

INTEGRAÇÃO E ESCOLA EM POPULAÇÕES IMIGRANTES DA EX-URSS

VIKTORIA MIROTSNIK



acidi

Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I. P.



PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS

**INTEGRAÇÃO E ESCOLA
EM POPULAÇÕES IMIGRANTES
DA EX-URSS**

Viktoria Mirotshnik

Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação

MIROTSJNIK, Viktoria
Integração e escola em populações imigrantes da ex-URSS
[Teses; 18]

ISBN 978-989-8000-52-1

CDU 371
37.043
37.03
316

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

www.acidi.gov.pt

AUTORA
VIKTORIA MIROTSJNIK
vitamiro@gmail.com

EDIÇÃO
**ALTO-COMISSARIADO PARA A IMIGRAÇÃO
E DIÁLOGO INTERCULTURAL (ACIDI, I.P.)**
RUA ÁLVARO 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
EDITORIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PRIMEIRA EDIÇÃO
250 EXEMPLARES

ISBN
978-989-8000-52-1

DEPÓSITO LEGAL
277 793/08

LISBOA, DEZEMBRO 2008

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Autora: Viktoria Livovna Mirotshnik

Orientador: Professor Doutor António Candeias

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Universidade Nova de Lisboa

2006

Índice

PREFÁCIO	7
NOTA PRÉVIA	9
RESUMO	11
ABSTRACT	13
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – INTEGRAÇÃO E ESCOLA, ASPECTOS TEÓRICOS	21
1. INTEGRAÇÃO NA LÓGICA DA ASSIMILAÇÃO	21
2. AS POLÍTICAS DA INTEGRAÇÃO	28
3. A INTEGRAÇÃO COMO PROCESSO DE GESTÃO DA DIVERSIDADE	34
4. A ESCOLA COMO LUGAR DA INTEGRAÇÃO	38
CAPÍTULO II – METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE	47
1. OPÇÕES METODOLÓGICAS	47
2. OBJECTIVOS E QUESTÕES	48
3. AMOSTRA	49
3.1. Grupo I	54
3.2. Grupo II	55
3.3. Grupo III	57
3.4. Grupo IV	58
4. CARACTERIZAÇÃO DOS FILHOS DOS IMIGRANTES	59
5. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DOS MATERIAIS EMPÍRICOS	61
6. INSTRUMENTOS DE ANÁLISE E DE CATEGORIZAÇÃO	62
6.1. Tema I – Escola em geral	64
6.2. Tema II – A escola do seu filho em Portugal, comparada com a escola no seu país de origem	68
6.3. Tema III – O papel da escola na formulação das expectativas e estratégias familiares das crianças imigrantes em Portugal	73
6.3.1. <i>Esquema da abordagem do Tema III</i>	74
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	79
1. TEMA I – ESCOLA EM GERAL	82
1.1. Funções da escola	85

1.2. Funções do professor	91
1.3. Resultado escolar	95
2. TEMA II – A ESCOLA DO SEU FILHO EM PORTUGAL, COMPARADA COM A ESCOLA NO SEU PAÍS DE ORIGEM	100
2.1. Prestígio social do ensino	101
2.2. Perspectiva acerca da escola	105
2.3. Prestígio social do ensino (no seu país de origem)	116
2.4. Perspectiva acerca da escola (no seu país de origem)	117
3. TEMA III – O PAPEL DA ESCOLA NA FORMULAÇÃO DAS EXPECTATIVAS E ESTRATÉGIAS FAMILIARES DAS CRIANÇAS IMIGRANTES EM PORTUGAL	123
3.1. Integração dos filhos dos imigrantes nas escolas portuguesas	123
3.2. Projecto escolar dos filhos	134
3.3. Estratégias familiares face à integração dos filhos	138
Síntese	141
CONCLUSÕES	145
BIBLIOGRAFIA	153
ANEXO	163
GUIÃO DA ENTREVISTA	163

PREFÁCIO

A obra que tenho o prazer de prefaciar insere-se num esforço de compreensão de como mudam as pessoas neste mundo em enorme mudança.

Tentando perceber o que os pais esperam dos filhos, algo sempre impossível de entender a não ser nas sistematizações das Ciências Sociais, Viktoria Mirotshnik parte das teorizações que ligam o estatuto social das famílias às expectativas sobre o futuro escolar da sua descendência, e acrescenta-lhe dois elementos que marcam os tempos que vivemos: o desenraizamento provocado pelo colapso de um sistema político total, o que fez com que milhões de pessoas da ponta leste da Europa tivessem de emigrar para o Ocidente, e o conflito identitário causado pela vivência simultânea de formas de socialização em cujas raízes históricas existe um antagonismo intermitente.

O valor dado à educação nas sociedades ex-socialistas teve na sua base a necessidade urgente de reconstrução das legitimidades históricas que foram abruptamente erradicadas, e cresceu num caldo de nacionalismo ideológico alimentado por uma mentalidade de cerco e de competição pela sobrevivência num mundo visto como hostil, e isto parece ter sido mais verdadeiro no caso original, ou seja, na ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, do que nas sociedades que se «sovietizam» depois da Segunda Guerra Mundial. A pergunta que parece emergir desta obra é se um Sistema Educativo construído como um dos pilares fundamentais da sobrevivência de um Sistema Político conseguiu os objectivos que aparentemente se propunha, ou seja, a construção de um «Homem Soviético» em que o estrato social não fosse reprodutível e em que o preditor fundamental do futuro de cada um fosse sobretudo o mérito alcançado na fileira educativa e não o ponto de partida social.

Se tal era verdade, as expectativas que todos teriam em relação ao futuro dos seus filhos não diferiria segundo o ponto da escala social em que cada um se encontrava, mas firmar-se-ia na «crença oficial soviética», que nesta perspectiva pouco difere da «crença republicana» forjada pela cultura radical Ocidental do princípio do século XX, de que o sistema era aberto para todos os que tivessem as capacidades intelectuais para dele tirarem proveito.

Os resultados deste trabalho dão algum fundamento a esta hipótese, ou seja, que o Sistema Soviético conseguiu, ao contrário do que se passou no Ocidente, incutir nos seus cidadãos a crença de que o Sistema Educativo era um terreno aberto à mobilidade social embora muito fique ainda

por discutir, nomeadamente a liberdade que houve em tal Sistema para que, em paralelo com o que se passou no Ocidente, as bases de tal crença pudessem ter sido científica e sistematicamente estudadas, com os desfechos que se conhecem e que poderão estar na base das diferentes representações que «os de cá» e «os de lá» construíram sobre esta questão.

Mas este estudo também mostra a coragem de quem muda e a dificuldade que estes que chegam têm em entender o mundo a que chegam, um mundo que os reclassifica e lhes muda o lugar social, promovendo-os, ou mais frequentemente, depreciando-os de acordo com um sistema de valores que é sentido como arbitrário pelos que são empurrados para lugares que não sentem como sendo os seus.

Porque, pelo menos em alguns momentos das nossas vidas, esta também foi a história de todos nós, devemos realçar algo de já estudado mas que dificilmente é interiorizado, ou seja, que para compreender os que chegam é preciso estudar os valores em que são formados e ouvir o que sobre nós eles dizem. Viktoria Mirotshnik, partindo provavelmente de si própria, é audaz e límpida na maneira como lhes dá a voz, e sobretudo, na imagem que nos devolve sobre as limitações que o nosso modo de vida e de educação assume aos olhos de quem cá chegou com a ideia de que a escola podia mudar o seu destino, algo em que provavelmente, nós, os de cá, já não acreditamos.

É, sem mais dizer, um belo livro.

Abril de 2008

António Candeias

NOTA PRÉVIA

A Integração e Escola em Populações Imigrantes da Ex-URSS (parte europeia) resulta de uma investigação sobre a integração dos imigrantes de Leste em Portugal, levada a cabo, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, realizado na Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, que se materializou na dissertação defendida em Outubro de 2006.

Afirmar hoje em dia que a realidade social é complexa e que é difícil adaptarmo-nos a ela, mesmo quando a conhecemos desde sempre, e que é ainda muito mais difícil quando ela não é «nossa», é correr o risco de ser considerado, no mínimo, pouco original. Pois bem, foi esse o risco corrido ao realizar este trabalho. Só partindo de uma análise do que essa complexidade supõe, das questões que coloca aos imigrantes e seus descendentes, ao país de acolhimento e suas instituições, e das condições a que devem obedecer as respostas que ela exige, é que nos pareceu possível oferecer uma visão da integração, como processo de gestão da diversidade cultural e social, que através da realização dos projectos comuns visa, ao mesmo tempo, a satisfação dos interesses da sociedade receptora e dos imigrantes.

Para a realização deste trabalho contribuíram várias pessoas, a quem gostaria de deixar expresso o meu reconhecimento. Em primeiro lugar, agradeço ao Professor Doutor António Candeias, pela orientação, disponibilidade e observações importantes desde a escolha do tema até à conclusão deste trabalho. Agradeço também à Directora, aos professores, aos pais e aos alunos da Primeira Escola Eslava, pelo apoio e colaboração na recolha de dados. Finalmente, fico grata às pessoas que estiveram envolvidas na concretização deste trabalho e, sem cuja boa vontade, este não teria sido possível: às minhas filhas, ao Duarte, pelas leituras atentas e sugestões importantes, e ao Francisco, pela ajuda técnica.

RESUMO

Este trabalho insere-se na problemática da integração escolar dos filhos de imigrantes no país de acolhimento. No pressuposto da insuficiência da abordagem clássica para entender a complexidade deste fenómeno, a investigação realizada, segundo uma metodologia qualitativa, propõe-se a apresentar, como alternativa, um quadro teórico assente numa perspectiva de abordagem sistémica. A partir deste enquadramento a integração é compreendida como um processo de gestão da realidade social, diversa e heterogénea, e tomada como ponto de partida no estudo da integração dos imigrantes, provenientes da ex-URSS, em Portugal, particularmente das expectativas formuladas relativamente aos seus filhos e ao sistema educativo português. Com base na distinção entre diferentes estatutos socioculturais de origem e de destino, os imigrantes entrevistados foram inseridos em quatro grupos com vista à exploração das suas representações sobre a escola em geral, a escola portuguesa e a de origem na perspectiva comparativa, e por fim, das estratégias face à integração escolar dos seus filhos e expectativas em relação à sua educação. Verificou-se que a condição económica e social dos imigrantes em Portugal não se reflecte numa integração desfavorável dos seus filhos nas escolas. Os resultados mostram que as representações, expectativas e aspirações dos imigrantes não se apoiam somente nos estatutos socioculturais pré-migratórios, mas também nos processos de socialização a que foram submetidos.

Palavras-chave: imigração, integração, escola, imigrantes da ex-URSS.

ABSTRACT

This paper is inserted in the problematic of school integration of immigrant's children in the welcoming country. Within the presupposition of the non sufficiency of the classical approach to understand the complexity of this phenomenon, the research that has been made, according to a qualitative methodology, proposes itself to present, as an alternative, a theoretical picture based on a systemic approach perspective. From that framing, the integration is understood as a management process of the social reality, diverse and heterogeneous, and taken as a first step in the study of former URSS immigrant's integration in Portugal, more particularly, of their expectations towards their children and the Portuguese educational system. Based on the distinction between distinct sociocultural statuses of origin and of destination, the interviewed immigrants were inserted in four different groups, in order to explore first their representations of school in general, of the Portuguese school and their original school, on a comparative perspective, and at last, their representations of the strategies when it comes to their children's integration in school, and their expectations towards their children's education. It has been verified that the social and economical status of the immigrants in Portugal, does not mean an unfavourable integration of their children in school. Outcomes show that the immigrants' representations, expectations and aspirations are not supported only by their pre-migratory socio-cultural status, but are also supported by the socialization processes they have been submitted.

Keywords: immigration, integration, school, immigrants of the ex-USSR.

INTRODUÇÃO

A história migratória de qualquer país está indissociavelmente ligada às suas características económicas, demográficas, culturais e políticas. Os países europeus foram, sistematicamente, ao longo dos tempos, confrontados com problemas migratórios, uns mais marcados pelo fenómeno da imigração, noutros a emigração manifestou-se de forma mais acentuada.

Também em Portugal é possível encontrar na sua história períodos de fortes movimentos de emigração. O Brasil, os Estados Unidos da América e o Canadá foram destinos dos emigrantes portugueses durante a primeira metade do século XX. Mais tarde, os destinos preferidos dos portugueses foram os países desenvolvidos da Europa ocidental, como a França e a Alemanha, situação que se verificou durante toda a década de 60. Posteriormente e até ao presente tem-se mantido esta tendência embora com menor intensidade e para destinos muito diferentes.

Não é de estranhar que, durante muito tempo, as principais preocupações dos governantes portugueses, neste domínio, fossem dirigidas para o controle dos fluxos de saída e para os problemas inerentes à reintegração dos retornados e dos seus descendentes¹.

Contudo, nos últimos 30 anos tem vindo a observar-se um intenso movimento demográfico com destino a Portugal, que se apresenta intimamente ligado, nos seus aspectos iniciais, ao processo de descolonização africana, no pós 25 de Abril, e mais recentemente, a partir de finais dos anos 90 e princípio do século XXI, com a uma forte migração de cidadãos brasileiros e uma entrada expressiva de cidadãos provenientes do Leste europeu em consequência do desmoronamento da União Soviética.

Apesar de nunca se terem confirmado as expectativas radicais tanto daqueles que acreditavam que a política europeia impediria a cristalização desta tendência (Machado, 1997), como dos que previam a invasão da Europa ocidental por 20 milhões de pessoas vindas de Leste (Wenden, citada por Afonso, 1997), a presença desta minoria específica em Portugal adquiriu carácter estrutural², evidenciando o seu aspecto

1. Verificou-se, por exemplo, que os retornados não tinham adquirido qualquer qualificação no estrangeiro, a não ser uma experiência geralmente inadequada às condições do mercado de trabalho português (Ferreira, 2000) e que a segunda geração dos retornados se considera «estrangeiros» em Portugal (Afonso, 1997).

2. Segundo a estatística oficial a população dos imigrantes de Leste no ano de 1999 chegava apenas a 2300 pessoas (SEF, 1999), enquanto em 2004 ultrapassou os 100 mil habitantes (ACIME, 2005). Mas também é do conhecimento público que, devido à imigração ilegal, este número será certamente muito mais expressivo.

familiar e tendências aparentemente sedentárias. Esta nova realidade não só tem conduzido a uma extraordinária mescla de modos de vida, comportamentos, de valores diversos e grupos demográficos e culturais heterogêneos, como tem também levantado um conjunto de problemas na sociedade portuguesa, colocando-a perante a questão de como lidar com a integração dos imigrantes, muito particularmente com os imigrantes de Leste, assim como dos seus filhos.

A imigração dos países do Leste europeu não é muito conhecida em Portugal. Existem, até ao momento, poucos estudos que possibilitem uma melhor caracterização deste fenómeno recente e menos ainda sobre a integração destes imigrantes e dos seus filhos nas escolas portuguesas. Podem ser apontadas algumas razões justificativas deste facto, entre os quais se podem aventar sobretudo duas:

1. O facto de este fenómeno ser bastante recente, que se traduz na falta de informação estatística credível e sistemática;
2. A existência de diferentes barreiras resultantes de um distanciamento histórico e cultural entre esses países e Portugal.

Este trabalho, ao lidar com a integração dos imigrantes na escola, está a abordar um tema que encerra simultaneamente uma problemática social, económica, cultural e política, incluindo os aspectos associados com a formulação teórica referente a estes fenómenos e à sua prática.

Em termos empíricos, este estudo desenvolve-se em torno de um grupo de imigrantes do Leste da Europa que foram colocados perante a necessidade da sua integração, e consequentemente a integração dos seus filhos, numa sociedade económica, cultural, social, educacional e politicamente diferente. Com efeito, estas pessoas foram afectadas pelas reacções muitas vezes imprevisíveis das diferentes dimensões do meio português e pelas incertezas do mercado de trabalho que obrigaram, alguns deles, a frequentes mudanças de rumo. Do mesmo modo, foram condicionadas pelos valores sociais e normas que orientam a sociedade portuguesa e pela necessidade de a elas se adaptarem.

Perante esta multiplicidade de problemas na procura da sua inserção, os imigrantes foram forçados à mudança. Essa mudança levou-os a questionar alguns dos seus comportamentos, atitudes e práticas e conservar e/ou reforçar os outros, que se encontram relacionados com o sistema de valores, comportamentos de comunicação e prática educacional.

Por estas razões, estudar e compreender a temática da integração dos imigrantes e dos seus descendentes no país de acolhimento, implica

também uma reflexão teórica sobre diferentes valores sociais e culturais e a sua hierarquia, sobre diferentes processos de socialização, sobre a problemática da diversidade social e cultural e a necessidade de a encarar e de a gerir.

Por outro lado, considerando que o processo de integração dos imigrantes e dos seus filhos e o seu êxito, numa perspectiva empírica, é o resultado das opções e decisões políticas e económicas³, das atitudes e condutas colectivas, das políticas educativas e práticas pedagógicas, o estudo desta temática implica, também, pensar na possibilidade de criar e aplicar estratégias concretas que visem uma melhor integração dos imigrantes e uma integração dos seus filhos no sistema educativo português.

Estas considerações representam, ao mesmo tempo, as principais dificuldades e principal motivo de interesse no estudo deste problema.

Um outro motivo de interesse é o facto de haver⁴ um conhecimento concreto da realidade escolar desses países, por experiência vivida numa escola russa, há muitos anos atrás. Como uma parte dos sujeitos da investigação está integrada numa comunidade escolar que funciona em Lisboa, é provável que transpareça a exteriorização de uma natural simpatia pelas pessoas que foram educadas e ensinam agora os seus filhos segundo a sua tradição⁵, havendo, de algum modo, um interesse pessoal na sua divulgação, para que esta seja conhecida e reconhecida.

Nesta perspectiva, e tendo como evidência uma elevada sensibilidade para esta temática, propõe-se, como problema central deste trabalho, estudar os imigrantes do Leste europeu, nomeadamente, os oriundos dos países da ex-URSS, sob o aspecto da sua integração em Portugal e da integração dos seus filhos no sistema educativo português.

Desta forma, a noção de integração é colocada no centro conceptual do trabalho e será analisada segundo duas perspectivas diferentes. A primeira é fortemente influenciada pela visão clássica e aborda a integração sob o ângulo da manutenção da ordem, da unidade, da homogeneidade e do equilíbrio da sociedade receptora. A integração é encarada, nesta perspectiva, como um atributo do processo de adaptação dos imigrantes, que se refere a um conjunto de condições objectivas que os

3. A integração «*depende menos daquilo que os imigrantes trazem consigo e mais de como são acolhidos pelo governo e sociedade receptores*» (Portes, 1999, p. 3).

4. A autora fez toda a sua formação académica no sistema de ensino da ex-URSS.

5. «*A tradição é um meio de identidade... tanto a identidade pessoal como a colectiva*» (Beck, Giddens, Lash, 2000, p. 77).

indivíduos devem respeitar e que tem um impacto no comportamento destes levando-os a assimilar valores, normas e regras dessa mesma sociedade. A tônica desta abordagem recai sobre a universalidade do processo, no sentido em que não considera as características socioculturais de origem dos imigrantes, e a sua unidireccionalidade, porque, nesta visão, acredita-se que a sociedade de acolhimento se mantém inalterada apesar da presença de diferentes minorias étnicas.

A segunda perspectiva, que foi a preferida e adoptada neste trabalho, obriga a ter em conta a complexidade do social, onde a realidade dinâmica rejeita a existência de uma única visão que se apresente como um princípio unificador que assegure a homogeneidade desta, dando lugar a um pensamento integrador que reconheça a realidade pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos irreduzíveis. A abordagem sistémica parece oferecer-nos algumas chaves para a compreensão dos problemas do real social. A opção por esta abordagem tem como significado o intento de desenvolver uma observação dos fenómenos sociais na sua totalidade, analisar as interacções que se estabelecem em torno destes e entre si e situá-los no seu contexto espaço-temporal⁶, tendo a preocupação de não excluir o observador, assumindo que não existem descrições exclusivas destes fenómenos, pois estas constituem visões interpretativas do mundo social.

Assim, a reflexão acerca da integração dos imigrantes no país de acolhimento foi desenvolvida na expectativa de poder encontrar na abordagem sistémica uma maneira adequada de analisar este fenómeno, mas também uma forma de o conhecer, de o conceber e de o gerir. A partir desta visão a integração é compreendida como processo de gestão da realidade complexa. Nesta lógica da integração, o indivíduo define-se pelas suas pertenças reconhecidas como autónomas, e participa no funcionamento da sociedade de acolhimento que o considera como parte do todo.

À luz desta perspectiva conceptual, a ideia inicial consistiu em conhecer a população dos imigrantes da ex-URSS quanto às suas características pré-migratórias, através da análise do seu estatuto social de origem, conferido pelo nível de educação e pelo estatuto profissional, assim como os seus percursos em Portugal e o dos seus filhos no sistema educativo português. No entanto, para compreender a diversidade e dinâ-

6. A visão sistémica, tal como a vejo, abandonou as perspectivas tradicionais unidireccionais de causa-efeito introduzindo uma referência ao meio. A noção de meio não implica apenas que algo mais existe fora do sistema em estudo. A nova visão propõe o seguinte: as estruturas e processos de um sistema só são possíveis em relação a um meio, e os fenómenos sociais só podem ser entendidos se forem estudados nesta relação.

mica destas famílias, não basta observar as condições e percursos das suas vidas, é preciso pensar também na influência que estas características exercem sobre a relação que se estabelecem com a escola, sobre as suas práticas educativas, importando descobrir e compreender por que processos se produz essa influência.

Ao questionar os imigrantes sobre a temática da integração dos seus filhos nas escolas portuguesas, procurou-se encontrar alguns dados que pudessem contribuir para um melhor entendimento do posicionamento dos indivíduos em relação ao ensino e seu prestígio, nas sociedades de origem e de destino. Sendo a escola um lugar de integração dos seus descendentes e uma instituição presente na vida de todos os sujeitos da investigação, o objectivo deste trabalho também passou pelo fornecimento de percepções que eles pudessem ter sobre os fins e imposições da escola, as suas vias e actores. Houve interesse em entender a forma como os imigrantes percebem o papel da escola em geral e a escola frequentada pelos seus filhos em particular, proporcionando alguns elementos de comparação das representações construídas sobre a escola portuguesa e a do país de origem.

Foi também uma preocupação, a questão de saber até que ponto as representações construídas sobre a escola portuguesa, as expectativas e aspirações dos imigrantes em relação à educação dos seus filhos em Portugal, constituem, para além de uma resposta à necessidade de adaptação à sociedade portuguesa, um reflexo das suas características e experiências pré-migratórias. Houve, assim, interesse de compreender o papel do estatuto social e cultural de origem na formação dessas representações, bem como os respectivos efeitos nas aspirações relativamente à escolaridade dos seus filhos e nas estratégias educacionais adoptadas em Portugal.

Pela observação de diferentes pontos de vista, estratégias, conjunto de representações e práticas das famílias dos imigrantes, a análise que foi desenvolvida, para além de procurar dar respostas relativamente à realidade observada, teve também como objectivo, confirmar a hipótese da opção conceptual adoptada, passando esta de ponto de partida a uma das finalidades do estudo.

É com a intenção de responder a estas e outras questões que o trabalho se encontra elaborado e organizado da seguinte forma:

- No Capítulo I a atenção é centrada no enquadramento teórico do estudo e na análise dos conceitos fundamentais que irão

permitir, não só sustentar a investigação, como lançar algumas ideias base de uma visão diferente sobre a temática;

- No Capítulo II descrevem-se as opções metodológicas, é realizada uma caracterização da amostra do estudo e são definidos os instrumentos utilizados e os procedimentos adaptados. Neste mesmo capítulo, são delineados os objectivos gerais da investigação, tentando transmitir uma lógica condutora de todo o trabalho;
- No Capítulo III são apresentados os dados obtidos e analisados e discutidos os resultados, fazendo referência às questões consideradas no estudo;
- No Capítulo IV são esboçadas as principais conclusões da pesquisa e levantadas algumas pistas sobre futuras investigações, dentro da temática da integração dos imigrantes de Leste e seus descendentes na sociedade portuguesa;
- No final do trabalho são indicadas as referências bibliográficas e apresentado o anexo.

CAPÍTULO I – INTEGRAÇÃO E ESCOLA, ASPECTOS TEÓRICOS

Este capítulo consta de uma revisão crítica das concepções e teorias sobre a adaptação dos imigrantes às sociedades de acolhimento e dos problemas que esta suscita e sobre o conceito e alguns modelos de integração nesta mesma sociedade, não de forma a esgotar estas concepções e teorias, mas sim, de modo a apresentá-las para que sirvam de fundamento daquilo que poderia constituir as bases de uma visão diferente sobre a integração. Em consequência, não se pode esperar encontrar neste trabalho uma análise aprofundada de todas as teorias ligadas à integração, mas antes, uma ideia geral, uma explanação dos conceitos fundamentais e das relações que entre eles se estabelecem, assim como o seu alcance e limitações.

1. INTEGRAÇÃO NA LÓGICA DA ASSIMILAÇÃO

A relação entre os imigrantes e a sociedade de acolhimento situa-se sempre num contexto histórico e institucional e inscreve-se na articulação entre dois tipos de poderes desiguais – o da sociedade e o da minoria – que, em contexto sociopolítico, pode resultar num clima de indiferença, de solidariedade ou de conflito entre os interesses dos imigrantes e os interesses da sociedade de destino. O desenvolvimento das relações entre estes interesses impele-nos a reflectir sobre o conjunto complexo de valores, atitudes e papéis relativos ao Estado, à ordem social e à nação.

Durante bastante tempo, os problemas da imigração em geral e, conseqüentemente, da adaptação dos imigrantes aos países de acolhimento foram abordados, encarados, estudados e resolvidos sob a perspectiva da sociedade receptora que, visando o seu equilíbrio e ordem económica e social, considerava a imigração como um meio ao qual se recorria conforme as necessidades sectoriais e temporárias da economia nacional (Ferreira, Rato, 2000). O Estado, associando a ideia da ordem e equilíbrio à necessidade da manutenção da unidade e homogeneidade da nação, regulava a vinda e permanência dos imigrantes, encorajando e alargando o seu recrutamento ou incentivando o regresso e restringindo a sua entrada (Soysal, 1994).

Segundo esta lógica, a integração era considerada um processo através do qual os imigrantes e os seus descendentes se adaptavam à sociedade de destino e que, necessariamente, implicava a assimilação dos valores, normas, regras, atitudes e comportamentos característicos dessa mesma sociedade de acolhimento (Berry, 1989).

Dentro desta abordagem, as questões teóricas inerentes ao processo de integração dos imigrantes numa nova sociedade encontravam as suas respostas na teoria da assimilação. Sabe-se que uma teoria, como um sistema de ideias, «... *estrutura, hierarquiza e verifica o saber, de forma a justificar a ordem e a organização dos fenómenos que considera...*» (Morin, 1997, p. 53). Com efeito, a teoria da assimilação, serviu e serve ainda hoje como suporte explicativo para compreender as formas, conteúdos e finalidades do processo da integração dos imigrantes na sociedade receptora. No entanto, não sendo um mero reflexo das coisas, também, sempre dependeu de uma organização teórica, de factores paradigmáticos, das determinações sociais, culturais, políticas e históricas e das aspirações e necessidades sociais concretas.⁷ Por sua vez, do mesmo modo que a teoria da assimilação sofria alterações com a mudança dessas determinações, ela própria provocava modificações na compreensão do conceito de integração, à qual servia como fundamento.

Podemos distinguir, na interpretação do conceito de integração, pelo menos duas fases. A primeira era dominante na época em que as teorias sociais partilhavam a matriz do modelo clássico, que assentava na definição da sociedade encarada num quadro de um Estado-Nação. O Estado nacional era visto como um quadro político da sociedade moderna que assegurava a integração de uma cultura, de uma economia e das instituições em torno de uma soberania. Estas instituições garantiam a integração dos indivíduos no Estado-Nação articulando os interesses dos diversos grupos sociais na defesa da unidade e homogeneidade da nação.

