celebração das culturas de origem faz-se por comparação com Portugal, havendo ainda espaço para a confrontação do que há de melhor e pior em ambos os contextos. Os jovens descendentes de imigrantes apresentam assim uma multiplicidade e hibridação de referências identitárias e sentimentos de pertença nacional, acionadas contextualmente. A monogamia identitária é rara e emerge essencialmente associada a: (i) jovens recém-chegados a Portugal cuja identidade permanece enraizada no país de origem, ou, no extremo oposto; (ii) jovens nascidos em território português e com fracas referências do país de origem dos pais.

1.2. SOCIABILIDADES E DISCRIMINAÇÃO

A condição de jovem contempla uma pluralidade de circunstâncias sociais particulares, decorrentes do legado social e cultural familiar, das trajetórias escolares percorridas pelo próprio, das sociabilidades e dos universos simbólicos e culturais onde se insere. Este processo permite a construção de uma autonomia face à família e outras instituições, “através do contacto com sistemas de valores concorrentes originários de outros grupos sociais, de pares, ou difundidos através dos meios de comunicação social” (Sebastião, 1998: 19).

Do mesmo modo, os alunos descendentes de imigrantes relacionam-se, mais do que os alunos autóctones, com jovens que com eles partilham experiências familiares de imigração, ainda que tenham referido principalmente amigos de origem portuguesa (inclusive mais, que os próprios autóctones). Entre as origens dos amigos, cuja família veio do estrangeiro, encontram-se mais representados os países Cabo Verde, Angola, São Tomé e Príncipe e Índia, hierarquia que se

mantém entre os alunos autóctones (tendência que se explica pela composição do universo de alunos incluídos no estudo).

Tabela 21. País de origem dos amigos (resposta múltipla em %)

	Autóctones	Origem Imigrante	Total
Angolanos	58,2	72,2	62,8
Brasileiros	36,3	56,9	43,1
Cabo-verdianos	49,3	69,4	56,0
Guineenses	26,0	41,7	31,2
Moçambicanos	21,9	27,8	23,9
Santomenses	20,5	41,7	27,5
Ucranianos	20,5	26,4	22,5
Outras origens	12,4	10,3	11,7
Portugueses	84,2	87,5	85,3
Total (N)	146	72	218

No que se refere aos dois melhores amigos, as disparidades identificadas anteriormente assumem outra proporção. Neste domínio, os alunos descendentes de imigrantes que indicaram como melhores amigos jovens, também eles, descendentes de imigrantes, é muito superior à de alunos autóctones na mesma condição (Tabela 22).

Tabela 22. Amigos com família de país estrangeiro, entre os dois maiores amigos

		Autóctones	Origem Imigrante	Total
Amigo 1 com família de país estrangeiro	%	15,6	50,0	26,3
	Total (N)	141	64	205
Amigo 2 com família de país estrangeiro	%	13,5	55,6	27,5
	Total (N)	126	63	189

Estas evidências não contrariam a tendência, também revelada pelas entrevistas, de uma mescla de amigos com diferentes origens, entre elas a portuguesa e, em caso de experiências migratórias na

família, a descoincidência dos países de origem. Foram poucos os alunos de origem imigrante que expressaram ter exclusivamente amigos portugueses ou apenas amigos descendentes de famílias imigrantes. As sociabilidades não se apresentam endógenas às comunidades de origem familiar e são, portanto, dispersas. Num estudo anterior (Seabra, 2010:152), também foi possível detectar esta miscigenação a nível das sociabilidades dos descendentes de imigrantes e dos autóctones: 67% dos alunos com origem na imigração tinham, pelo menos, um dos maiores amigos que era autóctone (e em 40% dos casos eram os dois principais amigos) e 24% dos alunos autóctones tinham, pelo menos, um dos maiores amigos com origem estrangeira (em 5% dos casos eram os dois principais amigos).

“[Quem é que são os teus melhores amigos, melhores amigas?] A Sónia, a Mónica, a Jessica e a Joana. (...) Uma portuguesa, uma africana e duas indianas.” (Luana, 14 anos, São Tomé, escola Loures)

“Eu com as amigas do meu país tenho mais vontade, falo de uma coisa qualquer, contamos sempre segredos e essas coisas. Agora com os portugueses, também faço isso mas não é assim, não tenho essas relações com eles como tenho com os ucranianos. Não sei, se calhar é só porque é uma amiga boa para mim! Se tivesse uma portuguesa assim...” (Katarina, 15 anos, Ucrânia, escola Sintra)

Os amigos dos alunos estão dispersos por vários universos relacionais: a escola, os vizinhos, a família, eventualmente algum clube/ associação a que pertençam. Nos discursos, os próprios alunos faziam referência aos amigos classificando-os segundo o universo para que estes remetiam, notando-se o papel de destaque da escola enquanto espaço preferencial de desenvolvimento de relações de amizade.

“Eu tenho aqui primos. Também são da Moldávia e estão cá em Portugal. E tenho umas amigas à porta de minha casa e tenho as amigas da escola e a minha irmã.” (Natasha, 16 anos, Moldávia, escola Loures)

A multiplicidade de referências identitárias, de práticas culturais e de sociabilidades híbridas, que

misturam elementos quer do legado familiar, quer do país onde decorre a sua socialização, alterará a perceção de discriminação dos jovens descendentes observados? Na sua experiência escolar, terão perceção que as suas referências familiares e particularidades individuais decorrentes da ascendência estrangeira induzem processos específicos de discriminação? Ou, pelo contrário, estão sujeitos aos mesmos processos de discriminação que os seus pares autóctones, aos processos mais alargados de categorização recíproca, tendo por base outras características que não as étnico-culturais ou os traços fenotípicos?

Os sentimentos de discriminação experienciados pelos alunos, em contexto escolar, são indiscutivelmente menos elevados no caso dos alunos autóctones, que indicam muito menos frequentemente ter alguma vez sentido discriminação por parte quer dos colegas, quer dos professores, quer dos funcionários da escola. Do mesmo modo, verifica-se que é entre os alunos descendentes de imigrantes que há mais incertezas (expressas através do “não sei”) quanto aos sentimentos de discriminação. Esta regularidade poderá ser indicativa de receio ou embaraço em expressar os sentimentos de discriminação experienciados. Estes sentimentos de discriminação, tanto entre os alunos autóctones como entre os alunos descendentes de imigrantes, remetem sobretudo para os colegas da escola, menos para os professores e, menos ainda, para os funcionários.

Tabela 23. Frequência do sentimento de discriminação por parte dos colegas, professores e funcionários (%)

	Colegas			Professores			Funcionários		
	Aut.	O. lmi.	Total	Aut.	O. lmi.	Total	Aut.	O. lmi.	Total
Muitas vezes	2,7	5,7	3,7	3,4	1,4	2,8	2,1	2,9	2,3
Algumas/ Poucas vezes	22,6	28,6	24,5	17,9	34,3	23,3	7,6	21,4	12,1
Nunca	69,2	55,7	64,8	75,2	58,6	69,8	85,5	67,1	79,5
Não sei	5,5	10,0	6,9	3,4	5,7	4,2	4,8	8,6	6,0
Total (N)	146	70	216	145	70	215	145	70	215

Para avaliar esta dimensão de uma forma mais global criou-se um indicador que agrega a frequência do sentimento de discriminação causado, na opinião dos alunos, pelos vários atores da

comunidade escolar (Tabela 24).²¹ Ao deter a atenção nos resultados de cada escola verifica-se que na escola *Loures* a proporção de alunos a indicar “nunca se ter sentido discriminado” é menor. No entanto, as respostas dos alunos variam mais segundo a ascendência dos inquiridos do que entre as escolas. Nesta escola, cerca de 27% dos alunos descendentes de imigrantes afirma nunca ter sentido discriminação por parte dos elementos da comunidade escolar, face a cerca de 61% de alunos autóctones, enquanto na escola *Sintra* a sensibilidade dos valores à ascendência dos alunos é bastante inferior (cerca de 57% de autóctones e 65% de descendentes de imigrantes afirmam nunca ter sentido discriminação).

Foram poucos os alunos que esclareceram os motivos pelos quais se sentiram discriminados e, entre os que o fizeram, muitas vezes enumeraram apenas o contexto ou descreveram a situação, não sendo possível, a partir daí, apreender os motivos. Entre os alunos que responderam à pergunta (24 autóctones e 12 descendentes de imigrantes) foram referidas com mais frequência como motivo dessa discriminação as condições sociais, o aproveitamento escolar e a etnia (referida exclusivamente por oito dos alunos descendentes de imigrantes).

Tabela 24. Grau de discriminação sentida na escola (%)

	Total Inquiridos			Loures			Sintra		
	Aut.	O. Imi.	Total	Aut.	O. Imi.	Total	Aut.	O. Imi.	Total
Muita discriminação	2,3	3,4	2,6	2,2	6,7	3,3	2,4	2,3	2,3
Alguma discriminação	34,4	47,5	38,4	37,0	66,7	44,3	32,9	40,9	35,7
Nenhuma discriminação	63,4	49,2	58,9	60,9	26,7	52,5	64,7	56,8	62,0
Total (N)	131	59	190	46	15	61	85	44	129

Nas entrevistas explorou-se igualmente a perceção dos alunos descendentes de imigrantes face à discriminação extra contexto escolar. Os dados indicam uma sistemática associação e redução do termo “discriminação” ao de “racismo”. Ou seja, as respostas dos alunos remetem exclusivamente para a discriminação baseada na etnia e/ ou cor da pele. Além disso, a maior

21 Índice que inclui 3 variáveis e varia entre 3 a 12. Variáveis consideradas: sentimento de discriminação por parte de colegas, por parte de professores e por parte de funcionário. Peso de cada variável: Muitas vezes (1), Algumas vezes (2), Poucas vezes (3), Nunca (4), Escala: 12= Nenhuma discriminação; 7-11= Alguma discriminação; 3-6= Muita discriminação

parte dos alunos entrevistados admite que existe discriminação/ racismo em Portugal, embora grande parte refira que na escola isso não se verifica.

“[Já viste alguém a ser vítima de discriminação?] Já. Portugueses a dizerem: “preto, vai para a tua terra!” e essas cenas! Eu nunca. Não gosto do racismo, não gosto da discriminação. Sou amigo de toda a gente. Para mim todas raças são iguais, por isso...” (Lívio, 18 anos, São Tomé, escola Loures)

“[Já alguma vez viste alguém a ser vítima de discriminação? Ou já alguma vez foste discriminada?] Já vi. Na rua, com pessoas de cor, a chamarem nomes, a dizerem para irem para a terra deles, e etc... Dizem que são assim tão escuros porque não tomam banho, não têm higiene e que nós só viemos cá para estragar, não fazemos falta nenhuma. Coisas desse género.” (Denise, 16 anos, São Tomé, escola Sintra)

Entre os alunos que afirmaram ter sido alvo de discriminação destacam-se os descendentes de imigrantes oriundos dos PALOP, que relatam frequentemente episódios pessoais passados na escola, sobretudo em ciclos anteriores.

“Eu quando entrei para aquela escola estava no sexto ano e os mais velhos, do 9º estavam sempre a gozar. (...) Chamavam-me preta e diziam “está a ficar noite”, “escureceu”... E eu sempre levei isso com agressividade. (...) [E o que é que tu respondias?] Eles eram mais velhos, eram mais altos e maiores, não fazia nada. [Mas ficavas zangada?] Ficava, chorava e isso. Mas depois já no 7º, uma rapariga meteu-se comigo e eu bati-lhe, mas não me arrependo. Chamou-me “preta”! (...) É que há coisas que as pessoas nos dizem que a gente não pode ficar parados. Também não é com agressividade que a gente resolve, mas às vezes (...).” (Eliza, 16 anos, Guiné, escola Loures)

“Acho que há. Às vezes há. Não sei, já me tomaram de ponta, às vezes. Estão aí para arranjar confusão. Então, antes de nos conhecerem, às vezes, tratam-nos mal ou olham de lado. Às vezes, já me aconteceu no supermercado, quando estou a entrar... não gosto. Também não

vou fazer nada, não vou roubar, não chamo a atenção. Fui educado para tal.” (João, 14 anos, São Tomé, escola *Sintra*)

Sinteticamente, pode concluir-se que os jovens descendentes observados tendem a privilegiar pares onde também existem experiências migratórias (independentemente da origem), embora o traço dominante das suas sociabilidades seja a diversidade. É também entre pares, no espaço escolar, que a prática discriminatória parece ser mais sentida. Os sentimentos de discriminação surgem mais claros nas situações de entrevista, onde são de algum modo justificados pelo desconhecimento, reportados para outras fases do processo de desenvolvimento pessoal (outros ciclos de ensino, outras idades), e emergem claramente associadas aos traços fenotípicos diferenciados.

1.3. CONSUMOS E PRÁTICAS CULTURAIS

A esfera do lazer e dos estilos de vida são uma das mais importantes dimensões diferenciadoras da condição jovem. A partir dos anos 80/90 do séc. XX, o desenvolvimento das indústrias juvenis conduziu a uma diversificação e individualização do lazer e estilos de vida, através da televisão e dos seus canais temáticos, da música, mas também da imprensa especializada, da literatura juvenil, dos espectáculos e iniciativas que tinham como alvo a geração mais jovem. Se alguns estudos realizados em Portugal durante a década de 90 revelaram que ver televisão e ouvir música eram as atividades mais populares entre os jovens (Fernandes *et al.*, 1998; Schmidt, 1994), as gerações mais recentes são já apelidadas de “gerações multimédia” (Drotner, 2000), uma vez que acedem, comunicam e gerem um largo espetro de *media*.

Neste quadro tecnológico, os padrões de sociabilidade juvenil tendem a sofrer novas influências, já que os padrões horizontais de socialização cultural e social (em que os jovens se relacionavam fundamentalmente com o grupo de pertença, étnico-nacional ou socioeconómico) deslocam-se para padrões de maior verticalidade, no sentido em que novos elementos se intrometem nesta socialização, trazendo outras referências culturais e sociais. O universo global dos *media* e das novas tecnologias, na sua condição de agências informacionais e culturais, colonizam e perpassam

as suas identidades em construção (Conde, 1998). Poderemos então identificar nos jovens descendentes de imigrantes práticas e consumos culturais particulares ou, pelo contrário, inseridas naqueles que são os padrões geracionais mais alargados?

Os consumos musicais dos alunos inquiridos refletem mais do que diferenças, as semelhanças entre os jovens autóctones e os jovens descendentes de imigrantes (Tabela 25). Os gostos musicais dos alunos inquiridos, independentemente da sua ascendência, são muito parecidos na sua diversidade. Tanto para os alunos descendentes de imigrantes como para os alunos autóctones o *rap*, o *hip-hop* e o *rock* estão entre os estilos musicais mais apreciados. No caso dos descendentes de imigrantes acrescenta-se o especial interesse por estilos musicais de raiz africana como o kizomba e o kuduro (o que reflete a sobre-representação dos alunos com origem nos PALOP), estilos musicais também muito indicados pelos alunos autóctones, especialmente o kizomba. Esta análise deixa a descoberto lógicas de interação que produzem influências em dois sentidos, absorção de estilos musicais mais “europeus” pelos descendentes de imigrantes com origem africana e a absorção de estilos musicais africanos pelos alunos autóctones.

Tabela 25. Estilos musicais eleitos pelos alunos como preferidos²² (resposta múltipla) (%)

	Autóctones	Origem Imigrante
Kizomba	26,1	50,0
Rap/ Hip-hop	89,4	84,3
R&B/ Funk	20,4	24,3
Rock	45,8	31,4
Kuduro	2,1	8,6
Pop	32,4	15,7
Outros estilos africanos	1,4	12,9
Jazz/ Soul & blues	4,9	4,3
Outros estilos de música	9,9	12,9
Metal/ Punk/ Alternativa	9,9	8,6
Outros estilos do mundo	3,5	4,3
Outros estilos portugueses	4,9	4,3
Reggae(ton)/ Ska	9,2	12,9
Electrónica	12,0	8,6
Clássica/ Contemporânea	4,9	5,7
Total (N)	142	70

Os gostos gastronómicos dos inquiridos seguem o mesmo padrão assinalado na dimensão anterior. Os alunos descendentes de imigrantes e os alunos autóctones elegeram muitas vezes como preferidos os mesmos pratos gastronómicos (o bacalhau com natas, o bitoque, a *pizza*). A estes pratos acrescem-se os pratos típicos da gastronomia africana (continente mais representado entre as origens migratórias). Para os alunos autóctones, os prediletos são sobretudo os pratos italianos (a lasanha e a *pizza*). Neste domínio, ao contrário do que sucedeu com a música, a troca cultural parece fazer-se apenas num sentido, ou seja, é diminuta a proporção dos alunos autóctones que revelaram preferência pela comida de origem africana.

22 Cada aluno referiu 3 estilos de música.

Tabela 26. Pratos gastronómicos eleitos pelos alunos como preferidos²³ (resposta múltipla) (%)

	Autóctones	Origem Imigrante
Pratos de gastronomia africana	2,8	29,7
Massas	16,2	14,1
Bife com batatas/bitoque	20,4	29,7
Lasanha	35,9	17,2
Bacalhau com natas	22,5	31,3
Bacalhau à brás	16,2	18,8
Pizza	31,0	20,3
Hambúrguer	15,5	9,4
Frango assado	9,2	17,2
Outros pratos de gastronomia portuguesa	92,3	65,6
Outros pratos de gastronomia italiana	12,0	14,1
Outros pratos de gastronomia do mundo	7,0	15,6
Outros	9,9	6,3
Total (N)	142	64

Os tempos livres dos alunos descendentes de imigrantes e dos alunos autóctones são muito semelhantes, destacando-se entre as actividades mais frequentes ver televisão (cerca de 92% fá-lo diariamente) e ouvir música (83% ou mais fá-lo diariamente) (Tabela 27). Mais raras são a prática de leitura e as idas ao cinema. O que distingue os dois grupos em análise são especialmente as práticas associadas ao uso do computador e acesso à Internet, o que se explicará facilmente pela escassez desses recursos em casa, como adiante se verá. Para além disso, os alunos autóctones praticam desporto com mais frequência, mas por seu turno a dança está mais presente nas rotinas dos alunos descendentes de imigrantes.

23 Cada aluno referiu 3 pratos gastronómicos. Só se apresentam na tabela os pratos referidos com mais frequência.

Tabela 27. Práticas de lazer e suas frequências (%)

		Autóctones	Origem Imigrante	Total
Ver TV	Diariamente	91,8	91,5	91,7
	Semanalmente	5,4	5,6	5,5
	Raramente/ Nunca	2,7	2,8	2,8
Ouvir música	Diariamente	83,0	84,5	83,5
	Semanalmente	12,2	12,7	12,4
	Raramente/ Nunca	4,8	2,8	4,1
Jogar computador	Diariamente	50,3	35,2	45,4
	Semanalmente	29,3	25,4	28,0
	Raramente/ Nunca	20,4	39,4	26,6
Pesquisa Internet	Diariamente	58,9	33,8	50,7
	Semanalmente	29,5	42,3	33,6
	Raramente/ Nunca	11,6	23,9	15,7
Passeios	Diariamente	34,5	37,1	35,3
	Semanalmente	53,8	54,3	54,0
	Raramente/ Nunca	11,7	8,6	10,7
Prática desporto	Diariamente	44,2	30,0	39,6
	Semanalmente	43,5	52,9	46,5
	Raramente/ Nunca	12,2	17,1	13,8
Cinema	Diariamente	2,7	2,9	2,8
	Semanalmente	46,9	34,3	42,9
	Raramente/ Nunca	50,3	62,9	54,4
Dançar	Diariamente	15,4	29,6	20,1
	Semanalmente	16,8	25,4	19,6
	Raramente/ Nnunca	67,8	45,1	60,3
Leitura	Diariamente	23,8	25,7	24,4
	Semanalmente	28,0	28,6	28,2
	Raramente/ Nunca	48,3	45,7	47,4
Total (N)		147	70	213

Quanto aos recursos disponíveis em casa, verifica-se que todos os alunos têm televisão e que é

muito vulgar o leitor de DVD, de CD, o computador, a impressora, o telemóvel, o leitor de MP3, a consola e mesmo o acesso à Internet que, sendo o recurso mais escasso, está disponível na maior parte das casas (Tabela 28). Estamos, portanto, perante jovens muito familiarizados com as TIC. Contudo, entre os alunos descendentes de imigrantes e os alunos autóctones verificam-se diferenças sistemáticas que apontam para um maior acesso aos equipamentos identificados, sobretudo ao computador, à impressora e à ligação à Internet no caso dos autóctones.

Tabela 28. Equipamentos (resposta múltipla) (%)

	Autóctones	Origem Imigrante	Total (%)
Televisão	100,0	100,0	100,0
Telemóvel	96,6	92,9	95,4
Leitor CD	93,2	91,4	92,6
Leitor DVD	93,2	97,1	94,5
Computador	95,9	84,3	92,2
Ligação à Internet	83,7	64,3	77,4
Impressora	91,2	75,7	86,2
Leitor MP3	85,0	78,6	82,9
Consola	78,9	72,9	77,0
Total (N)	147	70	217

O acesso à Internet faz-se muitas vezes em casa, algumas vezes na escola, em casa de familiares e menos na biblioteca. Entre os alunos com ascendência imigrante é mais frequente o acesso à Internet na escola e na biblioteca, o que se explicará pela ausência de computador com ligação à Internet em casa. Os autóctones afirmam, mais do que os descendentes de imigrantes aceder à Internet na casa dos familiares, o que é particularmente indicativo das diferenças de recursos que estas famílias possuem (Tabela 29).

Tabela 29. Frequência e local de utilização do computador (% em coluna)

		Autóctones	Origem Imigrante	Total (%)
Casa	Muitas vezes	86,1	75,8	82,9
	Às vezes	11,8	10,6	11,4
	Nunca	2,1	13,6	5,7
Escola	Muitas vezes	4,9	10,3	6,6
	Às vezes	88,2	88,2	88,2
	Nunca	6,9	1,5	5,2
Casa de familiares	Muitas vezes	13,1	10,8	12,4
	Às vezes	78,6	75,4	77,6
	Nunca	8,3	13,8	10,0
Biblioteca	Muitas vezes	2,2	4,7	3,0
	Às vezes	34,5	51,6	39,9
	Nunca	63,3	43,8	57,1
Total (N)		144	68	210

Para além dos consumos, como se posicionam os jovens descendentes em termos de participação cívica e cultural? Ao encontro do que se tem dito a propósito de outras dimensões, a pertença associativa adquire proporções muito semelhantes entre os alunos descendentes de imigrantes e os alunos autóctones (Tabela 30). Em ambos os casos, a maior parte declarou não estar associado a um grupo/ clube/ associação (53,7% entre os alunos autóctones e 55,4% entre os descendentes de imigrantes), e entre aqueles que o fizeram, referiram-se sobretudo a equipas desportivas, organizações, grupos religiosos e grupos de teatro. Os alunos com ascendência imigrante estão distintamente presentes nas associações de estudantes e os autóctones nas equipas desportivas.²⁴

24 Apenas a escola *Loures* tinha Associação de Estudantes e é aí que os alunos descendentes de imigrantes se destacam pela quase exclusividade associativa. Uma das funções da Associação de Estudantes era pôr música no intervalo entre as aulas letivas e nas constantes idas a essa escola era frequente ouvir-se música africana.

Tabela 30. Pertença associativa (%)

	Autóctones	Origem Imigrante	Total
Associação recreativa	1,6	3,4	2,2
Grupo musical	4,8	6,9	5,5
Teatro	11,3	17,2	13,2
Organização ou grupo religioso	25,8	24,1	25,3
Escuteiros	6,5	3,4	5,5
Associação de estudantes	1,6	27,6	9,9
Equipa desportiva	69,4	41,4	60,4
Outra	12,9	6,8	11,0
Total (N)	62	29	91

Esta última evidência (pouca representação dos alunos descendentes de imigrantes nos grupos desportivos), poderá explicar-se parcialmente pelas dificuldades no acesso a este tipo de instituições, por parte dos jovens descendentes de imigrantes que não têm nacionalidade portuguesa, uma vez que alegadamente existiriam cotas para jogadores estrangeiros.

“[Não eras aceite nos clubes?] Diziam que a equipa só pode incluir dois estrangeiros, dantes, porque agora já nem é assim... Mas se havia, tipo, eu e outro, ele escolhia o outro porque tinha os documentos, era uma cena assim...” (Adilson, 16 anos, Angola, escola Sintra)

“[Gostavas de ter nacionalidade portuguesa?] Gostava. (...) [Porquê?] Alguns clubes aceitam só 2 ou 3 estrangeiros. Com nacionalidade portuguesa, sou considerado português e posso ficar.” (Américo, 14 anos, Angola, escola Loures)

As semelhanças nos consumos musicais, a popularidade dos estilos africanos e ainda a proximidade de gostos gastronómicos (numa gastronomia, em geral, bastante globalizada), revelam que os alunos descendentes de imigrantes estão plenamente integrados naqueles que são os padrões de consumo culturais dominantes entre os demais jovens.

Nas práticas observadas são identificáveis, mais do que especificidades culturais, constrangimen-

tos socioeconómicos que dificultam algumas atividades de lazer e sociabilidade (como o cinema). O acesso a alguns equipamentos multimédia, como o computador e a ligação à rede de Internet, destaca-se como elemento diferenciador. Nesse sentido, os alunos descendentes de imigrantes são maiores utilizadores das redes públicas (escola e biblioteca). Em termos de participação cívica, as diferenças não são significativas, embora estes se destaquem ligeiramente em atividades de âmbito artístico e recreativo.

2. SER ALUNO COM ORIGEM IMIGRANTE

2.1. TRAJETÓRIA ESCOLAR

Entre os alunos de famílias imigrantes a proporção daqueles que realizaram uma trajetória de sucesso escolar (nunca experimentaram a reprovação) é inferior àquela que se verifica entre os alunos autóctones (menos 9%): cerca de um terço do total de alunos descendentes de imigrantes já reprovou, pelo menos uma vez, durante o seu percurso escolar. Quanto às trajetórias mais penalizadas, que apontam para duas ou mais reprovações, a proporção é bastante semelhante entre os dois grupos de alunos.

Ao comparar as duas escolas verifica-se que o desempenho global dos alunos é superior na escola *Sintra*, onde cerca de 72% dos alunos nunca reprovaram, proporção de 56% na escola *Loures*. No entanto, a diferença entre a trajetória escolar dos alunos autóctones e dos alunos com origem imigrante, em cada escola, mantém-se inalterada, pois mantêm-se os nove pontos percentuais de diferença, a favor dos alunos autóctones.

Tabela 31. Trajetória escolar por escola e origem (%)

	Total Inquiridos			Loures			Sintra		
	Aut.	O. lmi.	Total	Aut.	O. lmi.	Total	Aut.	O. lmi.	Total
Nunca reprovou	69,4	60,3	66,4	58,8	50,0	55,7	75,0	66,7	72,3
1 reprovação	18,4	26,0	20,9	17,6	32,1	22,8	18,8	22,2	19,9
2 ou + reprovações	12,2	13,7	12,7	23,5	17,9	21,5	6,3	11,1	7,8
Total (N)	147	73	220	51	28	79	96	45	141

Analisando-se as trajetórias escolares dos alunos por sexo e por classe social das suas famílias, podem fazer-se outras observações: as raparigas mais do que os rapazes nunca reprovaram ao longo do seu percurso académico (mais 3%), e entre os rapazes contam-se, comparativamente, mais alunos com trajetórias penalizadas com múltipla reprovação (Tabela 32). Entre diferentes classes sociais, as diferenças até agora identificadas assumem proporções bastante mais elevadas. Assim, é entre os alunos de classes médias/ altas que menos se contam reprovações (menos 15%) e, ao contrário, é entre os alunos das classes populares que mais se contam os percursos marcados pela repetição do ano escolar, sendo esta múltipla em muitos mais casos (o dobro dos alunos viveram esta situação, em comparação com os seus colegas inseridos em famílias de classes média/ altas).

Tabela 32. Trajetória escolar por sexo e classe social (%)

	Sexo		Classe social	
	Feminino	Masculino	Médias/altas	Populares
Nunca reprovou	67,9	64,8	76,8	61,4
1 reprovação	22,3	19,4	15,9	22,7
2 ou + reprovações	9,8	15,7	7,3	15,9
Total (N)	112	108	58	156

O perfil social das famílias produz importantes efeitos nos resultados escolares. Por esse motivo, é necessária uma análise que cruze a origem dos alunos com uma tipologia de classes sociais e ainda com a escolaridade da mãe e do pai.

À semelhança do que ocorre na generalidade das pesquisas que procedem ao controlo do efeito destas variáveis (Boulot e Boyzon-Fradet, 1988; OCDE, 2006; Vallet e Caille, 1996), a desvantagem dos alunos com origem imigrante atenua-se relativamente aos alunos autóctones. Como explicam Vallet e Caille, a propósito de um trabalho semelhante em França, “desde que a análise estatística considere estas diferenças e que raciocinemos para situação social e familiar idêntica, nem a nacionalidade estrangeira, nem o tempo de permanência em França dos pais, nem a utilização familiar de uma outra língua que não o francês constituem em si mesmos fatores que tenham contrariado o bom desenvolvimento da escolaridade elementar.” (2000: 295-296). O relatório da OCDE evidencia que, quando é controlada, a escolaridade dos pais e o seu estatuto profissional, as diferenças entre os resultados²⁵ dos alunos imigrantes (1ª e 2ª geração) e dos alunos nativos, não desaparecem, mas reduzem-se significativamente em todos os países do estudo (2006: 68).²⁶

Neste estudo, esta aproximação ocorre exclusivamente no caso dos alunos inseridos em famílias das classes médias/ altas ou quando as mães completaram o ensino secundário ou têm um curso de ensino superior (Tabela 33). Pode, ainda, constatar-se ser maior a relação entre a classe social ou a escolaridade atingida pelos pais e a diferença de resultados obtidos pelos descendentes de imigrantes, ou seja, a pertença a uma classe socialmente mais favorecida ou o maior nível de instrução dos progenitores traduz-se num maior ganho (em termos de sucesso escolar) no

caso destes alunos. A escolaridade da mãe persiste no seu lugar dianteiro na diferenciação do desempenho escolar e, no caso dos alunos com origem imigrante, a formação escolar da mãe mais elevada traduz-se num ganho de 38 pontos percentuais de casos de sucesso, relativamente aos que têm mães menos escolarizadas.

25 O relatório só faz este exercício para os resultados nas provas de avaliação da literacia matemática.

26 Em alguns países, a mudança ocorrida, com o facto de se ter controlado o efeito das condições sociais nos resultados, é mais expressiva: na Austrália o desempenho dos imigrantes passa de negativo a positivo (a diferença entre os estudantes continua a não ser estatisticamente significativa); nos Estados Unidos a diferença de desempenho desaparece no caso dos descendentes de 2ª geração; na Suécia deixou de ser estatisticamente significativa a diferença entre os resultados; e no Canadá, onde a diferença de resultados já era favorável aos filhos de imigrantes de 2ª geração, essa diferença passou a ser estatisticamente significativa.

Tabela 33. Sucesso escolar por escolaridade dos pais e a ascendência (%)

		Autóctones	Origem Imigrante	Total
Classe social ²⁷ (progenitores)	Classes médias/altas	77,4	75,0	76,8
	Total (N)	62	20	82
	Classes populares	64,6	56,0	61,4
	Total (N)	82	50	132
Mãe	Sec. ou Sup.	89,1	85,7	88,2
	Total (N)	55	21	76
	Até 3º ciclo EB	58,6	47,9	54,8
	Total (N)	87	48	135
Pai	Sec. ou Sup.	82,2	73,5	78,5
	Total (N)	45	34	79
	Até 3º ciclo EB	65,9	48,5	61,2
	Total (N)	88	33	121

Apesar das reprovações serem produto de características estruturais e das coordenadas sociais das famílias de origem, os alunos apresentaram motivos mais subjetivos para justificar as suas reprovações. Assim, os motivos apontados pelos alunos para justificar as suas reprovações são sobretudo cognitivos e motivacionais (“não gostava de estudar” ou “faltava muitas vezes às aulas”) mais do que extrínsecos. Os alunos descendentes de imigrantes não apontam, como os alunos autóctones, a existência de avaliação injusta na origem das reprovações, mas, mais do que eles, indicam “má influência da turma”. Estes alunos estão inseridos em turmas homogêneas em termos de baixo desempenho escolar, em que as reprovações são tidas pelos professores como mais expectáveis, como foi referido no Capítulo 1.

27 Para simplificar a análise dos dados, as classes sociais foram agrupadas em duas categorias, próximas do proposto por Machado (2005). Nas classes médias/altas incluíram-se: Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais; Profissionais Técnicos e de Enquadramento; Trabalhadores Independentes; e Trabalhadores Independentes Pluriativos. Nas classes populares incluíram-se as restantes classes

Tabela 34. Motivos apontados para justificar as reprovações por escola e origem

	Autóctones	Origem Imigrante	Total
As matérias eram muito difíceis	11,9	3,7	8,7
Faltava muito às aulas	9,5	18,5	13,0
A avaliação foi injusta	14,3	0,0	8,7
Falta de capacidade minha	11,9	11,1	11,6
Má influência da turma	4,8	18,5	10,1
Não gostava de estudar	23,8	22,2	23,2
Outro motivo	23,8	25,9	24,6
Total (N)	42	27	69

Em concordância com a (in)existência de reprovações ao longo do trajecto escolar, quando se indaga sobre a média das notas que os alunos obtiveram, no fim do ano letivo anterior ao da aplicação deste questionário, os alunos autóctones obtiveram, em média, melhores resultados que os alunos descendentes de imigrantes, especialmente no grupo das disciplinas de “Letras” (Tabela 35). Entre os alunos descendentes de imigrantes a variação dos desempenhos em torno das médias é maior, o que indica que neste grupo as performances são mais diversificadas.

Verificou-se ainda que as raparigas têm em média melhores resultados que os rapazes em todos os domínios apurados. Às diferentes classes também surgem associadas diferentes desempenhos, com os alunos de famílias de classes médias/ altas a protagonizarem, em média, desempenhos mais bem sucedidos.

Tabela 35. Média das notas do ano anterior e desempenho escolar dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento, por origem, sexo, classe social

		Média das notas do ano anterior ²⁸	Letras ²⁹	Ciências ³⁰	Artes e Tecnologias ³¹
Autóctones	Média	3,41	3,30	3,37	3,64
	Desvio-padrão	0,70	0,73	0,87	1,01
Origem	Média	3,17	3,02	3,10	3,42
	Desvio-padrão	0,96	0,99	1,07	1,22
Masculino	Média	3,28	3,16	3,25	3,41
	Desvio-padrão	0,80	0,84	0,99	1,07
Feminino	Média	3,38	3,26	3,32	3,71
	Desvio-padrão	0,80	0,83	0,91	1,09
Classes médias/altas	Média	3,58	3,44	3,60	3,80
	Desvio-padrão	0,75	0,81	0,91	1,00
Classes populares	Média	3,20	3,08	3,09	3,46
	Desvio-padrão	0,80	0,82	0,92	1,11

A maior parte dos alunos descendentes de imigrantes, mais do que os autóctones, já frequentaram as aulas de apoio facultadas pelas escolas, especialmente à disciplina de matemática, enquanto que os alunos autóctones referiram mais o apoio na língua portuguesa (Tabela 36).

28 Notas referentes ao 8º ano ou 9º ano, no caso dos repetentes.

29 Média das notas das disciplinas de língua estrangeira 1 e 2, português, história e geografia

30 Média das notas das disciplinas de físico-química, ciências naturais e matemática.

31 Média das notas das disciplinas de educação tecnológica, educação visual e tecnologias da informação e comunicação.

Tabela 36. Disciplinas a que os alunos tiveram apoio pedagógico, por origem nacional (%)

	Autóctones	Origem Imigrante
Matemática	63,4	75,9
Inglês	35,4	38,9
Francês	11,0	3,7
Língua Portuguesa	43,9	37,0
História	0,0	5,6
Geografia	2,4	0,0
Ciências Físico-Químicas	3,7	0,0
Ciências Naturais	3,7	3,7
Educação Física	1,2	0,0
Educação Tecnológica/ Educação Visual	1,2	0,0
Total (N)	82	54

Quando está em causa o recurso a explicações fora da escola, o que implica disponibilidade de recursos económicos, são os alunos autóctones que mais se destacam, o que facilmente se explica pelas diferenças anteriormente descritas ao nível da composição socioprofissional de cada grupo (ver Tabelas 8 e 9).

Tabela 37. Apoio pedagógico (%)

	Autóctones	Origem Imigrante	Total
Apoio pedagógico na escola	56,8	74,0	62,6
Explicações fora da escola	36,1	23,6	32,0
Total (N)	146	73	219

Os indicadores seguintes foram selecionados como indicadores da relação que os alunos mantêm com as normas escolares: a assiduidade, o motivo que preside às faltas eventualmente dadas e a (in)existência de sanções diversas no seu percurso escolar. Os dados indicam que o número de

alunos que afirma faltar às aulas por opção pessoal e não apenas por motivos de “força maior”³² foi diminuto, embora um pouco mais elevado entre os alunos descendentes de imigrantes do que entre os autóctones (Tabela 38).

Tabela 38. Tipo de faltas

	Autóctones	Origem Imigrante	Total
Só falta por motivos alheios à sua vontade	95,2	88,9	93,2
Falta por opção pessoal	4,8	11,1	6,8
Total (N)	147	72	219

Por outro lado, e no que respeita ao tipo de sanções geralmente usadas pela escola para penalizar o comportamento dos alunos, os alunos autóctones revelam ter sido alvo de sanções com mais frequência, com exceção para a aplicação da falta disciplinar (Tabela 39). Numa pesquisa anterior, realizada junto de estudantes do 2º ciclo de escolaridade, a relação era precisamente a inversa, com os alunos de origem imigrante a serem alvo de sanções quantitativa e qualitativamente mais graves (Seabra, 2010). Esta discrepância de resultados conduz-nos a colocar a hipótese de os alunos do 2º e 3º ciclos, em especial os que conseguem atingir o 9º ano de escolaridade, terem um perfil escolar muito diverso, tendo sido retidos em anos anteriores ao 9º ano aqueles que são considerados mais problemáticos, do ponto de vista das autoridades escolares.

32 Estes motivos recobrem as situações de doença, de ida ao médico, de assistência familiar, de greves, de atividades relativas à associação de estudantes, de atividades associadas à religião, de visita a familiares e de resolução que assuntos burocráticos.

Tabela 39. Infracções às normas escolares (%)

	Autóctones	Origem Imigrante	Total
Recados na caderneta	39,9	35,2	38,3
Participação oral	14,7	8,5	12,6
Participação escrita	16,8	14,1	15,9
Falta disciplinar	15,4	15,5	15,4
Processo disciplinar	3,5	1,4	2,8
Total (N)	143	71	214

Com o intuito de obter uma medida mais eficaz acerca da relação que os alunos inquiridos mantêm com as normas escolares construiu-se um indicador que tem em conta os motivos que estes indicaram para faltar às aulas e a existência de faltas e/ ou processos disciplinares, ou seja, filtraram-se apenas os indicadores considerados mais graves (Tabela 40). Assim, criaram-se três perfis distintos: “relação de conformidade”, quando o aluno só falta às aulas por motivos exteriores à sua vontade e nunca teve uma falta ou processo disciplinar; “relação moderada”, nos casos em que o aluno já faltou às aulas por vontade própria e/ ou já teve uma falta disciplinar; “relação de rejeição”, quando o aluno já teve pelo menos um processo disciplinar. Os resultados desta análise demonstram que a grande maioria dos alunos descendentes de imigrantes mantêm uma relação de conformidade com as normas escolares (72%), revelam uma forte presença no que convencionamos chamar de relação moderada e têm uma presença menor do que os alunos autóctones na relação de rejeição.

Tabela 40. Relação com as normas escolares (%)

	Autóctones	Origem Imigrante	Total
Relação Conformidade	83,2	73,2	79,9
Relação Moderada	13,3	25,4	17,3
Relação de Rejeição	3,5	1,4	2,8
Total (N)	143	71	214

2.2. AVALIAÇÃO DA ESCOLA E DOS PROFESSORES

Os alunos foram ainda inquiridos acerca do grau de satisfação que detêm relativamente a uma variedade de aspetos da vida escolar que incluem as condições físicas, os saberes escolares, os seus colegas e professores.

Como esclarece a Tabela 41, constatou-se que a satisfação dos alunos difere mais por aspeto avaliado do que entre as escolas ou entre os dois grupos de alunos em análise (os autóctones e os descendentes de imigrantes). Ainda assim, é facilmente verificável que os alunos da escola *Loures* revelam um grau de satisfação com a escola que é claramente superior, na generalidade dos aspetos considerados.

Veja-se então de que forma estas tendências gerais diferem consoante o aspeto em avaliação. Como se pode verificar no quadro seguinte, na grande maioria dos itens, a avaliação realizada pelos alunos é maioritariamente positiva, com estes a assegurarem que estão satisfeitos, ou muito satisfeitos, com os diversos aspetos da escola. O único aspeto que é alvo de avaliação mais negativa do que positiva refere-se às instalações das duas escolas, com cerca de 60% dos alunos a encontrarem-se pouco ou nada satisfeitos com as mesmas. As lacunas na qualidade ou quantidade de instalações escolares são também os fatores mais fácil e intensivamente identificados nas entrevistas realizadas aos vários agentes da comunidade escolar, sendo tal afirmação válida para ambas as escolas aqui consideradas. De uma maneira geral, a avaliação positiva decresce pela ordem dos seguintes fatores: professores, sistema de avaliação, auxiliares de ação educativa, preparação para a vida profissional e equipamentos, atividades extra-curriculares e condições de segurança.

Ao ter em conta a dicotomia autóctones/ descendentes de imigrantes e a respetiva heterogeneidade de respostas, podemos verificar que são dois os aspetos em que esta dicotomia não surte efeitos: o convívio com os colegas e os professores. Esta tendência não se verifica nas escolas em análise, ou seja, a avaliação que os alunos fazem não varia consideravelmente consoante a ascendência portuguesa ou imigrante.

A heterogeneidade das respostas segundo esta dicotomia é mais forte na escola *Sintra*, com uma maior incidência dos autóctones para uma avaliação mais positiva do que os descendentes de imigrantes, nomeadamente no que se refere à avaliação dos auxiliares de ação educativa, às instalações, ao sistema de educação e aos equipamentos. Esta avaliação mais positiva dos equipamentos da escola por parte dos alunos autóctones é também verificada na escola *Loures*. O único fator que é avaliado de forma mais positiva na escola *Sintra* por descendentes de imigrantes é precisamente a preparação para a vida profissional. Já a escola *Loures* apresenta uma maior semelhança nas respostas de autóctones e descendentes de imigrantes. Estes últimos têm tendência para uma avaliação mais positiva do que os primeiros quanto às instalações, às condições de segurança e atividades extra-curriculares.