Neste modelo social, a sociedade encontra-se dividida em classes sociais que se caracterizam em função de uma repartição desigual dos recursos e de uma divisão do trabalho em diferentes tarefas na produção. Esta relação com a produção é que estabelece «*a hierarquia social e faz dela uma ordem funcional que opõe os detentores dos recursos e das decisões económicas àqueles que vendem a sua qualificação profissional*» (Dubet, 1996, p. 48). Na perspectiva clássica esta hierarquia é a responsável pelas representações, preferências e aspirações dos indivíduos. Por isso as ciências sociais estudam e explicam as suas condutas, estabelecendo uma relação entre estas últimas e a sua posição social.

No modelo clássico, a ideia de indivíduo está fortemente associada à de sociedade, em que os indivíduos são vistos como redutíveis a uma lógica única e a uma programação cultural das condutas (Dubet, 1996).

7. Segundo Habermas toda a teoria é, na sua dependência relativamente a uma cultura e uma sociedade, controlada pela ideologia própria dessa sociedade (Habermas, 1990).

Numa sequência lógica, este quadro teórico abrigava, também, a teoria da assimilação, que sustentava e explicava a adaptação dos imigrantes à sociedade receptora. Esta adaptação era resultado de dois processos consecutivos:

- primeiro, o indivíduo para se adaptar e ser aceite numa sociedade de acolhimento, tinha de interiorizar valores, normas e disposições desta e generalizar a conduta comum, para se tornar um ser socialmente identificável nesta nova sociedade;
- segundo, a sociedade de acolhimento incorporava estas pessoas na sua estrutura interna já construída.

Esta submissão à ordem social existente do país de destino constitui um ponto essencial da teoria clássica da assimilação e, conseqüentemente, uma das condições de integração de sucesso. Trata-se dum processo, no fim do qual, o indivíduo, passando por uma ruptura, perde os seus valores e passa a partilhar a história, experiência, atitudes e comportamentos das pessoas do país de destino (Alba e Nee, 1997). Assim, o sucesso deste processo dependeria da vontade com que os imigrantes estariam dispostos a abandonar o seu estilo de vida e adquirir o da sociedade anfitriã (Eisenstadt, 1991).

A integração, compreendida deste modo, está em conformidade com o modelo clássico. Ela partilha a ideia de ordem social, que só pode ser assegurada se as regras da sociedade de acolhimento – explícitas, ou seja, clara e oficialmente promulgadas, e implícitas, as que são adoptadas como referência comum, e que têm origem em valores e crenças que as fundamentam – sejam impostas e respeitadas⁸. A integração dos imigrantes, por isso, define-se como um processo de construção das condutas comuns à sociedade receptora, que integra dois aspectos complementares:

- o aspecto cultural, que representa a assimilação dos valores e padrões culturais da sociedade de acolhimento;
- o aspecto social, que representa a assimilação, pelo indivíduo, da estrutura das condutas sociais dominantes, através da interiorização de regras e de normas que lhe servem de base.

8. Neste sentido a assimilação contém em si uma certa dimensão coerciva: aqueles que transgridem as regras, normas, valores, crenças e práticas da sociedade receptora não são incorporados nesta. Por outro lado, é natural que seja assim nesta perspectiva, que a sociedade tenha dificuldade em aceitar a diversidade dos comportamentos, pois encontra sempre uma justificação para o não fazer, dada a necessidade de manter a ordem social.

Segundo a lógica que acompanha o processo, estes dois aspectos não podem ser separados pois a relação entre eles é evidente, mas a sua hierarquia não. Um dos principais autores da teoria da assimilação, Gordon (1964), ao fornecer uma tipologia da assimilação, denominou o primeiro aspecto de aculturação e, apesar de considerá-lo como um passo importante na integração à sociedade de destino, considerou o segundo aspecto, que chama de assimilação estrutural, como o desejável, visto que este poderia levar à incorporação de imigrantes na estrutura da sociedade receptora.

Posteriormente, foram acrescentadas muitas definições de conceitos ligados às teorias explicativas dos processos de adaptação de imigrantes às sociedades receptoras. Para alguns, a aculturação é um processo «... através do qual os imigrantes e os seus filhos se adaptam à sociedade de acolhimento e **transformam a sua cultura de origem...**»⁹ (Rugy, 2000, p. 32). De acordo com Machado «... a integração estrutural não se pode fazer sem ocorrer um determinado grau de assimilação cultural...» (Machado, 1996, p. 43), mas há quem considere que todo o processo de «... adaptação **não implica necessariamente uma reciprocidade de trocas entre o imigrantes e a sociedade receptora...**» (Albuquerque, 2000, p. 89). Segundo Berry, a estratégia de integração permite às minorias conservar certas diferenças culturais e, ao mesmo tempo, adoptar valores da sociedade de acolhimento (Berry, 1994). Dentro da mesma lógica, Vermeulen realça que quando se fala no termo integração se refere, normalmente, a um processo de adaptação que «... *pressupõe a manutenção de um certo grau de individualidade...*» (Vermeulen, 2001, p. 207).

Apesar de serem diferentes as abordagens desses autores, a sua tónica é posta na unidireccionalidade do processo da adaptação, que apenas envolve adaptação da minoria à maioria e mantém a sociedade de acolhimento fora da necessidade de mudança. É evidente que a adaptação, compreendida assim, permite uma certa coexistência de diferentes grupos culturais, mas o que levanta maior dúvida é se esta forma de coexistência assegura o processo da integração da minoria cultural, ou se apenas significa que, esta última, obedece aos critérios da cultura dominante, que vê na sua manutenção a forma possível de preservação da sua identidade (Ferreira, 1985).

Entretanto, o avanço do movimento geral de recomposição do mundo e processos globais geram mudanças profundas e contínuas: a economia nacional está ameaçada pela mundialização das trocas; a cultura nacio-

9. Sublinhado pela autora da tese.

nal, apesar de continuar a manter o sentimento nacional e o patriotismo dos Estados-Nação, é confrontada com a diversidade de tipos de vida e de pertenças e com a necessidade de reconhecimento de novas culturas vindas com imigrantes; o Estado, como forma da sociedade política, está a perder uma grande parte da sua autonomia na organização do espaço social e económico que lhe é próprio.

Do ponto de vista teórico, afigura-se cada vez mais difícil acreditar num dos pilares do pensamento social clássico, aquele que identifica a ordem nacional com a unidade nacional, definindo esta como espaço unificador assegurado pelo universalismo dos seus valores. Do lado prático, a realidade revela cada vez mais a incapacidade de grandes instituições incorporarem essas mudanças, inerentes aos processos globais, nas suas estruturas sociais existentes¹⁰ e gerir a diversidade do real social.

O declínio da visão clássica serviu também para levantar a dúvida sobre as principais características da sociedade moderna: as classes e a posição de classe já não se afiguram como as variáveis mais susceptíveis de explicar as práticas e condutas dos indivíduos. A nova imagem da sociedade faz emergir «... *outros princípios de identificação dos actores, como o sexo, o nível de formação, o estilo de vida, a comunidade...*» (Dubet, 1996, p. 68). A sociedade deixa de ser definida como um sistema unificado, cujo centro são as relações de produção e a dimensão económica; a própria imagem dos problemas sociais afasta-se do «conflito de classes» aproximando-se dos «... *problemas de distância social e cultural, de identidade, de integração...*» (Idem, p. 193).

Apesar de não chegarem a ser palco de mudanças profundas, as relações entre imigrantes e as sociedades de destino, também evoluíram, marcando o início de uma outra fase do seu desenvolvimento. Os imigrantes deixaram de ser considerados como uma força de trabalho cujo fluxo se regula através de uma política de fronteiras rigorosa e passaram a ser vistos como uma população em movimento, cujas causas são inerentes às condições político-económicas nacionais e internacionais (Dias, 1997; Castles, 2001; Peixoto, 2002) e que dá lugar a modificações e problemas variáveis nas sociedades receptoras (Dewitte, 1998).

10. De uma forma geral, a sociedade moderna é vista como um sistema que não só gera uma mudança contínua, mas, contrariamente a outros tipos de sociedades, é capaz de absorver mudanças que saem dos canais do normal funcionamento da sociedade (Eisenstadt, 1991). Alias, a capacidade para lidar com mudanças contínuas constitui, para este autor, a prova crucial para estas sociedades, embora ele próprio admita que a história das sociedades modernas está repleta de casos «*de adaptação falhada ou de falta de adaptação*» de estruturas sociais a novos tipos de problemas.

Por sua vez, os numerosos estudos empíricos relacionados com a temática da integração dos imigrantes nas sociedades de acolhimento passaram a questionar o poder de processos assimilativos, a suposição da uma adaptação padronizada, mostrando, de forma clara, a intenção de diversos grupos de imigrantes e seus descendentes de não se fundirem na sociedade de destino e de preservarem as suas identidades de origem durante várias gerações (Portes, 1999; Rischin, Livingston, 1991), apesar das populações nativas preferirem os imigrantes assimilados pela cultura dominante aos que preservam a sua cultura (Van Oudenhove, Prins e Buunk, 1998).

Estes resultados, que não tinham sido previstos pelos pioneiros da teoria da assimilação clássica¹¹, enfraqueceram e invalidaram algumas das suas suposições, levando à sua reformulação. Na tentativa de ultrapassarem o desgaste da teoria e conscientes de que o seu problema principal é a dificuldade de conciliar a sua essência unificadora e a diversidade da realidade social e cultural, diversos autores introduziram três factores importantes: o tempo, o espaço e a especificidade das características socioculturais dos imigrantes.

No que respeita ao primeiro factor – o tempo – foram desenvolvidos estudos que analisaram a relação entre o tempo da permanência das famílias dos imigrantes – gerador de mudanças nos seus comportamentos – e o processo de assimilação. Com este objectivo analisaram várias gerações de imigrantes, cada uma delas sendo vista como uma nova etapa no processo de assimilação (Gans, 1997, Alba e Nee, 1997, Rumbaut, 1997). Como o modo mais fácil e lógico de entender esta relação era estudá-la analisando a assimilação dos filhos dos imigrantes, várias investigações foram realizadas em diferentes países neste âmbito e também no âmbito particular da relação entre o desempenho escolar e assimilação (Portes, 1999, Rumbaum, 1997). Os resultados não só mostraram que entre famílias de imigrantes existem tendências para resistir à assimilação e preservar as características, valores e tradições de origem, como revelaram situações em que a assimilação dos valores, normas e práticas da sociedade de acolhimento, pelos filhos dos imigrantes, não conduzia, necessariamente, nem ao sucesso escolar, nem a uma posterior mobilidade socioeconómica (Portes, 1999).

A necessidade de reconhecer as diferentes formas de incorporação dos imigrantes no mercado de trabalho da sociedade receptora conduziu

11. Os pioneiros da teoria da assimilação clássica, Park (Park, 1950) e Warner (Warner, Srole, 1945) acreditavam que as minorias se desvaneceriam devido ao poder de assimilação da cultura americana.

à introdução de um segundo factor importante – o espaço – dando origem à teoria da assimilação segmentada. Esta perspectiva constitui um avanço em relação à visão clássica, uma vez que reconhece a existência de diferentes segmentos segregados na sociedade receptora e procura identificar os factores que determinam a integração dos imigrantes nesses segmentos. Os autores destes modelos sugerem que imigrantes laborais recém-chegados seriam incorporados pelo segmento secundário do mercado do trabalho, caracterizado pela baixa remuneração estabelecida não em função dos factores de formação, mas em função da sua origem, etnia e idade. Este segmento do mercado de trabalho caracteriza-se pela insegurança e condições instáveis, que embora requeiram poucas qualificações, oferecem também oportunidades de mobilidade muito limitadas, conservando desta forma a segregação (Piore, 1979). Por outro lado, o outro sector do mercado de trabalho, chamado o sector primário, tende para uma rápida integração social e cultural, sendo a via que mais se aproxima da teoria da assimilação em relação «à necessidade de aculturação para o progresso social e económico» e «... às recompensas recebidas pelos imigrantes e pelos seus descendentes por abandonarem as suas identidades étnicas...» (Portes, 1999, p. 61).

A introdução de um terceiro factor na teoria da assimilação – as características socioculturais dos imigrantes – deu origem aos trabalhos empíricos que tentam mostrar que o sucesso da integração está relacionado com a capacidade de uma minoria se ajustar à sociedade de destino. Partindo deste pressuposto, procuram a existência dos laços ou afinidades culturais significativos entre as comunidade de imigrantes e a sociedade de acolhimento (Menezes, 1999), ou estudam as minorias a partir de contrastes sociais, avaliados pelo estatuto social, e contrastes culturais, manifestados em relação à maioria da sociedade (Machado, 2002).

Contudo, a experiência histórica dos Estados Unidos evidencia que a separação significativa entre grupos culturais diferentes permaneceu, apesar da força da aculturação por parte dos padrões dominantes anglo-saxónicos (Glazer, Moynihan, 1975). Posteriormente, a análise dessas experiências e o reconhecimento desse facto levou à formulação da teoria que considera que as minorias, culturalmente muito diferentes dos padrões dominantes, são pouco influenciáveis, tanto por estas últimas como pelas circunstâncias da sociedade de destino (Liebkind, 1989). Porém, outras experiências e outros trabalhos levantam a dúvida em relação à existência de uma tendência geral do processo de integração no sentido de este ser mais difícil quando as diferenças culturais são marcantes (Malheiros, 1996).

A mesma ideia sobre a importância das características socioculturais no processo de integração dos descendentes dos imigrantes, leva os investigadores a dedicarem-se à procura dos factores que determinam a integração e sucesso escolar dos alunos com diferentes capitais económicos, sociais e culturais. Entre os factores responsáveis pelo insucesso, destaca-se o papel da classe social à qual a criança pertence. Esta classe, quando é baixa, associa-se a poucos estímulos e à falta de motivação para o ensino, que a família demonstra (Politzer, 1981). Vários estudos sobre a integração dos filhos dos imigrantes nas escolas portuguesas realizados do ponto de vista do estatuto económico das suas famílias confirmam a mesma hipótese, apresentando uma alta correlação entre classe social de origem e sucesso escolar (Benavente e Correia, 1981; Sebastião, 1998). No entanto, outros trabalhos levantam a dúvida sobre a importância do factor «classe social», defendendo que a etnicidade tende a ser a clivagem mais saliente, estando na origem das dificuldades do processo de integração dos filhos dos imigrantes na escola (Machado, 1992).

Por fim, há estudos que contrariam as conclusões acima referidas, mostrando que o que conta mais para o sucesso escolar, não é a posição económica nem os rendimentos, mas sim as habilitações dos pais: para rendimentos iguais, as habilitações dos pais estão nitidamente relacionadas com o sucesso escolar das crianças, enquanto o inverso não é verdadeiro (Clerc, citado por Dubar, 1997). Esses estudos evidenciam, também, a importância dos valores que a comunidade dos imigrantes possui e hábitos que desenvolve (Zhou, Bankston III, citados por Pires, 2000). Finalmente, parece que ao neutralizarem os efeitos de composição social da população e comparando os resultados dos cidadãos nacionais com imigrantes, em condições sociais idênticas, os últimos mostram resultados escolares semelhantes ou ligeiramente melhores que os dos alunos nacionais (Rugy, 2000).

2. AS POLÍTICAS DA INTEGRAÇÃO

Uma vez que a potencialidade de uma teoria social depende, muitas vezes, de quem a usa e do contexto no qual é aplicada, parece-nos conveniente levantar a seguinte questão e, ao mesmo tempo, tentar dar-lhe uma resposta:

- Para que tipo de integração serviu e serve a teoria de assimilação, ou seja, colocando a questão relativamente aos que exer-

cem o poder, que fizeram ou fazem os governos com a teoria da assimilação?¹²

Inúmeros estudos baseados principalmente na experiência imigratória americana têm tentado avaliar o impacto das políticas de integração baseadas no princípio da assimilação. Dos casos mais antigos, destaca-se a imigração dos judeus russos e de Europa de Leste nos Estados Unidos, no início do século XX. Apesar de não ser nem a primeira grande vaga de imigração judaica, nem a mais instruída ou abastada, estes imigrantes conseguiram uma rápida adaptação à sociedade americana através do desenvolvimento de actividades económicas ligadas à produção e comercialização de bens. Curioso que o sucesso económico e uma rápida integração «... *não pressupôs nem deu origem a uma rápida aculturação...*» (Portes, 1999, p. 47) desses imigrantes, que aprenderam o que era indispensável para o seu desenvolvimento económico, mas fizeram um grande esforço para preservar os seus valores de origem, a sua religião, a sua língua, hábitos e costumes. O sucesso desta primeira geração de imigrantes permitiu aos seus descendentes alcançar níveis de instrução superiores aos da primeira geração e até da média americana, conseguindo preservar, contudo, a sua identidade cultural (Rischin, Livingston, 1991).

Este exemplo contraria o padrão de assimilação que lhe atribui prioridade, como condição necessária para a mobilidade social e económica e para a integração dos imigrantes na sociedade receptora. Ao contrário do que às vezes se pensa, os diversos grupos étnicos já deram provas de uma constância surpreendente na conservação dos seus particularismos. E, como sublinha Hall, não se trata só da conservação óbvia da língua. Uma análise em profundidade revela a preservação de numerosas diferenças implícitas, não formuladas, na sua estruturação do tempo, do espaço, dos objectivos e das relações humanas (Hall, 1984). Apesar de demonstrarem uma grande facilidade de acomodação, «... *a maior parte dos imigrantes sabia distinguir perfeitamente integração e assimilação. Aceitavam as normas escritas e consuetudinárias, mas conservavam por muito tempo as suas tradições culturais e muitas vezes a sua língua e as suas convicções religiosas...*» (Enzensberger, 1998, p. 123).

Na Europa da pós-guerra, a política de integração aplicada variou conforme os modelos nacionais estabelecidos que, por sua vez, dependeram dos processos de construção nacional, das condições económicas,

12. Contudo, convém sublinhar que no decurso das políticas de integração, o enquadramento teórico actua apenas como uma referência e não determina todas as acções.

da história colonial, em suma das especificidades de cada país. Apesar destas diferenças, a questão da integração dos imigrantes apresentou-se, desde então, globalmente, como um problema de resolução difícil (Rugy, 2000).

A política da assimilação continua a estar presente nas soluções encontradas pelos governos para atenuar ou resolver as dificuldades que acompanham o processo da adaptação dos imigrantes. Os estudos relativos à Europa mostram que o modelo da integração dos imigrantes e dos seus filhos se baseia principalmente nos princípios da assimilação (Tribalat, citado por Pires, 2000; Rugy, 2000). O funcionamento deste modelo em França é acompanhado por um processo de diferenciação baseado nos factores relativos à origem, que têm impacto no mercado do trabalho, nas habitações, nas relações sociais e nas escolas¹³ que, assim como todo o sistema educativo é unificado e integrador e visa o objectivo de facilitar a assimilação, negam aos imigrantes as suas particularidades culturais (língua, religião, costumes, hábitos, etc.). Não se trata de uma assimilação à força, que proíba estas particularidades, mas sim de uma «assimilação elegante»¹⁴, que consiste em criar condições que levem os imigrantes e seus filhos a remeterem essas particularidades para o domínio privado. No entanto, os problemas permanecem; a experiência francesa mostra que uma forte assimilação não exclui fortes reacções negativas e preconceitos raciais nem que uma elevada proporção de imigrantes seja rejeitada (Touraine, 1998).¹⁵ De facto, os confrontos violentos entre os imigrantes e o governo – a polémica dos «véus» das raparigas nas escolas – esclarecem-nos mais acerca da eficácia das políticas de integração francesas, que as declarações oficiais.

A assimilação parece ser a solução encontrada, por exemplo, pela Estónia, para resolver os seus problemas de ordem social baseada na unidade cultural. No momento presente, a divisão da sociedade tornou-se um facto reconhecido. As linhas da separação coincidem com fronteiras entre duas comunidades que falam oficialmente estónio e russo. Estes últimos, na sua maioria, não são considerados cidadãos apesar de terem nascido e vivido lá, e estão pouco representados em importantes posições sociais e económicas. Preocupados com o facto de o domínio

13. Touraine testemunha que «... no caso da França, muitos dados indicam que a própria escola pública funciona como uma grelha de selecção em desfavor dos filhos de imigrantes... são poucos os que acedem às fileiras de estudos superiores...» (Touraine, 2005, p. 193).

14. A expressão é de M. Dias (Dias, 1997).

15. Assim como a experiência dos judeus europeus durante a II Guerra Mundial provou que a assimilação não constituía protecção contra a perseguição.

do estónio entre esta população não ultrapassar 15% em 1989 e 29% em 2000, a política governamental tende a associar a possibilidade da sua naturalização, ao domínio da língua estónia. O processo de naturalização passa por um teste rigoroso da língua, da história, da constituição e das leis da cidadania da nova Estónia. A aprovação nos testes constitui não só a condição de aquisição da cidadania, mas também para a conquista de um lugar no mercado do trabalho. Desta forma, o acesso à cidadania é entendido como solução para os problemas dos não-estónios e usado como meio de alcançar a unidade e homogeneidade cultural (Poletuk, 2000). E é em nome desta homogeneidade cultural, que é proposto um único modelo cultural proveniente da cultura estónia sem levar em conta o facto de que um grande conjunto de ideias e de valores de outras culturas se apresentarem incompatíveis com esta. Ao tentar que as características de um grupo de origem se tornem as características gerais de toda a população, de todos os membros da sociedade, optam pela política da assimilação, que transforma estas características em condição de adesão à sociedade renovada.

O facto de este número de características culturais ser alargado – a língua, os valores de base, os modelos de relações sociais e as tradições e costumes – faz com que o leque de opções culturais seja muito reduzido e, conseqüentemente, que exista um grande conjunto de pessoas, que por não terem aderido a estes valores, não são aceites pela nova sociedade (Poletuk, 2000). É compreensível que esta situação, não só provoque um descontentamento da parte da população não-estónia e um clima de instabilidade geral, como também crie condições para o ressurgimento de «... nacionalismos velhos, pré-comunistas e por vezes pré-imperiais...» (Dubet, 1996, p. 66).

O propósito desta parte do Capítulo I é o de mostrar que a teoria da assimilação é insuficiente para interpretar, analisar e gerir o fenómeno da integração e portanto, que a melhoria da situação dos imigrantes não podia realizar-se apenas por meio do aperfeiçoamento desta teoria e das práticas que dela resultam. O problema da teoria da assimilação não se encontra na sua construção lógica, mas sim, na premissa incompleta e simplificadora a partir da qual a teoria se constrói, apesar de ser tida como evidente.

Embora existam algumas diferenças entre as concepções analisadas nesta parte do capítulo, emerge delas uma abordagem comum que tende a conceber a integração como um mecanismo de assimilação, uma modelagem dos imigrantes de acordo com as características consideradas essenciais pela sociedade de acolhimento.

Sem se pretender fazer um balanço exaustivo, podem-se distinguir algumas críticas¹⁶ dirigidas a esta abordagem, tenham elas um aspecto mais clássico e sejam elaboradas a partir de exemplos dos processos de integração dos imigrantes nos meados do século XX, ou tenham aspectos mais renovados e sejam fundamentadas através de exemplos recentes da sociedade actual.

A primeira crítica incide nos argumentos que abalam a conduta clássica na qual a teoria da assimilação está enraizada. Sendo uma abordagem linear e de causalidade, esta visão aborda a questão da imigração e integração dos imigrantes no país receptor na perspectiva da reprodução da ordem do país de destino, centrando-se no ponto de vista dessa sociedade, ignorando a interdependência do conjunto dos factores envolvidos no processo da integração e os efeitos que esta interdependência produz sobre o funcionamento da sociedade de acolhimento.

Também são conhecidas as críticas do pressuposto da unidade do mundo social que aceita a figura de um indivíduo constituído por um social homogéneo, redutível às leis da sociedade (Dubet, 1996, Morin, 1984; Touraine, 1994, 1996 e 1998). Este indivíduo, por via indirecta das diferentes instituições, interioriza a cultura, as normas e as expectativas sociais e é tanto mais integrado, quanto mais interiorizar o social.

Este mesmo pressuposto da unidade do social, quer à volta da cultura dominante quer à volta da organização social, faz com que a lógica da sociedade receptora seja imposta a todos os que pretendem fazer parte dela. Desta forma, a finalidade do processo da adaptação dos imigrantes à sociedade de destino passa pela substituição dos valores, estruturas e práticas da sua sociedade de origem pelos valores, estruturas e práticas características das sociedades de acolhimento. Esta última, assim entendida, apesar de incorporar os imigrantes na sua estrutura, compreende a integração como antagónica à autonomia desses elementos do seu sistema social, e vê na negação desta autonomia a condição necessária para que a defesa da unidade social seja assegurada.

16. Apesar de imensa crítica feita à teoria da assimilação durante últimos anos (Zhou, 1997) e apesar da fraqueza das políticas baseadas na assimilação em diferentes países, esta perspectiva continua a ter o apoio de alguns cientistas sociais. Promovendo ideia de que a ordem social tem de ser reconstruída através do restabelecimento das regras, normas e padrões fortes, eles acreditam que isto significa impedir o Estado de «*promover uma multiplicidade de línguas e culturas no sistema de ensino*» (Fukuyama, 2000, p. 399). Outros apontam que uma das maiores insuficiências do sistema de ensino público americano é o facto de ter desistido da assimilação como objectivo, em vez disso, o sistema de ensino público promoveu o bilinguismo e o multiculturalismo que ergue barreiras culturais desnecessárias entre grupos minoritários e de origem (Miller, 1998).

O outro tipo de crítica que tem em vista a assimilação é o que tem maior importância para o propósito deste estudo, pois incide sobre a própria concepção da integração e das práticas baseadas nela. A abordagem que considera a integração de acordo com o esquema da assimilação conta com uma representação unificada das condutas de todas as pessoas que fazem parte de sociedade. Isto implica que as atitudes dos imigrantes e os comportamentos que se esperam deles estejam de acordo, ou sejam mesmo determinados pela sociedade do destino. Centrando desta forma a atenção somente na sociedade receptora, nos seus valores, regras e padrões de comportamento, a abordagem ignora as enormes diferenças que os imigrantes são portadores, devido aos tipos de sociedades de origem, os seus meios sociais e culturais e os processos educativos a que foram submetidos quando crianças.

É evidente que os imigrantes são influenciados pela cultura do país receptor, e quanto mais prolongada for a sua estadia, maior é essa influência (Dias, 1997). Mas também é claro que a sociedade de acolhimento não pode permanecer inalterável à presença das minorias de imigrantes, nem que seja por razões de ordem prática. Os processos que acompanham o fenómeno da imigração e as mudanças por ele produzidas exigem a introdução de modificações e orientações novas no conjunto das práticas existentes. No entanto, a prática poderá conduzir a perspectivas válidas se resultar da percepção das necessidades e aspirações das pessoas envolvidas neste fenómeno. Se, pelo contrário, a observação da realidade nos conduzir à constatação de existência de sinais de uma desarticulação entre as políticas de integração praticadas e as necessidades ou aspirações dos imigrantes, estamos perante indícios de que é a própria abordagem do fenómeno de imigração que está a ser posta em causa.

É claro que toda a abordagem, como uma actividade racional, comporta um certo isolamento do fenómeno em estudo e do que o rodeia, a caracterização dos aspectos mais estáveis e invariantes do fenómeno e a selecção dos caracteres julgados essenciais ou pertinentes do fenómeno considerado (Morin, 1997). Mas tem que reconhecer-se que existem sérias razões para considerar como simplista a interpretação e compreensão do fenómeno da imigração e da integração dos imigrantes através da teoria da assimilação. Esta teoria é simplificadora porque separa e isola os imigrantes do meio de origem e, ao mesmo tempo, elimina a construção de uma interacção entre eles e o meio social das sociedades de acolhimento, dando uma visão unilateral do real, visão esta que reduz toda a multidimensionalidade do fenómeno da integração a uma única dimensão – a da assimilação padronizada à qual os

imigrantes estão sujeitos. Nesta visão, a ideia parcial e incompleta que a teoria da assimilação nos dá sobre a integração acaba por ser tomada pelo próprio fenómeno real e complexo.