Tabela 41. Satisfação com a escola (resposta múltipla, % Satisfeito/ Muito satisfeito)

	Loures			Sintra		
	Autóctones	O. Imi.	Total	Autóctones	O. Imi.	Total
Atividades extra-curriculares	56,0	88,0	66,7	52,2	51,2	51,9
Auxiliares de ação educativa	84,0	85,2	84,4	69,9	65,1	68,4
Instalações	39,2	48,1	42,3	46,3	31,1	41,4
Equipamentos	80,4	66,7	75,6	65,3	48,9	60,0
Professores	91,8	88,9	90,8	86,2	81,4	84,7
Preparação para a vida profissional	86,3	84,6	85,7	48,9	57,1	51,5
Sistema de avaliação	85,7	81,5	84,2	80,2	70,5	77,1
Condições de segurança	48,0	73,1	56,6	45,8	46,7	46,1
Convívio com os colegas	92,0	92,6	92,2	96,9	88,9	94,3
Total (N)	50	27	77	96	45	141

A “preparação para a vida profissional” é o aspeto em que a avaliação nas duas escolas mais difere. Enquanto que na escola *Loures* cerca de 85,7% dos respondentes consideram-se satisfeitos ou muito satisfeitos com esta preparação, apenas 52% da escola *Sintra* são dessa opinião. Nos restantes fatores em que a diferença de avaliação entre as duas escolas supera os 10%, esta é sempre constituída por uma avaliação mais positiva na escola *Loures*. É este o caso da avaliação

dos equipamentos, dos auxiliares de ação educativa, das atividades extra-curriculares e ainda das condições de segurança da escola.

A relação que os alunos mantêm com as diferentes disciplinas que frequentam (Tabela 42) é, de forma geral, de agrado (“gosto muito” ou “gosto”), com exceção de língua estrangeira II, entre os alunos autóctones (Tabela 42). Entre os alunos com origem imigrante, as disciplinas eleitas foram as “ciências naturais”, a “educação visual e tecnológica” e a “educação física”. As menos apreciadas foram a “matemática” e a “história”, exatamente aquelas em que as respostas foram mais díspares entre os dois grupos – já que nas restantes disciplinas não foram encontradas diferenças substantivas entre os dois grupos, inclusive na língua portuguesa.³³

33 Mais do que os autóctones, estes alunos apreciam as línguas estrangeiras, o que é indicativo da descoincidência entre estas respostas e os resultados escolares nelas obtidos, uma vez que foram justamente os autóctones a obter as avaliações mais elevadas (tendo em consideração as notas do ano letivo anterior).

Tabela 42. Satisfação dos alunos face às disciplinas (resposta múltipla, % Gosto/ Gosto muito)

	Autóctones	Origem Imigrante	Total (%)
Matemática	66,0	53,4	61,8
Língua estrangeira I	58,5	63,0	60,0
Língua estrangeira II	46,2	64,3	52,1
Língua portuguesa	67,1	66,7	67,0
História	66,0	53,5	61,9
Geografia	64,6	68,1	65,8
Físico-química	69,2	62,5	67,0
Educação física	79,3	83,1	80,6
Ciências naturais	78,8	88,9	82,1
Educação visual e tecnológica	80,8	85,9	82,5
Tecnologias da informação e comunicação	78,6	76,4	77,9
Área projeto	70,1	76,4	72,1
Estudo acompanhado	64,4	76,4	68,3
Formação cívica	73,5	79,2	75,3
Total (N)	147	72	219

Os professores também foram avaliados pelos alunos, tendo em conta: a capacidade para explicar as matérias, a relação amigável que estabelecem com os mesmos, o estímulo sentido para a participação, o respeito, a preocupação que revelam ter com estes, o interesse pelo seu futuro, a perseverança em ajudar o aluno a encontrar a resposta certa.

Verifica-se, também neste aspeto, uma apreciação dos professores tendencialmente mais positiva por parte dos alunos da escola *Sintra* (Tabela 43). Na generalidade, as avaliações dos vários aspetos que caracterizam a relação com os docentes são positivas. Tanto a amizade sentida pelos alunos por parte dos professores como a explicação das matérias constituem as vertentes da relação com os professores menos satisfatórias. Contrariamente ao que aconteceu no tocante à apreciação genérica da escola, os alunos da escola *Sintra* revelam maior satisfação na relação com os professores, em todos os aspetos analisados.

Considerando a dicotomia descendentes de imigrantes/ autóctones verificamos que na maioria dos aspetos relacionados com a relação entre professores e alunos, as diferenças mais significativas se situam ao nível do incentivo à participação sentido pelos alunos e do respeito que sentem por parte dos professores, menores nos casos dos alunos de origem imigrante. Na escola *Loures* a amizade dos professores é também muito menos sentida pelos alunos com esta origem. Nesta escola, as diferenças entre os dois grupos de alunos são mais notórias, com destaque, ainda, para a maior ajuda que os alunos descendentes de imigrantes sentem quando respondem erradamente a uma questão colocada pelo professor e a maior preocupação que sentem por parte deste.

Tabela 43. Caracterização da relação professor - aluno (% Muitos)

	Loures			Sintra		
	Autóctones	O. Imi.	Total	Autóctones	O. Imi.	Total
Explicam bem as matérias	27,5	25,0	26,6	30,2	33,3	31,2
São amigos	26,0	14,3	21,8	30,9	35,6	32,4
Querem que os alunos participem	43,1	28,6	38,0	52,1	45,5	50,0
Respeitam os alunos	76,5	50,0	67,1	78,7	62,8	73,7
Preocupam-se com os alunos	43,1	53,6	46,8	49,5	48,8	49,3
Querem que tenham uma boa profissão	56,5	36,0	49,3	52,5	59,0	54,6
Ajudam a encontrar a resposta certa	41,2	51,9	44,9	55,3	51,1	54,0
Total (N)	51	28	79	94	45	141

Tendo em conta as entrevistas realizadas, verifica-se que em ambas as escolas a maioria dos alunos descendentes de imigrantes afirma gostar da sua escola e que, coerentemente com os dados do inquérito, essa tendência é um pouco mais evidente na escola *Loures*. Na escola *Sintra* as opiniões são mais críticas e mais fundamentadas, situando-se muitas vezes numa posição ambivalente. Nas duas escolas são os aspetos relacionados com a comunidade educativa (especialmente os colegas de turma) que são invocados para justificar quer o facto de se gostar da escola, quer o facto de não se gostar da escola. Alguns alunos também referiram alguns aspetos físicos, mas de forma pouco sistemática. Os alunos que afirmam que não gostam da sua escola são escassos: 2 alunos na escola *Sintra* e 1 na escola *Loures*.

“Gosto mais... nada. (...) Menos é quase tudo. Não gosto das pessoas que frequentam a escola. Algumas delas, das minhas colegas gosto. E dos professores também, alguns não gosto. São aí uns putos que se armam, pensam que só porque os outros são pequenos, pensam que são superiores. E eu não gosto dessas coisas.” (Denise, 16 anos, São Tomé, escola Sintra)

As sugestões para mudanças na escola centram-se, na maior parte das vezes, nos aspetos físicos (cantina, salas de aula, cadeiras e secretárias, pavilhão desportivo, etc.). Para além das infra-estruturas e especialmente na escola Sintra, foram referidas as normas escolares, a mudança de executivo, a retirada dos alunos mais novos, a dinamização de atividades lúdicas, entre outras.

“O que é que eu mudava? Diminuía as bancadas [para ver jogos], porque são muito grandes, diminuía os degraus, punha mais pequeninos. Punha mais mesas de..., punha mais chafarizes para beber água, porque estão muito longe, arranjava os telhados do pavilhão 6, do pavilhão de Física, porque chove lá dentro. Mudava o refeitório, punha um maior ainda. Mudava a sala de TIC, punha uma maior, porque tem muitos computadores. E mais nada.” (Ana, 16 anos, Cabo Verde, escola Sintra)

“Impor regras do tipo, um aluno faz qualquer coisa é logo suspenso e isso também é mau mas avisar os alunos que não podem ter essas atitudes, falar com todas as turmas, se for preciso, a dizer que não podem estar a roubar uns aos outros, não podem estar a tratar mal uns aos outros. Também mudava o campo porque aquele chão é muito perigoso, quem cai ali esfola-se todo. Fazia várias mudanças na escola.” (André, 14 anos, Angola, escola Sintra)

No que toca à opinião face aos professores, as entrevistas aos alunos descendentes de imigrantes não revelaram diferenças significativas nas duas escolas. De uma forma geral, estes alunos manifestaram agrado pelos seus professores, não deixando de ilustrar, sem constrangimentos, exemplos de professores com quem tinham relações menos empáticas.

“É boa. Os professores são simpáticos, eu gosto deles. Gosto de todos os professores.” (Natasha, 16 anos, Moldávia, escola Loures)

“Há uns que não explicam bem a matéria e quando eu... quando a gente pergunta não explicam bem e dão mais atenção àqueles que sabem do que àqueles que precisam.” (Denise, 16 anos, São Tomé, escola *Sintra*)

A relação que os alunos mantêm com os seus professores, mesmo quando caracterizada como “muito” boa, está na maior parte dos casos restrita ao âmbito “profissional”, sendo muito poucos os alunos que afirmam contar com os seus professores para desabafar problemas pessoais ou colocar questões de foro mais íntimo. Relativamente aos colegas de turma também se registou uma sintonia nas respostas entre os entrevistados das duas escolas, no sentido da afinidade com a respetiva turma.

“Dou-me bem. A gente, geralmente, damo-nos todos bem. De vez em quando há confusão mas somos sempre amigos. Quando não temos aulas, vamos ao cinema, damo-nos sempre bem. (...) Porque estou com eles há muito tempo, já falamos, somos muito amigos.” (Ravi, 16 anos, Índia, escola *Loures*)

Quanto às funcionárias as relações também foram geralmente descritas como “boas”, mas, desta vez, com menos ênfase e muitas vezes argumentando-se exatamente a inexistência de contacto. Esta ausência de contacto entre alunos e funcionárias é especialmente característica da escola *Sintra*, o que se justificará pelas maiores dimensões da escola e conseqüente impessoalidade no tratamento por parte das funcionárias.

“É boa, elas gostam de mim, eu gosto delas e não há funcionária que eu passe que não diga ‘bom dia, boa tarde, até amanhã, bom fim-de-semana’. Elas também dizem porque são simpáticas.” (Luana, 14 anos, São Tomé, escola *Loures*)

“Não tenho assim muitas relações mas quando passo digo sempre ‘bom dia’, ‘boa tarde’.” (Katarina, 15 anos, Ucrânia, escola *Sintra*)

As críticas feitas às funcionárias prendem-se sobretudo com a sua falta de intervenção nos conflitos entre alunos e a sua atitude autoritária.

“É boa. O que eu acho é que às vezes, quando há aquelas confusões, que alguém está a roubar e isso, elas nem sempre intervêm, gostam sempre de ir chamar alguém, em vez de agir logo. Isso acho que é mau, mas de resto... boas pessoas.” (João, 14 anos, São Tomé, escola Sintra)

Em síntese, os alunos descendentes de imigrantes apresentam uma multiplicidade de referências identitárias e sentimentos de pertença nacional. A diversidade é um dos traços dominantes das sociabilidades. No entanto, os jovens descendentes de imigrantes tendem igualmente a estar próximos de pares com experiências imigratórias. As práticas e preferências culturais tendem a ser relativamente homogêneas. As diferenças estão associadas a constrangimentos económicos, visíveis na frequência das idas ao cinema, no acesso ao computador e à Internet. As principais tendências identificadas nos gostos musicais e gastronómicos são também partilhadas por estes dois jovens. A experiência escolar dos alunos descendentes de imigrantes difere da dos seus pares autóctones, sobretudo ao nível da trajetória escolar que realizam, sendo menos positiva, sobretudo entre os alunos que se inserem em famílias mais desprovidas de capital escolar. Quanto à relação que estabelecem com a escola, esta parece ser ligeiramente mais positiva do que a dos alunos autóctones, apesar de se sentirem mais discriminados no seio da comunidade escolar.

CAPÍTULO 4.

ESCOLHAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS E PROCESSOS DE ORIENTAÇÃO ESCOLAR

1. PROCESSOS DE ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL

Nos sistemas de ensino contemporâneos consolidou-se uma estrutura constituída por um ensino básico que compreende uma ampla gama de habilitações intelectuais e sociais, um ensino secundário com percursos orientados para a prossecução de estudos superiores ou para a entrada no mercado de trabalho e, ainda, uma especialização progressiva nos estudos superiores, ainda mais acentuada nos estudos pós-graduados. A massificação foi reforçada e, por sua vez, reforçou, a consolidação da correspondência entre títulos escolares e saídas profissionais, ou o monopólio do acesso às profissões melhor remuneradas e a maiores oportunidades económicas por parte dos detentores de certificados escolares (Grácio, 1997).

A estrutura de orientação – organizada e hierarquizada segundo área científica e sua relação com o mercado de trabalho, implicando diversos destinos, uns mais vantajosos do que outros – pode constituir um fator de desigualdade. Na perspectiva de decisores e educadores, as diversas orientações servem sobretudo para satisfazer as exigências dos estudantes que apresentam níveis de preparação e interesse diversos. Em etapas mais avançadas, estes níveis existem para preparar os jovens com vista a oportunidades ocupacionais específicas. As possibilidades são múltiplas: vias de natureza académica dirigidas ao ensino superior, vias tecnológicas, profissionalizantes ou cursos profissionais (que, no caso português, podem suceder ou preceder a finalização da escolaridade básica obrigatória).

Estudos realizados têm demonstrado que os jovens de classes sociais detentoras de menos recursos têm maiores probabilidades de ingressar em opções menos qualificantes, escolha que exerce um efeito negativo sobre as oportunidades de aprendizagem e sobre as futuras condições de vida

(Berthelot, 1993; Dubet, 1994; Bourdieu e Champagne, 1992; Dubet e Martucelli, 1996; Silva, 1999). A orientação escolar tende por isso a ser interpretada como um espaço de itinerários construído institucionalmente, passível de ser percorrido de modo desigual de acordo com os recursos escolares e socioculturais dos alunos (Mateus, 2002).

Com base em fontes de duas naturezas, a escola concorre para o desenvolvimento das aptidões e opções de formação. Uma das fontes, a tradicional, são os professores, uma outra, científica, baseia-se na psicologia e nos seus especialistas, que pretendem ter um papel certificador e enquadrar as competências identificadas individualmente às exigências de cada profissão. Assim, os processos de escolha desenvolvem-se através do apoio institucional dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) que têm como objetivo proporcionar aos alunos um apoio para a construção dos seus projetos de futuro, auxiliando-os nas tomadas de decisão impostas pelo sistema e no acesso à informação sobre a natureza e a forma dos diversos tipos de trabalho.

Os domínios de intervenção dos SPO são, no entanto, diversos e excedem a orientação escolar e profissional dos alunos. Aos técnicos responsáveis cabe também o apoio psicopedagógico a alunos e professores e o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações interpessoais no interior da escola e entre esta e a comunidade. Este estudo centra a sua análise num dos domínios da sua ação: a sensibilização quanto às oportunidades escolares, profissionais e sociais e o apoio aos alunos na construção do seu projeto de vida e nas escolhas nele envolvidas, que determinarão as suas opções futuras. Em ambas as escolas este serviço tem como público-alvo as turmas de 9º ano.

Estes serviços são assegurados por uma técnica de Psicologia.³⁴

Na descrição dos modelos de funcionamento dos serviços não se verificaram diferenças significativas entre as escolas. Os alunos inscrevem-se voluntariamente no serviço de orientação escolar e profissional, após terem assistido à primeira sessão onde se prestam alguns esclarecimentos acerca do programa,

34 Na escola *Loures*, esta, está no serviço desde que este entrou em funcionamento e, ao contrário, na escola *Sintra* têm sido sucessivas as substituições da profissional responsável. Em ambas as escolas, num ano letivo regular, o serviço de orientação escolar e profissional é apresentado às turmas no início do ano letivo, começando efetivamente as sessões de orientação com os alunos no 2º período.

os objetivos e a metodologia do processo.³⁵ O caráter voluntário da inscrição e o pedido de autorização dos encarregados de educação pode penalizar os alunos, já que através do processo de orientação estes obtêm informações essenciais para a construção do seu projeto escolar. De registar que, no momento da aplicação do inquérito, apenas 37% dos alunos tinha tido pelo menos uma sessão de orientação com o psicólogo da escola e, desses, apenas 30% eram descendentes de imigrantes.

As sessões com as turmas decorrem preferencialmente em grupos (apesar de, na prática, nem sempre ser possível dividir as turmas), sendo o horário de almoço muitas vezes o selecionado para o seu desenvolvimento.³⁶

Os processos de orientação incluem, ainda, atividades externas ao contexto escolar. Segundo as técnicas de ambas as escolas, a sua ocorrência tem vindo a decrescer.

“Há as feiras de orientação e, portanto, organizamos, ou falo com os diretores de turma, dependendo do tempo que eu tiver, as visitas às feiras de orientação. Devo dizer que eu já as fiz mais, já me interessei mais em levar os alunos às feiras de orientação, neste momento já não me interessa tanto porque acho que as feiras estão mais viradas para os alunos do secundário, e os nossos alunos acabam por perder, muitas vezes, um dia em que ganham muito pouco com a ida à orientação. Alguns ganham! É sempre aquela dúvida: uns ganham e outros não.” (Psicóloga do SPO da Escola Sintra)

Todos os alunos entrevistados estavam a ser (ou tinham sido no ano letivo anterior, no caso dos repetentes do 9º ano) acompanhados pelo SPO. A utilidade do serviço foi reconhecida pela larga maioria dos alunos enquanto fonte de informação impor-

35 Após inscrição voluntária dos alunos, é solicitada uma autorização dos respectivos encarregados de educação. Recolhidas estas autorizações, organizam-se os grupos para a realização das sessões de ocorrência semanal. De assinalar que, no ano letivo em que decorreu esta investigação, na escola *Sintra* o processo de orientação decorreu de forma atípica, uma vez que a técnica responsável não esteve a desempenhar regularmente as suas funções. Assim, a título excecional, na escola *Sintra*, a orientação escolar e profissional dos alunos teve início no último período letivo.

36 Os alunos tendem a criticar esta opção, argumentando que, para além de perturbar o seu momento para uma refeição calma e intervalo das aulas, é proporcionadora de atrasos nas sessões (o que poderá implicar a expulsão do processo). Alguns alunos referem que este horário é particularmente injusto para os alunos que vão almoçar a casa, nomeadamente aqueles que não têm tantos recursos para almoçar na escola ou que sentem vergonha de aceitar o seguro escolar social

tante para o contacto com ofertas no secundário e para orientação na escolha do curso a seguir.

“Há alunos que têm alguma confusão em saber o que é que vão fazer do futuro e com esses testes, poderão saber e poderão gostar de alguns cursos, procurar, saber o que existe no emprego, quais é que são os novos cursos, novas coisas. Podem aprender no SPO.” (Ravi, 16 anos, Índia, escola Loures)

“É, claro que é importante. Eu conheço muita gente que teve dúvidas e saiu daqui com a cabeça tranquila, já sabiam o que iam seguir, já tinham a certeza. Ajudou!” (Lívio, 18 anos, São Tomé, escola Loures)

“Eu acho que sim. Porque nos ajuda a ter mais informações sobre os cursos e faz-nos ficar mais preparados para decidir o curso que a gente quer ter.” (Denise, 16 anos, São Tomé, escola Sintra)

Os entrevistados indicaram que as sessões de orientação mais comuns contemplam a realização de testes psicotécnicos, bem como a disponibilização de informação e esclarecimentos diversos. Os assuntos mais abordados são as opções no secundário e as saídas profissionais.

“Nós tivemos umas aulas, ela ensinou-nos os cursos e fizemos uns testes para ver as nossas aptidões e os interesses e agora, temos entrevista.” (Natasha, 16 anos, Moldávia, escola Loures)

“Nós só tivemos um ou duas sessões, duas sessões. Na 1ª aula falou-nos dos cursos que havia, onde, quais é que eram as vantagens, as desvantagens. E depois, no segundo, fizemos o teste psicotécnico.” (Ana, 16 anos, Cabo Verde, escola Loures)

Os alunos que sejam repetentes do 9º ano e que já passaram por este processo no ano letivo anterior não são incluídos no processo no ano letivo seguinte. Trata-se de uma exclusão tácita, profundamente ineficaz, já que os alunos podem desenvolver interesses e aptidões no decorrer de um ano letivo (ainda que seja repetido do ponto de vista curricular). Esta exclusão assume assim um carácter discriminatório. Por outro lado, a orientação dada a um aluno num determinado ano letivo está constrangida pelas opções oferecidas pelas escolas secundárias ou profissionais nesse

mesmo ano. Dado que foi referido pelas responsáveis do SPO, em ambas as escolas, que estas opções são alteradas todos os anos e disponibilizadas tardiamente, reforça-se a necessidade de acesso a esta informação por parte de todos os alunos, repetentes ou não.

Quando questionados acerca dos constrangimentos a que estão sujeitos os processos de orientação, os vários atores escolares entrevistados em cada escola enumeram diferentes fatores. Uma primeira ordem de constrangimentos refere-se à falta de tempo útil nos horários das turmas para agendar sessões, com grupos mais pequenos que o grupo-turma, à falta de espaço para as sessões e atividades, e ainda à exiguidade de instrumentos de trabalho necessários ao acesso à informação necessária, como, por exemplo, computadores e ligação à Internet. Atualmente, muita da informação relativa às opções oferecidas pelas escolas secundárias e profissionais está disponível na Internet, antes mesmo de estas escolas as disponibilizarem pessoalmente e por correio. Pode também acontecer que a rede SPO não coincida com o agrupamento de escolas, impedindo o conhecimento prévio e aprofundado dos alunos. Menciona-se ainda a falta de informação atempada acerca dos cursos tecnológicos e profissionais a decorrer nas escolas secundárias e profissionais no ano letivo seguinte ao do processo de orientação.