Contudo, a análise deste real complexo e das experiências imigratórias diferentes, leva a pensar na possibilidade de existir, por detrás das atitudes e comportamentos dos imigrantes, uma lógica que emerge como resposta às situações em que estes se encontram colocados e que ainda não foi devidamente estudada. Por outro lado, a ineficácia das políticas migratórias leva inevitavelmente à necessidade de rever as teorias dominantes que as fundamentam, impondo, por vezes, a substituição dos conceitos mais relevantes. Por isso, parece fundamental retomar a questão da concepção da integração e através de um enquadramento teórico diferente, tentar propor uma visão, numa perspectiva construtiva, que talvez permita, não só encarar de outro modo o problema da integração dos imigrantes nos países de acolhimento, como também orientar as acções de mudança das políticas e práticas de integração em voga.

Não se trata aqui de procurar entre diferentes políticas de integração, aquela, que vinda dum governo tolerante, valorize mais a diversidade, como acredita Berry quando fala na importância do papel que a sociedade dominante desempenha (Berry, 1992). A noção de que as próprias políticas de integração necessitam de recorrer a determinados referentes que fundamentam e justificam a sua actuação, leva a pensar que a mudança que se procura, incide sobre aquilo que está para além das práticas – novas orientações, novas perspectivas e novas abordagens.

3. A INTEGRAÇÃO COMO PROCESSO DE GESTÃO DA DIVERSIDADE

A realidade social comporta diversos factores: demográficos, económicos, políticos, técnicos, ideológicos e culturais, todos eles sujeitos a múltiplas alterações. Para que estas alterações sejam progressivas¹⁷, todas as sociedades precisam, permanentemente, de se adaptarem às mudanças que ocorrem no seu interior e exterior. Acompanhá-las significa não só orientar os indivíduos, as instituições e as práticas para uma transformação, como também modificar a forma de as encarar e de as pensar.

Para compreender a realidade social, cuja complexidade é evidente, somos obrigados a pensar os seus problemas e fenómenos em todas as

17. Independentemente da perspectiva da análise, os cientistas sociais concordam que não existe o estado de *não mudança*, ela é inevitável. No entanto, o seu carácter progressivo é apenas uma hipótese.

suas dimensões em simultâneo, o que significa associar proposições aparentemente contraditórias sem as colocar em alternativa (Morin, 1997). Clanet, na mesma linha de pensamento, considera que precisamos de passar das representações simples às complexas com carácter conflitual, contraditório e paradoxal (Clanet, citado por Carvalho, 2001).

Se a análise dos problemas da integração partir destes princípios, então será possível reconhecer duas dimensões da sociedade:

- Na primeira, a sociedade é uma unidade. Isso significa que, para mantê-la unida, são precisas acções e políticas que protejam a identidade, fortaleçam a ordem e respeito pela norma, preservem a sua estrutura e neguem a autonomia, privilegiem os modelos sociais tradicionais e apelem à consciência nacional e à cidadania;
- Na outra dimensão, a sociedade é caracterizada pela diversidade dos seus elementos constituintes, o que significa que, para preservá-la, são precisos mecanismos que respeitem diferentes condutas, atitudes, comportamentos, acções, vontades e estratégias dos indivíduos determinados por essa diversidade.

Todavia, cada um destes quadros, considerados isoladamente, dá-nos uma ideia incompleta e insuficiente da sociedade: se escolhermos a primeira, temos uma sociedade que dificilmente conseguirá a transformação e mudança, se optarmos pela segunda, ela não será capaz de alcançar a estabilidade e unidade.

Morin (1987) sublinha que conceber a realidade como una e diversa ao mesmo tempo, fazer com que estas duas lógicas se combinem, se completem e permitam alcançar os objectivos pretendidos, constitui o verdadeiro problema da ciência. A abordagem clássica não consegue resolver este problema de conjugar ao mesmo tempo essas duas dimensões da sociedade. Esta sua incapacidade de integrar a diversidade cultural e étnica, os grupos e indivíduos com lógicas e fins próprios, sem criar conflitos e provocar injustiça, está na origem de algumas grandes questões da modernidade.

Os objectivos fixados pelos processos de integração, compreendida através da assimilação e da prática desenvolvida para os atingir, também não parecem ser nem pertinentes nem adaptados às características da realidade actual. Partindo desta dupla limitação, dos fins e das práticas, a mudança tem de incidir sobre os objectivos que se pretendem alcançar.

A necessidade de redefinir os objectivos da integração incidirá, igualmente, sobre a mudança do processo, que implica a procura de um processo coerente que seja mais adaptado ao objectivo a alcançar. Trata-se de encontrar uma coerência interna em todo o processo de integração: nos objectivos a atingir, nas estruturas de funcionamento a pôr em prática, nas políticas a seguir, nas regras a respeitar ou nas soluções a adoptar.

A primeira questão que se põe diz respeito à natureza do objectivo que se pretende alcançar através do processo da integração dos imigrantes nas sociedades receptoras: os objectivos que se fixam pretendem satisfazer as necessidades do país de acolhimento ou também tomar em consideração os interesses dos imigrantes? A abordagem¹⁸ que aqui é proposta considera estes objectivos inseparáveis. Mas, para que esta conciliação dos fins seja possível, é preciso procurar oferecer a cada um dos elementos envolvidos no processo da integração – à sociedade de acolhimento e aos imigrantes – a possibilidade de inserirem neste objectivo comum, os seus próprios objectivos. Isto pressupõe a procura de uma espécie de compromisso, uma área comum que permita à sociedade, vista como um todo, encontrar o seu equilíbrio, modificando-se a partir das intenções ou pontos de vista particulares da sociedade de destino de imigrantes e os de próprios imigrantes.

Para alcançar estes objectivos, a sociedade receptora organiza-se, determinando regras que resultam da tomada em consideração não só da sua própria dinâmica interna influenciada pelos objectivos e necessidades específicos da sociedade, mas também dos objectivos e particularidades específicos dos imigrantes, da sua cultura, dos seus valores e das suas aspirações e expectativas. É por isso que é vantajoso para todas as partes encontrar um interesse comum, que permita à sociedade concretizar os seus objectivos tomando em conta a participação motivada dos imigrantes, que encontram na realização do projecto comum a materialização dos seus interesses particulares. A participação dos imigrantes concretiza-se através do envolvimento destes na resolução dos seus problemas e defesa dos seus interesses em torno da criação e concretização dos projectos comuns com a sociedade receptora.

18. Esta perspectiva é o resultado da reflexão sobre trabalhos de vários investigadores em áreas diversas, por vezes distantes dos problemas migratórios, mas que, no entanto, serviram como fontes de inspiração: o modelo da identidade comum de Gaertner (1993), modelo de Hornsey e Hogg (2000) – no âmbito de relações intergrupais; Amaro (1980, 1992) – na perspectiva do desenvolvimento local; Amaro (2002) – sobre sociedade multicultural.

Esta procura de uma convergência de objectivos dá a sociedade de acolhimento uma responsabilidade que implica dois requisitos:

1. Que sejam bem definidos os objectivos que a sociedade fixa para o processo da integração dos imigrantes;
2. Que, ao mesmo tempo, conheça bem os objectivos que estes pretendem alcançar através da sua integração.

Isto supõe a necessidade de descobrir o interesse comum mais satisfatório para todas as partes – a sociedade de acolhimento e os imigrantes – deixando a cada uma, uma margem suficiente para se orientar em direcção aos seus objectivos próprios.

Optar por esta visão significa que a sociedade não é mais vista como um conjunto social homogéneo e, conseqüentemente, não precisa de procurar um princípio unificador que assegure a sua homogeneidade. A sociedade é, assim, uma organização social que não só se forma e se caracteriza pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos mas visa manter, proteger e regular esta realidade complexa irreductível.

Nesta perspectiva, a integração é compreendida como o processo de gestão dessa mesma realidade social, um processo que visa salvaguardar a diversidade dos seus elementos e assegurar, ao mesmo tempo, a sua unidade. A integração entendida assim é um processo contínuo, porque esta não acaba com a entrada do imigrante no mercado do trabalho ou do seu descendente na escola do país receptor, nem visa como objectivo que o imigrante transforme a sua identidade social e cultural tomando como modelo a da sociedade receptora.

A integração é um processo que significa que esta não pode ser adquirida de uma só vez, mas passa pela interacção permanente no seio da sociedade, significando que a integração não está comprometida com um resultado final específico nem na esfera cultural, nem social.

Nesta visão, não se pode aceitar a ideia de que o imigrante necessariamente procura somente adaptar-se à cultura dominante e reproduzir as «tradições» culturais da sociedade na qual se encontra, porque a ideia da heterogeneidade projectada à questão da cultura, leva ao reconhecimento da cultura dominante como sendo apenas uma cultura particular, imposta a todos os membros da sociedade como um modelo (Dubet, 1997). Na lógica da integração, assim como a vemos, os imigrantes não só se definem pelas suas pertenças de origem, como também a sociedade de acolhimento as reconhece como autónomas e ambos visam a sua preservação.

A noção da autonomia aqui expressa dois aspectos:

1. Trata-se não apenas da existência de valores, práticas e tradições diferentes, mas também do facto de estes serem reconhecidos de forma não hierárquica pela sociedade receptora que os procura combinar e não opor aos seus. Como refere Touraine, «... *um imigrado só está integrado quando é aceite como tal, quando a sua diferença é reconhecida como um enriquecimento para a sociedade...*» (1996, p. 201).
2. A ideia geral do reconhecimento da diversidade das culturas conduz à protecção das culturas minoritárias, o que implica que a sociedade, visando a perspectiva integradora, assegura¹⁹ e protege a identidade particular das minorias, considerando-as como parte integrante do todo.

Contudo, assumir o sentimento da pertença e preservar os seus valores não significa que não haja lugar para o processo da assimilação dos valores da sociedade receptora. Mas isso será uma escolha individual dos imigrantes entre um conjunto de alternativas relativas à forma como os indivíduos constroem a sua relação com essa sociedade, uma apreciação subjectiva mas racional dos interesses, não uma simples interiorização dos valores desta última.

4. A ESCOLA COMO LUGAR DA INTEGRAÇÃO

Nos últimos anos, o problema da integração dos filhos de imigrantes nas escolas dos países de acolhimento suscitou inúmeros trabalhos de investigação em diferentes partes do mundo. Apesar dos resultados a que chegaram não estarem livres de algumas contradições, os estudos tendem a ser cada vez mais sistemáticos e a definir várias dimensões do fenómeno da integração dos descendentes de imigrantes.

As principais tendências e dimensões de tais trabalhos, assim como as respectivas conclusões, serão resumidas, de forma crítica, nas linhas que se seguem:

Actualmente, estão disponíveis numerosos estudos que, na tentativa de avaliar a adaptação à escola das crianças imigrantes,

19. Segundo Edgar Morin, o paradoxo essencial da autonomia está no facto de esta pressupor uma dependência. Numa sociedade integradora cabe a esta alimentar a autonomia das partes integrantes, para elas assegurarem e afirmarem as potencialidades próprias, contando com as suas próprias forças, ainda que em relação aberta com a sociedade em que se inserem (Morin, 1994).

examinam o seu sucesso, procurando a existência de um padrão que caracterize o desempenho escolar dessas crianças. Contudo, a literatura sobre esta temática sugere um quadro bastante diferenciado: alguns autores referem que algumas crianças imigrantes mostram ter bastante sucesso na escola, ultrapassando as crianças nativas em termos de notas, performance nos testes e nas atitudes em relação à educação (Kao, Tienda, 1995); outros referem que os alunos imigrantes tendem a igualar os colegas nacionais (Rumbaut, 1995; Waters, 1999); ou ainda, que há crianças que atingem um nível inferior nos seus rendimentos escolares comparado com o dos colegas não imigrantes (Kao, Tienda, 1995; Portes, Zhou, 1993; Rumbaut, 1995; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, 1995; Vernez, Abrahamse, Quigley, 1996).

Outros investigadores concentram-se nos factores que poderão estar na origem destas situações e resultados escolares tão diferentes, procurando as suas causas em duas direcções:

1. Estudam a influência familiar²⁰, articulando esta com a interferência no desempenho escolar dos filhos dos imigrantes, na continuação dos estudos e na sua futura inserção económica e social no mercado de trabalho do país de acolhimento, em todo o conjunto de factores de origem e de destino;
2. Tentam saber em que medida as diferentes políticas e modelos de integração, políticas educativas e práticas pedagógicas adoptadas pelo país de destino podem servir ao sucesso escolar dos filhos dos imigrantes e à sua melhor integração.

Nos trabalhos do primeiro grupo parte-se da ideia que o processo de aprendizagem implica não só mecanismos cognitivos mas também uma parte afectiva. Sendo assim, as atitudes dos pais relativas ao trabalho dos seus filhos na escola e ao interesse que manifestam exercem uma influência sobre as suas aprendizagens e os seus resultados. É também referido, que os pais com recursos económicos e níveis de instrução elevados manifestam maior preocupação em relação ao sucesso e à integração dos seus filhos e aspiram a projectos mais ambiciosos para a sua escolaridade (Epstein, 1990).

20. Desde os anos 50 os estudos mostram que o desempenho das crianças na escola estava ligado mais à sua família, principalmente à sua pertença social, do que a escola (Coleman, 1966). Desde então a hipótese de pertença social ser o indicador mais importante para o sucesso escolar tem sido revista várias vezes em contextos e países diferentes.

No entanto, outros trabalhos mostram que as variáveis socioeconómicas relativas às famílias não são o indicador mais importante, nem do envolvimento dos pais, nem das suas expectativas em relação à educação dos filhos; são muitos os pais dos meios desfavorecidos que incentivam e encorajam os seus filhos no sentido do sucesso, apesar de seus recursos limitarem as escolhas dos filhos em termos de trajectórias e de vias escolares (Crahay, 2002).

Outros estudos promovem, como objecto de análise, a relação entre o sucesso da integração das crianças nas escolas do país de destino e padrões culturais e económicos e de capital social que estes são capazes de obter na sociedade de acolhimento (Portes, Rumbaut, 2001). No entanto, alguns autores sublinham, mais especificamente, a importância dos valores culturais dos próprios imigrantes para a promoção de um ensino com sucesso nas escolas do país receptor (Sue, Okazaki, 1990). Para De Vos (1992) as famílias de imigrantes têm sucesso quando conseguem desenvolver estratégias culturais específicas para proteger os seus filhos das atitudes negativas que estes encontram na nova cultura. Alguns estudos notam que estas estratégias são normalmente desenvolvidas pelas famílias de imigrantes pertencentes às comunidades com sucesso, aquelas que são capazes de manter um controlo social sobre jovens, alertando-os sobre aspectos negativos da cultura de acolhimento (Zhou, Bankston III, 1998). Em termos gerais, esta linha de trabalho sugere que, os imigrantes capazes de manter e preservar os seus próprios valores e padrões sociais e de resistir às práticas e atitudes insatisfatórias do país de acolhimento, seja com ou sem ajuda da sua comunidade, tendem a que os seus filhos obtenham maior sucesso nas escolas do país de destino.

O propósito da parte do Capítulo I que se segue encaixa-se no segundo grupo de trabalhos de investigação, nomeadamente aqueles que se dedicam à descrição, compreensão e à avaliação dos modelos de integração dos filhos dos imigrantes nas escolas do país de acolhimento. O objectivo desta parte do trabalho é a de procurar reflectir sobre a lógica e interpretação da integração, tal como foi exposta anteriormente, em particular, tentar perceber se esta interpretação continua ser válida quando é transportada para o campo do ensino. Se assim for, se a integração puder ser compreendida como regulação da diversidade cultural e social através da construção e realização de um projecto comum que consiga satisfazer, simultaneamente, os interesses dos imigrantes e os da sociedade receptora, a escola seria um lugar perfeito e a educação seria um projecto ideal.

Há fortes razões para considerar a educação como um bem cuja oferta faz parte dos interesses gerais da sociedade. Esta ideia está relacionada com o facto de uma sociedade possuir interesses que não se reduzem à soma dos interesses dos indivíduos que a compõem. Trata-se de um interesse favorável à colectividade e determinante para o seu futuro, por isso a educação faz parte dos valores da sociedade e constitui um dos direitos fundamentais do ser humano. Sendo assim, no que se refere à escola, não se pode negar que a sua função é essencialmente social; difundir o saber necessário para o funcionamento e progresso da sociedade é uma das razões da sua existência. Ao mesmo tempo a escola, entre outras coisas, promove o desenvolvimento da criança, estimula a sua formação intelectual e fornece o conhecimento necessário para aquisição de uma profissão. Ou seja, garante os meios intelectuais e humanos para construção social de uma criança, mas de acordo com as suas próprias escolhas²¹ (Lobrot, 1995). No sentido do que se acaba de expor, a escola permite assegurar duas dimensões do progresso: colectiva e individual. Embora cada uma delas possua uma lógica e dinâmica interna próprias, não se pode concebê-las separadamente. O desenvolvimento individual percorre caminhos e assume formas que, em muito, dependem do contexto sociocultural em que as crianças vivem, das orientações da sociedade que, visando o seu progresso, planifica o processo de escolarização²². Por outro lado, a sociedade enriquece-se e vê-se periodicamente forçada as mudanças mais ou menos extensas e profundas, em virtude dos resultados que nos projectos individuais vão sendo adquiridos. Se isto é verdade, e existe uma estreita relação entre ambas as dimensões, colectiva e individual, do progresso assegurado pela escola, é ainda mais verdadeiro que quando a sociedade planifica e leva a cabo um projecto escolar (qualquer que sejam a sua natureza e características) tem de estar consciente de que os indivíduos envolvidos neste, directa (alunos e professores) ou indirectamente (famílias dos alunos), estão também a atribuir-lhe um sentido, um significado, que contribui para existência ou ausência de interesse na sua realização. Nesta perspectiva a escola também não pode limitar-se a proporcionar o ensino homogéneo e uniforme, nem intervir de forma idêntica em todos os casos.

Partindo destas considerações, pode-se deduzir que a dificuldade principal deste projecto consistiria em conseguir organizar a escola de modo

21. Porém, Lobrot, que se dedica a este tema, chama a atenção para a necessidade de distinguir entre a definição que a própria instituição faz de si do ponto de vista de finalidades determinadas e a instituição existente, aquela que obtém efeitos reais, frequentemente distantes das finalidades teóricas gerais (*Idem*).

22. Nesse aspecto o processo de escolarização, assim como a educação escolar são sempre intencionais, são uma política.

a que esta realizasse objectivos sociais comuns e ao mesmo tempo objectivos individuais e particulares. Tendo em conta a complexidade do problema, a consecução destes objectivos, para ser bem sucedida, teria de provir de todas as dimensões do sistema educativo, ser resultado de decisões tomadas em relação a cada um dos componentes do ensino, em função das tarefas de cada um dos actores e das escolhas e decisões sobre práticas educativas, técnicas e métodos de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, para que as suas decisões possam ser eficazes, para que consigam atingir os objectivos estabelecidos, a escola tem de usar os critérios de escolha que têm em conta a diversidade cultural dos seus alunos, ter contacto com essa diversidade e conhecer as expectativas, aspirações e práticas desenvolvidas no seio das famílias desses alunos. Estes critérios, ao seleccionarem os conteúdos escolares, podem fazer com que a sua aprendizagem contribua para a integração dos alunos pertencentes às minorias, em duas dimensões:

1. Social, na medida em que os aproxima da cultura da sociedade receptora, permitindo o seu conhecimento profundo;
2. Individual, na medida em que, preservando os seus valores culturais de origem, permite ao aluno construir uma interpretação pessoal não só de factos e conceitos, mas também formar um sistema de valores próprio. Desta forma, estes valores não serão formulados ou afirmados a partir do exterior, mas será um sistema de ideias próprio, que as torna capazes «*de tornar inteligível o mundo e a sua própria existência*» (Schumacher, 1985, p. 73)²³. Assim, a escola, «*... como meio privilegiado de educar para a construção do indivíduo como pessoa, contribui decisivamente para a formação do mundo pessoal do sujeito educativo, pela criação de um mundo de significações... Será talvez, o fim maior de educação: levar a que o sujeito se torne pessoa pela elaboração do seu próprio quadro de significâncias e valores...*» (Carvalho, 2001, p. 83).

O reconhecimento da existência destas duas dimensões, social e individual, que orientam o processo de ensino irá ter consequências evidentes

23. Parece particularmente feliz a simplicidade com que Schumacher explica o «inteligível» ligando-o a «participação» – «*Quando uma coisa nos é inteligível, dá-nos uma sensação de participação, quando não é... nada tem significado para nós... nada nos pode interessar profundamente*» (Ibidem).

para o processo da integração da criança, filho dos imigrantes, na escola do país de acolhimento:

- Em primeiro lugar, relativiza, sem pôr em causa, a importância da cultura e dos valores da sociedade que educa²⁴, ou seja, da sociedade receptora. Nesta perspectiva da diversidade cultural, seria lógico se uma das finalidades da educação fosse a recusa de um qualquer *culturocentrismo* de modo a permitir a cada sujeito mover-se num ou noutra *código cultural*, sem correr o risco, quer de assimilar o outro, quer de ser assimilado por ele (Carvalho, 2001);
- Em segundo lugar, contribui para que a identidade dos alunos seja construída não só a partir dos valores isolados da família de origem, mas que assuma a forma «... *de um compromisso entre as necessidades e os desejos do indivíduo e os valores dos diferentes grupos com quais ele se relaciona...*» (Percheron, citado por Dubar, 1997, p. 30). Este processo de construção da identidade passa não só pelo reconhecimento da sua própria cultura e pela capacidade de a assumir, como também pela abertura às outras culturas. A concretização deste processo, cujo pressuposto é a diversidade, constitui uma das finalidades da educação;
- Em terceiro lugar, visa a igualdade entre os alunos vindos dos diferentes contextos sociais e culturais e afasta-se da igualização. Esta suposição exige algum esclarecimento visto que dificilmente se aceita a compatibilidade entre as noções da diversidade e da igualdade.

A ideia de igualdade – uma das intenções mais nobres da escola – consiste em dar idênticas oportunidades no acesso ao saber e ao conhecimento a todas as crianças, independentemente das suas origens, facilitar a mobilidade social e económica para as mais desfavorecidas e diminuir o efeito da reprodução social da desigualdade. De facto, a escola, gratuita e obrigatória, constituiu uma etapa muito importante na aplicação da ideologia da igualdade de oportunidades e de conhecimentos, a que se junta, também, a igualdade de tratamento (Crahay, 2002). Esta última preocupação traduz-se em práticas organizacionais e pedagógicas que propõe que as crianças sejam sujeitas ao mesmo tipo de tratamento,

24. Esta ideia contraria o fundamento da teoria da assimilação, que baseia as culturas particulares das minorias na unidade de uma cultura nacional de destino identificada com o universal.

de ritmo, de métodos, de tal maneira que apenas se possam diferenciar em função das suas aptidões.

Entretanto, a realidade social, principalmente os acontecimentos históricos do século XX, foram mostrando como uma simples representação do problema da igualdade não só é enganadora, como até pode-se revelar como uma armadilha. Isto fez com que o conceito de igualdade em termos teóricos fosse progressivamente mudando do seu conteúdo geral (Mónica, 1981; Carvalho, 2001; Touraine, 1996). Também no contexto escolar, para muitos, tornou-se evidente que a escola, como uma instituição colocada perante as desigualdades da realidade social, não podia apresentar a sua uniformidade como garantia da igualdade (Molo, 1989). Lobrot segue a mesma ideia quando diz que a escola actual «... *está obcecada pelo igualitarismo e pela homogeneidade. Em vez de considerar a criança como um ser humano integral, considera-a como um objecto escolarizável, idêntico em tudo à outras crianças, que também elas não passam de objectos escolarizáveis...*» (Lobrot, 1995, p. 113).

Assim, as oportunidades que a escola oferece aos seus alunos, supostamente, são validas para todos eles, sem excepções nem diferenças. Igualdade, em princípio, não deve reconhecer nenhuma diferença entre crianças; ela é absoluta e abstracta. Com efeito, a ideologia da igualdade não toma em consideração que os indivíduos que chegam à escola são profundamente diferentes. Diferentes, devido às suas origens e às suas pertenças, ao seu ambiente familiar e social, à sua personalidade e à sua relação com o próprio saber, às suas capacidades e aptidões, aos seus gostos, interesses e necessidades. Mas se a escola é uma defensora de igualdade, é essencial que se ocupe de todos na totalidade, sem ignorar nada do que lhes diz respeito. Levando isto realmente em conta a igualdade *nunca seria absoluta mas sim relativa* (Bobbio, citado por Crahay, 2002).

A aplicação de políticas de igualdade de tratamento, visando uma igual qualidade de ensino, conduz a vários erros, entre os quais: as potencialidades e aptidões das crianças tratam-se «... *como se estas fossem dadas da natureza... e não dependessem também da família, do ambiente, ou seja, de factores desiguais...*» (Lobrot, 1995, p. 74); admitem-se condições que dificultam o desenvolvimento individual da criança, visto que a afastam dos laços e contexto familiar, das suas pertenças e dos interesses da sua comunidade.

O reconhecimento das diferenças existentes entre alunos na escola, que são muito maiores quando se trata dos filhos dos imigrantes, leva a que

não só se volte a atribuir às famílias (quando estas podem) das crianças um papel importante na sua educação e integração escolar, papel este que de certa forma foi minimizado por investigadores que se interessam pelos mecanismos reprodutores da escola (Montadon, Perrenoud, 2001), como também a reconhecer a importância da sua cultura, história, dos seus valores, maneiras de ser, hábitos e práticas educativas, sejam estas características parecidas ou distantes das das sociedades receptoras.

Trata-se aqui da adopção de uma visão que compreende a integração dos filhos dos imigrantes nas escolas do país de acolhimento como regulação ou gestão da diversidade cultural e social da qual eles são portadores. A gestão, neste contexto, consiste em orientar as transformações e as alterações entre a escola e o seu ambiente interior. Isto leva a escola a interagir não somente com a sociedade mas também com todos os elementos que constituem a escola e fazem parte dela, com a finalidade de chegar à coerência entre estas dimensões. Esta regulação, partindo da função social da educação escolar e da existência de um quadro sociocultural familiar do aluno, articula estes factores num projecto educativo comum, visando os objectivos da satisfação dos interesses da sociedade receptora e dos imigrantes. Assim, a escola passa a ser um espaço educativo que se caracteriza pelos diferentes saberes, sistemas de valores, sistemas de representações da realidade, hábitos e formas de agir. É claro que, as diferentes culturas produzem e exigem diferentes estilos cognitivos, diferentes formas de percepção e diferentes estilos de aprendizagem, ou seja, uma *pedagogia de troca e partilha de experiências* (Vieira, 1995). Esta partilha não só é realizada entre alunos a professores, mas também entre pais de alunos imigrantes e a sua comunidade e a escola. Mas para que esta partilha produza de facto um efeito, uma melhor aprendizagem, uma integração de sucesso dos filhos dos imigrantes nas escolas do país de destino, é preciso conhecer culturalmente estas populações imigrantes.

É com esta intenção, de conhecer a população dos imigrantes da ex-URSS, de analisar e avaliar a forma como se processa a sua integração em Portugal, na perspectiva do conjunto de aspirações e expectativas relativamente à integração dos seus descendentes na sociedade e mais em particular à sua integração no sistema educativo, que se desenvolve o presente trabalho.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

O trabalho que aqui se apresenta é realizado com base no método de investigação qualitativo, que privilegia a descrição, a análise e a indução das percepções pessoais dos indivíduos, tomando como referência uma amostragem do universo dos imigrantes dos países de Leste europeu cujos filhos frequentam escolas do sistema educativo português, um tipo de pesquisa recente em Portugal, por isso revelando um carácter exploratório.

Toda a metodologia de investigação em ciências sociais entende-se como forma de reflexão, interpretação e explicação dos fenómenos sociais, estudando as suas múltiplas manifestações, apresentando-se estes como fenómenos sociais totais (Mauss, 1981). A natureza complexa da realidade social, que se caracteriza pela uma enorme variedade de factos, acontecimentos e processos, leva-nos a assumir, como fundamento que sustenta este trabalho, a ideia que os fenómenos sociais, embora apoiados numa lógica própria e definidos num campo e num espaço específicos, têm de ser analisados e caracterizados pela combinação que os liga ao sistema geral, à realidade global e complexa que os suscitou, sendo, ao mesmo tempo, essa própria realidade colocada perante a inevitabilidade de se adaptar a esses fenómenos.