Do ponto de vista humano, foi indicada a reduzida dimensão da equipa.³⁷ Alguns diretores de turma referiram também que dois dos grandes constrangimentos ao bom desenvolvimento do SPO podem ser o comportamento e o absentismo de alguns alunos, que, por sua vez, evidenciam a desmotivação em construir ou planear um futuro escolar ou profissional.

O bom encaminhamento dos alunos é também limitado pela fraca oferta de escolas profissionais nas imediações das escolas. A distância geográfica das melhores escolas profissionais, juntamente com as dificuldades económicas de algumas famílias, inibe alguns jovens de prosseguirem os estudos nos cursos profissionais desejados (e/ ou indicados pelo SPO). Consideraram, ainda, que seria necessário um início mais precoce do processo de orientação, nomeadamente no 1^o ciclo do ensino básico, que tornaria possível despertar e informar os alunos progressivamente para

37 Constituída por um (no caso da escola *Loures*), ou no máximo dois (no caso da escola *Sintra*) membros que acabam por ficar sobrecarregados com as várias atividades e vários anos letivos e escolas que têm a seu cargo.

as diferentes profissões. Mais informação disponibilizada aos diretores de turma e uma maior participação por parte destes e dos encarregados de educação no processo são outros dos fatores apontados.

Confrontadas, nas entrevistas realizadas, com o desafio de definir um processo ideal de orientação, as técnicas responsáveis referem: (i) a disponibilidade de tempo e de espaço para dividir as turmas em grupos, de forma a se poder explorar melhor as várias opções dos vários alunos e realizar as visitas às escolas (secundárias, profissionais), facultando aos alunos informação para que os mesmos possam fazer as suas escolhas sem cair em estereótipos e ideias pré-concebidas; e (ii) a vontade de integrar uma equipa mais alargada.

A apreciação que os alunos entrevistados fazem do serviço de orientação escolar e profissional é, regra geral, muito positivo, estando os aspetos negativos relacionados com o horário de funcionamento, com a curta duração das sessões e com a falta de um acompanhamento mais individualizado.

“O que gosto mais é porque ela nos ajuda a escolher os cursos e as escolas, porque a maioria dos jovens não sabem qual o curso que querem seguir e não sabem a escola e ela ajuda-nos.” (Maysa, 16 anos, Cabo Verde, escola Loures)

“É isso, é o pouco tempo, é o único ponto negativo que eu acho é esse. Porque as pessoas têm pouco tempo para almoçar, não podem dizer que em trinta minutos dá para a gente almoçar direito, assim, a gente tem é que engolir e com água. Engole! Tinha que ter mais tempo ou se ela desse pelo menos uns 15 minutos para a gente poder entrar. A gente chega cinco minutos atrasado e leva falta. Porque as pessoas até estão interessadas a saber sobre isso, mas depois chegas lá e não podes entrar. Porquê? Porque estás atrasada. Mas eu não vou deixar de comer para vir ao SPO! Assim não dá.” (Leonardo, 14 anos, Brasil, escola Loures)

“Ajudaram mas eu não gostei, porque ficava com poucas horas de almoço.” (Adilson, 16 anos, Angola, escola Sintra)

Durante as entrevistas a maior parte dos alunos entrevistados consideraram que o apoio dado pela técnica de Psicologia era suficiente.

“Já é suficiente, escola, casa, jornais e isso tudo. Toda a gente a planear o nosso futuro por nós.” (Luana, 14 anos, São Tomé, escola Loures)

Os alunos assinalaram, também, sugestões para melhorar o serviço de orientação escolar e profissional, que passam pelo aumento do número de sessões coletivas e individuais, oferta deste serviço em anos anteriores ao 9º ano e outras metodologias a utilizar para além das já utilizadas pelas técnicas.

“Não é só no 9º que deveria haver o SPO, podiam fazer em mais anos de escolaridade e explicar o que é que é o SPO, como é que era constituído o SPO. Mais cedo. Por exemplo, ao 7º ano, podia logo começar. Mas também nós só temos uma psicóloga lá na escola, por isso é um pouco difícil.” (Ravi, 16 anos, Índia, escola Loures)

“Podia ter mais sessões individuais. (...) Devia-se fazer... devia-se ter mais aulas de SPO em todas as escolas e de preferência com os alunos em individual para saber o problema de cada um. (...) Podiam chamar profissionais de cada uma das profissões para falarem sobre as profissões.” (Maysa, 16 anos, Cabo Verde, escola Loures)

“O nosso diretor de turma devia falar mais nisso, na aula de formação cívica quase não fazemos nada. Ele podia, tipo, falar mais nisso, ajudava imenso.” (Lívio, 18 anos, São Tomé, escola Loures)

Em resumo, o processo de orientação escolar e profissional formal demonstra desenvolver sobretudo uma função informativa. Os vários atores escolares ouvidos são unânimes em denunciar uma ação limitada por constrangimentos físicos, materiais e humanos. Este processo, centrado na figura da técnica de Psicologia, não consegue abranger todos os alunos em vias de transição para o ensino secundário, nem acompanhar de forma individualizada ou prolongada os mesmos, que o consideram, no entanto, bastante pertinente.

2. ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS ESCOLARES

2.1. PROCESSOS DE ESCOLHA: CONTINUAR OU NÃO A ESTUDAR?

A passagem do 9º para o 10º ano de escolaridade, ou do ensino básico para o secundário, assume um caráter particularmente relevante nos trajetos escolares. A área escolhida neste importante ponto de bifurcação explica em grande parte toda a trajetória posterior (Grácio, 1997). É um ponto crítico de eleição vinculativa.

Analisando os projetos dos jovens inquiridos, no questionário verifica-se que cerca de metade (51,4%) manifestou a intenção de prosseguir os estudos e uma proporção igualmente significativa, embora ligeiramente inferior, demarcou-se pela indecisão ou não indicação quanto à orientação pretendida (40,5%). Os restantes casos (cerca de 8%) remetem para os alunos que pretendem deixar de estudar ao concluir o 9º ano (Tabela 44).

Entre os alunos que manifestaram indecisão destacam-se os jovens descendentes de imigrantes, sobretudo os alunos com origem em famílias enquadradas nas classes populares e pais que atingiram níveis de escolaridade inferiores ao ensino superior. Ao contrário, o sexo e a trajetória escolar dos alunos não parecem concorrer para esta ausência ou não manifestação da orientação pretendida no fim do ano letivo.

Os alunos que indicaram pretender deixar de estudar após a conclusão do 9º ano são 18, contando-se entre eles mais alunos autóctones e ligeiramente mais rapazes. Relativamente à pertença de classe, verifica-se que estes jovens estão maioritariamente inseridos em contextos populares e nenhum dos pais possui habilitações literárias ao nível do ensino superior. As trajetórias escolares que culminaram nestas orientações estão, de uma forma geral, marcadas pelas reprovações (sete alunos reprovaram uma vez, nove alunos reprovaram duas ou mais vezes e apenas dois deles nunca reprovaram). Esta breve caracterização dos alunos que tencionam abandonar o ensino após a conclusão da escolaridade obrigatória.³⁸ congrega uma série de características que

38 Durante a realização deste projeto a escolaridade mínima obrigatória situava-se no 9º ano de escolaridade, o que entretanto se alterou e se situa já no 12º ano.

parecem potenciar-se mutuamente e criar um universo de possibilidades pouco animador. Os motivos apontados por estes alunos relacionam-se principalmente com o facto de não gostarem de estudar e sentirem dificuldades na aprendizagem. Apenas dois destes jovens indicaram pretender deixar de estudar por desejar ganhar dinheiro e um deles por desejar ajudar a família. São motivos que se situam, portanto, entre a dificuldade em continuar a estudar e a necessidade de começar a trabalhar.

Os alunos que pretendem prosseguir estudos estão mais representados entre os jovens autóctones (refletindo a elevada proporção de indecisos entre os alunos com origem em famílias imigrantes) e estão sobretudo associados às classes médias/ altas, pais com habilitações literárias ao nível do ensino superior e protagonizaram, até então, trajetórias escolares marcadas exclusivamente pelo sucesso escolar.

Aos alunos é colocada a opção de escolha de um dos tipos de ensino que o sistema oferece: uma vertente mais científica/ vocacional, o ensino tecnológico numa vertente mais operacional, o ensino profissional claramente voltado para a prática e inserção no mercado de trabalho. Entre o primeiro e os dois últimos poderemos identificar uma segmentação escolar, que passa pela natureza da formação, e por um diferente prestígio social atribuído, dicotomizado entre a primeira, mais prestigiada e de âmbito acentuadamente teórico-intelectual, e as segundas, menos prestigiadas, de âmbito mais prático.

Quanto aos cursos desejados, estes jovens apontaram sobretudo o ensino geral, ou seja, cursos voltados para o prosseguimento de estudos. O ensino profissional e, especialmente, os cursos tecnológicos, estão entre as opções menos desejadas pelos inquiridos. As raparigas, significativamente mais do que os rapazes, destacam-se entre os alunos que tencionam optar pelos cursos de ensino geral e, ao contrário destes, não elegem com tanta frequência o ensino tecnológico e profissional. Entre os alunos de diferentes origens nacionais as diferenças não assumem amplitudes tão elevadas como as encontradas entre os sexos, verificando-se que os alunos descendentes de imigrantes elegem mais o ensino geral e ligeiramente menos o ensino profissional.

Tabela 44. Orientação escolar dos alunos por origem, sexo, trajetória escolar, classe social e habilitações literárias dos pais (% em linha)

	Prosseguimento de estudos				Deixar de estudar	Não Sabe/ Não responde	Total (N)
	Ensino geral	Ensino tecnológico	Ensino profissional	Total			
Autóctones	66,3	10,0	23,8	54,4	9,5	36,1	147
Origem imigrante	75,8	6,1	18,2	45,1	5,5	49,3	73
Feminino	81,4	3,4	15,3	52,7	7,1	40,2	112
Masculino	55,6	14,8	29,6	50,0	9,3	40,7	108
Classes médias/ altas	72,0	10,0	18,0	61,0	6,1	32,9	82
Classes populares	67,7	8,1	24,2	47,0	7,6	45,5	132
Sem reprovações	72,1	8,1	19,8	58,9	1,4	39,7	146
Com reprovações	59,3	11,1	29,6	36,5	21,6	41,9	74
Mãe e/ ou pai com habilitação superior	77,4	9,7	12,9	68,9	0,0	31,1	45
Mãe e/ ou pai com habilitação não superior	66,3	8,8	25,0	47,6	9,5	42,9	168
Total	69,0	8,8	22,1	51,4	8,2	40,5	220

A escolha do curso a frequentar faz-se, na maior parte das vezes, com a ajuda dos familiares mais próximos (pai, mãe ou irmãos). No entanto, um número significativo de alunos indicou ter escolhido a opção sozinho, especialmente os alunos com ascendência imigrante (cerca de 37%). Os técnicos que fazem parte dos universos escolares dos alunos, como os psicólogos ou os professores, são poucas vezes indicados como importantes na tomada de decisão (Tabela 45).

Tabela 45. Pessoas importantes na escolha no ensino secundário (resposta múltipla) (%)

	Aut.	O. Imi.	Total
Pai, mãe ou irmão	62,8	53,3	60,2
Amigos(as)	21,8	13,3	19,4
Outros familiares ou vizinhos	17,9	6,7	14,8
Psicólogo(a)/ Professor(a)	9,0	6,7	8,3
Outras pessoas	15,4	6,7	13,0
Ninguém	26,9	36,7	29,6
Total (N)	78	30	108

Os aspetos que mais pesaram na escolha da opção escolar para o ensino secundário são muito semelhantes quer para os alunos autóctones quer para os alunos descendentes de imigrantes. Estes motivos passam pela adequabilidade face ao curso superior desejado, a utilidade para encontrar um emprego e o interesse sentido.

Tabela 46. Aspetos importantes na escolha no ensino secundário (resposta múltipla) (%)

	Aut.	O. Imi.	Total
É a opção mais adequada para o curso superior que quero tirar	53,3	47,4	51,6
Vai ser útil para encontrar emprego	46,7	42,1	45,3
Parece-me interessante	43,3	50,0	45,3
Foi-me aconselhado por familiares/ amigos	13,3	10,5	12,5
Alguns dos meus colegas também fizeram essa opção	8,9	5,3	7,8
Não me ocorreu outra opção	5,6	10,5	7,0
Fico numa escola perto de casa	6,7	0,0	4,7
Foi-me aconselhado pelo psicólogo da escola	3,3	5,3	3,9
Os meus resultados escolares não me permitem escolher outra opção	1,1	5,3	2,3
Para poder mudar para uma escola melhor	1,1	5,3	2,3
Não conheço outras opções	2,2	0,0	1,6
Total (N)	90	38	128

Relativamente ao projeto de prosseguimento de estudos, é relevante a percentagem de indecisões que, numa fase tão precoce (finalização da escolaridade básica), marca a transição para o ensino secundário e o modo ainda mais expressivo como essas indecisões se fazem sentir entre rapazes, descendentes de imigrantes e entre jovens de classes populares, com pais pouco escolarizados. Salienta-se ainda a preferência acentuada pelo ensino geral, claramente orientado para o ensino superior (o que é reforçado nos aspetos tidos em conta como determinantes na escolha), sobretudo entre raparigas e alunos descendentes de imigrantes. No apoio à decisão os descendentes surgem mais isolados, ou unicamente dependentes da família.

2.2. ORIENTAÇÕES ESCOLARES

A exploração dos projetos escolares dos jovens inquiridos implicou a averiguação não só das trajetórias escolares anteriores, mas também dos percursos desejados e idealizados (aspirações escolares) e dos percursos concebidos como prováveis ou realistas (expectativas escolares). Como se verá mais à frente, estas duas dimensões podem ser, ou não, coincidentes, ou, eventualmente, traduzirem-se em silêncios e indecisões.

As aspirações escolares dos alunos são bastante elevadas, especialmente as dos alunos descendentes de imigrantes e particularmente na escola *Sintra* (Tabela 47). No plano dos desejos, as respostas dadas remetem, na maior parte das vezes, para o ensino superior: licenciatura, mestrado ou mesmo doutoramento. Tendo em conta as habilitações literárias dos pais verifica-se então uma expectativa de mobilidade social ascendente nas aspirações dos jovens inquiridos. Apesar de serem os alunos autóctones que têm pais com mais elevadas habilitações literárias (ao nível do ensino superior), não são estes a expressar as aspirações mais ambiciosas. Em contrapartida, é também entre os alunos descendentes de imigrantes que há mais casos de não verbalização de qualquer projeto ou ausência de aspirações face a um grau particular de escolaridade. As aspirações escolares dos descendentes de imigrantes são, portanto, dicotomizadas em elevadas e inexistentes.

Tabela 47. Aspirações escolares dos alunos, por origem e por escola (%)

	Total			Loures			Sintra		
	Aut.	O. Imi.	Total	Aut.	O. Imi.	Total	Aut.	O. Imi.	Total
Licenciatura ou mais	57,2	61,6	58,6	49,0	57,1	51,9	61,5	64,4	62,5
12º ano	26,5	19,2	24,1	31,4	21,4	27,8	24,0	17,8	22,0
9º ano	6,8	1,4	5,0	3,9	0,0	2,5	8,3	2,2	6,4
Não sabe/ Não responde	9,5	17,8	12,3	15,7	21,4	17,7	6,3	15,6	9,2
Total (N)	147	73	220	51	28	79	96	45	141

No plano das expectativas, uma perspetiva mais realista face ao futuro escolar, encontram-se projetos mais comedidos, especialmente nos alunos descendentes de imigrantes, exatamente os que anteriormente expressaram, mais vezes, desejos ambiciosos (Tabela 48). Assim, as expectativas dos jovens autóctones e dos jovens descendentes de imigrantes aproximam-se. Tal como no plano das aspirações, também no plano das expectativas, que remetem, de forma mais clara, para uma realidade provável, os alunos com origem imigrante continuam a expressar maior indefinição: cerca de 30% não sabem ou não responderam à nossa solicitação.

o a realidade descrita nas trajetórias escolares deixa adivinhar, é em *Sintra*, onde a escolaridade dos pais é mais elevada, que se encontram as expectativas mais elevadas. Por um lado, as aspirações e as expectativas destes alunos são mais elevadas e, por outro lado, há menos projetos indefinidos entre eles.

Tabela 48. Expectativas escolares dos alunos, por origem e por escola (%)

	Total			Loures			Sintra		
	Aut.	O. Imi.	Total	Aut.	O. Imi.	Total	Aut.	O. Imi.	Total
Licenciatura ou mais	42,9	43,8	43,2	33,4	35,7	34,2	47,9	48,9	48,2
Até ao 12º ano	25,9	23,3	25,0	29,4	32,1	30,4	24,0	17,8	22,0
9º ano	9,5	5,5	8,2	7,8	7,1	7,6	10,4	4,4	8,5
Não sabe/ Não responde	21,8	27,4	23,6	29,4	25,0	27,8	17,7	28,9	21,3
Total (N)	147	73	220	51	28	79	96	45	141

Na análise do perfil dos alunos que esperam completar o ensino secundário e os alunos que esperam completar o ensino superior (licenciatura, mestrado ou doutoramento) identificaram-se algumas diferenças, que não incluem a origem nacional. Assim:

- a) verifica-se que há mais raparigas a projetar trajetórias escolares mais longas que os rapazes;
- b) por um lado, nas classes populares os projetos distribuem-se de forma semelhante por expectativas moderadas (12^º ano) e mais elevadas (licenciatura ou mais), por outro lado, nas classes médias/ altas o contexto socioeconómico parece ser mais decisivo na construção de projetos escolares mais arrojados (apenas 14% esperam completar o ensino secundário e 62% pelo menos uma licenciatura);
- c) as habilitações literárias dos pais parecem constranger de forma evidente as expectativas dos alunos, especialmente as das mães, uma vez que entre os alunos com mães licenciadas, e que deram indicação quanto ao projeto escolar, todos manifestaram expectativas ao nível do ensino superior;
- d) por último, se entre os alunos com projetos mais longos a maior parte nunca experienciou reprovações (73%), entre os alunos que têm expectativas de completar o 12^º ano apenas 24% se encontra nessa situação.

Articulando as aspirações com as expectativas escolares concebeu-se uma tipologia que caracteriza os alunos quanto à coerência interna dos seus projetos escolares (por um lado os ambicionados e, por outro lado, os previstos). O resultado reflete-se na definição de três tipos de projetos: os sonhadores (as aspirações não coincidem com as expectativas, e as segundas são mais desanimadoras), os indecisos (a maior parte destes alunos não definiram as suas aspirações nem as suas expectativas); e os realistas (as aspirações e as expectativas são coincidentes).

Tabela 49. Tipologia de projetos escolares (%)

		Sonhadores	Indecisos	Realistas
Aspirações	Não sabe/ Não resposta	0,0	100,0	0,0
	12 ^o ano ou menos	23,4	0,0	36,3
	Licenciatura ou mais	76,6	0,0	63,7
Expectativas	Não sabe/ Não resposta	68,1	74,1	0,0
	12 ^o ano ou menos	31,9	22,2	35,6
	Licenciatura ou mais	0,0	3,7	64,4
Total (N)		47	27	146

A Tabela 50 ilustra a distribuição dos inquiridos pela tipologia criada: a maior parte dos alunos apresentam projetos realistas, ligeiramente mais comuns entre os alunos autóctones do que entre os jovens descendentes de imigrantes; são poucos os que se manifestam indecisos, contudo, novamente esta situação é mais frequente entre os alunos de origem imigrante. As diferenças por escola indicam mais projetos realistas e menos indecisos em *Sintra*.

Tabela 50. Tipo de projeto escolar por escola e origem nacional (%)

	Total Inquiridos			Loures			Sintra		
	Aut.	O. Imi.	Total	Aut.	O. Imi.	Total	Aut.	O. Imi.	Total
Sonhadores	21,1	21,9	21,4	23,5	21,4	22,8	19,8	22,2	20,6
Realistas	69,4	60,3	66,4	60,8	57,1	59,5	74,0	62,2	70,2
Indecisos	9,5	17,8	12,3	15,7	21,4	17,7	6,3	15,6	9,2
Total (N)	147	73	220	51	28	79	96	45	141

Em síntese, os alunos com ascendência imigrante aspiram realizar trajetórias escolares mais longas, desenhando claros percursos de mobilidade social ascendente ou, simultaneamente, têm mais dificuldade em esboçar um projeto. As diferenças atenuam-se relativamente às expectativas, reforçando a indefinição sentida pelos alunos descendentes de imigrantes.

2.3. UNIVERSOS ESCOLARES DE REFERÊNCIA

O estudo de algumas dimensões das sociabilidades dos jovens inquiridos permite-nos o contacto com o universo dos recursos e oportunidades onde estes se inserem. Estas implicam reestruturacões nos sistemas de disposições, produzindo socializações específicas, partilha de valores e de representações. Como afirmam Costa, Machado e Almeida neste sentido, “afinidades ativas, sintonias grupais, acordos implícitos, objetivos comuns, experiências comuns, tudo contribuirá para a incorporação de sistemas de disposições. Sociabilidade é socialização e contágio” (1990: 200).

Se, como vimos, as expectativas escolares dos jovens alunos autóctones e dos alunos com origem imigrante são semelhantes, os seus universos de referência são um pouco menos parecidos. Quanto aos projetos escolares dos amigos (Tabela 51), em qualquer um dos grupos, a maior parte afirmou ter alguns ou muitos amigos a querer ir para a universidade ou estudar até ao 12º ano. Menos frequente é a indicação de amigos a querer estudar até ao 9º ano (ou inclusive menos). Entre estes alunos, os jovens descendentes de imigrantes evidenciam-se, assinalando universos escolares de referência mais diversificados.