Esta realidade social – na medida em que não existe fora dos indivíduos – manifesta-se sempre na vida individual, sendo os indivíduos uma síntese complexa de elementos sociais (Pais, 2002). Por isso, a compreensão dos fenómenos sociais é inseparável da interpretação que o homem faz dos mesmos, que por sua vez se encontra relacionada com os seus sistemas de valores, com as experiências da vida, interesses, aspirações e expectativas, que se desenvolvem a partir do discurso colectivo e no contexto cultural da sociedade da qual faziam ou fazem parte integrante.

Se esta ideia é válida, então é válida tanto para o objecto da investigação como para o próprio investigador. Este, na tentativa de perceber a realidade, interpreta-a a partir de diferentes perspectivas, expressas por determinados grupos sociais com uma forma própria de encarar a realidade, de construir as suas representações, de criar as suas expectativas e de traduzi-las em prática. O resultado deste tipo de trabalhos estará sempre ligado às características do investigador, que está enraizado num meio social concreto, sendo por isso inevitável a utilização de

pressupostos que interferem nas suas percepções e interpretações da realidade social. «*Toda e qualquer reflexão sobre a educação e qualquer elaboração sobre ela – será sempre feita dentro de um universo simbólico em que o autor dessa reflexão ou elaboração se integra*» (Carvalho, 2001, p. 83).

Sendo que o mundo social não é exterior nem alheio ao investigador, não se espera a «objectividade» tradicional do seu trabalho – as ciências sociais atribuem um outro significado à noção da objectividade. Assim, ela pode ser vista como «*o fruto do saber humano acumulado, representando simultaneamente a meta para que aponta a investigação sistemática*» (Comissão Calouste Gulbenkian, 1996, p. 128), que pretende combater a fragmentação do saber dando lugar a um modo de conhecimento capaz de apreender os objectos nos seus contextos, nas suas complexidades, nos seus conjuntos, que permite, ultrapassando a perspectiva homogeneizadora e etnocêntrica, a abertura a uma multiplicidade de culturas, conhecimentos, valores, símbolos e práticas, que orientam e guiam as vidas humanas. Esta compreensão da objectividade, através de uma maior aproximação dos fenómenos sociais, não só não diminui a validade do conhecimento, como pode permitir o seu enriquecimento e uma compreensão mais aprofundada da realidade.

2. OBJECTIVOS E QUESTÕES

O problema central deste estudo é a análise dos processos de integração dos imigrantes dos países da ex-URSS e dos seus descendentes, procurando-se reflectir sobre os factores que para eles contribuem.

Parte-se do pressuposto que os factores que mais influenciam a integração dos imigrantes e dos seus filhos são:

- o contexto social e cultural pré-migratório;
- e o contexto social e cultural em que se inserem.

Assim, a finalidade da investigação consiste em tentar perceber qual a influência do estatuto sociocultural, em particular, do nível de instrução e de qualificação profissional e dos percursos pré e pós-migratórios, na forma como os imigrantes, originários da ex-URSS constroem as suas representações em relação à educação e ensino dos seus filhos e projectam as suas expectativas em relação à integração dos seus descendentes nas escolas portuguesas.

Desta forma, a questão principal é a de tentar relacionar o estatuto social de origem dos imigrantes, conferido pelo nível de educação e pelo estatuto profissional, com a posição socioprofissional alcançada em Portugal. O grau de integração alcançado pelos imigrantes, «variável independente», servirá como fundamento para a investigação e para as representações que constroem face à integração dos seus descendentes nas escolas portuguesas, «variável dependente».

Para que esta questão seja analisada, várias outras terão de ser compreendidas:

1. Será necessário investigar o que pensam os imigrantes sobre a escola em geral, as suas funções e exigências para com os protagonistas – alunos e professores – de modo a ser possível perceber quais as razões que estão subjacentes à construção de determinadas representações que produzem sobre a escola portuguesa;
2. Procurar-se-á perceber as representações que são construídas pelos imigrantes sobre o sistema educativo português e como estes descrevem e vêem a escola frequentada pelos seus filhos e em que diferem tais representações, segundo os estatutos sociais dos imigrantes;
3. Procurar-se-á perceber as dificuldades e obstáculos que os imigrantes percebem na integração dos filhos na escola portuguesa e, mais especificamente, responder à questão sobre se diferenças nos estatutos socioculturais implicam diferenças nos processos de adaptação dos filhos no sistema educativo português;
4. Procurar-se-á determinar quais as expectativas dos imigrantes em relação à educação dos seus filhos, verificar até que ponto a escola portuguesa satisfaz essas expectativas e que atitudes complementares os imigrantes desenvolvem, caso observem existência de desencontros.

São estes objectivos e questões de investigação que serviram de ponto de partida para o presente trabalho e cujas respostas são procuradas a partir dos dados recolhidos.

3. AMOSTRA

Em consonância com a problemática e as questões do trabalho, a escolha do alvo da investigação foi intencional – procuraram-se imigrantes

com estatuto legal ou ilegal, vindos de países da ex-URSS (parte europeia). O grupo escolhido formou uma amostra de conveniência, cuja construção se insere no que geralmente se denominam métodos não probabilísticos (Cohen, 2000).

Não se pretende generalizar os resultados obtidos nos estudos²⁵, visto que a amostra não é representativa dos habitantes. No entanto, a intenção é a de que esta apresente um certo nível de significância. Para isso, a amostra inicial incluía mais de 150 pessoas, apresentando todas como características comuns o terem imigrado com o seu agregado familiar, do qual fazem parte crianças a frequentar o sistema do ensino. No que toca às variáveis, pretendia-se não só considerar as características educacionais e socioprofissionais pré e pós-migratórias dos imigrantes da amostra, como identificar e determinar a sua relação com os percursos escolares dos seus filhos e expectativas manifestadas em relação à educação destes últimos.

A amostra inicial foi constituída por 156 pessoas, 80 mulheres e 76 homens, com uma idade média de 35 anos, variando a amplitude dos 26 aos 52 anos. O tempo médio de permanência em Portugal observado foi de aproximadamente quatro anos, indo de um a catorze anos de estadia. Mais de metade desta amostra é constituída por pessoas vindas da Ucrânia, seguidos de imigrantes naturais da Rússia e da Moldávia. Apesar de também se encontrarem incluídos na amostra indivíduos vindos dos países Bálticos, a sua representação é visivelmente minoritária. É ainda constituinte da amostra um indivíduo da Bielorrússia.

Quadro 1 – Identificação e caracterização da amostra inicial dos imigrantes

Total da amostra (n.º de pessoas)		156	
Idade média (anos)		35	
Tempo médio de permanência em Portugal (anos)		4	
		N.º	%
Género	Homens	76	48,8
	Mulheres	80	51,2
Nível de instrução	Escolaridade Obrigatória	1	0,6
	Secundário Completo	16	10,3
	Curso Tecnológico	42	26,9

(continua)

25. Poder-se-á, em estudos futuros, construir amostras específicas destas populações.

(continuação)

		N.º	%
Nível de instrução (cont.)	Curso Médio	29	18,6
	Frequência de Curso Superior	7	4,5
	Curso Superior	60	38,5
	Doutoramento	1	0,6
Naturalidade	Ucrânia	88	56,4
	Rússia	43	27,6
	Moldávia	19	12,2
	Letónia	3	1,9
	Lituânia	2	1,3
	Bielorússia	1	0,6

O nível de instrução dos representantes da amostra varia entre a escolaridade obrigatória e o doutoramento. A maioria, 60 indivíduos, adquiriu um curso superior no seu país de origem. Um grupo de 42 indivíduos apresenta-se com cursos tecnológicos diversos, um grupo de 29 indivíduos com cursos médios, 16 indivíduos com o ensino secundário, 7 indivíduos com cursos superiores inacabados, e apenas um indivíduo com a escolaridade obrigatória²⁶ e um outro com um doutoramento.

À amostra inicial, foi aplicado um questionário, cujo objectivo seria o de identificar pessoas cuja permanência em Portugal fosse no mínimo de três anos, com filhos a frequentarem o 2.º, 3.º ciclos do ensino básico ou o secundário, há pelo menos dois anos²⁷ completos, e que, ao mesmo tempo, tivessem diferentes estatutos educacionais e profissionais pré-migratórios, assim como diferentes percursos de integração em Portugal. Deste modo, a população final em estudo viria a ser composta por quatro grupos, integrando imigrantes com as seguintes características:

Grupo I – um alto nível de escolaridade e um alto nível do estatuto sociocultural pré-migratório, uma inserção profissional de

26. A escolaridade obrigatória que vigorava na época em que o indivíduo em questão frequentou a escola era até ao 8.º ano. A partir de 1993 passou a ser legalmente obrigatório o 9.º ano.

27. A escolha do período temporal de 2 anos deveu-se a: 1) por ser um tempo em que, previsivelmente as expectativas familiares em relação ao futuro das crianças já são afectadas pelo resultado escolar e 2) previsivelmente, também, o período de dois anos poder ser considerado como o período mínimo em que a ideia da integração na escola já se faz sentir.

acordo com a escolaridade, que se traduz na correspondência entre esta última e as exigências dos circuitos profissionais em que se inserem, ou seja há uma manutenção do estatuto socio-cultural original;

Grupo II – um alto nível de escolaridade e um alto nível do estatuto pré-migratório, dificuldades a nível da inserção profissional, que se traduzem na ausência de correspondência entre o nível de escolaridade e a profissão actual, ultrapassando esta última as competências exigidas pelo meio, ou seja, há uma perda de estatuto sociocultural original;

Grupo III – uma origem operária, um fraco nível escolar e uma inserção profissional que está de acordo com a escolaridade, ou seja, há uma manutenção de estatuto sociocultural original;

Grupo IV – uma origem operária, um fraco nível escolar, dificuldades a nível da inserção profissional, incongruência entre o nível de escolaridade e a profissão actual, ou seja, há uma perda de estatuto sociocultural original.

A partir desta amostra inicial foi seleccionada a amostra final, que se relaciona com a primeira da seguinte maneira:

Quadro 2 – Dimensão da amostra final

Dimensão da população da amostra inicial	156
Dimensão da amostra final	32
% da amostra	20%

Quadro 3 – Identificação e caracterização da amostra final

Grupos		I	II	III	IV
Idade média		34	33	36	40
Género	Homens	4	3	5	5
	Mulheres	4	5	3	3
Naturalidade	Rússia	5	3	3	2
	Ucrânia	1	5	4	3
	Moldávia	1	0	1	1
	Letónia	1	0	0	1
	Lituânia	0	0	0	1

(continua)

(continuação)

Grupos		I	II	III	IV
Tempo de Permanência em Portugal		8	4	5	4
Nível de Instrução	Curso Superior	8	8	0	0
	Curso Tecnológico	0	0	7	3
	Secundário Completo	0	0	1	5
Profissão no País de Origem	Músico	2			
	Engenheiro	2	1		
	Economista		2		
	Treinador	1			
	Psicólogo		1		
	Soldador			2	
	Operador de máquinas			2	2
	Motorista			1	
	Militar		1		
	Auxiliar de Ed. de Infância				1
	Carpinteiro				1
	Mineiro				3
	Professor	1	3		
	Mecânico			1	
	Cabeleireiro			1	
	Electricista			1	1
Médico	2				
Profissão, Trabalho em Portugal	Músico	2			
	Engenheiro	2			
	Médico	2			
	Treinador	1			
	Soldador			2	
	Operador de máquinas			2	
	Motorista		1	1	
	Professor	1			
	Mecânico			1	

(continua)

(continuação)

Grupos		I	II	III	IV
Profissão, Trabalho em Portugal (cont.)	Cabeleireiro			1	
	Electricista		1	1	
	Empregada de Limpeza/Doméstica		5		3
	Servente		1		5
Rendimento do Agregado Familiar em número de Salários Mínimos Nacionais		7	4	4	3

Os quatro grupos de imigrantes, cuja apresentação, acompanhada pelas respectivas tabelas da mobilidade, é descrita no Quadro 3, são:

3.1. Grupo I

As 8 pessoas inseridas neste grupo, escolhidas de um grupo inicial de 44, podem ser classificadas como **imigrantes qualificados**, possuindo todos um curso superior finalizado no seu país de origem e alguma experiência profissional aí obtida também. A média de idades do grupo inicial era de 34 anos, variando entre os 29 e os 47 anos. O tempo médio de permanência em Portugal difere significativamente da média dos restantes grupos pelo facto de neste estarem incluídos dois indivíduos cuja permanência ultrapassa os 12 anos. A outra distinção que se pode estabelecer em relação a essas mesmas duas pessoas – ambos músicos – é que o seu processo de imigração se fez segundo outro tipo de enquadramento institucional. Pertencem a um género de imigração que se pode designar de **organizacional** (Peixoto, 1999), ou seja, foram contratados pela sua capacidade e formação, o que significa que à partida, as suas qualificações e experiência profissional, são reconhecidas pela organização que os contratou, não necessitando de um reconhecimento nacional, têm garantias em relação ao modo de inserção profissional, têm hipóteses de mobilidade comparáveis às dos trabalhadores nativos e de auferirem uma remuneração adequada às funções.

Os restantes membros do grupo, podem ser classificados como **imigrantes independentes**²⁸ (*Idem*), com todas as consequências que isso implica, ou seja, estão sujeitos a todas as regulamentações nacionais relativas à permanência de estrangeiros, precisam de reconhecimento de credenciais para a continuidade de projectos profissionais anteriores

28. Situação comum a todos os outros grupos.

e estão dependentes e sujeitos às pressões próprias do mercado de trabalho nacional.

Alguns imigrantes independentes do Grupo I – dois médicos, um engenheiro, uma professora e uma treinadora de natação – ultrapassaram com sucesso a fase de transição, que foi concluída com a obtenção de equivalência dos seus diplomas, o que lhes permitiu seguir as suas carreiras profissionais, atingindo com alguma rapidez o *status* que possuíam no país de origem.

Para este grupo de imigrantes, a deslocação do seu país para Portugal não implicou uma mudanç a relativamente às suas actividades profissionais, como podemos observar na tabela da mobilidade do Grupo I, nem, conseqüentemente, uma alteração do estatuto profissional e da posição social. Pode-se afirmar que o seu nível social, cultural e profissional pr -migratório se manteve em Portugal, como mostra a *Tabela I*.

Tabela I – Mobilidade profissional do Grupo I

No seu país de origem era:	Profissão/Trabalho		Em Portugal �:
	médico	médico	
	médico	médico	
	músico	músico	
	músico	músico	
	treinador	treinador	
	professor	professor	
	engenheiro	engenheiro	
	engenheiro	engenheiro	

3.2. Grupo II

O grupo inicial era composto por 45 imigrantes com uma média de idades de 33 anos, variando entre os 29 e os 37 anos; sendo a sua permanência média em Portugal de quatro anos. As 8 pessoas escolhidas deste grupo inicial serão designadas por **qualificados independentes**, que poderão ser caracterizadas pelo facto de as suas vidas se encontrarem marcadas pelas alterações a que se sujeitaram devido a estarem inseridos em sectores não qualificados da economia, com condições de trabalho, remunerações e padrões de vida e de consumo significativamente

diferentes do percurso, dos trajectos e do estatuto socioprofissional adquirido no seu país de origem. Todos os representantes do Grupo II têm instrução e formação que ultrapassa as competências profissionais exigidas pelas actividades profissionais que exercem. Não encontrando a possibilidade de exercer a sua profissão original, ficaram perante um dos seguintes quadros:

1. Desistir e optar por um emprego desajustado da sua qualificação profissional; o que foi o caso não só das quatro mulheres do grupo, das quais três eram professoras e uma psicóloga, trabalhando agora como empregadas de limpeza em casas particulares, como também o de um ex-militar que trabalha agora como servente na construção civil;
2. Procurar uma maneira de obter a equivalência dos diplomas, visando uma inserção profissional adequada, satisfazendo, entretanto, as suas necessidades através dum trabalho, visto como provisório. Este foi o caso de uma economista, que se sustenta a trabalhar como doméstica numa casa particular, um economista que trabalha como motorista de pesados e um engenheiro mecânico que ocupa o cargo de electricista. Por enquanto, este padrão, (licenciados a realizar actividades abaixo do nível de formação académica), reproduziu-se e manteve-se durante os quatro anos de permanência dos mesmos em Portugal, transformando estas pessoas e respectivas famílias, em famílias com fracos recursos económicos.

O carácter da mobilidade descendente está bem evidente na *Tabela II* referente ao Grupo II.

Para efeitos de investigação, a existência deste grupo será fundamental para um eventual cruzamento entre a pertença social, ou estatuto socio-cultural, e as suas preocupações e expectativas em relação ao ensino, educação e futuro profissional dos seus filhos.

Tabela II – Mobilidade profissional do Grupo II

No seu país de origem era:	Profissão/Trabalho		Em Portugal é:
	engenheiro	electricista	
	economista	empregada de limpeza	
	economista	motorista	
	psicóloga	empregada de limpeza	

(continua)

(continuação)

No seu país de origem era:	Profissão/Trabalho		Em Portugal é:
		militar	
	professora	empregada de limpeza	
	professora	empregada de limpeza	
	professora	empregada de limpeza	

3.3. Grupo III

Este grupo, inicialmente, era constituído por 51 por pessoas ligeiramente mais velhas do que as dos grupos anteriores. A média de idades do grupo era de 36 anos, num intervalo dos 30 aos 39. As pessoas 8 escolhidas, enquadram-se no grupo denominado de **imigração independente**. O seu nível de instrução permite que sejam designados de trabalhadores qualificados. Trata-se de um conjunto da população imigrante que, para além de ter finalizado o ensino obrigatório, (sete pessoas deste grupo) adquiriu formação profissional numa instituição apropriada para esse efeito. Duas pessoas têm a profissão de soldador, uma a de mecânico, outra ainda a de electricista, uma das senhoras é cabeleireira, outras duas são operadoras de máquinas. Apenas uma pessoa deste grupo não frequentou nenhum curso profissional específico, tendo, no entanto, carteira de motorista, profissão que já exercia no seu país de origem.

O que caracteriza os percursos profissionais das pessoas deste grupo é que todas elas conseguiram, num contexto socio-económico diferente, colocação nos mercados de trabalho conforme a sua especialização pré-migratória, desempenhando as mesmas funções, relacionando-se com o mesmo meio envolvente – físico e social. Este facto, não se deveu nem foi acompanhado pelo reconhecimento formal das suas credenciais, mas apenas pelos conhecimentos e competências demonstradas no exercício das tarefas profissionais, que lhes foram atribuídas. Mesmo assim, as pessoas do Grupo III encontram-se contratadas pela sua capacidade, seguem as suas carreiras profissionais e sentem-se integradas no mercado de trabalho, com a hipótese de alguma eventual mobilidade ascendente. Trata-se de uma transição migratória bem sucedida, que não implicou nem mudança de estatuto, nem alterações na posição social ocupada anteriormente, nem no nível de bem-estar dessas pessoas e suas respectivas famílias.

Tabela III – Mobilidade profissional do Grupo III

	Profissão/Trabalho		
No seu país de origem era:	soldador	soldador	Em Portugal é:
	soldador	soldador	
	operador de máquinas	operador de máquinas	
	operador de máquinas	operador de máquinas	
	motorista	motorista	
	mecânico	mecânico	
	cabeleireira	cabeleireira	
	electricista	electricista	

3.4. Grupo IV

As 43 pessoas, que faziam, inicialmente, parte deste grupo, são **imigrantes independentes**, operários, todos tendo frequentado o ensino profissional, apresentando idades e experiência profissional pré-migratória superior aos dos outros grupos. A média de idades do grupo é de 40 anos, com idades compreendidas entre os 37 e 52 anos. Das 8 pessoas escolhidas, apenas três possuem uma formação específica, como mineiros, adquirida no seu país de origem, sendo este o único trabalho que exerceram durante a vida pré-migratória. Os restantes membros do grupo aprenderam a sua profissão no exercício da mesma. No caso das três mulheres do grupo, essas profissões são a de auxiliar de educadora de infância num jardim de infância e a de operadoras de máquinas panificadoras, e no caso dos homens trata-se de um carpinteiro e de um electricista.

Nenhuma das pessoas do grupo tem a sua permanência em Portugal regularizada, funcionando esse facto como factor que leva os empregadores e a sociedade em geral a avaliá-los, não em função das suas competências ou experiências laborais, mas antes em função da idade e da ausência de regulamentação de permanência, conclusão que se retira da prática comum observada empiricamente e ainda dos relatos feitos pelos próprios imigrantes.

No momento da análise, nenhuma destas pessoas se sentia incorporada no mercado de trabalho. Todas exerciam apenas um trabalho temporário de curta duração, não formalizado em termos de contratação, que exigia

uma execução de tarefas fisicamente pesadas, sem condições de segurança, com horários instáveis, mal remunerados e sem hipóteses de qualquer perspectiva de mobilidade social ascendente.

Tal como mostra a tabela de mobilidade, todas as mulheres do grupo trabalham como empregadas de limpeza em casas de repouso, e os homens como serventes da construção civil. Devido a esta situação profissional, as pessoas pertencentes ao Grupo IV, assim como as suas famílias, passam por dificuldades e pressões de vários tipos, desde económicas até psicológicas e sentem-se exploradas e inferiorizadas. A consideração destes factores leva a pressupor que a imigração e os processos que a acompanham, para as pessoas deste grupo, resultaram provavelmente numa certa degradação relativamente ao seu estatuto socioprofissional de origem, relativamente à posição social ocupada e ao nível relativo de consumo e de vida.

Tabela IV – Mobilidade profissional do Grupo IV

No seu país de origem era:	Profissão/Trabalho		Em Portugal é:
	operadora de máquinas	empregada de limpeza	
	operadora de máquinas	empregada de limpeza	
	aux. de ed. de infância	empregada de limpeza	
	carpinteiro	servente	
	mineiro	servente	
	mineiro	servente	
	mineiro	servente	
	electricista	servente	

4. CARACTERIZAÇÃO DOS FILHOS DOS IMIGRANTES

Para efeitos de análise, as crianças que fazem parte das famílias constantes da amostra, foram classificadas conforme os grupos dos pais. No caso dos pais pertencerem a grupos diferentes, optou-se pelo grupo mais elevado, sendo para efeitos de classificação o Grupo I, o mais elevado dos quatro grupos, e o Grupo IV o mais baixo.

Trata-se assim de 37 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos, tendo a sua maioria chegado a Portugal na fase da pré-adolescência e adolescência e passado a infância no seu país de origem.

Uma vez que são filhos de imigrantes, foram sujeitos a diferentes processos de transição para a escola portuguesa. Apenas para duas das crianças – uma do Grupo I e outra do Grupo IV – este processo não suscitou nenhuma dificuldade, pelo facto de ambas terem começado a sua escolaridade em Portugal.


Quadro 4 – Identificação e caracterização da amostra dos filhos dos imigrantes

Descrição dos percursos escolares (Taxa de aprovação – 73%)				
Grupos	Número de filhos na escola portuguesa	Anos de estudo na escola portuguesa	Em que ano escolar se encontra	Anos de estudo na escola no país de origem
I	9	7	7	0
		3	10	7
		3	6	3
		3	6	3
		4	6	3
		2	7	5
		3	5	3
		3	6	4
		4	7	4
II	9	4	11	7
		3	6	3
		3	6	3
		3	6	3
		2	5	3
		4	7	3
		3	6	4
		3	6	4
		2	8	6
III	10	4	9	5
		3	6	3
		3	6	3
		4	7	4

(continua)

(continuação)

Grupos	Número de filhos na escola portuguesa	Anos de estudo na escola portuguesa	Em que ano escolar se encontra	Anos de estudo na escola no país de origem
III (cont.)	10	3	9	6
		4	5	1
		3	5	2
		2	5	3
		4	6	2
IV	9	3	9	6
		3	8	6
		4	8	4
		5	7	2
		3	6	4
		3	5	3
		5	5	0
		4	5	1
		3	6	3

 Alunos que reprovaram no 1.º ano lectivo em Portugal

Todos os outros foram sujeitos a processos de transição da escola do seu país de origem, (cujo tempo de frequência variou entre 1 e 7 anos) para a escola portuguesa. Para alguns, este processo implicou uma retenção no mesmo ano de escolaridade. Uma parte dessas crianças chegou a Portugal já após o começo do ano lectivo que, juntamente com a ausência de qualquer conhecimento da língua portuguesa, fez com que perdessem a hipótese de ingressar nesse mesmo ano lectivo, tendo reprovado, sendo obrigado a repeti-lo. Outros conseguiram ultrapassar este obstáculo e transitar para o ano seguinte nas mesmas condições dos alunos portugueses.

5. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DOS MATERIAIS EMPÍRICOS

Para a colheita de dados, concebeu-se uma estratégia de pesquisa em que se utiliza como técnica principal de investigação, a entrevista. Optou-se por esta técnica porque se considera que ela permite uma relativa

liberdade de percurso, que favorece o conhecimento de opiniões e visões pessoais sobre uma determinada questão; para além disso, considerou-se que o facto de se falar para uma entrevistadora que viveu uma experiência semelhante, poderia motivar as declarações dos inquiridos. O tipo de entrevista escolhido foi o da entrevista semi-directiva, sendo esta conduzida em função dos temas pré-estabelecidos, persistindo no entanto a possibilidade da introdução de temáticas surgidas das respostas e não previstas inicialmente.

Relativamente à amostra dos imigrantes, na presunção de estes possuírem níveis de escolaridade que se podem considerar elevados, a expectativa era de encontrar um grupo possuidor de uma capacidade de reflexão sobre um tema tão importante e pertinente como a escola e que, ao mesmo tempo, lhes despertasse o interesse e os motivasse a envolverem-se na investigação.

Como seria de esperar, foi notada uma clara distinção entre as respostas obtidas nas entrevistas dos professores, como profissionais do ensino – quatro professoras e uma psicóloga escolar – e os restantes inquiridos. As primeiras produziram análises que denotaram um conhecimento da realidade educativa e dos seus protagonistas, utilizando contributos teóricos e metodológicos, muitas vezes de acordo com a perspectiva da disciplina que leccionaram em tempos. Já nas entrevistas referentes aos indivíduos que não são profissionais do ensino, encontraram-se sobretudo reflexões pessoais, circunscritas às experiências vividas; as opiniões foram apresentadas sem a problematização dos mecanismos e processos da sua formação. Pela especificidade do trabalho de investigação, que incide sobre a relação entre as perspectivas dos indivíduos e as condições da acção na qual se encontravam ou se encontram implicados, e pelo seu rigor, atribuiu-se a mesma importância a ambos os tipos de resposta.

As entrevistas tiveram lugar, na sua maioria, nas casas dos próprios imigrantes, foram gravadas em áudio, com autorização do entrevistado, em língua russa. Cada entrevista durou em média cerca de uma hora. Posteriormente, as entrevistas foram traduzidas para língua portuguesa, transcritas e submetidas ao processo de análise de conteúdo.

6. INSTRUMENTOS DE ANÁLISE E DE CATEGORIZAÇÃO

O guião da entrevista, que se encontra em anexo ao presente trabalho, foi construído de modo a permitir a recolha de opiniões relativamente

a diferentes questões relacionadas com a escola e seus protagonistas e com processos de integração dos filhos dos imigrantes nas escolas portuguesas.

A partir dum conhecimento prévio da temática, e após uma análise de conteúdo de quatro entrevistas-teste, foram desenvolvidas as categorias e subcategorias de análise. O esquema de codificação foi mais tarde revisto, de modo a não excluir do tratamento a informação contida nas entrevistas que não foi possível classificar de acordo com o esquema inicial.

Tratando-se de um estudo eminentemente qualitativo, a análise da informação recolhida através das entrevistas foi feita com base em grelhas de temas. O rigor da análise implica uma quantificação dos resultados obtidos, pelo que estes foram registados sob a forma de ocorrências e de percentagens.

A partir destas entrevistas foram identificadas três grandes temáticas, que surgiram a partir das respostas às questões colocadas e que são as seguintes:

- A escola em geral;
- A escola do seu filho em Portugal, comparada com a escola no seu país de origem;
- O papel da escola na formulação das expectativas e estratégias familiares das crianças imigrantes em Portugal.

No desenvolvimento dos temas apresentados pretendeu-se seguir a seguinte lógica:

Partindo da reflexão sobre a importância atribuída pelos imigrantes às funções da escola e do professor em geral, e acreditando que de algum modo estas concepções se ajustam ao modelo cultural a que os imigrantes pertencem e aos percursos de vida que tiveram, procurou-se compreender o nível atingido pelas expectativas estabelecidas para os seus filhos, cruzando-as com as representações que construíram acerca do sistema educativo português.

Os resultados obtidos são apresentados e discutidos tema a tema. Dentro de cada um, a subdivisão em categorias é ilustrada através de um quadro, preenchido com citações relevantes dos vários grupos de entrevistados.

Segue-se uma apresentação das tabelas dos resultados correspondentes. Estes resultados discriminam o número de pessoas que evocou cada uma das categorias/subcategorias e o número de vezes que essa categoria/subcategoria foi evocada, ainda que, potencialmente mais do que uma vez, pela mesma pessoa. As tabelas são analisadas e discutidas no Capítulo III.

6.1. Tema I – Escola em geral

O Tema I incidiu sobre a definição da escola em geral, partindo da hipótese de que essas respostas exprimem as concepções em relação à educação e ao ensino, que expressam experiências concretas e que projectam características, competências, valores, convicções, aspirações, preferências e expectativas das pessoas entrevistadas.

O Quadro 5, que se segue, apresenta o conjunto das categorias e subcategorias deste tema, e o Quadro 6 apresenta alguns exemplos de respostas dadas pelos entrevistados, considerados relevantes:

Quadro 5 – Grelha analítica do Tema I – Escola em geral

Tema 1 – Escola em Geral		
Categorias	Subcategorias	
1. Funções da escola	1.1. Transmissão do conhecimento	
	1.2. Integração social	
	1.3. Desenvolvimento pessoal	
2. Funções do professor	2.1. Científica	
	2.2. Organizacional	
	2.3. Relacional	
3. Resultado escolar	3.1. Sua definição	Institucional
		Através da aprendizagem
		Aspectos psicológicos
	3.2. Factores explicativos	Endógenos à escola
		Exógenos à escola

Embora se tenha a consciência de que a sociedade ou mesmo qualquer sistema social é muito complexo e que qualquer esquematização conduz

inevitavelmente à sua simplificação, admitiu-se ser oportuno o seguinte modelo de análise do Tema I.

A escola, desde há bastante tempo que é parte integrante da sociedade moderna, o que leva a colocar algumas questões sobre o sentido da sua existência. Mas sendo esta uma instituição social, é natural que a sociedade procure servir-se da escola de forma mais ou menos explícita e que lhe atribua e até requeira que assuma certas funções e que espere resultados concretos do seu funcionamento. Estas funções e o grau do seu desempenho, assim como a lógica do seu funcionamento, nomeadamente social e cultural, são relevantes para o estudo de qualquer sociedade, porque mudam em conformidade com a dinâmica social. Embora estejam muito associadas às ideologias e formas de poder político, são elas que marcam e condicionam as posições e papéis dos principais actores do palco educativo.

Assim ao debruçarem-se sobre a escola em geral, os entrevistados introduziram ideias e conceitos agrupados em três categorias:

Categoria 1 – Funções da escola, que correspondem aos papéis que lhe são atribuídos pela sociedade, como: a instrução e a transmissão de conhecimentos; a integração social ou socialização, que compreende a transmissão de normas, valores, crenças, hábitos e atitudes; o desenvolvimento ou formação da identidade e a promoção do desenvolvimento pessoal do educando;

Categoria 2 – Funções de professor, que compreendem concretamente: a função científica, que se traduz no domínio dos conteúdos curriculares; função organizacional, que revela a capacidade de organização do processo da aprendizagem; função relacional, associada à empatia e relação afectiva que consegue estabelecer com os alunos;

Categoria 3 – Resultado escolar – é uma tentativa de ver a escola sob o ponto de vista da sua eficácia pedagógica relativamente aos alunos, elementos centrais do processo ensino/aprendizagem, cujo sucesso não é alcançado sem que a escola e o professor sejam eficientes no desempenho dos seus papéis.

Os entrevistados focaram três tipos de interpretações²⁹:

- a) resultado definido como institucional – classificação no fim do ano, o número de retenções, abandono;

29. Inspirado em Perret-Clermont (1978).

- b) resultado medido através das aprendizagens conseguidas – apropriação de uma quantidade determinada de conhecimentos e saberes;
- c) resultado medido em conformidade com os comportamentos e atitudes face à escola, a visão e o interesse pela escola, o valor da escola na concretização do projecto de vida, relacionamento com outros actores do sistema escolar, e autoconfiança.

Os factores que, na opinião dos entrevistados, directa ou indirectamente, contribuem para o resultado escolar, considerando a escola como ponto de referência para esta parte da análise, são agrupados tendo em conta dois aspectos:

- a) factores exógenos à escola, ou seja, o conjunto de factores cujo desenvolvimento está fora da influência da escola, como: especificidade histórica e cultural, aspirações e expectativas familiares, estatuto sociocultural de origem, as transformações sofridas no processo da imigração e a importância atribuída ao ensino na sociedade;
- b) factores endógenos à escola, cujo desenvolvimento é influenciado pela própria escola, como os programas curriculares e os métodos pedagógicos utilizados, o clima escolar, a disciplina na sala de aula, o nível de preparação dos professores, o relacionamento com os outros na escola, entre outros.

Quadro 6 – Caracterização e ilustração do Tema I – Escola em geral

Tema	Categorias	Subcategorias	Exemplos
Escola em geral	1. Funções da escola	1.1. Transmissão do conhecimento	«... escola deve difundir a sabedoria para diminuir a ignorância, acaba por ser esta a função social da escola...» «... é importante o saber, porque as pessoas cultas têm condutas mais esclarecidas...» «... escola deve dar o conhecimento básico o mais extenso possível, quanto mais se ensina, mais se aprende...»
		1.2. Integração social	«... se o conhecimento, que a pessoa tem, for bom, a pessoa adapta-se a qualquer trabalho, qualquer sociedade. Todas as sociedades apreciam pessoas sãs e formadas...»

(continua)

(continuação)

Tema	Categorias	Subcategorias	Exemplos
Escola em geral	1. Funções da escola	1.2. Integração social (cont.)	«... a escola dá o saber e avalia em função do saber, mas a vida não é assim. Infelizmente há outros critérios e temos que estar preparados para tudo...» «... não se deve transmitir só os valores que sejam ajustados àquilo que a sociedade exige, mas sim valores universais, globais...»
		1.3. Desenvolvimento pessoal	«... a escola deve educar a pessoa, no plano ético, moral, mas não é do tipo da Bíblia, porque esta não admite visão crítica. A escola deve incutir um ponto de vista crítico, mas construtivo, não destrutivo...» «... o desenvolvimento pessoal é o objectivo da escola, o conhecimento que a escola dá é apenas o meio para atingir este objectivo...»
	2. Funções do professor	2.1. Conhecimento científico	«... para ser capaz de fazer da sua disciplina algo especial para os alunos é preciso no mínimo dominar a matéria...» «... da competência do professor depende a qualidade do ensino...» «... que sabe a matéria, é competente, é culto, no sentido geral...»
		2.2. Organizacional	«... não ensina dando uma única versão dos factos... - dá instrumentos para reflectir... (sobre os factos) que o aluno depois aplica, desenvolvendo o raciocínio autónomo...» «... (professor)... usa processos pedagógicos e métodos diversificados em função das diferenças dos alunos...» «... (professor)... transmitir o conhecimento, mantendo o ritmo do trabalho e de controlo tal, que torna impossível não estudar...»
		2.3. Relacional	«... a relação baseada no respeito, na compreensão, motivação, dando importância à organização disciplinar do processo e à responsabilidade mútua...» «... cativar, motivar, estimular alunos... é muito importante...»

(continua)

(continuação)

Tema	Categorias	Subcategorias	Exemplos	
Escola em geral	3. Resultado escolar	3.1. Sua definição	Institucional	«... os pais vêem as notas no fim do ano, se forem boas...» «... ter tido algumas negativas durante a vida escolar é normal, mas chumbar é diferente, é uma situação muito grave e dramática...»
			Através da aprendizagem	«... o que importante é perceber a matéria ao ponto de começar a fazer perguntas, que significa que se orienta, raciocina...» «... se um aluno durante 5 anos estuda o inglês na escola e não sabe falar, ou crianças não sabem a tabuada – isso é fracasso do ensino...» «... o que interessa é o conhecimento que se assimila, agora as notas é algo subjectivo...»
			Aspectos psicológicos	«... que aluno se sinta bem no meio escolar, integrado, sem isso não há sucesso escolar» «... um aluno motivado já é um bom aluno, independentemente das notas...»
		3.2. Factores explicativos	Endógenas à escola	«... a disciplina e organização são indispensáveis para o sucesso escolar...» «... este resultado (do aluno) em grande parte depende do professor, da sua preparação, capacidade, vontade...»
			Exógenas à escola	«... é pouco provável que haja sucesso escolar se o aluno não reconhece a escola como instrumento da mobilidade económica...» «... sempre foi assim na minha família e eu educo assim a minha filha e espero que ela eduque assim os seus filhos...»

Os resultados da análise destas respostas serão apresentados e discutidos mais à frente, no Capítulo III.

6.2. Tema II – A escola do seu filho em Portugal, comparada com a escola no seu país de origem

Trata-se da análise do modo como um imigrante da ex-URSS, sendo portador de uma determinada identidade formada com base nos padrões culturais e políticas em que foi socializado, configura as suas represen-

tações em relação ao contexto sociocultural e educacional português. Comparando e analisando as respostas dos quatro grupos da amostra, pretende-se clarificar a natureza e a origem dessas representações conceptuais, assim como tentar perceber a variação de tais representações em função do estatuto social dos imigrantes. A leitura das respostas, revelando que as representações se constroem muitas vezes pela negativa ou por contraste, levou a que se tomasse em consideração a possibilidade de usar o modelo antitético de categorização em ambos os contextos da análise, isto é, tanto no país de origem como em Portugal.

Relativamente a este tema, a análise das entrevistas fez emergir duas categorias e sete subcategorias, que se encontram esquematizadas no Quadro 7.

Quadro 7 – Grelha analítica do Tema II – A escola do seu filho em Portugal, comparada com a escola no seu país de origem

Tema II – A escola do seu filho em Portugal, comparada com a escola no seu país de origem						
Categoria 1 – Prestígio social do ensino			Categoria 2 – Perspectiva acerca da escola			
Subcategorias			Subcategorias			
Pela positiva/pela negativa			Pela positiva/pela negativa			
Valorização do saber em si	Valorização da escola	Valorização do trabalho do professor	Comunicação com a família	Condições de trabalho	Estilos e métodos de aprendizagem	Organização e funcionamento

Pretende-se analisar as opiniões dos imigrantes sobre os fenómenos de educação e do ensino vistas do exterior, mas ao mesmo tempo de forma presencial, visto que os seus filhos frequentam as escolas portuguesas.

Cruzando a perspectiva dos imigrantes sobre a lógica do funcionamento da escola portuguesa ou, em termos mais gerais, a lógica da educação escolar portuguesa, com a que foi vivida no seu país de origem, pretende-se perceber quais são os pontos de contacto entre culturas educacionais e se esta comparação configura uma *relação de continuidade* ou de *descontinuidade* entre ambas (Silva, 2001).

Contudo, para falar da lógica da educação, seja em Portugal, seja no país de origem dos imigrantes, seria preciso interrogarmo-nos sobre factores responsáveis pela motivação da sociedade para o ensino e a educação como condição prévia para se lhes poder atribuir um significado. Assim, poderá questionar-se, que imagem têm os imigrantes sobre a importância atribuída ao ensino e a educação em Portugal e no seu país

de origem? A comparação entre a sociedade e a educação nestes diferentes contextos fez emergir a Categoria 1 – Prestígio social do ensino – que compreende as seguintes subcategorias: a valorização do saber em si, a valorização da escola e a do trabalho do professor.

As representações que os imigrantes constroem sobre o prestígio do ensino constituem um elemento essencial para compreender a relação que se estabelece entre as pessoas e o saber. Uma vez que esta relação não é neutra, mas tem carácter valorativo, há boas razões para esperar que venha a ter influência na forma como os imigrantes constroem a relação com os seus filhos, no que diz respeito ao ensino. Parece evidente que os pais, não só formam sobre o assunto uma determinada opinião, como também esperam que os filhos se comportem de acordo com essa mesma visão. Transpondo esta ideia para a situação escolar, é aceitável pensar que é provável que as representações dos pais influenciem a sua forma de educar os filhos, de os orientar no seu percurso escolar e que influenciem, também, as expectativas que estes alimentam em relação ao futuro educacional dos seus descendentes.

Na origem das representações dos imigrantes sobre a escola em Portugal e no seu país, encontra-se, certamente, a informação derivada da observação da importância do saber e do conhecimento na sociedade em questão. Contudo, não basta falar da motivação da sociedade para o ensino, é necessário questionar-se também o reflexo que esta motivação e interesse têm sobre o funcionamento da própria escola. Daí que fosse necessário dar atenção ao conjunto de aspectos que formam a perspectiva dos imigrantes acerca da escola em Portugal e no seu país, que resultou na definição da Categoria 2 – Perspectiva acerca da escola – que compreende as seguintes subcategorias: comunicação entre a família e a escola, entre professores e alunos; condições de trabalho, em termos de recursos materiais e humanos que a escola possui; estilos e métodos de aprendizagem; organização e o funcionamento da escola.

Estas questões são resumidas, com exemplos, nos quadros seguintes:

Quadro 8 – Caracterização e ilustração do Tema II – A escola do seu filho em Portugal, comparada com a escola no seu país de origem – imagens sobre a escola do país de origem

	Subcategorias	Pela positiva	Pela negativa
Categoria 1 – Prestígio social do ensino	1. Valorização do saber em si	«... era um culto do saber. A sociedade prestigiava pessoas cultas...» «... o ensino continua ser um valor mesmo quando não existe ligação com a mobilidade económica...»	«... (a sociedade) agora é mais consumista, valoriza mais o dinheiro...»
	2. Valorização da escola	«... dava-se muito atenção à escola, era uma instituição muito importante na sociedade...»	«... agora não deve valer muito (a escola), o tempo é outro...»
	3. Valorização do trabalho do professor	«... a minha professora era até conhecida pelo país todo, era espectacular...» «... fui para professora porque era profissão de prestígio, mas não tenho muito jeito, não...»	«... trabalhavam muito fora de horário de trabalho... ganhavam como todos, pouco...»
Categoria 2 – Perspectiva acerca da escola	1. Comunicação	«... o contacto (escola-casa) era muito próximo, os meus pais sabiam tudo que acontecia na escola...» «... até podia (directora de turma) chamar a atenção dos pais que descuidavam dos filhos e eles ouviam, quer quisessem quer não...»	«... escola era muito controladora, até as famílias controlava...»
	2. Condições	«... livros de graça, bibliotecas boas... nós líamos...» «... tive muito bons professores, cultos, educados, com grandes conhecimentos...»	«... era uma escola normal, sem grandes condições materiais, como todas as outras...»
	3. Estilos e métodos de aprendizagem	«... foi sempre muito rigoroso (o ensino)...» «... agora percebo que o ritmo do ensino era óptimo, mantinha-nos motivados...» «... passaram tantos anos e vejo que lembro muita coisa que aprendi na escola...»	«... acho são (métodos) demasiado rígidos...» «... um bom ambiente de trabalho nem sempre um silêncio absoluto, é exagero... e cansa o aluno...»

[continua]

(continuação)

	Subcategorias	Pela positiva	Pela negativa
Categoria 2 – Perspectiva acerca da escola	3. Estilos e métodos de aprendizagem (cont.)	«... fazia-se uma grande parte em casa, que permitia fortalecer o adquirido na aula...»	
	4. Organização e funcionamento	«... funcionava na perfeição. Se um professor faltar, era sempre substituído, nunca perdi uma aula por falta de nada...»	«... como não tinha problemas de financiamento... era fácil organizar...»

Quadro 9 – Caracterização e ilustração do Tema II – A escola do seu filho em Portugal, comparada com a escola no seu país de origem – imagens sobre a escola em Portugal

	Subcategorias	Pela positiva	Pela negativa
Categoria 1 – Prestígio social do ensino	1. Valorização do saber em si	«... quem é melhor no que faz... ganha mais, em princípio...»	«... ideias pequenas, horizontes estreitos obrigam os mais bem formados a sair do país. O saber não tem valor cá...» «... ser culto e formado não significa ter dinheiro e respeito...» «... há poucas pessoas cultas, principalmente entre os mais velhos...não se interessam por nada além dos problemas do dia-a-dia...»
	2. Valorização da escola	«... há escolas boas, com ensino de qualidade, mas são, na maioria, privadas muito caras para a maioria...»	«... a escola é vista como uma ocupação obrigatória de crianças, ou pouco mais que isso...» «... a escola não é vista como fundamento do progresso...»
	3. Valorização do trabalho do professor	«... na primária o professor era tudo para eles...»	«... professora até tentou..., mas ela própria disse que os alunos a ignoram...» «... professores são mal-pagos e pouco respeitados, basta ver o sistema da sua distribuição pelo país...»

(continua)

(continuação)

	Subcategorias	Pela positiva	Pela negativa
Categoria 2 – Perspectiva acerca da escola	1. Comunicação	«... o diálogo entre o professor e o meu filho estabeleceu-se logo, foi muito importante para a sua integração...»	«... o contacto com os pais não é próximo...» «... vi que a directora não estava habituada a receber os pais quando não haviam sido chamados...»
	2. Condições	«... escola é bem equipada, tem muitos computadores, ginásio como deve ser...»	«... o meu filho não teve durante 3 meses a professora da matemática» «... todos os anos faltam os professores...»
	3. Estilos e métodos de aprendizagem	«... dá-se bem a História de Portugal, os manuais são bem feitos, gostei...» «... muitos trabalhos de grupo, acho bem...»	«... na minha opinião, os programas de matemática e física são fracos...» «... a escola não é exigente. Como a disciplina aqui não é hábito, os professores não exigem disciplina nas aulas...» «... o facto não existirem quase trabalhos de casa não ajuda nada...»
	4. Organização e funcionamento	«... se acontecer alguma coisa... enviam bilhete para casa, informam...»	«... professores faltam muito e não existe um mecanismo de substituição...» «... professores atrasam-se para as aulas, não cumprem as regras organizacionais...» «... o horário é feito pensando nos professores e não nos alunos...»

6.3. Tema III – O papel da escola na formulação das expectativas e estratégias familiares das crianças imigrantes em Portugal

A procura da forma mais correcta de abordar o tema obriga à organização da análise das respostas da seguinte maneira:

1. recolher e analisar informações sobre o modo como os imigrantes interpretam a situação dos seus filhos na escola portuguesa, procurando compreendê-la por meio da análise das

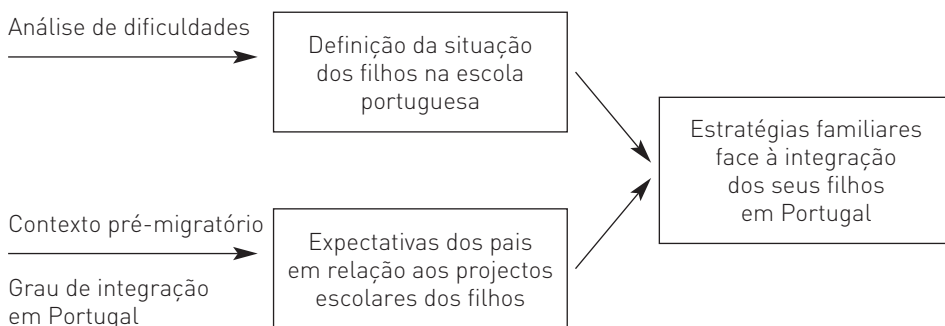
causas mais prováveis das dificuldades que eles enfrentam dentro e fora da escola;

2. definir as expectativas manifestadas pelos pais, evidenciando a sua relação com o estatuto sociocultural de origem e o grau de integração alcançado em Portugal;
3. articular as alíneas 1. e 2., prosseguindo para a reflexão sobre as estratégias que as famílias perseguem na sua acção educativa, nos métodos que adoptam e na forma como coordenam a sua acção com as instituições educativas.

Neste sentido a análise do Tema III revela não só como os imigrantes entendem, mas também como tentam resolver, no plano institucional, as questões da educação dos seus filhos e da sua integração no sistema do ensino português.

O resultado dessa análise permite, também, uma reflexão sobre o modo como a escola portuguesa se organiza face à presença desses novos contextos culturais e revela, até que ponto, as práticas activas de integração escolar dos filhos dos imigrantes correspondem às expectativas dos pais em relação ao sistema educativo português.

6.3.1. Esquema da abordagem do Tema III



Esquemáticamente, construiu-se a seguinte grelha de análise do Tema III, que fez evidenciar três categorias e sete subcategorias apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10 – Grelha analítica do Tema III – O papel da escola na formulação das expectativas e estratégias familiares das crianças imigrantes em Portugal

Categoria 1 Integração dos filhos dos imigrantes na escola portuguesa				Categoria 2 Projecto escolar dos filhos			Categoria 3 Estratégias familiares face à integração dos filhos	
Subcategorias				Subcategorias			Subcategorias	
Definição da situação		Dificuldades que condicionam o nível de desempenho		Obtenção do grau de formação universitária	Aquisição de profissão favorável à continuação dos estudos	Ensino secundário	Integração centrada nas escolas complementares	Integração centrada no apoio em casa
Pela positiva	Pela negativa	Relacionadas com a escola	Exteriores à escola					

Em conformidade com o formato definido para a abordagem, a análise da integração dos filhos dos imigrantes na escola portuguesa – Categoria 1 – serve de ponto de partida para toda a esquemática seguinte.

Na análise das respostas referentes ao Tema III, parte-se do pressuposto que devido à dependência afectiva e cognitiva relativamente aos pais, os projectos e estratégias adaptados pelas famílias, têm grande influência sobre as crianças. Estas estratégias, influenciadas e determinadas pelo contexto sociocultural dos imigrantes, pelas suas pertenças, suas trajetórias pré e pós migratórias, sofrem, no entanto, variações significativas quando afectadas pelos resultados escolares concretos dos seus filhos. Os obstáculos que vão surgindo ao longo do processo de integração dos filhos dos imigrantes nas escolas portuguesas, cujas normas e práticas diferem das que consideram suas, vão influenciar o modo como os pais organizam as suas acções visando o futuro dos seus descendentes.

Nessa perspectiva, torna-se importante saber não só como os pais avaliam a situação em que se encontram os seus filhos, mas também como identificam as dificuldades sentidas pelas crianças. Para este efeito, as opiniões dos pais são organizadas em torno de dois pólos – onde predomina a satisfação (pólo positivo) e onde se nota insatisfação (pólo negativo) – dando origem à subcategoria – Definição da situação.

A classificação das dificuldades, que os pais reconhecem como as que são enfrentadas pelos filhos, fez emergir a subcategoria seguinte – Dificuldades que condicionam o nível de desempenho.

No quadro das limitações que se interpõem entre os filhos dos imigrantes e os resultados escolares são distinguíveis dois grupos: com origem exterior à escola e relacionados com a escola.

No primeiro grupo, encontram-se reunidas as dificuldades decorrentes do próprio estatuto de imigrante: cultura, língua, hábitos e costumes, situação socioeconómica, etc.

No segundo grupo, entre as dificuldades relacionadas com a escola, a linguagem³⁰ tem um papel fundamental, uma vez que leva ao aparecimento de diferentes tipos de dificuldades – impondo-se o português como uma norma linguística, a escola coloca as crianças que não o dominam, em situações que prejudicam a avaliação nas outras disciplinas que não a língua portuguesa. Neste grupo encontram-se os obstáculos relacionados com espaço pedagógico, com a sala de aula – condições materiais, estilo e ritmos de aprendizagem, conteúdos e métodos de ensino, preconceitos em relação aos que chegam à escola com dificuldades no português ou aos que chegam de universos culturais diferentes.

As respostas resultantes das entrevistas mostraram certas diferenças entre imigrantes, quanto à importância conferida à escola para o futuro dos seus filhos. Acreditando que o valor atribuído à escola³¹ está interiorizado e se reflecte nos projectos escolares que os pais têm relativamente aos seus descendentes, considera-se pertinente o uso da Categoria 2 – Projecto escolar dos filhos – que distingue as seguintes opções dos pais: completar o ensino secundário, adquirir uma profissão visando a continuação dos estudos ou tentar obter um grau de formação universitária.

Visto as famílias orientarem a sua acção educativa em torno de ideias diferentes, procurou-se agrupá-las conforme as atitudes que desenvolvem e as técnicas de influência que empregam na interacção com os filhos, assim como com o tipo de relação que estabelecem com as instituições educativas. A análise das respostas será feita sob o prisma de dois tipos de estratégias familiares:

1. os que revelam técnicas de acompanhamento que passam pela preservação de formas de ensino e educação como eram concebidas nos seus países de origem, como por exemplo, uma escola de apoio (na língua de origem), fazendo transparecer a ideia de que a escola portuguesa precisa de apoio de uma instituição para cumprir a sua missão;

30. Apesar do problema da língua fazer parte das dificuldades de ambos os grupos, é importante sublinhar que, no primeiro grupo, esta desempenha a função de um simples meio de comunicação na vida quotidiana, sendo facilmente ultrapassável, visto não exigir um elevado nível de conhecimento da mesma. Por outro lado, enquanto disciplina escolar, representa uma dificuldade contínua noutro, mais elevado, nível de exigência.

31. Análise feita através das categorias desenvolvidas no Tema II.

2. os que orientam as suas estratégias para o melhoramento dos resultados escolares, utilizando métodos educativos aplicados nos seus países, acompanhando o desenvolvimento dos seus filhos em casa com ajuda do material didáctico na língua de origem.

Estes são os temas, as categorias e as subcategorias analíticas que resultaram das entrevistas a que foram submetidos os indivíduos da amostra e sobre as quais foi desenvolvida uma reflexão e um esforço de sistematização e enquadramento teórico. No capítulo seguinte será analisado e discutido o resultado do cruzamento das respostas dadas pelos quatro grupos que constituem a presente amostra populacional, procurando inferir daí elementos explicativos com significado para a compreensão desta realidade.

Quadro 11 – Caracterização e ilustração do Tema III – O papel da escola na formulação das expectativas e estratégias familiares das crianças imigrantes em Portugal

Categoria 1 – Integração dos filhos dos imigrantes na escola portuguesa	Subcategorias	Definição da situação	Pela positiva	«... não tem dificuldade nenhuma, fico espantado como ela consegue, mas é verdade que não tem dificuldades...» «... não sabia nenhuma palavra quando chegou, agora dá explicações aos colegas portugueses...»
			Pela negativa	«... podia ser melhor se estivesse na Ucrânia...» «... quando chegou cá esforçava-se muito, agora não, apanhou o espírito dos colegas da turma...»
	Subcategorias	Dificuldades que condicionam o nível de desempenho	Relacionadas com a escola	«... difícil foi adaptar-se às aulas de 90 minutos...» «... sentia-se estranho na escola...»
			Exteriores à escola	«... nós cá não compramos livros, não temos dinheiro, mas fazem-lhe falta, eu sei...» «... era estranho para ele que as crianças não brincassem na rua...» «... as condições são diferentes... somos mais pobres aqui, nota-se...»
Categoria 2 – Projecto escolar dos filhos	Subcategorias	Obtenção do grau de formação universitária		«... quer tirar o curso de arquitectura...já sabe que a média é alta, só pode ir à universidade estatal, mas tem notas para isso...» «... não tenho duvida que tira um curso superior... ainda não decidiu o que quer mesmo...»

[continua]

(continuação)

Categoria 2 – Projecto escolar dos filhos (cont.)	Subcategorias	Aquisição de profissão favorável à continuação do estudo	«... era bom se ele conseguisse um emprego depois do 12.º ano, na área da informática, assim poderia estudar sem depender de nós...» «... que vá para a universidade, mas trabalhe ao mesmo tempo, não vejo mal nenhum nisso...»
		Ensino secundário	«... duvido que consiga, eu também não insisto (tirar o curso superior). Acho bom que se oriente para um curso tecnológico...»
Categoria 3 – Estratégias familiares face à integração dos filhos	Subcategorias	Integração centrada nas escolas complementares	«... para nós e para ele é importante que frequente a escola russa – aprecio mais os seus métodos e o estilo de aprendizagem. Assim também completa a escola portuguesa...» «... é útil (a escola) e ele (filho) gosta...»
		Integração centrada no apoio em casa	«... pedi livros de lá e estudamos em casa... toda a matéria, só que em russo. Ela gosta, sente-se mais segura e isso reflecte no rendimento na escola portuguesa...» «... estuda em casa pelos manuais russos... eu controlo, claro...»