Tabela 51. Aspirações escolares dos amigos (% Muitos/ Alguns)

	Aut.	O. lmi.
Amigos a querer ir para a universidade	74,1	78,9
Amigos a estudar até ao 12º ano	79,8	81,4
Amigos a estudar até ao 9º ano	46,6	57,1
Amigos a deixar de estudar antes de terminar o 9º ano	18,0	31,4

Atendendo aos níveis de escolaridade aspirados pelos amigos mais próximos (Tabela 52) assinala-se que, de um modo geral, os jovens revelam aspirações de atingir patamares mais altos de escolaridade do que os seus amigos mais próximos. A corroborar esta ideia, verifica-se que, entre os alunos, se evidencia mais a ausência de informação quanto à escolaridade (ou projeto escolar) dos amigos mais próximos. Como vimos, são os alunos descendentes de imigrantes que mais vivem na indecisão e que, paralelamente, se movem em universos de referência mais indefinidos.

Tabela 52. Aspirações escolares dos alunos e dos seus melhores amigos (%)

	Aspirações dos alunos			Aspirações dos 2 melhores amigos ³⁹		
	Aut.	O. Imi.	Total	Aut.	O. Imi.	Total
Licenciatura ou mais	57,2	61,6	58,6	32,3	33,6	32,7
Até ao 12º ano	26,5	19,2	24,1	28,2	18,5	25,0
9º ano	6,8	1,4	5,0	6,1	8,9	7,0
Não sabe/ Não responde	9,5	17,8	12,3	33,3	39,0	35,2
Total (N)	147	73	220	294	146	440

Os alunos descendentes de imigrantes apresentam, assim, universos de referência mais diversificados e contrastantes em termos dos percursos escolares ambicionados, onde o abandono escolar antecipado, ou precoce, é uma realidade conhecida e mais frequente do que entre os alunos autóctones.

3. ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS

A definição de um projeto profissional, desejado ou provável, obedece a um processo de construção individual, de interiorização dos futuros possíveis. Como afirma Pinto, *“consustancialmente à trajetória, existe um processo de interiorização do que é possível, mais ou menos provável ou impossível de atingir em termos profissionais, há uma construção de futuros sócio-profissionais plausíveis (vividos sob a forma de destinos pessoais e, eventualmente, de vocações), a qual, não excluindo em absoluto uma margem de avaliação estratégica e de indeterminação estrutural, reforça a probabilidade efetiva de a cada uma das posições notáveis da estrutura de classes (pontos de acumulação de vantagens e handicaps sociais) corresponder um feixe limitado de oportunidades de emprego”* (1991: 22).

Os projetos emergem da confrontação entre as representações da escolaridade, das profissões, e de si. A consideração não é

39 Pergunta de resposta múltipla; percentagem sobre as respostas dadas e não sobre o número de casos

feita sobre todas as possibilidades de escolha existentes, já que o jovem só poderá explorar aquelas sobre as quais tem conhecimento, mesmo que superficial. Deste modo, uma atenção maior será dispensada às possibilidades que são familiares, que correspondem às orientações tradicionais dentro do meio de pertença e na rede de sociabilidades (Mateus, 2002).

O projeto profissional está relacionado com as escolhas escolares e é, simultaneamente, uma aproximação aos futuros plausíveis dos entrevistados, às imagens profissionais que os mesmos adotam para si, ao tipo de grupos profissionais e respetivos recursos aspirados, às diferenciações que, nesta etapa, se começam a adivinhar e a afirmar.

De forma a facilitar a análise, as profissões assinaladas pelos alunos foram agrupadas em grandes grupos profissionais. As aspirações dos alunos revelam-se elevadas, sendo as profissões que remetem para os quadros superiores e profissões intelectuais as mais referidas, especialmente entre os alunos com origem imigrante, aqueles cujos pais detêm elevadas habilitações literárias, ou pertencem às classes médias/ altas, entre as raparigas, e entre os alunos com trajetórias sem reprovação. Nestes grupos de alunos não se assinala o desejo de virem a desempenhar profissões menos qualificadas, com exceção das raparigas. Simultaneamente, estas revelam uma maior indefinição quanto ao futuro profissional.

Tabela 53. Aspirações profissionais dos alunos por origem nacional, sexo, trajetória escolar, classe social e habilitações literárias dos pais (%)

	Quadros superiores	Técnicos Nível Intermediário	Adm. Serviços	Operários	Não sabe/ Não responde	Total (N)
Autóctones	42,2	28,6	5,4	2,7	21,1	147
Origem imigrante	60,3	19,2	2,7	0,0	17,8	73
Feminino	51,8	17,0	5,4	1,8	24,1	112
Masculino	44,4	34,3	3,7	1,9	15,7	108
Classes médias/ altas	50,0	24,4	4,9	2,4	18,3	82
Classes populares	47,0	25,8	4,5	1,5	21,2	132
Sem reprovações	54,1	19,9	2,7	0,0	23,3	146
Com reprovações	36,5	36,5	8,1	5,4	13,5	74
Mãe e/ ou pai com habilitação superior	60,0	13,3	4,4	0,0	22,2	45
Mãe e/ ou pai com habilitação não superior	44,6	29,2	4,8	2,4	19,0	168
Total	48,2	25,5	4,5	1,8	20,0	220

Ao averiguar as expectativas dos jovens inquiridos, as respostas já não são tão optimistas como as anteriores, diminuindo a frequência com que estes referem as profissões mais prestigiantes e aumentando a indefinição manifesta. O padrão identificado aquando das questões acerca das aspirações e expectativas escolares repete-se, contudo, a ausência de respostas ou mesmo de projectos é muito elevada e significativamente maior que a encontrada nas questões relativas à escolaridade. Entre estes jovens contam-se novamente mais alunos autóctones, mas ao contrário do verificado nas aspirações, são agora os rapazes e os alunos com trajetórias marcadas pela reprovação que, com mais frequência, não dão indicações quanto aos seus futuros profissionais.

Tabela 54. Expectativas profissionais dos alunos por origem nacional, sexo, classe social, trajetória escolar e habilitações literárias dos pais (%)

	Quadros superiores	Técnicos Nível Intermédio	Adm. Serviços	Operários	Não sabe/ Não responde	Total (N)
Autóctones	22,4	12,2	4,8	3,4	57,1	147
Origem Imigrante	39,7	8,2	0,0	0,0	52,1	73
Feminino	33,0	9,8	3,6	1,8	51,8	112
Masculino	23,1	12,0	2,8	2,8	59,3	108
Classes médias/altas	29,3	11,0	4,9	4,9	50,0	82
Classes populares	28,0	11,4	2,3	0,8	57,6	132
Sem reprovações	36,3	10,3	2,7	0,7	50,0	74
Com reprovações	12,2	12,2	4,1	5,4	66,2	146
Mãe e/ ou pai com habilitação superior	42,2	8,9	4,4	0,0	44,4	45
Mãe e/ ou pai com habilitação não superior	24,4	11,3	3,0	2,4	58,9	168
Total	28,2	10,9	3,2	2,3	55,5	220

Um olhar cruzado sobre as aspirações e expectativas dos jovens inquiridos (Tabela 55), revela um aumento das indefinições, tal como uma quebra percentual significativa nos dois primeiros grupos profissionais, os grupos mais valorizados socialmente.

Tabela 55. Aspirações e expectativas profissionais dos alunos por origem nacional (%)

	Aspirações		Expectativas	
	Aut.	O. lmi.	Aut.	O. lmi.
Quadros superiores e profissões intelectuais	42,2	60,3	22,4	39,7
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	28,6	19,2	12,2	8,2
Pessoal administrativo e dos serviços	5,4	2,7	4,8	0,0
Operários, Operadores e trabalhadores não qualificados	2,7	0,0	3,4	0,0
Não sabe/ Não responde	21,1	17,8	57,1	52,1
Total (N)	147	73	147	73

Entre os descendentes de imigrantes, as profissões esperadas bipolarizam-se entre os dois primeiros grupos (sobretudo o primeiro) e a indefinição. À semelhança dos projetos escolares, também nos projetos profissionais os jovens descendentes de imigrantes desenham percursos de mobilidade social ascendente.

3.1. UNIVERSOS PROFISSIONAIS DE REFERÊNCIA

As representações das realidades profissionais dos jovens são determinadas em grande parte pelas situações profissionais que conhecem e pela relação afetiva que estabelecem com os sujeitos que as vivem. Para além disso, “os percursos de irmãos mais velhos, de amigos, de vizinhos e o “ouvir dizer” podem apresentar-se como condições objetivas responsáveis pelas estruturas objetivas de avaliação das situações de vida” (Carvalho, 1998: 24). Assim, deve considerar-se que os vários universos profissionais com que o jovem tem contacto constituem campos de possibilidades, realidades que podem inspirar os projetos de futuro do mesmo.

Na tentativa de compreender os universos de referência no seio dos quais os projetos profissionais dos jovens alunos são concebidos, realizou-se o levantamento das profissões dos pais, dos adultos conhecidos, dos pais de colegas de escola e as aspirações dos amigos mais próximos (Tabela 55).

Os alunos com ascendência imigrante elegeram, mais do que os alunos autóctones, as profissões que remetem para cargos de poder e de elevadas qualificações, apesar de, como vimos, ser mais frequente terem pais que desempenham trabalhos pouco qualificados. Por outro lado, as sociabilidades, nomeadamente as proporcionadas pela escola, podem assumir características distintas do grupo social de origem, o que introduz mudanças no trajeto pessoal, alterações nas aspirações, novos horizontes. A inserção em determinadas redes de sociabilidade pode revelar ao jovem outros espaços de possibilidades, induzindo novas projeções do destino, de estilos de vida, delineando novas preferências distintivas (Mateus, 2002). As profissões de adultos conhecidos e pais de colegas de escola não são muito distintas entre os alunos autóctones e os alunos com origem imigrante. A tendência comum predominante é a referência aos adultos conhecidos que desempenham profissões inseridas nos quadros superiores ou em profissões intelectuais.

Tabela 56. Expectativas profissionais dos alunos e profissões dos pais e adultos conhecidos (%)

	Expectativas dos alunos		Mãe		Pai		Adultos conhecidos		Pais colegas	
	Aut.	O. lmi	Aut.	O. lmi	Aut.	O. lmi	Aut.	O. lmi	Aut.	O. lmi
Quadros Sup./ Intelectuais	22,4	39,7	9,5	6,8	8,8	8,2	54,8	56,2	26,9	21,2
Técnicos/ Intermédio	12,2	8,2	9,5	0,0	14,3	2,7	10,2	4,8	9,5	7,5
Administrativo/Serviços	4,8	0,0	39,5	21,9	28,6	16,4	16,0	12,3	18,4	24,7
Operários/ Não qualificados	3,4	0,0	32,7	56,2	32,0	52,1	14,3	13,0	27,6	22,6
Não sabe/ Não responde	57,1	52,1	8,8	15,1	16,3	20,5	4,8	13,7	17,7	24,0
Total (N)	147	73	147	73	147	73	294	146	294	146

Os alunos com origem imigrante destacam-se dos autóctones ao indicarem círculos de amigos com profissões ou aspirações profissionais mais ambiciosas.

Tabela 57. Profissões ou aspirações profissionais dos melhores amigos (%)

	Aut.	O. lmi.	Total
Quadros superiores e profissões intelectuais	57,4	70,5	61,4
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	31,9	18,0	27,7
Pessoal administrativo e dos serviços	2,8	6,6	4,0
Operários, Operadores e trabalhadores não qualificados	7,8	4,9	6,9
Total (N)	141	61	202

A corroborar o que foi dito, na tabela seguinte, verifica-se que são os alunos descendentes de imigrantes a menos indicar que conhecem pessoas que desempenham as profissões por eles eleitas. O contacto com as profissões que fazem parte dos seus projetos, mais do que para os autóctones, faz-se portanto através da televisão (Tabela 58).

Tabela 58. Profissionais 'conhecidos' (%)

	Aut.	O. Imi.	Total
Sim, conheço	45,8	32,8	41,4
<i>Familiares</i>	35,2	40,0	36,5
<i>Amigo (a)</i>	25,9	20,0	24,3
<i>Outras pessoas</i>	38,9	40,0	39,2
Não conheço ninguém mas já vi na televisão	18,6	24,6	20,7
Não, não conheço ninguém	35,6	42,6	38,0
Total (N)	118	61	179

Para além da profissão, indagaram-se também os jovens alunos quanto à situação na profissão que ambicionam ter. As respostas obtidas revelam que os alunos com origem imigrante se evidenciam pelo elevado grau de empreendedorismo e, ao contrário, os autóctones manifestam preferência por vínculos laborais que remetem para situações de menor risco, indicando com mais frequência desejar trabalhar numa empresa ou para o estado. Mais uma vez, tal como se observou nos projectos profissionais, são os alunos autóctones que manifestam mais indecisão face ao seu futuro laboral.

Analisando as respostas dos alunos, mas desta vez tendo em conta o seu sexo, verifica-se que os rapazes, ao contrário do que acontece relativamente à escolaridade ou ao futuro profissional, mostram-se mais ambiciosos do que elas. Por sua vez, as raparigas destacam-se como mais indecisas do que eles.

Tabela 59. Aspirações dos alunos quanto à situação na profissão por origem, sexo, trajetória escolar, classe social e habilitações literárias dos pais (%)

	Trabalhar por conta própria	Ter uma empresa	Trabalhar numa empresa	Trabalhar no estado	Não sabe/ Não responde	Total (N)
Autóctones	21,2	29,9	19,7	6,1	23,1	147
Origem imigrante	24,7	49,3	8,2	2,7	15,1	73
Feminino	21,4	31,3	17,0	5,4	25,0	109
Masculino	23,1	41,7	14,8	4,6	15,8	105
Classes médias/ altas	26,8	34,1	22,0	6,1	11,0	82
Classes populares	19,8	40,5	12,7	4,8	22,2	126
Sem reprovações	21,9	37,7	16,4	4,8	19,2	146
Com reprovações	23,0	33,8	14,9	5,4	23,0	74
Mãe e/ ou pai com habilitação superior	24,4	42,2	20,0	4,4	8,9	45
Mãe e/ ou pai com habilitação não superior	22,6	33,9	14,9	5,4	23,2	168
Total	22,3	36,4	15,9	5,0	20,4	220

Os dados observados indicam que os projetos profissionais ambiciosos sustentados pelos descendentes de imigrantes são menos inspirados na realidade conhecida, e nas redes de sociabilidade proporcionadas pela escola. A propensão à auto-iniciativa revelada é também significativa.

4. ATITUDES FACE AO FUTURO

Depois de explorados os projetos escolares e profissionais dos jovens alunos, dá-se conta, sumariamente, de algumas das suas atitudes, crenças ou disposições face ao futuro. Quando questionados quanto às expectativas face ao futuro e usando como referência a vida dos pais, a maioria dos alunos indicou que espera ter “uma vida melhor que a dos pais”. Essa indicação é especialmente expressiva entre os alunos descendentes de imigrantes, o que poderá indicar, mais uma vez, projetos mais arrojados, ou, neste caso específico, condições de vida por parte dos pais menos vantajosas que as dos autóctones. Os alunos autóctones distinguem-se pela elevada proporção a

indicar esperar ter uma vida igual à dos pais. A ausência de resposta é, tal como para os projectos escolares, mais visível entre os alunos com origem imigrante.

Tabela 60. Atitude face ao futuro (%)

	Aut.	O. lmi.	Total
Vou ter uma vida igual aos meus pais	30,6	12,3	24,5
Vou ter uma vida pior do que os meus pais	1,4	1,4	1,4
Vou ter uma vida melhor do que os meus pais	63,3	74,0	66,8
Não responde	4,8	12,3	7,3
Total (N)	147	73	220

Quando confrontados com uma série de afirmações indicativas de formas de encarar o futuro, os resultados não deixam de surpreender. Se por um lado, os alunos descendentes de imigrantes evidenciaram projetos, geralmente, mais arrojados que os dos alunos autóctones, por outro lado, as suas atitudes face ao futuro parecem mais desanimadoras.

Os alunos descendentes de imigrantes afirmam ter mais certeza quanto ao seu futuro e quanto à forma de conseguir concretizar os projetos individuais, contudo demarcam-se também dos autóctones ao acreditar que a sorte pode ditar o seu destino. Entre os alunos autóctones há mais inquiridos (ainda que ligeiramente) a expressar crença no esforço individual e a acreditar que o futuro depende da vontade individual. Entre os alunos descendentes de imigrantes esta última convicção também é bem perceptível. Poucos foram os alunos que afirmaram ser inútil fazer projetos e a maior parte afirma ter confiança em si próprio.

Tabela 61. Atitude face ao futuro (% Concordo/ Concordo totalmente)

	Aut.	O. Imi.	Total
É tudo uma questão de esforço	97,2	90,6	95,1
Tenho confiança em mim próprio	94,4	92,4	93,8
Sou eu quem decido o meu futuro	93,7	86,4	91,4
Sei exatamente o que quero para o meu futuro e como consegui-lo	72,5	80,7	75,0
É tudo uma questão de sorte	29,3	46,0	34,5
É inútil pensar no futuro, o que conta é o presente	27,5	33,3	29,3
É inútil fazer projetos, tenho que me adaptar ao trabalho que encontrar	22,9	24,6	23,4
Total (N)	131	57	188

Enquadrados em famílias com trajetórias marcadas pela experiência migratória e muitas vezes pela busca de melhores condições de vida, os alunos descendentes de imigrantes demarcam-se por revelarem uma maior disposição em ir viver para o estrangeiro, sendo de realçar que, no conjunto dos alunos, a maioria revela essa disponibilidade. Ao contrário dos alunos autóctones, geralmente, com projetos escolares e profissionais mais comedidos, os alunos descendentes de imigrantes apresentam uma maior disposição para a mobilidade, e um maior sentido de aventura.

Tabela 62. Disposição para ir viver para o estrangeiro (%)

	Aut.	O. Imi.	Total
Sim	48,2	73,5	56,5
Não	51,8	26,5	43,5
Total (N)	141	68	209

Em suma, os alunos com origem imigrante são portadores de aspirações de mobilidade social ascendente mais fortes do que as dos seus colegas autóctones, o que é coerente com a própria condição de ser imigrante.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

O estudo percorreu quatro linhas de análise estrutural, das quais decorrem algumas observações conclusivas.

A um primeiro nível, mais *institucional*, das condições e perspetivas escolares que enquadram a experiência dos jovens descendentes de imigrantes, observámos duas escolas, de características distintas. Com dimensões diferentes, implementadas em dois territórios distintos, com corpos docentes com estabilidade diferenciada, as escolas revelaram uma identidade e política escolar distinta. A escola *Sintra*, no plano discursivo, aborda a diversidade de origens como um recurso positivo e instituído, uma “imagem de marca”. A escola *Loures* inclui a diversidade de origens do seu público nas transformações mais abrangentes por que a escola tem passado, nomeadamente no processo de massificação escolar, de crescente concorrência no mercado escolar, e na perda de qualidade dos públicos escolares.

Apesar das diferenças identitárias produzidas pelos discursos e encontradas nos documentos formais analisados (*Projeto Educativo e Regulamento Interno*), em ambas as escolas se constatou a segmentação dos alunos segundo a qualidade da trajetória e a origem étnico-nacional. A relativa apologia instituída da diversidade cultural patente na escola *Sintra* não revelou, também, impactos estruturantes nos processos de escolarização dos alunos descendentes de imigrantes, embora estes evidenciem mais optimismo e ambição nas suas aspirações escolares e profissionais.

Quando comparamos a experiência escolar dos alunos autóctones e dos descendentes de imigrantes, podemos globalmente concluir que a experiência escolar dos alunos descendentes de imigrantes difere da dos seus pares autóctones, sobretudo ao nível da trajetória escolar que realizam, sendo menos positiva (experimentam mais vezes a retenção de ano, mesmo quando a classe social e a escolaridade dos pais é semelhante). Quanto à relação que estabelecem com a escola, recolhemos indicações que apontam no sentido de esta ser ligeiramente mais positiva entre os alunos descendentes de imigrantes do que a entre os alunos autóctones (avaliação mais positiva

das condições físicas e materiais da escola e melhor relação com os professores). No entanto, foram os alunos descendentes de imigrantes que mais indicaram ter experienciado sentimentos de discriminação no seio da comunidade escolar.

A um segundo nível, “contextual”, mergulhando nos universos familiares e socioeconómicos dos inquiridos, constata-se uma predominância geral das famílias monoparentais, de pais mais escolarizados e mães menos escolarizadas, de classes populares e de apoio social escolar entre os descendentes de imigrantes. Dos trajetos migratórios das suas famílias salientam-se como pontos de partida os países que integram os PALOP, nomeadamente Cabo Verde e Angola. Estes países correspondem, portanto, a antigos e continuados fluxos migratórios com destino a Portugal (explicados em parte pela história), ao que se juntam países como Ucrânia e Moldávia. Entre estes últimos grupos é frequente que os alunos tenham iniciado o processo de escolarização no país de origem dos pais.

A maioria dos alunos filhos de imigrantes já nasceu em Portugal e, destes, a quase totalidade detém nacionalidade portuguesa. A maior parte destes jovens assinala uma pertença religiosa (cristã) e mais de metade expressam-se exclusivamente em língua portuguesa no espaço doméstico.

O acompanhamento que os progenitores imigrantes fazem da escolarização dos seus filhos surgiu condicionado, sobretudo, pelo nível de domínio da língua portuguesa e das matérias escolares, que inibe uma maior participação (embora não uma menor presença) nas relações com a escola e no apoio à realização dos trabalhos de casa. De qualquer forma este acompanhamento é elevado, e está a cargo sobretudo das mães. As práticas de apoio escolar complementares aos processos formais de escolarização (por exemplo, recurso a explicações privadas) revelam-se profundamente marcadas pelo nível socioeconómico.

Numa terceira linha, focada nas “práticas, consumos e identidades”, observámos que os jovens descendentes são portadores de uma multiplicidade e hibridismo de referências identitárias e sentimentos de pertença nacional, accionadas contextualmente. Os filhos de imigrantes tendem a privilegiar pares onde também existem experiências migratórias (independentemente da ori-

gem), e é também entre pares, no espaço escolar, que assinalam sentir mais discriminação, associada sobretudo aos traços fenotípicos diferenciadores. Esta discriminação é justificada pelo desconhecimento e os episódios identificados geralmente referem-se a outras fases do processo de desenvolvimento pessoal (outros ciclos de ensino, outras idades).

As semelhanças nos consumos musicais, a popularidade dos estilos africanos entre todos os jovens e a proximidade de gostos gastronómicos (numa gastronomia, em geral, bastante globalizada), revelam que os alunos descendentes de imigrantes estão plenamente integrados naqueles que são os padrões de consumo culturais dominantes entre os demais jovens. Nas práticas observadas são identificáveis, mais do que especificidades culturais, constrangimentos socioeconómicos que dificultam o lazer e a sociabilidade mas, sobretudo, a utilização de alguns equipamentos multimédia.

Finalmente, num quarto eixo dirigido às “representações e orientações futuras”, através de um olhar sobre os processos de orientação formal e de projeção individual, a comparação entre a orientação escolar e profissional dos alunos autóctones e dos descendentes de imigrantes permite salientar, que: (i) os jovens de origem imigrante têm maiores ambições tanto escolares como profissionais; (ii) expressam indefinição com mais frequência; (iii) movem-se em universos de referência mais diversificados, no caso da dimensão escolar; e (iv) identificaram redes de sociabilidade e universos de referência profissional menos diversos e de menor amplitude, onde as profissões desqualificadas assumem uma expressão significativa. A distância entre as ambições dos descendentes de imigrantes e dos autóctones esbate-se no caso das expectativas, que são similares. De um modo geral, os projetos escolares dos alunos apareceram associados à qualidade da trajetória escolar que, por sua vez, está associada à classe social, à escolaridade atingida pelos progenitores (em especial pela mãe) e ao sexo do aluno – as raparigas surgem associadas a trajetórias mais bem sucedidas e aspirações mais arrojadas.

A orientação escolar oferecida pelas escolas revelou-se incipiente. Os alunos fizeram um balanço positivo do trabalho do gabinete de orientação escolar e profissional, apesar das críticas à sua insuficiência. Os jovens entrevistados reclamaram mais momentos individuais de atendimento

(e não apenas uma entrevista) e atenção na definição dos horários das sessões de orientação e acesso ao gabinete.

Em síntese, os alunos descendentes de imigrantes, apesar de terem trajetórias escolares mais marcadas pelo insucesso e de se sentirem mais discriminados na escola, são menos críticos em relação à instituição que frequentam. Tal como acontece com os seus progenitores, estes jovens são portadores de grandes ambições escolares e profissionais.

Parante este diagnóstico, é pertinente equacionarmos a hipótese de os alunos de origem imigrante serem portadores de dificuldades específicas que importa colmatar, dado não ser suficiente a atitude positiva que têm tanto em relação à escola, como à escolaridade. Baseados no contacto direto mantido com as escolas, pudemos constatar que, entre essas dificuldades, estão as do domínio da língua portuguesa e as baixas expectativas dos docentes em relação aos alunos de origem africana (que constituem a grande maioria dos alunos descendentes de imigrantes).

Neste contexto, as nossas principais recomendações incidem em três domínios diferentes:

1. Propomos que se realize um maior investimento na orientação escolar, com mais recursos humanos e mais orientados para o acompanhamento individualizado, que constitua um efetivo apoio à decisão, neste momento tão crítico da vida dos jovens. Como foi possível observar, os alunos descendentes de imigrantes são os que revelam maior desorientação neste processo de decisão, o que pode justificar um acréscimo de recursos em escolas com forte contingente de alunos com este perfil;

2. Tendo em vista a melhoria dos resultados escolares dos alunos com origem imigrante, recomendamos que se sustentem (e reforcem) as medidas de implementação do ensino do português como língua não materna (PLNM), com o prosseguimento das ações de formação de professores, já realizadas no esforço de concretização das medidas do *I Plano de Integração dos*

Imigrantes.⁴⁰ Este plano, elaborado para o triénio 2007-09, incluiu dezassete medidas do domínio educativo e, foi em grande parte concretizado, conforme expresso no documento de avaliação do mesmo (Presidência do Conselho de Ministros/ Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP, s/d). Salientamos que, durante este período o Ministério da Educação publicou um normativo impeditivo da formação das “turmas de nível”, uma das medidas previstas nesse plano e resta-nos recomendar que seja realizada uma monitorização do grau de concretização dessa medida. Esta preocupação viu-se acrescida quando, perante os dados mais recentes disponibilizados (a pedido da equipa) pelo GEPE do Ministério da Educação, podemos verificar que os alunos com origem na imigração estão claramente sobre representados nas chamadas vias profissionalizantes (Cursos de Educação Formação - CEF - no 3º ciclo do ensino básico e Cursos Profissionais do ensino secundário): 8,8% dos alunos da escola básica e secundária frequentam estas vias mas essa percentagem atinge os 14,5% no caso dos alunos de origem imigrante (com nacionalidade estrangeira).

3. Consideramos necessário, como aliás preconiza a medida 25 do *II Plano para a Integração de Imigrantes (2010-2013)*,⁴¹ o tratamento da informação disponível no sistema de informação do MISI, gabinete do Ministério da Educação que recolhe junto das escolas, anualmente, os dados sobre a naturalidade e a nacionalidade de todos os alunos do sistema educativo e dos respetivos progenitores, para além da escolaridade atingida por estes e respetiva profissão. Este conjunto alargado dos dados “existentes e não tratados” representa um desperdício de recursos envolvidos na sua coleta e um empobrecimento do nosso conhecimento desta específica população escolar – as crianças e jovens com origem na imigração.⁴²

40 Resolução do Conselho de Ministros nº 63-A/2007 em *Diário da República*, 1ª série, nº 85, 3 de Maio de 2007.

41 DR, 1ª série, nº 182, 17 de Setembro de 2010.

42 Recentemente, foi possível, através de um dos projetos levados a cabo pela equipa sobre a promoção do sucesso escolar, financiados pela FCT e pelo ME, analisar a informação relativa aos alunos do 4º e 6º anos das escolas da área metropolitana de Lisboa, num total de 45.093 alunos.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Natália (1998), “Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajetórias”, in CABRAL, Manuel Villaverde e PAIS, José Machado (orgs.), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras: Celta Editora.

AZEVEDO, Joaquim (1990), “Expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9º ano”, in *Inovação*, vol.3, n.º3, pp. 81-105.

BAGANHA, Maria Ioannis, FERRÃO, João e MALHEIROS, Jorge Macaísta (1999), “Os imigrantes e o mercado de trabalho: o caso português”, in *Análise Social*, n.º150, pp.147-173.

BASTOS, José Gabriel Pereira e BASTOS, Susana Pereira (1999), *Portugal Multicultural*, Lisboa: Fim de Século.

BENAVENTE, Ana, CAMPICHE, Jean, SEABRA, Teresa e SEBASTIÃO, João (1994), *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*, Lisboa: Fim de Século.

BERTHELOT, Jean-Michel (1993), *École, Orientation, Société*, Paris: Puf.

BOSISIO, Roberta, COLOMBO, Enzo, LEONINI, Luisa e REBUGHINI, Paola (2005), *Stranieri & Italiani. Una Ricerca tra gli Adolescenti Figli di Immigrati nelle Scuole Superiori*, Roma: Donzelli Editore.

BOULOT, S. e BOYZON-FRADET, D. (1988), *Les immigrés et l'école: une course d'obstacles*, Paris: L'Harmattan - CIEMI.

BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick (1992), “Les exclus de l'intérieur”, in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris: Éditions du Seil, pp. 71-75.

CAMPOS, Joana, e MATEUS, Sandra (2001), “A nossa escola e o meu bairro”, in PINHEIRO, Magda, BAPTISTA, Luís V. e VAZ, Maria João, *Cidade e Metrópole: Centralidades e Marginalidades*, Oeiras: Celta Editora, pp. 253-259.

CARVALHO, Angelina (1998), *Da escola ao mundo do trabalho: uma passagem incerta*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CONDE, Idalina (1998), “Contextos, Culturas, Identidades”, in VIEGAS, José Manuel Leite e COSTA, António Firmino da (orgs.), *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras: Celta Editora, pp. 79-118.

COSTA, António Firmino da, MACHADO, Fernando Luís e ALMEIDA, João Ferreira de (1990), “Estudantes e amigos: trajetórias de classe e redes de sociabilidade”, in *Análise Social*, vol. 25, nº 105-106, pp.193-221.

DROTNER, Kirsten (2000), “Difference and diversity : trends in young Dane’s media users”, *Media, Culture and Society*, vol.22 :149-166.

DUBAR, Claude (2000), *La Crise des Identités. L’interprétation d’une mutation*, Paris, Presses Universitaires de France.

DUBET, François e MARTUCELLI, Danilo (1996), *À l’École: Sociologie de l’Expérience Scolaire*, Paris: Éditions du Seuil.

ENTRECULTURAS (1993 a 1999), *Base de Dados - Entreculturas (vol. I a IX)*, Entreculturas/ Ministério da Educação

ESTEVES, Maria do Céu (org.) (1991), *Portugal, Pais de Imigração*, Lisboa: IED.

FERNANDES, António Teixeira, ESTEVES, António Joaquim, DIAS, Isabel, LOPES, João Teixeira, MENDES, Maria Manuela e AZEVEDO, Natália (1998), *Práticas e Aspirações Culturais: os estudantes do Porto*, Porto: Edições Afrontamento/ Câmara Municipal do Porto.

FERRÃO, João e HONÓRIO, Fernando (orgs.) (2000), *Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspectos da Situação, Causas e Perspetivas em Termos de Emprego e Formação*, Coleção “Estudos e Análises”, n.º36, Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

GIASE/ME (2006), *Alunos Matriculados por Grupo Cultural/Nacionalidade* (00/01 - 03/04), Giase/ME.

GIOVANNINI, G. e PALMAS, L. Queirolo (2002), *Una Scuola in Comune. Esperienze Scolastiche in Contesti Multiculturali*, Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.

GRÁCIO, Sérgio (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa: EDUCA.

GUERREIRO, Maria das Dores e ABRANTES, Pedro (2004), *Transições Incertas: os Jovens perante o Trabalho e a Família*, Lisboa: DGEEP/CID.

GUICHARD, Jean (1993), *L'École et les Représentations d'Avenir des Adolescents*, Paris: Presses Universitaires de France.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (2004), *Os Filhos de África em Portugal: Antropologia, Multiculturalidade e Educação*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais

MACHADO, Fernando Luís (1994), "Luso-africanos em Portugal - nas margens da etnicidade", in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º16, pp. 111-134.

MACHADO, Fernando Luís (1997), "Contornos e especificidades da imigração em Portugal", in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º24, pp. 9-44.

MACHADO, Fernando Luís (2002), *Contrastes e Continuidades: Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal*, Oeiras: Celta Editora.

MACHADO, Fernando Luís e MATIAS, Ana Raquel (2006), "Descendentes de Imigrantes nas Sociedades de Acolhimento: Linhas de Identificação Sociológica", *CIES e-Working Paper* (13/2006).

MACHADO, Fernando Luís, MATIAS, Ana Raquel e LEAL, Sofia Fontes (2005), "Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos", in *Análise Social*, n.º176, pp. 695-714.

MARQUES, Margarida M., MARTINS, Joana Lopes, BASTOS, José Gabriel Pereira e BARREIROS, Isabel (2005), *Jovens, Migrantes e a Sociedade da Informação e do Conhecimento. A Escola perante a Diversidade*, Lisboa: ACIME/ Observatório da Imigração.

MARTINS, Joana Lopes (2004), “As comunidades de origem imigrante e a escola”, comunicação apresentada em *II Congresso Português de Demografia*, 27 a 29 de Setembro (disponível em: http://www.apdemografia.pt/pdf_congresso/1_joana_martins.pdf, acessado a 14 de Julho de 2005).

MATEUS, Sandra (2002), “Futuros Prováveis: um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9º ano”, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º39, pp.117-149.

OCDE (2006), *Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*.

PAES, Isabel Sasseti (1993), “Crianças de imigrantes. Que oportunidades?”, comunicação apresentada em *Estruturas Sociais e Desenvolvimento. Actas do 2º Congresso Português de Sociologia*, Lisboa: Editorial Fragmentos e Associação Portuguesa de Sociologia.

PAIS, José Machado (2002), *Ganchos, Tachos e Biscates – Jovens, Trabalho e Futuro*, Porto: Âmbar.

PAPPÁMIKAIL, Lia (2004), “Relações intergeracionais, apoio familiar e transições para a vida adulta em Portugal”, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º46, pp. 91-116.

PINTO, José Madureira (1991), “Escolarização, relação com o trabalho e práticas sociais”, em STOER, S. (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: Uma Abordagem Pluridisciplinar*, Porto: Afrontamento, pp. 15-32.

PIRES, Sónia Brigitte da Rocha (2000), *A Segunda Geração de Imigrantes em Portugal e Diferenças do Percurso Escolar: os Jovens de Origem Caboverdiana Verso Jovens de Origem Hindu-Indiana*, Dissertação de Mestrado em Sociologia, Coimbra: Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra,

PIRES, Rui Pena (2003), *Migrações e Integração: Teoria e Aplicações à Sociedade Portuguesa*, Oeiras: Celta Editora.

PORTES, Alejandro (1996), *The New Second Generation*, Nova Iorque: Russell Sage Foundation.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS/ ACIDI (s/d), *Relatório Final do PII (2007-2009)* (disponível em: http://www.acidi.gov.pt/_cfm/4d346c9b80687/live/Conhe%C3%A7a+o+Relat%C3%B3rio+Final+do+PII+%282007-2009%29).

SANTOS, Irene (2004), *Quem habita os alunos? A socialização de crianças de origem africana*, Lisboa: Educa.

SEABRA, Teresa (1999), *Educação nas famílias: Etnicidade e Classes Sociais*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

SEABRA, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade: o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*, Lisboa: ICS-UL.

SEABRA, Teresa e MATEUS, Sandra (2003), “Os descendentes de imigrantes na escola portuguesa: contingente, localização e resultados”, in *Revista de Estudos e Investigación en Psicología e Educación*, vol.10, n.º8, pp. 820-833.

SEABRA, Teresa e MATEUS, Sandra (2004), “Etnicidade e ‘Excelência Escolar’ - Caboverdianos e indianos na AML”, comunicação apresentada em *V Congresso Português de Sociologia: Sociedades Contemporâneas, Reflexividade e Acção*, Braga, 12 a 15 de Maio de 2004 (edição em cd-rom).

SEABRA, Teresa e MATEUS, Sandra (2008), “Imigração e Escolaridade: trajetórias, quotidiano e aspirações”, in GUERREIRO, M. Dores, TORRES, Anália e CAPUCHA, Luís (orgs.), *Quotidiano e Qualidade de Vida (Portugal no Contexto Europeu, Vol. III)*, Oeiras: CIES-ISCTE e Celta Editora.

SEBASTIÃO, João (1998), *Crianças da Rua. Modos de vida marginais na cidade de Lisboa*, Oeiras: Celta Editora.

SILVA, Cristina Gomes (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras: Celta Editora.

SCHMIDT, Luísa (1993), *A Procura e a Oferta Cultural dos Jovens*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/ Instituto da Juventude.

TAVARES, Manuel Viegas (1998), *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal. Uma Abordagem Antropológica da Educação*, Lisboa: Instituto Piaget.

VALA, Jorge (org.), FERREIRA, Vítor Sérgio, LIMA, Marcus Eugêneo e LOPES, Diniz (2003), *Simetrias e Identidades: Jovens Negros em Portugal*, Coleção Estudos sobre a Juventude, nº 8, Oeiras, Celta Editora/ IPJ.

VALLET, L.-A. e CAILLE, J.-P. (1996). “Les élèves étrangers ou issus de l’immigration dans l’école et le collège français. Une étude d’ensemble”, in *Les dossiers d’Éducation et Formations*, n.º67.

VALLET, L.-A. e CAILLE, J.-P. (2000), “La scolarité des enfants d’immigrées”, in A. ZANTEN, Van (org.), *L’école - l’état des savoirs*, Paris: La Découverte.

VELHO, Gilberto (1994), *Projecto e Metamorfose*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

ZHOU, Min (1997), “Growing up American: the challenge confronting immigrant children and children of immigrants”, in *Annual Review of Sociology*, n.º23, pp. 63-95.

Anexos

Questionário

(não preencher)

N.º DO QUESTIONÁRIO _____

1. Escola _____

2. Turma _____

3. Rapaz Rapariga

4. Idade _____

Sobre ti:

5. Em que país nasceste? _____

6. Se não nasceste em Portugal:

6.1. Há quantos anos vives em Portugal? _____ anos

6.2. Em Portugal, qual foi o primeiro ano de escolaridade em que te inscreveste?

7. A tua nacionalidade é _____

Sobre o teu pai:

8. Em que país nasceu o teu pai? _____

9. O teu pai vive em Portugal? Sim. Há quantos anos? _____ anos

Não.

10. Em que país nasceu o teu avô paterno? _____

11. Em que país nasceu a tua avó paterna? _____

Sobre a tua mãe:

12. Em que país nasceu a tua mãe? _____

13. A tua mãe vive em Portugal? Sim. Há quantos anos? _____ anos

Não.

14. Em que país nasceu o teu avô materno? _____

15. Em que país nasceu a tua avó materna? _____

Sobre as disciplina que tens no 9º ano, diz-nos:

16. De que modo gostas de cada uma delas?

	Gosto muito	Gosto	Gosto pouco	Não gosto
Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Língua Estrangeira I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Língua Estrangeira II	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Língua Portuguesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
História	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Físico-Química	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciências Naturais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educação Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educação Tecnológica/Educação Visual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tecnologias Inf. e da Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Área de Projeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudo Acompanhado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação Cívica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. No fim do ano letivo anterior que notas tiveste a cada uma delas?

	Nota
Matemática	_____
Língua Estrangeira I	_____
Língua Estrangeira II	_____
Língua Portuguesa	_____
História	_____
Geografia	_____
Físico-Química	_____
Ciências Naturais	_____
Educação Física	_____
Educação Tecnológica/Educação Visual	_____
Tecnologias Inf. e da Comunicação	_____

18. Já reprovaste alguma vez?

Sim Quantas vezes? _____ Não **(Passa para a pergunta n.º 21)**

19. Em que anos reprovaste e quantas vezes em cada um deles?

	1 vez	Mais do que 1 vez
1º ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Na tua opinião, qual o principal motivo por que reprovaste? (escolhe apenas 1 opção)

- As matérias eram muito difíceis
- Faltava muito às aulas
- A avaliação foi injusta
- Falta de capacidade minha
- Má influência da turma
- Não gostava de estudar
- Outro motivo. Qual? _____

21. Costumas faltar às aulas? (escolhe apenas 1 opção)

Não, só falto quando estou doente ou vou ao médico.

Sim, já tenho faltado por vários motivos. Quais? _____

22. Relativamente ao teu comportamento já tiveste (escolhe todas as que já tiveste):

- Recados na caderneta por infração
- Participação oral
- Participação escrita
- Falta disciplinar
- Processo disciplinar
- Nenhum

23. Com que frequência estudas? (escolhe apenas 1 opção)

- Estudo diariamente
- Estudo apenas ao fim-de-semana
- Só estudo nas vésperas dos testes
- Nunca estudo

24. Recebes algum tipo de apoio económico dos serviços de acção social escolar:

Sim Não

25. Já alguma vez tiveste aulas de apoio:

Sim Não

Se sim, a que disciplinas?

26. Alguma vez tiveste explicações fora da escola?

Sim Não

27. Indica o teu grau de satisfação em relação aos seguintes aspetos da tua escola.

	Muito satisfeito	Satisfeito	Pouco satisfeito	Nada satisfeito	Não sei
Atividades extra-letivas (clubes, visitas de estudo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auxiliares de ação educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instalações escolares (salas, cantina/bar, pátios...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipamentos (computadores, biblioteca, mobiliário...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistema de avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Condições de segurança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Convívio com os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. O que achas dos teus **professores**?

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns	Não sei
Explicam-me bem as matérias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
São meus amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Querem que eu participe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeitam-me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preocupam-se comigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Querem que eu venha a ter uma boa profissão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando erro, ajudam-me a encontrar a resposta certa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Já alguma vez te sentiste discriminado?

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca	Não sei
Pelos colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pelos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pelos funcionários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Se respondeste muitas vezes, algumas vezes ou poucas vezes em alguma das opções do quadro anterior, indica o principal motivo pelo qual te sentiste discriminado.