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Antes de se iniciar a realização da análise referente aos dados recolhidos através das entrevistas, torna-se necessário apresentar algumas considerações prévias para uma compreensão adequada da especificidade dos grupos que constituem a amostra e dos diferentes processos de integração social com eles relacionados.

Em primeiro lugar, é importante afirmar que a possibilidade de se poderem constituir estes quatro grupos de imigrantes, com diferentes graus de integração, evidencia, por si só, a hipótese que existem diversos modos de inserção no mercado de trabalho (Portes, 1999), como também, diferentes percursos profissionais, do ponto de vista de mobilidade social dos imigrantes e da sua consequente integração em Portugal, que se irão correlacionar, neste Capítulo, com as expectativas pessoais e estratégias educacionais relativas aos seus descendentes.

Os resultados obtidos neste estudo podem ser analisados a partir de diferentes critérios. Tradicionalmente, o padrão mais largamente usado em ciências sociais baseia-se em duas ideias particularmente importantes para o bom entendimento do conceito de fenómeno social: as condições socioeconómicas e o nível cultural das pessoas ou das suas famílias cuja opinião é o objecto desta análise³².

Quanto ao primeiro – as condições socioeconómicas existentes no seio familiar – normalmente, apresenta-se relacionado com o trabalho, com o tipo e nível de rendimentos obtidos, com a dimensão da propriedade e com os recursos materiais disponíveis, entre outros. O segundo conjunto de critérios – aspectos culturais – relaciona-se essencialmente com o nível de habilitações, com a hierarquia de valores que identificam essas pessoas, o envolvimento no seu futuro profissional, as aspirações e expectativas nutridas pelos pais na educação dos filhos e no seu futuro profissional.

Estes dois grupos de factores servem, em numerosos trabalhos de investigação, para categorizar as famílias, usando-se tipologias do tipo: classe alta, classe média, classe baixa.

32. Uma vasta bibliografia tem sido escrita não só sobre estes dois conjuntos de critérios mas também sobre o seu uso nos trabalhos de investigação que visam a análise das condutas e comportamentos humanos (Kerckhoff, 1972; Hofstede, 1991; Inglehart, 1990; Dubar, 1997; Dubet, 1996, entre outros).

Segundo esta perspectiva, o Grupo I da amostra, constituído por indivíduos de elevadas qualificações académicas e profissionais, médicos, músicos, engenheiros, poderá ser referenciado com a classe geralmente identificada como média, o que significa que estes apresentam as condições necessárias à entrada no segmento primário do mercado de trabalho, com remuneração elevada e com possibilidades de acederem às vias de mobilidade ascendente, da mesma forma que os trabalhadores nativos (Portes, 1999).

No entanto, os dados obtidos evidenciam o fraco proveito que é retirado desta classificação, quando se trata dos indivíduos pertencentes ao Grupo II. Por um lado, as pessoas que fazem parte deste grupo, apesar da sua formação e nível de instrução serem elevados, não conseguem entrar no segmento primário do mercado de trabalho, facto que se traduz em rendimentos e estatutos sociais mais baixos e que os identifica, nessa perspectiva, com a classe baixa. Por outro lado, segundo a investigação científica (Benavente, 1976; Epstein, 1987; Grácio, 1982; entre outros), pelo facto de possuírem habilitações elevadas, é provável que manifestem aspirações sociais que funcionam no sentido contrário ao que normalmente se verifica com a classe baixa; essas pessoas poderão revelar preocupações com o progresso profissional e ter expectativas elevadas em relação ao ensino e educação dos filhos, que são normalmente associadas à classe média.

O Grupo III, também se afasta da imagem, tradicionalmente existente, de trabalhadores de baixa remuneração. A característica mais visível do grupo parece ser o facto de estes possuírem um modo de inserção no mercado de trabalho adequado à sua formação académica e profissional, à sua experiência neste campo que lhes proporciona a base necessária à promoção de uma certa mobilidade social e económica e poderá permitir alcançar posições socioeconómicas semelhantes ou superiores às pré-migratórias.

No entanto, os indivíduos do Grupo III têm origens e posições sociais mais modestas e derivam de estratos significativamente menos instruídos que os dos Grupos I e II. Torna-se importante, relativamente ao Grupo III, conseguir explicar e perceber o efeito que esses factores, de origem e de posicionamento social, produzem, no que respeita às aspirações e expectativas educacionais dos descendentes, ou seja, saber como é que a origem e instrução destes se reflectem nas suas estratégias em relação ao futuro dos seus filhos.

Apenas o Grupo IV parece corresponder à descrição que esta tipologia atribui à classe baixa, uma vez que esta última é normalmente identifi-

cada com as famílias de fracos recursos económicos. De facto, os indivíduos observados no Grupo IV empregam-se em quaisquer tipos de empregos que se encontrem disponíveis ficando sujeitos a um duro e lento processo de inserção. Também aqui, parece ser fundamental investigar se existem elementos indicadores que demonstrem a existência de poucos estímulos relativamente ao seu futuro profissional, e se, em consequência, imigrantes mostram uma menor motivação para o ensino e educação dos seus filhos.

Contudo, antes de prosseguir, é necessário fazer-se mais uma observação importante.

Apesar de todos os grupos se diferenciarem em função dos recursos que possuem e de outras características próprias que lhes são inerentes, (diferentes níveis de instrução, diferentes competências profissionais, diferentes estatutos sociais e diferentes recursos materiais) e o facto de esses aspectos poderem estar na origem, de certa forma, do sucesso ou fracasso dos seus processos de integração e da inserção dos seus descendentes no sistema educativo português, deverá ter-se em conta que só por si, estas condições, sendo obviamente importantes e em alguns casos determinantes e sendo normalmente a principal razão para o que acontece na realidade, não explicam a totalidade dos fenómenos de integração observados, nem tão pouco podem ser consideradas como padrão tradicional de integração.

Para perceber a questão da integração em geral e da integração escolar em particular pelas várias categorias sociais, é necessário superar as explicações mais convencionais que normalmente tendem a afirmar que as classes socioeconómicas mais elevadas têm mais fácil acesso e mais sucesso na integração no país de acolhimento, e consequentemente, que os seus filhos têm também mais facilidade de acesso e mais sucesso na educação do que os das classes socialmente mais desfavorecidas.

Considera-se, do ponto de vista metodológico, que as características socioculturais de origem, directamente observáveis nas condutas, comportamentos, atitudes, escolhas, práticas educativas e nas representações construídas pelos imigrantes, podem ser de importância decisiva na compreensão deste fenómeno. Estas estão relacionadas com outro conjunto de factores, além dos referidos tradicionalmente, associados à pertença de uma identidade social e cultural específica, ao processo de socialização a que foram sujeitas as pessoas em análise.

Estes factores, que são do domínio cultural e social e implicam as estruturas, regras sociais, valores, orientações, práticas, através das quais

o meio sociocultural de origem dos imigrantes foi construído e no qual se apoia, podem facilitar ou dificultar o processo da integração dos imigrantes e dos seus descendentes, em função do entendimento que encontram na sociedade de acolhimento. Tal entendimento implica o conhecimento das particularidades desses diferentes grupos culturais, que foram sujeitos a diferentes processos de socialização familiar e comunitária. Estas particularidades reflectem-se nas opiniões que as pessoas expressam, nas representações que constroem, nas práticas que desenvolvem, nas estruturas e redes que criam dentro da comunidade de imigrantes, para a sua melhor integração na sociedade de acolhimento e a integração dos seus filhos no sistema educativo dessa mesma sociedade.

A partir destes pressupostos e observações iniciais irão ser apresentados os dados recolhidos junto dos imigrantes seleccionados.

1. TEMA I – ESCOLA EM GERAL

As instituições educativas sempre ocuparam um lugar de significativa importância nas sociedades modernas. Contudo, o conceito de educação, assim como o seu conteúdo, varia de acordo com o tipo da sociedade e a sua organização social e política, e varia em função da concepção dominante existente relativamente ao ser humano e ao seu papel na sociedade.

Podemos dizer que a escola é una e diversa.

Una, porque se sustenta numa base cultural ou social comum aos indivíduos de uma dada sociedade. Como dizia Durkheim, embora com algum determinismo que lhe era próprio:

«Não há povo nenhum onde não existam um certo número de ideias, de sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam» [Durkheim, 1984, p. 132].

Diversa, não só porque cada sociedade cria o seu próprio modelo educativo, que tenta corresponder às necessidades sociais e às opções políticas ou económicas, mas também porque as sociedades nunca são homogêneas, tanto no sentido cultural como no social; os indivíduos diferenciam-se pelas suas posições sociais, tipos de formação, experiências, preferências valorativas, aspirações, práticas, expectativas, para além de outros factores.

Partindo destes pressupostos, e na expectativa de descrever e entender de forma clara as posições assumidas pelos imigrantes em relação às questões principais do trabalho, nomeadamente, em relação à integração dos seus filhos nas escolas portuguesas, questionaram-se os imigrantes relativamente ao Tema I – Escola em geral, no que respeita às funções desempenhadas pela escola. A referência utilizada no final de cada uma das transcrições de partes das entrevistas realizadas indica, respectivamente, o número da entrevista correspondente e o grupo (em numeração romana) em que o entrevistado foi incluído.

A Tabela V apresenta a síntese dos dados referentes ao Tema I – Escola em geral.

Tabela V – Quadro síntese das representações dos imigrantes sobre o Tema I – Escola em geral

Tema I – Escola em geral	Grupo											
	I			II			III			IV		
	Ocorrências		Indivíduos		Ocorrências		Indivíduos		Ocorrências		Indivíduos	
N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
1. Funções da Escola	38	40,0	8	100,0	33	31,1	8	100,0	25	31,6	8	100,0
1.1. Transmissão do conhecimento	19	20,0	8	100,0	14	13,2	8	100,0	9	11,4	7	87,5
1.2. Integração social	5	5,3	4	50,0	7	6,6	6	75,0	9	11,4	8	100,0
1.3. Desenvolvimento pessoal	14	14,7	8	100,0	12	11,3	8	100,0	7	8,9	5	62,5
2. Funções do Professor	26	27,4	8	100,0	33	31,1	8	100,0	25	31,6	8	100,0
2.1. Científica	9	9,5	8	100,0	10	9,4	8	100,0	3	3,8	3	37,5
2.2. Organizacional	8	8,4	7	87,5	13	12,3	8	100,0	6	7,6	4	50,0
2.3. Relacional	9	9,5	8	100,0	10	9,4	8	100,0	16	20,3	8	100,0
3. Resultado Escolar	31	32,6	8	100,0	40	37,7	8	100,0	28	35,4	8	100,0
Institucional	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,3	1	12,5
Através da aprendizagem	11	11,6	8	100,0	12	11,3	8	100,0	6	7,6	6	75,0
Aspectos psicológicos	4	4,2	4	50,0	5	4,7	5	62,5	3	3,8	3	37,5
Endógenas à escola	6	6,3	6	75,0	11	10,4	8	100,0	12	15,2	8	100,0
Exógenas à escola	10	10,5	8	100,0	12	11,3	8	100,0	6	7,6	6	75,0
Total de Ocorrências/Número de Indivíduos	95	100,0	8	100,0	106	100,0	8	100,0	78	98,7	8	100,0

1.1. Funções da escola

Um dos aspectos que mais desperta a atenção na análise de respostas relativas às «funções da escola» é a significativa importância que os imigrantes conferem à subcategoria «transmissão do conhecimento». A opinião geral dos entrevistados é que os jovens, no momento em que acabam os seus estudos, deveriam ficar na posse de um conjunto de aptidões gerais, científicas e literárias, dispondo ao mesmo tempo de um bom domínio básico de diferentes tipos de conhecimento. A matemática, a tecnologia e a cultura geral foram os tipos mais valorizados, como se pode observar nos extractos retirados de algumas das entrevistas realizadas:

- «... a escola deve dar um bom nível geral de conhecimento, isto é matemática, literatura, história... ao nível que deve ser suficiente para a criança poder, conscientemente e apoiando-se neste último, escolher aquilo que gosta, que pretende fazer depois durante a vida. E a partir daí, estudá-lo como deve ser...»; (3/I)
- «... acho que a cultura geral é mais importante, é como se fosse uma plataforma para tudo... uma pessoa culta depois tem outra forma de ver o mundo, outros interesses, outras expectativas... claro que é a escola deve proporcionar isto a criança...»; (9/II)
- «... escola dá instrumentos para conhecer o mundo... o mundo está sempre a mudar... agora, por exemplo, a tecnologia é muito importante, então, a escola deve dar instrumentos para isso também...». (27/IV)

Comparando os grupos face às respostas dadas, a importância estabelecida pelo grupo a que os indivíduos pertencem, relativamente à função da escola, parece apresentar-se progressivamente menos acentuada e seguir uma linha contínua à medida que vamos avançando de I ao IV Grupos.

O estatuto sociocultural de origem parece ser a variável que imprime maior capacidade de diferenciação em relação a esta questão: quanto mais elevado é o estatuto, maior é o número de referências em que os imigrantes valorizam a função da «transmissão de conhecimento». Assim, para os Grupos I e II, cujas características pré-migratórias são semelhantes, ou seja, nível elevado de instrução e de posição socio-profissional, esta função apresenta maior importância do que para os

indivíduos dos Grupos III e IV, com estatuto sociocultural de origem mais baixo.

Ao compararem-se os Grupos I e II, parece que o que provoca alguma diferenciação na análise da importância da «transmissão do conhecimento» é o grau de integração adquirido na sociedade portuguesa; ou seja, não é o estatuto sociocultural de origem que é determinante, mas sim, o sucesso na inserção em Portugal. Se é verdadeira a afirmação de Bourdieu, que para a classe média o diploma é um instrumento de reconhecimento de uma posição social adquirida pela via profissional da promoção social (Bourdieu, 1979), o contrário também provavelmente será verdadeiro; a impossibilidade de se conseguir a promoção social pela via profissional pode abalar a certeza, no caso dos imigrantes do Grupo II, da importância do conhecimento para o sucesso.

De facto, no caso da comparação entre os Grupos III e IV, a diferença na posição adquirida em Portugal quase não provoca diferença nas referências e na importância atribuída à «transmissão do conhecimento», como sendo uma função desempenhada pela escola.

Nas afirmações relativas a esta função surgem duas posturas diametralmente opostas: a otimista e a pessimista.

Na visão otimista, é o papel do conhecimento, da informação e da inteligência das pessoas no processo produtivo isto é, do ponto de vista económico e social, que é valorizado. Alguns falam do conhecimento como uma fonte de poder que liberta a pessoa que o possui da dependência da autoridade ou da posição social, facto evidenciado nas transcrições que se seguem:

- «... *pessoa mais informada e mais inteligente sente-se ela mesma mais útil para a sociedade que se traduz nas compensações claro... não sei o que é mais importante: sentir-se útil ou bem recompensado...*»; (17/III)
- «... *o Poder é sempre falso em algumas coisas, cá ou lá, de certa forma o conhecimento dá uma liberdade de ver, de separar o verdadeiro do falso, de se sentir bem consigo próprio, dá um certo poder... nunca me senti um pião naquela máquina, que era a nossa sociedade, apesar de nunca ocupar uma posição... ter poder...*». (10/II)

Na visão mais pessimista, predomina a ideia que, na sociedade capitalista, o sucesso não depende da posse de conhecimento mas sim da

posição social. Para estas pessoas, duas pessoas do Grupo IV, a escola deve preocupar-se apenas com o processo de transmissão e aquisição de conhecimentos necessários para o desempenho das funções exigidas pelo mercado de trabalho e pela sociedade em geral, visando o objetivo da preparação para a vida. Estes indivíduos acreditam que o que é importante são as competências e capacidades pessoais e não os anos de estudo efectuado e o conhecimento adquirido. De uma das entrevistas retirou-se como ilustração do que atrás se referiu, a seguinte transcrição:

- «... estudamos tantos anos, aprendemos tanta coisa inútil... para aí, 50% daquilo que estudei nunca vou precisar. Ganho alguma coisa com isso cá? O que é preciso é saber fazer bem o seu trabalho!...». (28/IV)

A importância da escola como factor de «integração social» também é reconhecida como importante pelos entrevistados, embora num número reduzido de referências. Quando analisamos os dados por grupos, verificamos que a importância atribuída à função da «integração social» aumenta progressivamente na passagem do Grupo I para o Grupo IV.

O nível de instrução parece ser a variável de diferenciação em relação a esta questão: quanto maior é o nível de instrução, menor é o número de pessoas que a privilegiam. Aliás, é aqui o único caso em que encontramos apenas 50% de entrevistados a referi-la; são indivíduos do Grupo I. Por seu lado, o estatuto socioeconómico adquirido em Portugal parece ter uma influência ainda maior sobre a função da «integração social». Para o mesmo nível de instrução, os que executam trabalhos menos qualificados, são os que sensivelmente mais se preocupam com a capacidade da escola garantir ou beneficiar uma integração social positiva. É o caso do Grupo II relativamente ao Grupo I, e o do Grupo IV relativamente ao Grupo III. Como era de esperar, as pessoas a quem esta integração foi negada ou que experimentaram, de alguma forma, dificuldades neste processo, preocupam-se mais com a «integração social», considerando que deve ser esta a função desempenhada pela escola.

Parece evidente, para todos os entrevistados, que a socialização, como um processo da integração do indivíduo na sociedade, pressupõe a aprendizagem das normas e valores que orientam a vida social. Sendo assim, estes imigrantes compreendem que a escola, no âmbito da sua função educativa, não pode deixar de transmitir determinados valores, considerados fundamentais para a formação da criança. No entanto, não existe concordância entre os imigrantes relativamente aos valores a

serem transmitidos pela escola, encontrando-se dois tipos de respostas: a dos que acreditam que a escola serve para formar trabalhadores adaptados à realidade social, como é o caso do seguinte depoimento:

- «... é preciso que a escola prepare a criança para a vida real, desenvolva aquelas características que são úteis na sociedade: trabalhadores honestos, responsáveis, disciplinados...»; (30/IV)

e a dos que acreditam que é possível a escola transmitir valores universais, independentemente destes estarem ou não presentes na sociedade em questão, como se exemplifica a seguir:

- «... a escola não pode permitir que sai de lá uma pessoa sem adquirir valores humanos universais, aqueles que não mudam com reviravoltas políticas... como respeito pelos outros...». (16/II)

Os adeptos de ambos os tipos de resposta, e aqueles que defendem a socialização e os que preferem a humanização como funções da escola, baseiam as suas preferências na necessidade da escola dever preocupar-se com o «desenvolvimento pessoal» do aluno. É interessante observar que a própria questão do desenvolvimento das capacidades pessoais, como um dos objectivos da escola, foi mais realçada pelos entrevistados, do que a questão da «integração social». Para esta postura, poderão ter contribuído as experiências vividas pelos entrevistados: os que agora valorizam a função do «desenvolvimento pessoal» da criança são os que assistiram, no fim da sua juventude e no início da vida adulta, ao desmoronamento da URSS, fim do regime totalitário, que os obrigou a fazer uma reflexão sobre as questões-chave da vida, tomar uma posição em relação aos problemas, distinguir a verdade do mito, para a qual talvez nem todos se sentiram preparados. Trata-se sem dúvida, de pessoas marcadas por esses acontecimentos – todos se referem, directa ou indirectamente, a eles nas suas respostas – por isso as suas opiniões também, em parte, podem reflectir efeitos desse período.

A importância da função da escola como promotora do «desenvolvimento pessoal» dos alunos é claramente mais evidenciada no Grupo I, tanto em termos de opiniões, como em termos de participação, e diminui à medida que se avança do Grupo I para o Grupo IV. Este último grupo foi o que optou mais vezes por não referir este assunto.

Relativamente ao nível de instrução, regista-se uma certa diferenciação dos entrevistados: os que possuem um nível de instrução mais elevado dão maior ênfase à promoção das capacidades individuais de cada

criança, ou seja, ao «desenvolvimento pessoal». A média das referências dos grupos com maior nível de instrução, os Grupos I e II, é sensivelmente maior do que a média nos grupos com menor nível de instrução. Estão neste caso os Grupos III e IV.

O estatuto socioeconómico adquirido em Portugal parece pouco influenciar as opiniões face à importância da função de «desenvolvimento pessoal» do aluno desempenhada pela escola. Assim, as diferenças observadas entre os grupos com iguais níveis de instrução, embora variando significativamente nas suas condições de trabalho, são pouco acentuadas. Não parece que as condições materiais dos imigrantes possam ser responsáveis pelas opiniões sobre a importância desta função da escola; a maior divergência vem da escolaridade acompanhada pelo percurso mais longo e da sua capacidade de reflexão crítica, que se traduz na maior exigência face ao «desenvolvimento pessoal» da criança.

As seguintes transcrições revelam de certa forma o que foi referido anteriormente:

- «... a criança pode não saber bem a matemática, ou a física... o que a torna um verdadeiro ignorante não é o nível de conhecimento, mas é a falta de interesse e incapacidade de perceber o que está certo ou errado e porquê...»; (31/IV)
- «... a escola deve educar através do cultivo das capacidades como pensamento crítico argumentado, também autocrítico... educar ser responsável, disciplinado...»; (12/II)
- «... se o aluno, ao sair da escola, não sente a vontade de se envolver com a realidade, então quem falhou na educação desta criança foi a escola, mas quem perde com isso, antes de mais, é a própria sociedade...». (3/II)

Em síntese, entre as três funções da escola na sociedade, o Grupo I opta claramente pela função da escola associada à «transmissão do conhecimento». Se a posição social adquirida no país de acolhimento contribui para diferenciar sensivelmente as opiniões, será natural que encontremos, nos imigrantes com nível de instrução alto e estatuto elevado, pessoas que atribuam sensivelmente menor importância à função de «integração social» desempenhada pela escola e relativamente menor importância à função de «desenvolvimento da criança» como pessoa. Os detentores de um estatuto sociocultural de origem e um estatuto socioeconómico de destino elevados, os indivíduos do Grupo I sentem-se seguros ao considerar a importância do conhecimento e da formação no sucesso social e económico.

Nas pessoas do Grupo II, o nível de instrução parece continuar a influenciar a opinião que é partilhada pelo Grupo I, face às «funções da escola». Estes defendem a importância da «transmissão do conhecimento», mantendo quase as mesmas preferências em relação à função do «desenvolvimento pessoal», mas mostrando, no entanto, uma ligeira diferença, na distribuição das suas opiniões relativamente à função de «integração social», em relação ao Grupo I. Esta diferença pode ser explicada como o reflexo dos problemas de emprego que enfrentam e pelo facto do estatuto social em Portugal ser diferente do de origem, ou até devido a um sentimento de exclusão experimentado pelas pessoas do Grupo II que os leva a colocar na escola, enquanto instituição socializadora, mais expectativas, como projecção daquilo que gostariam de evitar.

As pessoas do Grupo III não defendem nenhuma das funções em especial, distribuindo as suas preferências de forma quase igual face às funções da escola. Esta falta de preferências, revelando um certo conformismo ou indiferença, não será talvez alheio ao facto de se tratar de um grupo que conseguiu manter o seu estatuto pré-migratório em Portugal, exercendo a mesma profissão o que os leva a acreditar que o nível de conhecimento adquirido na escola, as suas competências e características pessoais correspondem perfeitamente às exigências da sociedade e ao mercado de trabalho português.

O Grupo IV, sendo constituído por pessoas com problemas de acesso a um emprego estável e sua manutenção, prefere realçar a importância da função da «integração» e preparação para a vida profissional da escola, atribuindo menor importância às outras funções, nomeadamente, a «transmissão de conhecimento» e o «desenvolvimento pessoal», sendo ao mesmo tempo o grupo que menos se pronunciou sobre a questão. Uma vez que este é o grupo em que se verifica, com maior intensidade, uma situação de trabalho precário e mal remunerado, podemos estar, neste caso, perante uma manifestação de frustração relativamente à utilidade das suas habilitações académicas com vista a uma melhor integração em Portugal e até, talvez, perante o reflexo de uma descrença quanto à capacidade da escola na atenuação dos efeitos das diferentes origens sociais. Tal descrença leva a culpabilizar a escola pela situação profissional de cada um, levando a que estes afirmem que, se a escola se preocupasse mais com as questões de integração na sociedade, se tivesse um alcance mais social, estes imigrantes não estariam provavelmente na situação em que se encontram actualmente.

A análise evidenciou que estatuto social de origem e nível cultural são variáveis fundamentais na imagem projectada sobre as «funções da escola» em geral

1.2. Funções do professor

Todos os entrevistados falaram na importância fundamental do professor, considerando-o como o elemento principal e muito influente na ação educativa, bem como no sucesso e na qualidade da educação. Porém, como se vê na Tabela V, pode-se constatar a inexistência de unanimidade quando se fala da importância atribuída às «funções do professor»: as referências dão um relevo ligeiramente maior à função relacional, ou seja, ao conjunto dos aspectos do relacionamento do professor com os alunos na sala de aula.

Quando se analisam os dados por grupos também se verificam diferenças: o aspecto mais importante para os indivíduos do Grupo I é o domínio do «conhecimento científico» que o professor deve possuir e demonstrar, como se pode ver nas seguintes transcrições das respostas:

- «... o professor deve dominar a disciplina que dá, senão as lições tornam-se monótonas, pesadas e pouco compreensivas para a criança...». (5/I)

As pessoas do Grupo II referem-se do mesmo modo à qualidade científica do professor:

- «... antes de mais deve saber bem a matéria... o professor que a domina, sabe fazer com que a criança se interesse pela disciplina, mesmo àquela que a partida acha tudo uma seca... não digo que passe a gostar, pode não acontecer, mas já não vai olhar lá para fora distraído...». (10/II)

No entanto, esta «competência científica» do professor parece ser uma questão desvalorizada pelos indivíduos dos Grupos III e IV, pois a percentagem dos que apontam para esta função é três vezes inferior à dos indivíduos dos Grupos I e II. Como as pessoas do Grupo I e II são possuidoras de um maior nível de escolaridade, talvez por isso, acreditem que o conhecimento seja um recurso poderoso do professor, e a sua competência académica seja um dos factores que assegura a qualidade da educação³³. Enquanto todos os entrevistados dos Grupos I e II referiram a importância da função de «domínio científico» para o professor, apenas um terço dos indivíduos do Grupo III e um quarto dos do Grupo IV mencionaram esta última como importante, acrescentando também, como

33. Como mostrou a análise anterior, referente às funções da escola.

importante, a relação entre as características pessoais do professor e das suas competências:

- «... o professor deve saber a matéria e gostar da disciplina... aqueles que sabem, sabem-na porque gostam, penso que é assim...»; (27/IV)
- «... eu, por exemplo, gostei e gosto de matemática, porque o professor adorava-a e soube transmitir-mo, eu também gostava muito daquele professor, era uma pessoa espectacular e um óptimo professor... acho que está tudo interligado...». (17/III)

O estatuto socioeconómico adquirido em Portugal parece não ter influência na opinião dos imigrantes relativamente a esta função do professor, visto não se registarem diferenças assinaláveis entre os Grupos I e II, bem como entre os Grupos III e IV.