Pelos colegas _____

Pelos professores _____

Pelos funcionários _____

Sobre os Serviços de Psicologia e Orientação, diz-nos:

31. Já alguma vez tiveste sessões de aconselhamento escolar e profissional na escola com o(a) psicólogo(a) da escola?

Sim Não

32. Já alguma vez realizaste sessões de aconselhamento escolar e profissional fora da escola, em psicólogos privados?

Sim Não

33. Se respondeste que sim em alguma das duas questões anteriores, diz-nos em que consistiram essas sessões:

Visitas de estudo

Testes psicotécnicos

Sessões de informação e esclarecimento individual

Sessões de informação e esclarecimento coletivo

Entrevista individual

Estágio

Outra. Qual? _____

34. Indica quais dos seguintes assuntos foram falados nessas sessões.

Funcionamento do mercado de trabalho

Opções no ensino secundário

As minhas competências

As minhas dificuldades

Saídas profissionais

Informações sobre escolas

As profissões que eu gostava de ter

Outra. Qual? _____

Sobre o teu bairro e a tua família, diz-nos:

35. Onde vives (diz a localidade e o bairro)? _____

36. Gostas do sítio onde vives?

Sim Porquê? _____

Não Porquê? _____

37. Indica duas profissões de adultos que conheças.

38. Para além de ti, quantas pessoas vivem em tua casa _____

39. Assinala quem são essas pessoas.

Pai

Padrasto

Mãe

Madrasta

Irmãos ou irmãs Quantos? _____

Outras pessoas Quais? _____, _____, _____

Sobre os teus pais, diz-nos:

40. Até quando estudaram? (assinala só 1 resposta para o teu pai e 1 resposta para a tua mãe)

	Pai	Mãe
Nunca estudou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não acabou o 1º ciclo (4ª classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem o 1º ciclo (4ª classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem o 2º ciclo (6ª ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem o 3º ciclo (9º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem o secundário (12º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem um curso superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. Se o teu pai e/ou a tua mãe têm um curso superior, indica qual.

Pai _____

Mãe _____

42. Como é que a tua mãe:

	Muito bem	Bem	Com dificuldades	Mal
Fala o português?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escreve o português?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. E o teu pai, como é que:

	Muito bem	Bem	Com dificuldades	Mal
Fala o português?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escreve o português?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44. Em relação ao trabalho, diz-nos se os teus pais: (escolhe só 1 resposta para o pai e uma resposta para a mãe)

	Pai	Mãe
Tem um emprego/trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Está desempregado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Está reformado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doméstico(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

45. Que profissão tem a tua mãe? (ou teve, no caso de estar desempregada ou reformada)?

46. E que profissão tem o teu pai? (ou teve, no caso de estar desempregado ou reformado)?

47. Relativamente à profissão que têm ou tiveram, diz se o teu pai e a tua mãe... (escolhe só 1 resposta para o pai e uma resposta para a mãe)

	Pai	Mãe
É/era empregado(a) numa empresa ou serviço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem/teve uma empresa, com empregados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalha/trabalhou por conta própria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

48. A tua família tem uma religião?

Sim

Não

Não sei

Se sim, qual? _____

49. Diz-nos, com que frequência, na tua família:

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Controlam as tuas faltas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajudam-te a fazer os trabalhos de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sabem as tuas notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sabem quando vais ter testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vêm os teus testes corrigidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vão às reuniões da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

50. Com a tua família, com que frequência costumavas falar sobre:

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Os teus sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O teu comportamento na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os teus amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As tuas notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os teus professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O que gostas mais e menos na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O que queres ser no futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

51. Assinala com que frequência, na tua família:

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Lêem livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lêem jornais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compram livros para ti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vão contigo a museus/exposições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vão contigo ao cinema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazem viagens contigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

52. Até quando é que a tua **família** gostava que estudasses? (escolhe apenas 1 opção)

- 9º ano
- 12º ano
- Licenciatura
- Mestrado/Doutoramento
- Não sei
- Outra. Qual? _____

53. Que profissão é que a tua **família** gostava que tivesses? _____

54. Indica se, na tua família, entre os teus colegas de escola, amigos e vizinhos, existem pessoas com as seguintes origens:

	Família	Colegas de Escola	Amigos	Vizinho
Angolanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brasileiros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Caboverdianos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Guineenses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moçambicanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Portugueses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Santomenses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ucranianos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros. Quais? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

55. Entre os teus amigos, quantos:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhum	Não sei
Querem ir trabalhar quando acabarem o 9º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Querem ir trabalhar quando acabarem o 12º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deixaram a escola sem acabar o 9º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Querem ir para a Universidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

56. Pensa nos teus **2 maiores amigos** e diz-nos:

	Amigo (a) 1	Amigo(A) 2
56.1 É da tua escola?	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
56.2 É do teu bairro de residência?	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
56.3 Ele ainda estuda	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
56.4 Até que ano ele estudou ou gostaria de estudar?	_____	_____
56.5. Ele já trabalha?	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
56.6. Que profissão é que ele tem ou gostaria de ter no futuro?	_____	_____
56.7. A família do teu (tua) amigo(a) veio de um país estrangeiro?	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/>
Se sim, diz o país	_____	_____
Se sim, que língua falas com ele(a)	_____	_____

Sobre o teu futuro, diz-nos:

57. Até quando é que tu **gostarias de estudar?** (escolhe apenas 1 opção)

- 9º ano
- 12º ano
- Licenciatura
- Mestrado/Doutoramento
- Não sei
- Outra. Qual? _____

58. E, na realidade, até quando é que tu achas que vais conseguir estudar?

(escolhe apenas 1 opção)

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| 9º ano | <input type="checkbox"/> |
| 12º ano | <input type="checkbox"/> |
| Licenciatura | <input type="checkbox"/> |
| Mestrado/Doutoramento | <input type="checkbox"/> |
| Não sei | <input type="checkbox"/> |

59. Se pretendes deixar de estudar quando terminares o 9º ano, indica o principal motivo (escolhe apenas 1 opção): (Se pretendes seguir o ensino secundário **Passa para a pergunta 60**)

- | | |
|---|--------------------------|
| Tenho dificuldades em aprender | <input type="checkbox"/> |
| Não gosto de estudar | <input type="checkbox"/> |
| Não acho que seja importante | <input type="checkbox"/> |
| A família não me apoia | <input type="checkbox"/> |
| Quero ganhar dinheiro | <input type="checkbox"/> |
| O que aprendo na escola não serve para nada | <input type="checkbox"/> |
| Quero ajudar a minha família | <input type="checkbox"/> |
| Tenho oportunidade de começar a trabalhar com familiares/amigos | <input type="checkbox"/> |
| Outro motivo. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |
| Não sei | <input type="checkbox"/> |

(Passa para a pergunta 63)

60. No ensino secundário, que opção vais escolher? (escolhe apenas 1 opção)

Ensino geral. Qual? Qual? _____

Curso Tecnológico. Qual? Qual? _____

Curso Profissional. Qual? Qual? _____

Outro tipo de ensino. Qual? Qual? _____

Não sei o que escolher **Se não sabes o que escolher passa para a pergunta 63**

61. Dos seguintes aspetos indica os que foram mais importantes na escolha da opção que escolheste anteriormente. (escolhe, no máximo, 2 opções)

Vai ser mais útil para encontrar emprego

Os meus resultados escolares não me permitem escolher outra opção

É a opção mais adequada para o curso superior que quero tirar

Não conheço outras opções

Parece-me interessante

Foi-me aconselhado pelo psicólogo da escola

Alguns dos meus amigos também fizeram essa opção

Fico numa escola perto de casa

Para poder continuar na mesma escola

Foi-me aconselhado por familiares e/ou amigos

Não me ocorreu outra opção

Para poder mudar para uma escola melhor

62. Das seguintes pessoas indica qual foi a mais importante para te ajudar a escolher essa opção?
(escolhe, no máximo, 2 opções)

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| Mãe | <input type="checkbox"/> |
| Pai | <input type="checkbox"/> |
| Irmãos | <input type="checkbox"/> |
| Outro(s) familiar(es) | <input type="checkbox"/> |
| Vizinhos | <input type="checkbox"/> |
| Amigo(s) | <input type="checkbox"/> |
| Professor(es) | <input type="checkbox"/> |
| Explicador(es) | <input type="checkbox"/> |
| Psicólogo(a) | <input type="checkbox"/> |
| Ninguém | <input type="checkbox"/> |
| Outra. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

63. Que **profissão** é que tu gostarias de ter? _____

64. Conheces alguém com essa profissão? (escolhe apenas 1 opção)

- | | |
|--|--------------------------|
| Não, não conheço ninguém. | <input type="checkbox"/> |
| Não conheço ninguém mas já vi na televisão | <input type="checkbox"/> |
| Sim, o meu pai/ a minha mãe | <input type="checkbox"/> |
| Sim, o(a) meu (minha) irmão (irmã) | <input type="checkbox"/> |
| Sim, outro familiar | <input type="checkbox"/> |
| Sim, um(a) amigo(a) | <input type="checkbox"/> |
| Sim, conheço várias pessoas | <input type="checkbox"/> |
| Sim, outro. Quem? _____ | <input type="checkbox"/> |

65. E, **na realidade**, que profissão achas que vais ter? _____

66. Indica duas profissões de pais dos teus colegas de turma.

67. Se pudesses escolher, no futuro, gostavas de: (escolha apenas 1 opção)

- Trabalhar por conta própria
- Ter uma empresa
- Trabalhar numa empresa
- Trabalhar no Estado
- Não sei

68. Em que medida concordas com as seguintes frases em relação ao teu futuro?

	Concordo plenamente	Concordo	Não concordo nem em discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não sei
Sei exactamente o quero para o meu futuro e como consegui-lo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É tudo uma questão de sorte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sou eu que decido o meu futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
È inútil pensar no futuro, o que conta é o presente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É tudo uma questão de esforço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
È inútil fazer projectos, tenho de me adaptar ao trabalho que encontrar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho confiança em mim próprio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

69. O que consideras que vai ser mais provável no teu futuro? (escolhe apenas 1 opção)

Vou ter uma vida igual aos meus pais

Vou ter uma vida pior que os meus pais

Vou ter uma vida melhor que os meus pais

70. Gostarias de ir viver para outro país?

Sim Qual? _____ Não

71. Em que medida te sentes:

	Muito	Algo	Pouco	Nada
Europeu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angolano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brasileiro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Caboverdiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Guineense	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ucraniano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cidadão do mundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Africano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

72. Diz-nos como:

	Muito bem	Bem	Com dificuldades	Mal
Falas o português?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escreves o português?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entendes o Português?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[Se tu e toda a tua família (os teus pais e os teus avós) nasceram em Portugal **Passa para a pergunta 78**]

73. Em tua casa, em que língua ou línguas costumavas falar?

- Português Com quem? _____
- Crioulo Caboverdiano Com quem? _____
- Ucraniano Com quem? _____
- Outra Qual? _____
Com quem? _____

74. Indica se já conheces ou gostarias de conhecer o(s) pais(es) onde os teus familiares nasceram.
(escolhe apenas 1 opção)

- Conheço e gostei de conhecer _____
- Conheço mas não gostei de conhecer _____
- Não conheço e não gostava de conhecer _____
- Não conheço mas gostava de conhecer _____

75. Para ti é importante manteres o contacto com as pessoas do(s) pais(es) de origem da tua família?

- Muito importante Importante Pouco importante Nada Importante
- _____ _____ _____ _____

76. E para a tua família, é importante que tu mantenhas esse contacto?

- Muito importante Importante Pouco importante Nada Importante
- _____ _____ _____ _____

77. Costumas participar em festas e convívios organizados pela comunidade de origem da tua família?

Muitas vezes Às vezes Poucas vezes Nunca

Sobre as coisas que gostas de fazer,

78. Fazes parte de alguma das seguintes associações, clubes ou grupos? Se sim, indica quais.
(podes escolher mais do que 1 opção)

- Nenhuma
- Associação recreativa
- Grupo musical
- Grupo de teatro
- Organização ou grupo religioso
- Grupo de escuteiros
- Associação de estudantes
- Equipa desportiva
- Associação cívica
- Outras Quais? _____

79. Indica, com que frequência te dedicas às seguintes atividades:

	Diariamente	Fins-de-semana	Férias	Raramente	Nunca
Ver televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouvir música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogar no computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pesquisar na Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Passear	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir ao cinema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer desporto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dançar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir ao bar/ discoteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir ao café/ pastelarias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

80. Indica os 3 estilos de música que mais gostas,

81. Indica os 3 pratos que mais gostas de comer.

82. Da lista que se segue indica que equipamentos tens? (podes escolher mais do que 1 opção)

- Televisão
- Telemóvel
- Leitor de CD
- Leitor de DVD
- Computador
- Ligação à Internet
- Impressora
- Leitor de música MP3
- Consola
- Micro-ondas
- Máquina de lavar roupa
- Máquina de lavar loiça

83. Onde, e com que frequência, costumas utilizar o computador?

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em casa de amigos ou familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Associação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na junta de freguesia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Casa da Juventude	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro local. Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sobre a tua experiência de trabalho, diz-nos:

84. Já alguma vez tiveste algum trabalho remunerado?

Não Sim Qual _____

(Se respondeste que não já terminaste o questionário! Obrigado pela tua colaboração!)

85. Quem te ajudou a arranjar o emprego? (escolhe apenas 1 opção)

Pais

Irmãos

Outros familiares

Amigos

Amigos de familiares

Outros. Quem? _____

86. Quando foi? (podes escolher mais do que 1 opção)

Fins de semana

Férias

Tempo de aulas

Outro. Qual? _____

87. Como utilizaste o dinheiro que ganhaste? (podes escolher mais do que 1 opção)

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| Comprei roupa | <input type="checkbox"/> |
| Ajudei os meus pais | <input type="checkbox"/> |
| Viajei | <input type="checkbox"/> |
| Sai com os meus amigos | <input type="checkbox"/> |
| Comprei um computador | <input type="checkbox"/> |
| Comprei jogos | <input type="checkbox"/> |
| Comprei um telemóvel | <input type="checkbox"/> |
| Guardei-o | <input type="checkbox"/> |
| Outro. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

Obrigada pela tua colaboração

Guião de entrevista a alunos

Propriedades Sociais/ Trajetória migratória da família

Vamos começar por falar um pouco de ti:

1. Onde nasceste? Qual é a tua nacionalidade?
2. E os teus pais, onde nasceram? E a sua nacionalidade, qual é? Há quanto tempo é que os teus pais estão em Portugal? Conheceram-se cá ou no estrangeiro? Como foi a vinda deles para Portugal? Porque vieram? Achas que foi uma experiência boa? Achas que foi fácil? Já tinham familiares ou amigos em Portugal?
3. Com quem vives? Descreve a tua família (com quantas pessoas vives, que relação de parentesco tens com elas)?
4. Onde moras? Descreve o teu bairro. Há quanto tempo aí moras? Em que outros sítios viveste? Onde gostaste mais e menos de morar? Porquê?
5. Qual é a melhor coisa do teu bairro? E a pior?
6. Se pudesses, o que mudavas no teu bairro?

Experiência escolar

Agora sobre a escola:

[Caso não tenha nascido em Portugal]

7. Em que ano entraste para a escola, em Portugal? Como foi? O que foi mais fácil e mais difícil na tua adaptação?
8. Como era a escola no teu país de origem, ainda te lembras? Era muito diferente? O que gostavas mais e menos?

[Para todos]

9. Gostas de estudar? Como te descreverias como aluno?
10. Na tua opinião, o que é ser bom aluno? O que é necessário para ser bom aluno?

11. Qual é a disciplina de que gostas mais e aquela de que gostas menos? Porquê?
12. Tiveste alguma nota negativa este ano letivo? A que disciplinas?
13. Este ano letivo, vais passar? Se não, porquê?
14. Como te costumavas comportar nas aulas?
15. Como é, em geral, a tua relação com os professores? Que tipo de apoio te têm dado? Ajudam-te a resolver os teus problemas? Falas ou gostas de algum em especial? Porquê?
16. Como é, em geral, a tua relação com os colegas de turma? E gostas da tua turma? Porquê?
17. Como é, em geral, a tua relação com as funcionárias?
18. Estudar é importante? Para quê?
19. Gostas da tua escola? O que é que gostas mais e menos na tua escola?? Se pudesses, o que mudarias na tua escola? Porquê?

Aspirações e Expectativas escolares e profissionais

Agora vamos falar sobre o teu futuro:

20. Até quando é que tu gostarias de estudar? Porquê? E até quando é que achas que vais conseguir estudar? Porquê?

[se optar por continuar para o ensino secundário]

21. Que opção vais escolher no ensino secundário? Porquê? Quem te ajudou a escolher essa opção?
22. Já falaste com alguém sobre essa opção? Conheces alguém que esteja a frequentar essa opção?
23. Para que escola vais? Porquê? Existem mais colegas teus que vão para a mesma escola?

[Para todos]

Que profissão gostarias de ter no futuro? Porquê? Achas que vais conseguir? Porquê?

24. Conheces alguém com essa profissão? Quem?
25. Sabes o que é que é necessário fazer (estudar, onde ir, etc) para ter essa profissão?
26. Já alguma vez falaste com alguém sobre a profissão que gostarias de ter? Quem?

Experiência nos serviços de Psicologia e Orientação

27. Sabes o que é o serviço de psicologia e orientação (SPO) da escola? A tua escola tem?

[Se não tem SPO]

28. Já alguma vez na escola ouviste falar nas opções no ensino secundário, e nas escolas em que elas existem? Como? [explorar se alguma escola secundária fez alguma apresentação, se algum professor dedicou uma aula ao assunto, como é que a informação sobre cursos e escolas está a passar – ou não – para o aluno]

[Se tem SPO]

29. Já tiveste alguma sessão de orientação escolar e profissional com o psicólogo da escola? (Se não, porquê?) Sozinho ou com toda a turma? Com hora marcada, numa sala própria, ou durante uma aula?

30. O que fizeste nas sessões?

31. Do que é que gostaste mais e menos no acompanhamento feito pelo psicólogo da escola?

32. Ainda vais ter mais sessões? Se sim, apetece-te ir, ou não? Porquê?

33. Os teus pais sabem que vais/ foste? O que disseram eles?

[Se tem SPO, e se o entrevistado completou o processo]

34. Até agora, quais foram os resultados? O que achaste dos mesmos? Concordas com eles? E os teus pais o que acharam? Vais seguir os conselhos dados pelo(a) psicólogo(a)? Porquê?

[Para todos]

35. Fora da escola, já alguma vez foste a um serviço de psicologia e orientação? De quem foi a iniciativa? O que fizeste nas sessões?

35.1 Do que é que gostaste mais e menos no acompanhamento feito pelo psicólogo?

35.2 Quais foram os resultados? O que achaste dos mesmos? Vais seguir os conselhos dados pelo(a) psicólogo(a)? Porquê?

36. Na tua opinião, os serviços de orientação escolar e profissional são úteis? Porquê?

37. E os professores, já alguma vez te perguntaram o que é que gostavas de ser?
38. Gostarias que na escola se falasse mais das profissões e das opções no secundário que podes vir a escolher no futuro? Porquê? Como é que achas que se deveria falar desse assunto: nas aulas ou fora das aulas? E de que modo (visita a empresas, debates, conversas informais, exposições...)?

Experiência profissional

39. Já alguma vez desempenhaste alguma tarefa paga? Qual? Por quanto tempo? Porquê? E o que é que fizeste com o dinheiro que ganhaste?
40. Gostaste (de todas, quando há mais do que uma)? O que gostaste mais e menos (em cada uma, quando há mais do que uma)?
41. O que pensam os teus pais sobre essa(s) experiência(s)?

Universos profissionais de referência

42. Até quando estudou a tua mãe e o teu pai? E que profissões têm? E os teus avós?
43. O que achas sobre as profissões que eles têm? O que é que gostas mais e menos nas profissões que eles têm?
44. E os teus irmãos, até quando estudaram/ estudam? E que profissão têm/ querem ter? O que achas sobre as profissões que eles têm? O que é que gostas mais e menos nas profissões que eles têm?
45. Os adultos que conheces, amigos dos teus pais, ou teus vizinhos, que profissões têm?
46. Agora pensa nos teus colegas de turma. Sabes que profissões têm alguns dos seus pais?

Práticas culturais e de sociabilidade

Sobre o teu dia-a-dia:

47. Descreve o teu dia-a-dia – o que costumavas fazer? E ao fim de semana? Depois da escola, o que é que costumavas fazer? Costumavas ficar com os teus amigos ou vais logo para casa?

E em casa, ficas sozinho?

48. Tens obrigações em casa? Quais são? [Se existirem irmãos] As obrigações dos teus irmãos são muito diferentes das tuas? Porquê? (género, idade, personalidade...)
49. O que mais gostas de fazer nos tempos livres? E o que menos gostas de fazer?
50. Que actividades costumas fazer fora da escola? Pertences a alguma associação ou grupo? De que tipo? Há quanto tempo? Porquê [iniciativa dos pais ou própria]?
51. Descreve os teus melhores amigos (rapazes/ raparigas?). São da escola ou do bairro onde moras? Também têm pais estrangeiros, como tu, ou não? O que é que costumam fazer juntos?
52. Já alguma vez falaste com os teus amigos sobre o futuro? O que é que eles querem ser no futuro? Até quando querem estudar? Que profissões querem ter?
53. A tua família deixa-te escolher os amigos que queres? Se não, porquê?

Filiações identitárias

Disseste-me que nasceste em [naturalidade], que os teus pais vieram de [país de origem], e que a tua nacionalidade é [nacionalidade]

54. Com que país te identificas mais? A que país(es) sentes que pertences?
55. Em que medida te sentes português? O que é “ser português”? O que é melhor e pior no “ser português”?
56. E do [país de origem do próprio ou dos pais]? O que é ser [país de origem do próprio ou dos pais]? O que é melhor e pior de ser [país de origem do próprio ou dos pais]?
57. E em que situações te sentes mais uma coisa ou outra?

[para os que têm nacionalidade portuguesa]

58. É importante para ti ter nacionalidade portuguesa? Porquê? O que é melhor e pior de ter nacionalidade portuguesa? Que oportunidades ganhas por ter nacionalidade portuguesa? Perdes alguma coisa por teres nacionalidade portuguesa?

59. Gostarias de ter nacionalidade [nacionalidade do país de origem dos pais]? Seria importante para ti? Que ganharias por ser considerado [nacionalidade do país de origem dos pais]? E o que perderias?

[para os que têm nacionalidade estrangeira]

60. É importante para ti seres [nacionalidade]? Porquê? O que é melhor e pior de ter [nacionalidade]? O que ganhas por ter a nacionalidade [nacionalidade]? Perdes alguma coisa por teres a nacionalidade [nacionalidade]?

61. Gostarias de ter nacionalidade portuguesa? Era importante para ti? Porquê? Que ganharias por ter nacionalidade portuguesa? E o que perderias?

[para todos]

62. Costumas contactar com outras pessoas que tenham vindo de [país de origem do próprio ou dos pais]? Em que medida são essas pessoas diferentes dos portugueses que sempre viveram em Portugal?

63. Costumas ir a festas ou encontros do [país de origem do próprio ou dos pais]? Onde? Como são?

64. Conheces o país de origem dos teus pais/ teu país de origem? Como o descreverias? Se não conheces, gostavas de conhecer? Gostarias de viver lá?

65. Achas que és diferente dos outros alunos que não têm pais estrangeiros? Porquê? Essas diferenças são boas ou más? Porquê?

Língua

Agora sobre as línguas que falamos

66. Que línguas entendes? E quais consegues falar? E escrever? Onde as aprendeste?

67. Em casa, que língua costumavas falar? E na escola? E no bairro? E com os teus amigos?

68. A tua mãe sabe ler português? E escrever? E o teu pai? Em que medida o fazem bem? Já alguma vez os tiveste de ajudar a comunicar ou escrever? Como foi?

69. Há alguma ocasião em que os teus pais falem contigo em português ou em língua

estrangeira? Por exemplo, quando se chateiam contigo, em que língua te falam?

Modelo familiar e estratégias educativas

Sobre a tua família

70. Como é a tua relação com a tua família? O que costumam fazer juntos?
71. Qual é a melhor coisa que tem a tua família? E a pior? Se pudesses, o que mudavas na tua família?
72. Em relação aos trabalhos de casa, a tua família costuma perguntar se já os fizeste? Quando tens dificuldades nos trabalhos de casa, costumam pedir ajuda a quem?
73. Alguém da tua família costuma ir às reuniões da escola? Com que frequência?
74. A tua família preocupa-se com as tuas notas? Costumam castigar-te se não tens boas notas? E recompensar-te se tens boas notas? Os castigos e as recompensas são diferentes entre ti e os teus irmãos? Porquê? (género, idade, personalidade...)
75. Que profissão é que a tua família gostaria que tivesses? Que profissão é que os teus pais não gostariam que tivesses por ser rapariga (rapaz)?

Heranças e práticas religiosas

Ainda sobre a tua família

76. Alguém da tua família tem uma religião? Qual? E tu, tens alguma religião? Costumas ir à missa ou a outro local de culto?
77. Para ti é importante ter uma religião? Porquê? O que é que a religião te ensina sobre a tua vida e de que modo influencia os teus planos de futuro? Quais são as principais diferenças entre a tua religião e as outras que conheces?

Processos de estigmatização e discriminação

Agora sobre uma coisa completamente diferente:

78. Achas que existe discriminação em Portugal? Porquê?

79. Alguma vez viste alguém ser vítima de discriminação? Como foi?

80. E tu, alguma vez foste vítima de discriminação? Como foi? E já alguma vez discriminaste alguém? Como foi?

Para acabar:

81. Na tua vida, até agora, quais foram os acontecimentos mais importantes, que mais te marcaram? De que forma (positiva ou negativa)? E à tua família?

82. Como é que te imaginas daqui a 10 anos? Como vai ser a tua vida? Onde vais viver (em Portugal, no mesmo bairro onde vives agora, no estrangeiro), e com quem? Vais estar casado? Vais ter filhos?

83. Achas que vais ter uma vida melhor ou pior que os teus pais? Porquê?

84. Em que é que gostarias de ter uma vida diferente da tua mãe (do teu pai)?

85. O que achas que é mais importante para teres sucesso no futuro?

Identificação do entrevistado:

Nome _____

Número de questionário _____

Sexo M F

Idade _____

Turma _____

Escola _____

Data da entrevista _____

Local da entrevista _____

Guião de entrevista a familiares

Educação e a escolaridade

1. Como tem corrido a escola (geral)

(Problemas de aproveitamento: transição com negativas, reprovações; problemas de comportamento: indisciplina; problemas de relacionamento com colegas; problemas de relacionamento com professores: exemplos e tentativas de resolução)

2. Situação actual

3. Reconstituição do percurso escolar

4. Hábitos de leitura antes de deitar, se ensinou as letras, os números?

1º antes de ir para a escola (com quem ficou, onde, porquê)

2º preparação para a entrada na escola (houve alguma preparação especial)?

3º recordações do 1º dia de escola

4º ver o que se passou ciclo a ciclo (escola, nº professores, frequência de ATL, no geral: a transição de ciclo, problemas, apoios)

5. Relação actual do(a) aluno(a) com a escola (com os professores, com os colegas, com os funcionários)

(relação positiva ou negativa: fruto de quê, segundo os pais? – pai e mãe -, dar exemplos de situações concretas vividas)

6. Acompanhamento/apoio da escolaridade (evolução no tempo)

(TPC: quem ajuda, em que casos... trabalhos nas férias grandes (cadernos de exercício, as conversas sobre a escola, explicadores, centro de estudos, cursos de apoio)

7. Idas à escola

(frequência, razões, resultado, vale a pena ir às reuniões/ troca de experiência com os outros pais)

8. Como reagem ao mau comportamento ou às más notas? Sistema de castigos...

(Como reagem ao bom comportamento ou às boas notas? Sistema de recompensas...)

9. Na sua opinião, qual o sistema que melhor funciona?

10. Comparação com a escolaridade dos irmãos (diferente? Em que aspectos?)

Relação com a Escola e o saber

11. O que pensa da escola atual

(tem melhorado, piorado (desde o seu tempo)... o mais positivo/ mais negativo, para que serve... prepara para a vida? O que acontece a um aluno que termine apenas com o 9º ano? Será assim tão grave?)

12. Concorda ou discorda destas frases:

“O saber não ocupa lugar.”

“ Se arranjarmos um bom emprego sem ser preciso estudar... melhor.”

Estratégia educativa da família

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

14. Quais os motivos de maior orgulho do seu filho?

15. Que qualidades/defeitos gostaria que ele(a) tive/ não tivesse em adulto?

16. Que hábitos, regras, princípios orientam a vossa educação? (Horários, restrições, TV, computador, saídas à noite, restrições com companhias...)

17. Para além da escola, que outros espaços educativos (cursos, saídas, ocupação de tempos livres,..)

18. Como costumam passar o fim-de-semana? Fazem questão que os filhos os passem convosco? Atividades em conjunto?

19. Que principais diferenças entre a maneira de educar do pai e da mãe (estão de acordo no essencial e actuam no mesmo sentido ou não?)

Expectativas face ao futuro

20. Até quando gostaria que ele(a) estudasse? Acha que se realizará? Até quando o seu filho quer estudar?
21. E se ele(a) quiser desistir da escola antes? O que fará/ dirá?
22. Que profissão gostaria que tivesse o seu filho? E que profissões não gostaria que tivesse? O que acharia se o(a) seu (sua) filho(a) viesse a ter a mesma profissão que a mãe ou o pai [critério: sexo ou quem estiver a ser entrevistado?]
23. Que profissão quer o seu filho ter?
24. Tem orientação na escola? De quem foi a iniciativa?
25. Como funciona? Tem vantagens? O filho gosta? Já há resultados? Concorda com os resultados?
26. Sugestões para melhorar?
27. Costumam falar sobre o futuro do seu filho? De quem é a iniciativa? Quem toma a decisão final nas escolhas a fazer? O filho tem autonomia de decisão?
28. Como imagina o seu filho daqui a 10 anos? (profissão, família, estudos, pais de residência/ Portugal/ outro país/ país de origem dos pais)
29. Como gostaria que estivesse a vida dele daqui a 10 anos?

Condição migrante

30. Naturalidade
31. País(es) onde viveu
32. Trajeto migratório de ambos os pais
33. Em que ano vieram para Portugal
34. Idade com que vieram
35. Razões da emigração. A educação e o futuro dos seus filhos foram uma das razões para a emigração? Como é o contexto educativo no país de origem? (como se organiza, quais os seus principais problemas e virtudes)?

36. A chegada: dificuldades, apoios, as principais diferenças entre os países.

37. Principais mudanças ocorridas desde que estão cá: residência, emprego,

38. Balanço da estadia

(problemas, sucessos, sentimentos predominantes, experiências pessoais de racismo (ou de outras pessoas que conheça)

39. Relações com portugueses (laços familiares ou amizade)

(os adultos da família, os amigos dos filhos; até que ponto podem escolher, quem são os maiores amigos: onde se conheceram, da mesma ascendência ou não)

40. Uso da(s) língua(s) em casa/ com amigos FALADA: quais, com quem, mudanças no tempo (eventual papel da escola dos filhos)

41. Domínio da Língua Portuguesa ESCRITA:

(quem preenche papelada, leitura de revistas, jornais...)

42. Contactos com o país de origem (viagens, telefonemas, cartas, ...)

43. Incentivos ao conhecimento da cultura dos ascendentes? (culinária, rituais, música...)

44. Relação/ reação dos filhos a essa cultura?

45. Identidades ou pertenças: indiano, português, hindu, cabo-verdiano, africano, moçambicano...

46. Colocada a hipótese de regresso? Razões.

Identificação do entrevistado:

Nome _____

Número de questionário _____

Sexo M F

Idade _____

Turma _____

Escola _____

Data da entrevista _____

Local da entrevista _____

Guião de entrevista a Presidente do Conselho Executivo

Perfil profissional

1. Formação académica (motivações)
2. N.º de anos de serviço (nesta escola/ funções)
3. N.º de anos como P.C.P.
4. Situação profissional
5. Se pudesse mudava de escola? (o que é uma escola melhor/ boa)
6. Processo de eleição e motivação para o cargo (no CE quem é responsável pela área dos alunos)

Caracterização da escola

7. Como caracteriza a escola (qualidades e defeitos, exemplos de problemas e sucessos vividos)
8. O que mudava na escola
9. Principais mudanças ao longo do tempo (ciclos de ensino oferecidos pela escola)
10. Identidade/ imagem (como a escola é vista no exterior)
11. Relação com as escolas da área? Que escolas? Gama Barros/ Ferreira Dias (quando saem do 9.º? do 6.º?) Seletividade na mudança?

Apreciação da comunidade escolar

12. Famílias (caracterização, tipo de famílias, desafios associados às famílias de imigrantes)
13. Alunos (caracterização, diferenças de comportamento, diferenças de resultados escolares, como se explicam, relação entre comportamento e comportamento)
14. Que tipo de alunos tem a escola (desafios colocados pela diversidade cultural, social dos alunos e desafios colocados pelos alunos descendentes de imigrantes, respostas)
15. Como define o bom aluno e o mau aluno

16. Funcionários (caracterização, estão na escola há muito tempo, desempenham bem a sua função, ajudam na resolução de conflitos, relação com os docentes, relação com os alunos)
17. Corpo docente (caracterização, coesão, cooperação)

Orientação

18. Avaliação da orientação em curso (como funciona, problemas que têm surgido, mudanças, funciona bem, aspectos positivos/negativos, o que mudaria) (porque a psicóloga não foi substituída?)
19. Representação da orientação ideal
20. O SPO é avaliado?

Formação turmas/ turnos

21. Processo de formação turmas/ turnos. (5º ano) Quem decide? As turmas e turnos são aceites/ discutidos no Conselho Pedagógico?
22. Problemas relacionados com a formação de turmas. Mudanças no processo/ critérios (resultados?).
23. Turmas de currículos alternativos/ Cursos de Educação Formação (CEF): quando começaram, quais e porquê?

Projecto educativo/ Regulamento interno/ Outros projetos

24. O projeto educativo (como foi elaborado, por quem, resultado de inquérito, divulgação, quem o conhece)
25. Regulamento interno (como foi elaborado, por quem, resultado de inquérito, quem o conhece)
26. Outros projetos existentes (ou que existiram) na escola centrados na diversidade cultural ou na educação intercultural.

27. Balanço das aulas de substituição/ Os professores planeiam as faltas/ organizam material para a aula de substituição/ Professores faltam mais?

Identificação do entrevistado:

Nome _____

Número de questionário _____

Sexo M F

Idade _____

Turma _____

Escola _____

Data da entrevista _____

Local da entrevista _____

Guião de entrevista a Presidente Conselho Pedagógico

Perfil profissional

1. Formação académica (motivações)
2. Nº de anos de serviço (nesta escola/ funções)
3. Nº de anos como P.C.P.
4. Situação profissional
5. Se pudesse mudava de escola? (o que é uma escola melhor/ boa)
6. Processo de eleição e motivação para o cargo (no CE quem é responsável pela área dos alunos)

Caracterização da escola

7. Como caracteriza a escola (qualidades e defeitos, exemplos de problemas e sucessos vividos);
8. O que mudava na escola
9. Principais mudanças ao longo do tempo
10. Identidade/ imagem (como a escola é vista no exterior)

Apreciação da comunidade escolar

11. Famílias (caracterização, tipo de famílias, desafios associados às famílias de imigrantes)
12. Alunos (caracterização, diferenças de comportamento, diferenças de resultados escolares, como se explicam, relação entre comportamento e comportamento)
13. Que tipo de alunos tem a escola (desafios colocados pela diversidade cultural, social dos alunos e desafios colocados pelos alunos descendentes de imigrantes, respostas)
14. Como define o bom aluno e o mau aluno

15. Funcionários (caracterização, estão na escola há muito tempo, desempenham bem a sua função, ajudam na resolução de conflitos, relação com os docentes, relação com os alunos)
16. Corpo docente (caracterização, coesão, cooperação)

Orientação Pedagógica

17. Que tipo de problemas a nível pedagógico têm sido discutidos no Conselho Pedagógico. Soluções encontradas.

Orientação

18. A orientação é discutida, problematizada no C.P.? Quem levanta a questão? (Associação de pais, psicóloga, DT...) Que questões? Planos de alteração?
19. Avaliação da orientação em curso (funciona bem, aspetos positivos/ negativos, o que mudaria)
20. Representação da orientação ideal

Formação turmas/ turnos

21. Processo de formação turmas/ turnos. Quem decide? As turmas e turnos são aceites/ discutidos no Conselho Pedagógico?
22. Problemas relacionados com a formação de turmas. Mudanças no processo/ critérios (resultados?).

Projecto educativo/ Regulamento interno/ Outros projectos

23. O projeto educativo (como foi elaborado, por quem, resultado de inquérito, divulgação, quem o conhece)
24. Regulamento interno (como foi elaborado, por quem, resultado de inquérito, quem o conhece)
25. Outros projetos existentes (ou que existiram) na escola centrados na diversidade cultural ou na educação intercultural.

Identificação do entrevistado:

Nome _____

Número de questionário _____

Sexo M F

Idade _____

Turma _____

Escola _____

Data da entrevista _____

Local da entrevista _____

Guião de entrevista responsável SPO

1. Papel dos SPO e do Psicólogo na escola
2. A orientação escolar e profissional na escola

Objetivos

Descrição do processo

Natureza do processo: voluntário ou obrigatório

Atividades

Atividades individuais e coletivas; internas ou externas à escola

Articulação com outras escolas (ensino geral, profissional, formação profissional, empresas)

Impactos e constrangimentos

Definição de sucesso e o insucesso na orientação escolar

Representações da orientação escolar e profissional ideal

Que estratégias desenvolvem as escolas quando o serviço não existe

3. Os alunos perante a orientação

Necessidades, motivações e expectativas

Projectos que apresentam de partida, transformações ao longo do processo de orientação

Reação aos resultados

Relação dos resultados com o sucesso escolar

Relação dos resultados com a classe social/ família

Relação dos resultados com a comunidade envolvente

Processos de não inscrição e processos de desistência: causas e efeitos

Existência de desafios específicos de orientação levantados pelos alunos descendentes de imigrantes

Relação com os serviços de SPO privados: principais diferenças; incidência de casos; vantagens e desvantagens

4. Articulação com os professores

Que papel têm os professores no processo

Que papel deveriam ter

5. Articulação com as famílias

Modalidades

Diferenciação encontrada nas famílias

Existência de pressão familiar para escolher certas áreas

Existência de desafios específicos levantados pelas famílias imigrantes

6. Caracterização da escola

Aspetos da organização escolar

Principais virtudes e problemas

Mudanças ao longo do tempo

Reconhecimento da diversidade cultural existente

Perspetiva sobre a mesma

Respostas???

7. Apreciação da comunidade escolar

As famílias

Os alunos

Que diferenças nas trajetórias e performances? Como se explicam?

Os funcionários

O corpo docente

O território envolvente

A perspectiva que o território envolvente tem da escola (identidade e imagem da escola)

Identificação do entrevistado:

Nome _____

Número de questionário _____

Sexo M F

Idade _____

Turma _____

Escola _____

Data da entrevista _____

Local da entrevista _____

Guião de entrevista a Diretores de Turma

Perfil profissional

1. Formação académica (motivações)
2. N.º de anos de serviço (nesta escola)
3. N.º de anos como DT na escola
4. Situação profissional
5. Se pudesse mudava de escola? (o que é uma escola melhor/ boa)

Orientação (escolar e profissional) dos alunos

6. Necessidades específicas dos alunos e das famílias a nível de orientação
7. Práticas de orientação (como funciona, quando começa, SPO, como são selecionados os alunos)
8. Papel do diretor de turma na orientação (articulação com o SPO, formal/ informal, aconselhamento aos alunos/ alguns alunos)
9. Papel das famílias na orientação
10. Papel das instituições locais na orientação
11. Mudanças ao longo do tempo
12. Avaliação da orientação em curso (funciona bem, aspetos positivos/ negativos, o que mudaria)
13. Representação da orientação ideal

Caracterização da escola

14. Como caracteriza a escola (qualidades e defeitos, exemplos de problemas e sucessos vividos)
15. O que mudava na escola

16. Principais mudanças ao longo do tempo
17. O projeto educativo (como foi elaborado, por quem, resultado de inquérito, divulgação, quem o conhece)
18. Regulamento interno (como foi elaborado, por quem, resultado de inquérito, quem o conhece)
19. Formação das turmas e turnos (critérios, problemas – alunos/ pais pedir mudança de turma, soluções)
20. Identidade/ imagem (como a escola é vista no exterior)

Apreciação da comunidade escolar

21. Alunos (caracterização, diferenças de comportamento, diferenças de resultados escolares, como se explicam, relação entre comportamento e comportamento)
22. Que tipo de alunos tem a escola (desafios colocados pela diversidade cultural, social dos alunos e desafios colocados pelos alunos descendentes de imigrantes, respostas)
23. Como define o bom aluno e o mau aluno
24. Funcionários (caracterização, estão na escola há muito tempo, desempenham bem a sua função, ajudam na resolução de conflitos, relação com os docentes, relação com os alunos)
25. Corpo docente (caracterização, coesão, cooperação)

Relações com o contexto extra-escolar

26. Famílias (caracterização, tipo de famílias, desafios associados às famílias de imigrantes)
27. Contacto com as famílias (DT ou escola)
28. Associação de pais (caracterização, relação com DT)
29. Instituições locais (relação escola/instituições, projetos de cooperação/ concorrência – relação com a secundária da Portela, caracterização da população escolar, porquê das diferenças)

Identificação do entrevistado:

Nome _____

Número de questionário _____

Sexo M F

Idade _____

Turma _____

Escola _____

Data da entrevista _____

Local da entrevista _____

Guião de entrevista representante dos auxiliares de ação educativa

Perfil profissional

1. Nº de anos de serviço (nesta escola)
2. Situação profissional
3. Experiências profissionais anteriores
4. Qualificações escolares
5. Se pudesse mudava de escola? (o que é uma escola melhor/boa)
6. E de emprego?

Caracterização da escola

7. Como caracteriza a escola (qualidades e defeitos, exemplos de problemas e sucessos vividos)
8. O que mudava na escola
9. Principais mudanças ao longo do tempo
10. Reconhecimento da diversidade cultural existente entre os alunos; Perspetiva sobre a mesma

Apreciação da comunidade escolar

11. As famílias (diferenciação encontradas nas famílias; existência de desafios específicos levantados pelas famílias imigrantes)
12. Os alunos (nomeadamente, que desafios levantam os descendentes de imigrantes)
13. Como define o bom aluno e o mau aluno
14. Que diferenças comportamentos (rapazes/ raparigas; mais velhos/ mais novos; descendentes/ não descendentes)? Como se explicam?

15. Que diferenças nas trajetórias e performances? Como se explicam?

16. Os funcionários

17. O corpo docente

18. O território envolvente

19. A perspectiva que o território envolvente tem da escola (identidade e imagem da escola)

Sabe se há orientação escolar e profissional na escola: o que é? Onde acontece? Como acontece?

Papel dos auxiliares

20. Funções dos auxiliares na comunidade educativa

21. Principais problemas e vantagens nas suas funções

22. Relação com o conselho executivo, com os DT e professores, com a comunidade escolar em geral

Identificação do entrevistado:

Nome _____

Número de questionário _____

Sexo M F

Idade _____

Turma _____

Escola _____

Data da entrevista _____

Local da entrevista _____

CO-FINANCIAMENTO DO FUNDO SOCIAL EUROPEU