A capacidade do professor organizar o processo de aprendizagem é claramente considerada mais importante pelos indivíduos do Grupo II, cujas referências ultrapassaram as referências feitas por Grupo III e IV juntos. Para os primeiros, esta opinião pode ser o reflexo da sua experiência profissional; trata-se do grupo do qual fazem parte profissionais de ensino que, provavelmente, durante o seu percurso profissional pré-migratório, se defrontavam diariamente com problemas de métodos e técnicas, organização e gestão da sala de aula para responder de maneira mais eficaz às expectativas colocadas pelo ensino. Tal facto, aliás, está presente nas opiniões expressas pelos mesmos:

- «... ensinar é uma profissão... ensina-se a ser professor, e este deve aprender a desempenhar o seu papel bem... Um professor competente é aquele que não transmite só o saber, mas também ferramentas intelectuais para o aluno, para que mais tarde, possa ele próprio, utilizar estes conhecimentos para a sua própria formação...»; (9/II)
- «... os métodos de ensino são tão importantes como o próprio conteúdo, o saber transmitido...». (13/II)

Já para os segundos, os indivíduos do Grupo III e IV, o facto de terem começado a trabalhar mais cedo, pode estar na origem da pouca importância atribuída ao assunto. No entanto, é de se notar que nas opiniões dos mesmos se regista uma postura em que se destaca a importância dada à organização disciplinar do processo de aprendizagem, remetendo

os comportamentos dos alunos em aula para à área das competências organizacionais dos professores e não dos alunos:

- «... (professor) deve dominar a situação da aula, saber manter um bom controlo, evitando que a indisciplina aconteça... é dele que depende como se comportam as crianças e, consequentemente, como eles aprendem...»; (17/III)
- «... um professor que não consegue gerir a aula de forma a inibir o aparecimento dos comportamentos indisciplinados não é respeitável por parte dos próprios alunos...». (32/IV)

O que realmente despertou um interesse sensivelmente maior para estes dois grupos, em termos relativos e absolutos, foi a importância do tipo de relacionamento que o professor deve conseguir na sala de aula e fora dela. O número total de referências que foram registadas face a este assunto foi quase igual à soma de referências sobre as duas outras funções de professor. De longe, esta função é considerada a mais importante para os Grupos III e IV, do que para os Grupos I e II. Em termos de participação, este é único caso da Tabela V em que encontramos 100% de participantes a referir a mesma questão.

Parece que o responsável por esta diferenciação de opiniões é o estatuto sociocultural de origem: quanto mais elevado é o estatuto sociocultural de origem, menor é a importância atribuída pelos indivíduos a esta função do professor. Já o estatuto socioeconómico adquirido em Portugal não teve influência significativa nas respostas; a pequena diferença registada neste caso, não é susceptível de ser analisada, visto que no caso dos Grupos I e II, esta diferença foi expressa pelo Grupo com pior nível de integração (II), e no caso dos Grupos III e IV, a única referência que gera a diferença foi dada pelo Grupo de melhor integração (III).

Os entrevistados baseiam as suas respostas, de forma coerente, no pressuposto de que todos os alunos, embora com diferentes capacidades, colocados em condições educativas óptimas, podem atingir bons resultados que são dependentes do trabalho realizado pelo professor:

- «... as crianças são todas diferentes... mas todas aprendem se o professor encontrar o “caminho” certo para cada um. Não há maus alunos, há professores que não conseguem encontrar uma forma de se relacionar com estes alunos...». (15/II)

Desta forma, é defendido que o papel do professor é garantir que, com cada aluno, sejam utilizados métodos e técnicas individualizadas, de

forma a atingir os objectivos da aprendizagem. Parece que a preocupação dos imigrantes está relacionada com a questão das oportunidades de êxito e de aprendizagem que a escola e o professor oferecem a todos os alunos; como é que a escola e o professor podem e devem gerir as diferenças individuais frente às aprendizagens escolares?

Sabe-se que a diferença fundamental que existe entre os indivíduos dos Grupos I e II, por um lado, e indivíduos dos Grupos III e IV, por outro, é o estatuto sociocultural de origem; as pessoas dos últimos dois grupos vêm de estratos social e economicamente mais modestos, e ao mesmo tempo menos instruídos, do que as pessoas dos primeiros dois grupos. Nesta perspectiva, a questão das diferenças individuais adquire um outro aspecto – o da capacidade do professor «apagar» o efeito das desigualdades ligadas à origem social dos alunos. As respostas dos entrevistados mostram como a preocupação com a igualdade e a justiça nos papéis desempenhadas pelo professor afectam as suas opiniões:

- «... *(o professor) é imparcial, seja o aluno filho de um general ou dum soldado...*»; (14/II)
- «... *a professora nunca acreditou que eu seria capaz... os meus pais eram pobres, não tinham grandes estudos... mas não pode ser assim...*». (19/III)

Porém, as suas interpretações quanto ao que é justo que o professor faça divergem significativamente, permitindo distinguir duas posições, que podemos qualificar, usando a terminologia do Crahay (2002), como meritocrática e correctiva.

Segundo os imigrantes defensores da posição meritocrática, é justo que o professor, respeitando as características próprias dos alunos, privilegie e valorize estes últimos em função dos seus méritos, sublinhando-se a contribuição da relação professor-aluno para o sucesso da aprendizagem e para a integração escolar. Estes indivíduos acreditam ser injusto que o êxito escolar do aluno esteja relacionado com condições económicas ou sociais:

- «... *compete-lhe (ao professor) descobrir a forma de alcançar cada um dos seus alunos, de os cativar para a aprendizagem, criar um clima estimulante e motivador para todos os alunos, conforme as suas aptidões...*»; (5/I)
- «... *o professor quando vê que a criança é empenhada, talentosa, vai longe... tem de ajudar...*». (30/IV)

Na opinião dos defensores da posição correctiva, cabe à escola e ao professor, promover a igualdade máxima para todos, evitando que as desigualdades de origem social existentes se acentuem, sendo justo que o professor ofereça um suplemento de atenção a favor daqueles que sentem maiores dificuldades de aprendizagem e de integração escolar, seja por razões económicas, sociais ou étnicas³⁴:

- «... há formas de saber que todos os alunos devem possuir para ocupar um lugar na sociedade... é obrigação do professor esforçar-se para garantir este saber a todos os alunos de forma igual...»; (14/II)
- «... a escola e, antes de mais, os professores devem orientar, motivar, esforçar-se para criar condições para que a criança prossiga a escolaridade obrigatória sem a abandonar... é uma questão de justiça...»; (19/III)
- «... os professores devem procurar meios para que todos beneficiem da educação como bem comum... o Estado deve controlar este processo...». (29/IV)

Em síntese, os indivíduos dos Grupos I e II ocupam uma posição que aposta na promoção do ensino através do estabelecimento de uma proporcionalidade entre o «domínio científico» e função «organizacional e pedagógica» do professor. Enquanto os entrevistados dos Grupos III e IV esperam do professor uma distribuição compensadora de práticas pedagógicas específicas, nomeadamente, um relacionamento com alunos que pode, desta forma, talvez impedir que as desigualdades sociais, da cuja existência eles estão conscientes, se transformem em desigualdade escolares e que estas últimas, por sua vez, em oportunidades desiguais e desigualdades sociais ainda maiores.

1.3. Resultado escolar

Após as considerações tecidas relativamente às funções dos professores, parece lógico analisar as perspectivas dos pais em relação à problemática dos resultados escolares, começando pela definição de sucesso ou insucesso na escola. Será que para os imigrantes, o insucesso dos

34. De forma complementar, convém sublinhar que vários estudos empíricos, entre os quais está o, tão discutido, Relatório de Coleman, evidenciam que a influência das características do docente no êxito escolar é maior nos alunos de origens modestas e de etnias minoritárias (Crahay, 2002).

filhos qualifica tudo o que não revela o êxito destes? O que será mais importante para os mesmos: a dimensão subjectiva do sucesso ou o valor do «adquirido» durante o percurso escolar?

A ideia que está presente nas respostas, de forma explícita ou implícita, é que todos os alunos, mais ou menos intensamente, aspiram ao sucesso escolar e quando não o conseguem alcançar, preocupam-se com o insucesso. Há quem argumente desta forma em consequência da própria experiência enquanto professor:

- «... todos (os alunos) esperam o êxito, nem que seja no início da sua vida escolar...», (9/II)

outros, através da experiência como pai:

- «... dramatiza (o filho) quando não consegue o sucesso...». (27IV)

Como evidencia a Tabela V, o número de referências obtidas relativamente ao sucesso definido como «institucional», ou seja, baseado nas notas obtidas pelos alunos, demonstra que a questão da repetição e do abandono dos estudos não é associada pelos entrevistados à ideia do resultado escolar, nem está no centro das suas preocupações. Esta foi a questão que despertou menor interesse em todo o conjunto de categorias e subcategorias do Tema I; não houve uma única referência ao assunto no meio dos Grupos I e II. Neste domínio, parece que mais uma vez, estamos perante a manifestação da influência do processo de socialização a que os entrevistados foram submetidos: uma reprovação no sistema educativo da URSS era raríssima³⁵!

Enquanto a definição institucional do êxito escolar não representou para os imigrantes um assunto de interesse, a aprendizagem efectiva dos alunos parece ocupar um lugar nas suas preocupações, reveladas nas suas opiniões. Assim, os entrevistados falam na aquisição de competências

35. Os entrevistados (professoras) contaram como funcionava, no país de origem, o mecanismo que permitia evitar a retenção de um aluno, que apresentava resultados insatisfatórios, no fim do ano lectivo e que era o seguinte: durante as férias de verão a escola atribuía ao aluno em questão, professores que, com explicações intensivas, o preparavam para uma avaliação que seria efectuada no início do próximo ano lectivo. Na esmagadora maioria dos casos, estas medidas eram suficientes para o aluno passar o exame e continuar a carreira escolar normal. Este esquema, protector, funcionava apenas no âmbito do ensino obrigatório, supunha-se que depois, nos cursos de nível mais avançado, a influência da origem social ou outros factores exógenos não seriam importantes e o sucesso dependia do esforço e desempenho do próprio aluno.

necessárias em cada disciplina, na compreensão da matéria, no esforço demonstrado pelo aluno no processo de aprendizagem, nas notas obtidas nas avaliações, como critérios do sucesso escolar. Analisando a questão consoante o grupo, é de destacar que os indivíduos dos Grupos I e II são os que em maior percentagem, associam o resultado escolar a uma aprendizagem efectiva; nos Grupos III e IV a associação do sucesso à aprendizagem é muito menor. O estatuto sociocultural de origem parece exercer, nesse caso, a maior influência; são os entrevistados com o estatuto mais alto que apresentam valores referenciais, não só iguais entre si, como sensivelmente superiores aos dos entrevistados com um estatuto mais baixo.

Este resultado apresenta alguma semelhança e continuação lógica com o verificado na análise das opiniões sobre as funções da escola. Para os Grupos I e II, que inclui os indivíduos com estatuto sociocultural de origem mais elevado, a escola era vista maioritariamente como local de aprendizagem e com funções de «transmissão de conhecimentos». É natural, que o resultado deste funcionamento servisse como critério de sucesso ou fracasso no desempenho desta função; a questão de «insucesso institucional» não se colocava. Para os entrevistados com um estatuto mais baixo, por seu turno, a escola era vista mais como meio de preparação para a vida e de «integração social», o que explica a pouca importância que a definição de sucesso através da aprendizagem representa para estes.

Alguns dos inquiridos puseram em destaque a importância dos aspectos psicológicos na definição do sucesso e êxito escolar. Apesar de muitos dos imigrantes falarem no esforço individual do aluno, sendo este visto como componente necessária para se ter êxito, também o interesse, a satisfação e prazer sentidos por frequentar a escola são sublinhados como importantes. Nesse aspecto não houve diferenças assinaláveis entre os grupos da amostra. Todos os indivíduos que se pronunciaram sobre o assunto mostraram, desta forma, que a escola é importante no seu sentido presente e não apenas no valor que esta tem para o futuro dos jovens:

- «... é muito importante a criança gostar de ir à escola, participar nas actividades, sentir-se bem lá dentro... passa lá muitos anos da sua vida...»; (27IV)
- «... se o aluno gosta da escola, independentemente das notas, já é bom, porque é possível trabalhar a partir daí com o objectivo de melhorar a aprendizagem, se não gosta... há pouco a fazer...»; (15/II)

- «... os (alunos) que têm interesse pela escola não se desmotivam perante quaisquer dificuldades, porque têm confiança nela, o que também é bom para a autoconfiança...». (12/II)

Quando se trata de explicar as razões do sucesso escolar, não existe uma concordância entre os imigrantes a propósito dos factores que o influenciam, sendo estes exteriores ou interiores à escola:

- «... a competência do professor é decisiva para o sucesso escolar do aluno... até posso dizer que o insucesso do aluno é o resultado da falta de competência do professor...»; (1/II)

ou, no caso oposto:

- «... uma grande parte do êxito escolar depende da família... não da sua posse económica, mas da sua posição em relação à escola, ao ensino...». (16/II)

Os dados da Tabela V revelam que os factores endógenos à escola foram mais referidos pelos entrevistados que os exógenos³⁶. No caso dos factores endógenos, a sua importância aumenta progressivamente à medida que se avança do Grupo I até o Grupo IV, onde esta atinge o maior número de referências.

O nível de instrução de origem e o estatuto socioeconómico adquirido em Portugal vêm introduzir diferenças nas opiniões expressas. A importância dos programas e dos métodos pedagógicos utilizados, clima escolar, disciplina na sala de aula e nível de preparação dos professores, ou seja, dos factores endógenos à escola, aumenta à medida que se vai descendo no nível escolar e no estatuto pós-migratório dos imigrantes.

Quanto ao estatuto sociocultural de origem, não parece exercer uma influência relevante nas opiniões dos imigrantes face aos factores explicativos do sucesso; entre grupos com estatutos de origem iguais, os factores endógenos são mais importantes para os indivíduos com uma integração em Portugal mais complicada. Assim, na comparação entre os Grupos I e II, cujos estatutos socioculturais de origem são semelhantes, mas as posições alcançadas em Portugal bastante diferentes, o Grupo II

36. Este resultado é oposto à opinião de alguns autores, que afirmam que os factores endógenos estão a perder importância face às variáveis exógenas do ensino. Segundo Foster (1981) a ideia de que as reduções das taxas de abandono podem ser obtidas graças ao acréscimo do número de professores ou melhoria das suas qualificações, novos programas... não é mais defensível.

é o que mostra maior preferência pelos factores endógenos. No caso da comparação entre os Grupos III e IV, o último, cujo estatuto em Portugal é mais fraco do que do Grupo III, apresenta uma preferência ligeiramente maior pelos factores endógenos.

Estas posturas estão talvez relacionadas com a segurança, ou insegurança, que os indivíduos sentem em relação à capacidade de proporcionar aos seus filhos as condições necessárias para o sucesso escolar. Os indivíduos do Grupo I, sendo possuidores de uma posição mais privilegiada, que lhes permite reconhecer na sua família um meio capaz de garantir o desenvolvimento do seu filho, são os que responsabilizam menos a escola.

Na questão referente aos factores exógenos, as opiniões não se distanciam muito, havendo no entanto uma tendência diferente da anterior. O êxito escolar relaciona-se com aspectos de herança histórica e cultural, com as aspirações familiares na matéria da educação e com o apoio de formação que os alunos recebem em casa. A opinião dos indivíduos nesta questão parece estar influenciada por duas variáveis: o estatuto sociocultural de origem e o estatuto socioeconómico adquirido em Portugal. Assim, em média, nota-se uma maior atribuição da importância dada aos factores exógenos à escola, por parte dos grupos com o estatuto sociocultural de origem mais elevado, e menor ênfase colocada a estes factores por parte dos grupos com um estatuto sociocultural de origem mais baixo. Estes resultados parecem complementar a conclusão anterior. Os indivíduos dos Grupos I e II, conscientes das suas competências ao nível de aprendizagem, devido a um longo processo de instrução, colocam na família, enquanto meio de apoio à escolaridade dos seus descendentes, mais expectativas, do que os pais dos Grupos III e IV, cujos percursos de instrução foram mais curtos, o que talvez se reflecta na menor importância que, para estes, a família assume perante o êxito dos percursos escolares dos seus filhos.

Finalmente, no que diz respeito ao número total de ocorrências, regista-se que, tal como indicam numerosos trabalhos dedicados ao estabelecimento da relação entre preocupações dos pais, atitudes e práticas educativas e a sua pertença a uma classe social, os indivíduos dos Grupos I e II têm mais a dizer sobre a educação dos filhos do que os indivíduos dos Grupos III e IV.

A análise das opiniões, representações e expectativas dos imigrantes quanto às funções da escola, ao papel do professor e aos resultados escolares, permite constatar diferenças suficientemente claras segundo

a categoria social de pertença, identificando algumas tendências. As diferenças nas concepções acerca da escola em geral parecem estar ligadas à posição dos pais na estrutura social pré-migratória. Ou seja, quando se trata de representações sobre aspectos gerais da escola, desligados de um contexto específico – a reacção dos mesmos mostra uma forte influência da clivagem social de origem: as pessoas pertencentes às classes mais instruídas manifestam convicções e preferências que são normalmente atribuídas aos indivíduos dessa mesma posição social. Da mesma forma os menos instruídos, que ocupam posições mais baixas na hierarquia social dos seus países de origem, evidenciam a semelhança das suas representações com as representações que normalmente se associam às classes mais baixas.

O facto de terem sido educados no mesmo sistema social e político, não parece aqui apresentar-se como um elemento capaz de anular as diferenças sociais e culturais de origem.

Seguidamente será realizada a análise e discussão dos dados relativos ao Tema II.

2. TEMA II – A ESCOLA DO SEU FILHO EM PORTUGAL, COMPARADA COM A ESCOLA NO SEU PAÍS DE ORIGEM

Numa época em que o desemprego se tornou uma preocupação permanente da sociedade portuguesa, a importância da educação, do conhecimento e do saber está a ser também permanentemente questionada. Consequência da crise económica e da crescente competição que se observa no mercado de trabalho, traduzida no facto de ser cada vez mais difícil a obtenção de um emprego e de a obtenção de um grau académico deixar de ser uma garantia de uma colocação profissional compatível com as expectativas a ele associadas, a crise do valor da educação aparece como consequência lógica dessas mudanças, reduzindo, em certa medida, a função socializadora da educação e o seu contributo na realização dos projectos individuais. A constatação destas alterações no sistema de valores leva-nos a pensar numa relação difícil entre os valores materiais e culturais, assim como nos efeitos que esta provoca.

Os estudos mostram que, em sociedades cujo sistema económico dá sinais de instabilidade, os indivíduos tendem a privilegiar a segurança material e todos os meios que asseguram a obtenção dessa mesma estabilidade. Dentro desta linha de raciocínio, encontra-se a hipótese levantada por Inglehart e Nicolas (1994), segundo a qual, os indivíduos

tendem a valorizar bens escassos, reflectindo, desta forma, os problemas do meio onde se encontram inseridos. Os diversos estudos feitos nos países ocidentais, inclusivamente em Portugal³⁷, no campo do sistema dos valores, identificam estas preocupações como característica própria da sociedade moderna, que, devido à necessidade de subsistência, leva os indivíduos a defender os valores materiais mais do que os outros, como por exemplo, a educação, a motivação e o interesse na aquisição do conhecimento, do saber e da cultura em geral.

Partindo destes pressupostos, que se aplicam tanto aos imigrantes referenciados neste estudo, sendo eles nascidos, educados e vindos dos países cujos sistemas económicos nunca permitiram ultrapassar a escassez de bens materiais para grande maioria da sua população (Galbraith, 1995), como aos portugueses, uma vez que Portugal, em termos económicos, não conquistou ainda um lugar entre os países cuja economia pode ser considerada estável e segura, vai proceder-se à comparação de alguns aspectos considerados relevantes para o estudo, entre o ensino e a escola em Portugal e nos países de origem de imigrantes.

2.1. Prestígio social do ensino

A Tabela VI sintetiza os resultados das considerações dos imigrantes sobre o «prestígio social do ensino» em Portugal.

37. Entre outros, Pais, 1998; Figueiredo, 2001; Vala, 2003.

Tabela VI – Quadro síntese das representações dos imigrantes sobre o Tema II – A escola do seu filho em Portugal, comparada com a escola no seu país de origem – imagens sobre a escola em Portugal

Tema II – A escola do seu filho em Portugal, comparada com a escola no seu país de origem	Grupo														
	I			II			III			IV					
	Ocorrências		Indivíduos	Ocorrências		Indivíduos	Ocorrências		Indivíduos	Ocorrências		Indivíduos			
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%			
1. Prestígio social do ensino	P	2	25,0	1	14,3	1	12,5	4	44,4	3	37,5	3	30,0	2	25,0
	N	14	37,8	8	100,0	17	100,0	13	31,7	8	100,0	13	34,2	8	100,0
1.1. Valorização do saber em si	P	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	11,1	1	12,5	0	0,0	0	0,0
	N	6	16,2	6	75,0	5	62,5	4	9,8	3	37,5	4	10,5	4	50,0
1.2. Valorização da escola	P	1	12,5	1	14,3	1	12,5	2	22,2	2	25,0	2	20,0	2	25,0
	N	5	13,5	5	62,5	8	16,7	6	14,6	6	75,0	6	13,2	4	50,0
1.3. Valorização do trabalho do professor	P	1	12,5	1	12,5	0	0,0	1	11,1	1	12,5	1	10,0	1	12,5
	N	3	8,1	3	37,5	4	8,3	3	7,3	2	25,0	4	10,5	4	50,0
2. Perspectiva acerca da escola	P	6	75,0	6	85,7	6	75,0	5	55,6	4	50,0	7	70,0	6	75,0
	N	23	62,2	8	100,0	31	64,6	8	68,3	8	100,0	25	65,8	8	100,0
2.1. Comunicação com famílias	P	2	25,0	2	25,0	1	14,3	1	12,5	2	22,2	2	10,0	1	12,5
	N	1	2,7	1	12,5	4	8,3	4	12,2	4	50,0	3	7,9	2	25,0
2.2. Condições de trabalho	P	2	25,0	2	28,6	1	12,5	1	11,1	1	12,5	1	10,0	1	12,5
	N	4	10,8	3	37,5	5	10,4	4	9,8	4	50,0	6	15,8	6	75,0

(continua)

(continuação)

Tema II – A escola do seu filho em Portugal, comparada com a escola no seu país de origem	Grupo															
	I				II				III				IV			
	Ocorrências		Indivíduos		Ocorrências		Indivíduos		Ocorrências		Indivíduos		Ocorrências		Indivíduos	
N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
P	1	12,5	1	12,5	2	28,6	2	25,0	0	0,0	0	0,0	2	20,0	2	25,0
N	10	27,0	8	100,0	12	25,0	8	100,0	8	19,5	8	100,0	7	18,4	7	87,5
P	1	12,5	1	12,5	1	14,3	1	12,5	2	22,2	2	25,0	3	30,0	2	25,0
N	8	21,6	8	100,0	10	20,8	8	100,0	11	26,8	8	100,0	9	23,7	8	100,0
P	8	100,0	8	100,0	7	100,0	8	100,0	9	100,0	8	100,0	10	100,0	8	100,0
N	37	100,0	8	100,0	48	100,0	8	100,0	41	100,0	8	100,0	38	100,0	8	100,0

P Pela positiva

N Pela negativa

A avaliação feita pelos imigrantes sobre as questões da valorização do saber, da escola e do trabalho do professor, em Portugal, em termos gerais, é claramente negativa. Com efeito são muito poucos os que consideram que o saber em si é valorizado em Portugal, e nos Grupos I, II e IV não se encontra uma única referência a esse facto. O reconhecimento do «valor da escola», em Portugal, também se verifica numa muito baixa percentagem das referências. Da mesma forma, as opiniões dominantes sobre o «prestígio do trabalho do professor» também não são favoráveis. Não se encontrou nenhuma referência positiva em relação ao assunto nas representações das pessoas do Grupo II. Talvez seja conveniente lembrar, que fazem parte deste grupo três professoras e uma psicóloga educacional que, por razões profissionais têm maior interesse neste tipo de temas, quer em Portugal, quer no que diz respeito ao seu país de origem.

Nas representações positivas sobre «a valorização do saber, da escola e do trabalho do professor» os grupos não se distanciam muito pelo número das respostas. Relativamente às representações negativas é de referir que esta questão foi mais sublinhada pelos Grupos I e II, do que pelos Grupos III e IV, quer a nível do número de pessoas que se pronunciaram, quer a nível do número de referências que se registaram. O estatuto sociocultural de origem parece ser a variável que diferencia as expressões dos entrevistados. Quanto mais elevado é o estatuto, maior é a importância que a «valorização do saber em si» assume. Com um percurso escolar longo, é natural que as pessoas dos Grupos I e II tenham maiores expectativas e exigências face ao saber na sociedade. No entanto o prolongamento da vida escolar constitui também uma aposta numa maior satisfação das necessidades económicas, pelo que esta poderia ser encarada pelos indivíduos do Grupo I como um dado adquirido. Segundo esta lógica, os indivíduos do Grupo II deveriam referir menos a importância do saber, visto as suas condições materiais não se encontrarem asseguradas. Os dados mostram que as posições dos imigrantes na sociedade portuguesa e as suas condições económicas não introduziram diferenças nas opiniões expressas. No entanto, não se pode dizer que esta tendência se mantém quando se trata de referências sobre a desvalorização da escola e do trabalho do professor, já que elas não variam muito entre os diversos grupos. O Grupo II ainda refere mais frequentemente a «não valorização da escola» em Portugal, provavelmente por razões profissionais de origem, já referidas anteriormente, facto este que se reflecte nas suas respostas:

- «... as estratégias educacionais portuguesas não visam a universalização e prestígio da escola; o ensino obrigatório de facto não existe...». (13/II)

Estes resultados, embora não generalizáveis, dada a sua pequena dimensão, não confirmam a hipótese de Inglehart e Nicolas (1994), que defende que a escassez dos bens leva os indivíduos defender os valores materiais mais do que outro tipo de valores. Assim, os imigrantes com nível de instrução elevado, pelo menos os que foram questionados, privilegiam as questões ligadas à valorização do saber, mesmo quando as suas condições materiais não estão asseguradas e não possuem o estatuto socioeconómico adequado ao seu nível de instrução. Sendo assim, os valores culturais parecem ser considerados importantes, não apenas para os grupos social e economicamente melhor posicionados, mas também para aqueles que não gozam da mesma posição.

2.2. Perspectiva acerca da escola

É comum afirmar que a escola exerce influência sobre as famílias, os seus valores, as suas crenças, projectos e aspirações em relação à escolaridade dos seus filhos. Inversamente, as famílias exercem uma certa influência sobre os professores e a vida da escola. As interações entre a família e a escola, assim como as estratégias de cada uma dependem das suas representações recíprocas. É evidente que os indivíduos e grupos de diferentes origens, na sua relação com as instituições, como é o caso das escolas, não partilham visões, interesses, necessidades ou desejos idênticos³⁸. É natural esperar que a imagem que os imigrantes têm da escola portuguesa seja diferente da dos pais portugueses. Seja qual for essa imagem, ela exerce grande influência sobre aquela que os filhos destes imigrantes terão e, por consequência, sobre o seu futuro nesta instituição. Se esta imagem for positiva, pode transmitir uma certa segurança à criança; pelo contrário, se os pais manifestarem descontentamento, é mais provável que a criança tenha maior dificuldade em se adaptar a um meio diferente.

Mais uma vez, a perspectiva dos imigrantes acerca da escola portuguesa é predominantemente negativa. Vista em função do grupo dos entrevistados, a proporção entre as referências negativas e positivas distribui-se de modo uniforme, sem registar muitas diferenças.

Como demonstra a análise das entrevistas, a questão da comunicação entre a escola portuguesa e as famílias dos alunos preocupa os entrevistados. Os pais manifestam uma expressa insatisfação pela ausência de

38. Há quem utilize o conceito da «não-sincronia» para defender a mesma ideia e para chamar a atenção dos educadores para a lógica e efeitos das dinâmicas étnicas na escolarização (Stoer, 1992).

relações de cooperação, desejável da parte destes e impossível por parte da escola:

- «... disse à minha filha para perguntar à professora se eu poderia falar com ela e a professora transmitiu através da minha filha que quando houver necessidade ela chamaria... entretanto já passou um ano...»; (22/III)
- «... as reuniões (dos pais com os professores) são uma formalidade, porque têm um carácter puramente informativo-constatativo...». (16/II)

É notório, na opinião dos pais, o facto de a escola, mesmo sendo incapaz de desempenhar algumas funções, não procurar, não tentar transferir estas funções para as famílias:

- «... apesar das dificuldades que os professores têm, cá não é hábito pedir a ajuda dos pais, da família...». (7/I)

Colocada a questão consoante o grupo, o descontentamento é menor entre os indivíduos do Grupo I, aliás este é o único grupo onde prevalece a opinião positiva sobre a comunicação existente entre as famílias e a escola. Em todos os outros grupos domina a opinião negativa. Curiosamente, esta opinião positiva foi expressa ou por pessoas cujos filhos frequentam o ensino privado (no caso de 2 pessoas do Grupo I) ou quando os imigrantes se referem à comunicação entre professores e alunos e não entre as famílias e a escola.

Nas representações que os pais formam sobre os professores, face à questão da comunicação destes com os seus filhos, os factores afectivos parece terem um papel muito importante: a disponibilidade revelada em relação aos filhos, o respeito, os comportamentos acolhedores e positivos que lhe foram transmitidos, constituem as principais linhas em torno das quais os imigrantes construíram as suas representações sobre os professores e a comunicação com os alunos:

- «... depois da 1.ª aula ela (a professora que dava aulas de apoio de português) disse-me: “Espero que a senhora não esteja a contar com que eu fique depois das aulas a dar explicações ao seu filho; não faço isso aos nossos alunos, muito menos aos estrangeiros...”»; (28IV)
- «... os colegas gozavam com ele por causa do nome (Fedor)... até que a professora, numa das aulas, de propósito, contou-lhes sobre o Dostoevsky... não sei o quê, mas sei que deixa-

ram de gozar com o meu filho... claro que ele passou a gostar da professora e das aulas de português...»; (19/III)

- «... o professor de matemática, para não perder tempo enquanto a minha filha não sabia português, deixou-lhe fazer testes, a parte escrita, em inglês...». (9/II)

No entanto, o peso desses factores afectivos distribui-se, no caso da amostra realizada, de forma equilibrada sobre os quatro grupos, apesar de existir a opinião de que estes factores são tanto mais importantes quanto mais baixo for o nível de instrução do indivíduo em questão (Coll, 2001).

Parece ser importante a reflexão sobre esta temática, no sentido de tentar clarificar as razões que estão na base da procura da aproximação entre as famílias de imigrantes de Leste e a escola portuguesa. As relações entre as famílias e a escola, como todas as relações sociais, situam-se num contexto histórico e institucional, cujo desenvolvimento nos conduz aos processos de socialização, ao papel da família e aos valores e tradições.

Podemos encontrar elementos interessantes de resposta a estas questões num exemplo dado por Tavares (1996) sobre atitudes dos pais cabo-verdianos relativamente à escola dos filhos; estes não demonstram nem preocupação com o aproveitamento escolar dos filhos, nem interesse no contacto com os professores. Esta atitude, que é tomada pela escola como uma falta de interesse pela educação dos filhos, na opinião do autor, «*deve-se à posição tradicional de respeito e subordinação perante o saber do professor, que melhor que os pais sabe o que a criança precisa e como a orientar*» (*Idem*, p. 185). Este exemplo mostra, de forma clara, que os imigrantes tendem a manter a ordem social pré-migratória existente. No caso dos imigrantes de Leste, a escola, no seus países de origem, fazia parte importante da ordem social, por isso, manter essa ordem significa para eles a inclusão da escola na sua vida, dando-lhe o mesmo grau de importância. Enquanto na cultura dos africanos, nomeadamente os cabo-verdianos, como aponta Sprindler (citado por Tavares, 1996), «*a desarticulação da escola com a comunidade é enfatizada*» e o peso da tradição ultrapassa o da escolaridade, porque «*a escola não mantém a ordem social existente, mas de facto, destrói-a*» (*Idem*, p. 186). Inversamente, a escola é uma das partes estruturantes da organização social dos países de origem dos imigrantes de Leste, facto este que é confirmado não só pela orientação da sociedade no sentido da educação, mas também pelo grau de proximidade entre as famílias e a escola e de envolvimento dos pais nas tarefas educativas.

Para além da comunicação entre a família e a escola, entre alunos e professores, os recursos humanos e materiais necessários para o funcionamento eficaz da escola têm sido também referidos como factores responsáveis pela sua imagem dessa instituição. Em termos gerais, a opinião dos imigrantes em relação à existência dessas condições nas escolas portuguesas é negativa. Mais uma vez, o Grupo II manifestou-se com mais intensidade, visto tratar-se da avaliação dos recursos humanos das escolas, às quais estes, em tempos, pertenciam nos seus países de origem.

É de sublinhar que se registaram duas causas de descontentamento dos entrevistados:

- a primeira, que é a principal, está relacionada com a falta de recursos humanos nas escolas, nomeadamente, a falta de professores:

«... na turma da minha filha, no ano passado, chumbaram a matemática 11 alunos... mas o professor só tinha aparecido em Janeiro... o que é que eles (escola e professores) querem?...»; (26/IV)

«... por azar, no primeiro ano em Portugal, a turma dela não teve aulas de português nos primeiros três meses, por falta de professor...»; (9/II)

- a segunda é relacionada com uma certa falta de profissionalismo demonstrada por uma parte dos professores:

«... ela disse que a professora trata-a como se ela fosse uma atrasada, enquanto o único problema dela é não saber português, ela sempre foi uma aluna óptima, principalmente em línguas, até escrevia artigos para uma revista juvenil...». (9/II)

É curioso o facto de não se terem registado referências negativas no que toca à falta de recursos materiais nas escolas portuguesas. Pelo contrário, os indivíduos fizeram referências positivas aos equipamentos escolares e meios informáticos que as escolas portuguesas colocam à disposição dos alunos. Sabendo que embora a situação real das escolas portuguesas comparadas com as dos países mais desenvolvidos³⁹, lhe seja algo desfavorável apesar das enormes melhorias registadas de 2000 para cá, é perceptível, que os entrevistados vieram dos países ou zonas, cujas condições económicas não lhes permitiam implementar nas esco-

39. GIASE – Ano escolar 2004/2005.

las equipamentos informáticos e outros suportes de conhecimento, conforme as exigências e necessidades do processo de ensino e de aprendizagem diversificado. Contudo, o factor tempo também deverá ser tido em consideração, uma vez que estas tecnologias educativas têm evoluído de forma vertiginosa nos últimos 10 anos, verificando-se que a sua utilização generalizada só passou a ser uma constante à escala praticamente mundial há muito pouco tempo.

A existência de condições de trabalho necessárias ao funcionamento da escola, embora seja um factor importante, não é única e determinante para levar a cabo a aprendizagem dos alunos. A concretização deste objectivo pode ser feita através do uso de um amplo leque de métodos, mecanismos, estilos e estratégias de aprendizagem. Segundo a hipótese de Gouzien (citado por Perraudeau, 2000), cada adulto – ao falar nos adultos está-se a referir os pais dos alunos – dispõe do seu próprio sistema de pilotagem da aprendizagem, uma maneira pessoal de aprender, que este adquiriu por experiência própria e conforme as suas faculdades. Do mesmo modo, existe um sistema de orientação do ensino, que os seus filhos frequentam, que corresponde ao comportamento pedagógico/didáctico do professor. A opinião dos pais é formada consoante haja ou não congruência entre estes dois sistemas de aprendizagem. Se esta imagem for de desagrado é capaz de potenciar as possibilidades de os seus filhos no sentido de não conseguirem alcançar um melhor nível de escolaridade.

Conforme se pode ver na Tabela VI, a imagem que existe sobre estilos e métodos de aprendizagem aplicados nas escolas portuguesas é negativa. Embora existam algumas oscilações no número das referências e de pessoas que as manifestaram nos quatro grupos da amostra, a tendência é idêntica em qualquer um desses grupos, registando-se uma elevada percentagem de opiniões negativas e apenas uma pequena percentagem de opiniões positivas.

Os estilos e métodos de aprendizagem são vistos por todos os entrevistados em função da sua importância para o sucesso do ensino. A análise permitiu distinguir vários elementos referidos pelos entrevistados: o tempo de duração da aula, os trabalhos de casa, a disciplina e a responsabilidade.

Na opinião dos pais, a aprendizagem está relacionada com a quantidade de tempo que lhe é atribuída; quanto mais tempo os alunos dedicarem à aprendizagem, mais aprenderão. No entanto levantam-se sérias dúvidas sobre a necessidade do aumento do tempo de duração das aulas, visto

que este aumento pode não estar relacionado com aumento do tempo real de ocupação dos alunos:

- «... não é possível uma criança manter-se atento durante 90 minutos, grande parte deste tempo é inútil para a aprendizagem, mas cansa muito a criança... eu vejo nos cadernos da minha filha o que eles fazem durante a aula... faziam a mesma coisa em 45 minutos, se não perdessem tempo com outras coisas...»; (15/II)
- «... quando pergunto o que deram na aula, ela responde: "estávamos a repetir a mesma matéria"... passam dias na escola, estudam 12 anos... e depois o filho da minha patroa, que está no 7.º ano, não sabe a tabuada...». (25/IV)

A gestão racional do tempo da aula está relacionada e depende mesmo de outros aspectos importantes para uma aprendizagem de sucesso, que são a questão dos trabalhos de casa e a disciplina na aula. Na opinião dos pais, o tempo da aula deve ser calculado e gerido em função desses factores; se o objectivo é uma maior aprendizagem por parte do aluno, então, devem ser usados todos os factores que podem contribuir para isso acontecer. A forma como é aplicada em Portugal a ideia dos trabalhos de casa parece não trazer grandes benefícios aos alunos, embora na realidade seja um dos recursos mais produtivos, na opinião dos pais. Como consequência disso, toda a esperança depositada numa aprendizagem de sucesso é centrada na própria aula, tornando-se a questão da disciplina então, um factor decisivo.

A disciplina nas salas de aula nas escolas portuguesas é um dos assuntos que mais preocupa os imigrantes. Todas as pessoas que se pronunciaram negativamente sobre os estilos e métodos de aprendizagem praticados nas escolas portuguesas referiram a questão da disciplina. Os imigrantes descrevem o comportamento dos professores portugueses, fazendo transparecer uma imagem de fragilidade e de desautorização. Os pais afirmam como notória a falta de autoridade na sala de aula:

- «... uma vez entrei na aula para falar com o professor e fiquei impressionado: crianças fora dos lugares a falarem, a professora a gritar, tentando impor a ordem...». (21/III)

Os pais manifestam o seu descontentamento não só em relação ao comportamento indisciplinado dos alunos, mas também com a falta de disciplina dos professores:

- «... disse ao meu filho que ele ia chegar atrasado à escola e ele respondeu, que o próprio professor chegava sempre 15-20 minutos depois do início da aula...». (22/III)

A disciplina é vista por estes imigrantes como um conjunto de regras e práticas que visam a integração do aluno na ordem necessária ao funcionamento da aula, apesar das opiniões se dividirem sobre a definição desta ordem desejada:

- «... não estou a querer que os alunos fiquem como soldados na sala de aula, nem que o professor seja um sargento... ele é que sabe que disciplina quer... mas que haja rendimento...». (14/II)

No entanto, também existem outras opiniões e é notório que são os imigrantes dos Grupos III e IV que mais põem em causa as capacidades dos próprios professores de estabelecerem as prioridades necessárias na utilização do tempo e na manutenção da disciplina:

- «... se os próprios professores manifestam uma expressa falta de regras é porque não sabem o que é disciplina...»; (18/III)
- «... quando falei com a directora da turma sobre a indisciplina nas aulas esta disse que a minha ideia de disciplina estava influenciada pelo ambiente militar em que nós vivemos, ao contrário desta sociedade que sendo democrática, se baseia na liberdade. Não lhe respondi, porque não sei bem português, mas pensei, que talvez até tenhamos um ambiente meio militar, mas tenho a certeza que uma pessoa que fala assim, como ela, tem uma ideia errada da disciplina e da democracia...». (30/IV)

Parece claro para os imigrantes que, reduzindo a indisciplina, ou seja o tempo perdido nas repreensões feitas pelo professor pelo facto dos alunos se comportarem de forma inadequada na aula, o tempo produtivo da aula deveria aumentar em benefício duma aprendizagem de sucesso.

A disciplina, portanto, na visão destes imigrantes, desempenha uma função importante no processo de ensino, porém, não é considerada como o único problema das escolas portuguesas. Outro factor considerado muito importante pelos pais é a criação de um ambiente de aprendizagem no qual os alunos assumam a responsabilidade pelo trabalho na sala de aula, e em termos gerais, pela sua aprendizagem. Na opinião dos imigrantes, os alunos não aprendem na escola portuguesa a

responsabilizarem-se pela sua própria aprendizagem, qualidade que se torna necessária para a formação de adultos responsáveis:

- «... na escola primária cá, não dão notas. Porquê? A criança que sabe que não será avaliado, não espera nada, nem aprovação, nem castigo. Isto leva a atitudes de indiferença em relação ao resultado do trabalho, em relação ao professor, em relação aos estudos em geral. Se o aluno sabe que não será avaliado, faça ele o que fizer, não se torna responsável, não vai querer ser melhor do que os outros... porque a concorrência, nesse aspecto, é saudável... A falta de responsabilidade prejudica o próprio desenvolvimento da criança...»; (7/I)
- «... a escola portuguesa não educa a ser responsável; fez ou não fez trabalhos de casa, sabe ou não sabe a lição – a criança não se preocupa... penso que porque a escola não é exigente nem com os alunos nem com os professores...». (19/III)

Um outro aspecto da escola, mencionado pelos imigrantes, é a sua organização e o seu funcionamento. Sobre esta questão, os dados apresentados na Tabela VI revelam, mais uma vez, que os entrevistados não estão satisfeitos com a organização e funcionamento da escola portuguesa. Os imigrantes falam da má organização dos tempos de estudo, de horários mal feitos, com grandes intervalos entre as aulas e para o almoço, que não permitem levar a cabo os projectos curriculares e não permitem realizar as actividades extracurriculares, que dependem do tempo fora dos períodos curriculares. Os pais acreditam que a permanência na escola pode ser reduzida se este tempo for usado de um modo intensivo, reduzindo-se a carga horária e utilizando o tempo de estudo de forma mais eficiente:

- «... para mim, é um absurdo que uma criança de 12 anos esteja na escola das 9 às 18h...»; (15/II)
- «... um terço do livro de matemática não foi estudado até o fim do ano, por falta do tempo... a minha mulher estudou com ela [a filha] o que teve de ser nas férias de verão...». (5/I)

A ausência de um mecanismo de substituição do professor que falta, também é referida pelos entrevistados. No entanto, este facto é interpretado de maneiras diferentes: uns atribuindo-o à má organização do processo de ensino, outros encontram nesse facto mais um argumento a favor da opinião expressa nas questões referidas acima – da falta da responsabilidade e de preocupação com os resultados, manifestada em todos os níveis do funcionamento do sistema de ensino:

- «... não consigo perceber a quem satisfaz este sistema educativo se não está centrado nem no aluno, nem no professor?...»
(10/11)

Tal como se podia esperar, as considerações dos imigrantes sobre a temática mudam quando se referem a estes problemas no contexto do país de origem. A Tabela VII sintetiza os resultados das imagens sobre a escola do seu país.

Tabela VII – Quadro síntese das representações dos imigrantes sobre o Tema II – A escola do seu filho em Portugal, comparada com a escola no seu país de origem – imagens sobre a escola do seu país de origem

Tema II – A escola do seu filho em Portugal, comparada com a escola no seu país de origem	Grupo																
	I			II			III			IV							
	Ocorrências		Indivíduos	Ocorrências		Indivíduos	Ocorrências		Indivíduos	Ocorrências		Indivíduos					
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%					
1. Prestígio social do ensino	P	16	33,3	8	100,0	22	37,3	8	100,0	16	34,0	8	100,0	15	34,9	8	100,0
	N	4	30,8	4	50,0	5	41,7	5	62,5	4	40,0	4	50,0	2	22,2	2	25,0
1.1. Valorização do saber em si	P	4	8,3	4	50,0	7	11,9	7	87,5	4	8,5	2	25,0	4	9,3	2	25,0
	N	1	7,7	1	12,5	2	16,7	2	25,0	2	20,0	2	25,0	1	11,1	1	12,5
1.2. Valorização da escola	P	8	16,7	8	100,0	9	15,3	8	100,0	7	14,9	7	87,5	7	16,3	6	75,0
	N	1	7,7	1	12,5	2	16,7	1	12,5	1	10,0	1	12,5	0	0,0	0	0,0
1.3. Valorização do trabalho do professor	P	4	8,3	3	37,5	6	10,2	6	75,0	5	10,6	3	37,5	4	9,3	4	50,0
	N	2	15,4	2	25,0	1	8,3	1	12,5	1	10,0	1	12,5	1	11,1	1	12,5
2. Perspectiva acerca da escola	P	32	66,7	8	100,0	37	62,7	8	100,0	31	66,0	8	100,0	28	65,1	8	100,0
	N	9	69,2	8	100,0	7	58,3	7	87,5	6	60,0	5	62,5	7	77,8	7	87,5
2.1. Comunicação com famílias	P	8	16,7	8	100,0	10	16,9	8	100,0	7	14,9	7	87,5	8	18,6	7	87,5
	N	2	15,4	2	25,0	1	8,3	1	12,5	2	20,0	2	25,0	2	22,2	2	25,0
2.2. Condições de trabalho	P	7	8,3	7	87,5	10	16,9	8	100,0	8	17,0	7	87,5	6	14,0	6	75,0
	N	3	23,1	3	37,5	2	16,7	2	25,0	2	20,0	2	25,0	3	33,3	2	25,0

(continua)

(continuação)

Tema II – A escola do seu filho em Portugal, comparada com a escola no seu país de origem	Grupo																
	I				II				III				IV				
	Ocorrências		Indivíduos		Ocorrências		Indivíduos		Ocorrências		Indivíduos		Ocorrências		Indivíduos		
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
2.3. Estilos e métodos de aprendizagem	P	8	16,7	8	100,0	9	15,3	8	100,0	8	17,0	8	100,0	7	16,3	7	87,5
	N	3	23,1	3	37,5	2	16,7	2	25,0	1	10,0	1	12,5	1	11,1	1	12,5
2.4. Organização e funcionamento	P	8	16,7	8	100,0	8	13,6	8	100,0	8	17,0	8	100,0	7	16,3	6	75,0
	N	1	7,7	1	12,5	2	16,7	2	25,0	1	10,0	1	12,5	1	11,1	1	12,5
Total de Ocorrências/Número de Indivíduos	P	48	100,0	8	100,0	59	100,0	8	100,0	47	100,0	8	100,0	43	100,0	8	100,0
	N	13	100,0	8	100,0	12	100,0	8	100,0	10	100,0	8	100,0	9	100,0	8	100,0

P Pela positiva

N Pela negativa

2.3. Prestígio social do ensino (no seu país de origem)

A análise realizada não deixa dúvidas que a opinião geral sobre o prestígio social do conhecimento e do saber no seu país de origem é claramente positiva; com efeito, são poucos os que consideram que o «saber em si» não é valorizado no seu país de origem. No que diz respeito às referências positivas, destaca-se o Grupo II, seguido pelo Grupo I, enquanto os Grupos III e IV apresentam a mesma percentagem. Mais uma vez o estatuto sociocultural de origem é a variável que influencia as preferências dos entrevistados; quanto mais elevado o estatuto, maior ênfase colocam os imigrantes na questão do «prestígio social do ensino». Em relação às diferenças que se verificam entre o Grupo I e o Grupo II, será talvez lógico atribuí-las às experiências profissionais de uma parte deste último, ligadas à promoção do conhecimento, como profissionais de ensino. No entanto, as diferenças são mínimas e o perfil de opinião é muito semelhante.

A questão da «valorização da escola» despertou um interesse maior do que a anterior. Não se encontrou nenhuma referência negativa no Grupo IV, mas em cada um dos outros grupos, pelo menos, uma pessoa produziu uma imagem negativa sobre a escola. As representações positivas sobre a valorização da escola não se distanciam muito consoante o grupo, mostrando pequenas variações, por isso não parece correcto atribuir estas diferenças à influência de alguma variável em especial.

Da mesma forma, na análise das respostas positivas em relação à «valorização do trabalho do professor», não parece sustentável fundamentar as diferenças registadas nas referências entre grupos através dos critérios de comparação que se utilizam neste trabalho. Mais uma vez a diferença entre o Grupo II e todos os outros, pode ser explicada pelas profissões que alguns elementos do grupo exerceram no seu país de origem.

Em síntese, é de sublinhar a importância atribuída à valorização do conhecimento, da escola e do trabalho do professor por todos os entrevistados, independentemente do seu estatuto sociocultural de origem e da sua integração em Portugal. Será que se pode afirmar que, neste caso concreto, se trata de uma característica específica da identidade social de uma população?

O que une todas estas pessoas, apesar de terem nacionalidades e características culturais diferentes, desde a língua à religião, é o processo de socialização a que foram submetidos. Em termos gerais, em função deste processo de socialização, bem como das experiências vividas,

desenvolveram os seus padrões de valores específicos, que direccionam as suas acções, influenciam a escolha dos comportamentos e explicam as suas condutas (Williams, 1979).

Sem pôr em causa a natureza complexa da motivação humana, podem-se distinguir dois tipos de factores determinantes no desenvolvimento do sistema de valores, interrelacionados entre si: factores de natureza social, que têm a ver com as pressões sociais exercidas sobre os indivíduos com a finalidade de estes se comportarem de um determinado modo e factores de natureza individual, que têm a ver com as avaliações pessoais que cada indivíduo faz em relação aos seus próprios comportamentos, visto que os mesmos valores assumem importâncias diferentes de indivíduo para indivíduo (Brawn, Crace, 1996). Os valores que se adquirem ao longo do processo de socialização apresentam dois tipos de características: por um lado, são relativamente estáveis ao ponto de serem organizados hierarquicamente num conjunto, por outro, mudam conforme as alterações nos contextos espaço-temporais (Hermans, Oles, 1996), mudando as prioridades dos indivíduos e os modos como estão organizados.

A imigração, por definição, é uma situação «... *de deslocação do próprio contexto vital para outros contextos com recursos económicos e sociais suficientes...*» (Dias, 1997, p. 142), que distancia as pessoas das suas origens, do seu meio, das normas e regras sociais a que foram habituadas. Ao mesmo tempo é uma situação em que as pessoas se libertam da pressão social de origem, ou se encontram, pelo menos, numa situação em que o efeito deste factor de motivação é bastante reduzido. Se os imigrantes continuam a demonstrar as preferências, a agir em relação a certos assuntos, nomeadamente, em relação à valorização do conhecimento, do ensino e da escola, como se estivessem a viver no seu contexto de origem, este facto não pode ser atribuído à influência do meio espaço-temporal português, visto que, na opinião destes, este é muito diferente do meio de origem destes imigrantes. Talvez se esteja perante a manifestação de uma característica da identidade social destas pessoas, de um efeito de origem sociocultural e de processos de socialização anteriores, numa sociedade e escola diferentes.

2.4. Perspectiva acerca da escola (no seu país de origem)

Mostrando um grande interesse neste assunto e sendo quase unânimes nas suas opiniões, os entrevistados avaliam de forma positiva a escola no seu país. É de sublinhar as óptimas recordações que todos revelam

sobre a escola que frequentaram, quer se trate da relação com os professores, quer se trate do sentimento de pertença à escola ou da proximidade entre a família e a escola:

- «... contava a directora de turma coisas que nem à minha mãe contava...»; (11/II)
- «... era normal a directora de turma saber tudo sobre as famílias: as dificuldades, os problemas... as reuniões eram frequentes...»; (27/IV)
- «... era uma escola muito boa, lembro-me de ter orgulho de frequentar aquela escola...». (22/III)

Apesar de admitir uma extrema importância da escola na sua vida e na sociedade de origem, os entrevistados mostraram-se convictos de que a escola não substituiu, nem tentou substituir a família ou diminuir as funções de socialização desta última. Pelo contrário, a escola quase obrigava as famílias a desempenharem as suas funções, através da relação que estabelecia com estas, não hesitando em envolver para isso diferentes serviços de apoio (assistentes sociais, psicólogos) ou até exercendo uma certa pressão sobre os pais. Esta pressão, aliás, está na origem das opiniões negativas no que diz respeito à relação entre a família e a escola:

- «... [escola] controlava e pressionava os pais... era normal informar no local de trabalho dos pais sobre o insucesso dos filhos...»; (20/III)
- «... preocupar-se com o sucesso escolar do filho era visto como uma obrigação de família, a sociedade pedia prestação de contas...». (14/III)

Os imigrantes, na sua avaliação das condições materiais das escolas nos seus países de origem, mostraram um certo descontentamento. Com efeito, foi a única causa das referências negativas sobre o assunto para todos os grupos. A opinião que se registou sobre os recursos humanos nas escolas frequentadas, em tempos, por eles ou pelos seus filhos, antes destes virem para Portugal, é geralmente positiva com, uma vez mais, uma ligeira expressão acima da média por parte dos ex-professores do Grupo II. Os entrevistados sublinham, sempre fazendo referência à escola portuguesa, a impossibilidade de o processo de aprendizagem ser prejudicado por falta de professores:

- «... antes de chegar cá, não imaginava ser possível não haver aulas nas escolas por falta de professores, nunca o meu filho

perdeu uma aula por causa disso lá, na escola antiga dele...».
(12/II)

Em contrapartida, os imigrantes consideram uma das grandes vantagens das escolas dos seus países de origem, tanto na altura em que estes eram alunos como neste momento, ser uma instituição que se preocupa muito em educar o sentido de responsabilidade:

- «... quando não estava preparado para a aula sentia-me muito envergonhado, preocupava-me com esta situação, mesmo quando já era aluno dos últimos anos da escola...»; (2/I)
- «... era feio não fazer trabalhos de casa, não estudar para a aula... sentia-me mal se não o fizesse... também era negativa garantida, e ter negativa era muito vergonhoso...». (18/III)

A explicação para este tipo de atitudes, que valorizam a importância da disciplina e da responsabilidade, encontra-se no processo de socialização, para diferentes investigadores. Ao apresentar a sua hipótese explicativa, Inglehart (Inglehart, Nicolas, 1994) correlaciona as prioridades que os indivíduos manifestam com o contexto económico da sua socialização. Para este, parece mais provável que atitudes que digam respeito à valorização da disciplina, do rigor, da responsabilidade, sejam mais características de pessoas que passaram a sua infância em contextos económicos de pobreza material, o que não deixa de ser o caso dos imigrantes dos países da ex-URSS.

No entanto, uma outra explicação, mais geral, é promovida no estudo comparativo entre atitudes e interpretações feitas por professores chineses e australianos, colocados perante manifestações de indisciplina (Ho, 2004). O objectivo era verificar como é que os contextos socioculturais de origem afectam a percepção desses professores relativamente aos problemas de disciplina e responsabilidade⁴⁰.

Os resultados mostraram que realmente existe uma diferença significativa no modo como os professores atribuem as causas do problema da disciplina. Com efeito, para professores australianos, os indivíduos são os maiores responsáveis pelo seu comportamento e são a causa principal da indisciplina. Os professores chineses atribuem uma maior importância ao contexto social, à família e às suas influências como factores decisivos

40. Partia-se do pressuposto que os valores dominantes na Austrália seguiam muito de perto os valores ocidentais, baseados no individualismo, enquanto a sociedade chinesa continua a valorizar o colectivismo.

que podem resultar em manifestações de comportamentos de disciplina, ou de indisciplina. O autor atribui estes resultados a diferentes processos de socialização, que transmitem diferentes valores e promovem diferentes procedimentos socialmente compartilhados. O individualismo, fonte de responsabilidade pessoal para uma conduta de vida, favorece o primado do interesse sobre o dever (Morin, 2005), da iniciativa sobre a disciplina. Enquanto que o colectivismo favorece a obediência, a ordem, a regra, a finalidade colectiva e a responsabilidade pelo cumprimento destas.

Parece que as opiniões obtidas junto dos imigrantes dos países da ex-URSS, recolhidas e analisadas no presente estudo, se aproximam de alguma forma desta perspectiva. A escola socialista, como uma outra escola qualquer, era um lugar de aprendizagens tanto académicas, como sociais. Sendo um sistema institucional, tornou-se para os alunos o protótipo do sistema social onde a escola estava inserida, a primeira representação das regras, da autoridade e da adequação de comportamentos. As noções de disciplina, de ordem e de responsabilidade próprias daqueles tipos de regimes políticos, foram transmitidas pelo sentimento de pertença a uma comunidade que partilhava interesses comuns, em nome da igualdade e da justiça. A ideia da disciplina educativa insere-se, portanto, no quadro do funcionamento da sociedade socialista e resulta ao mesmo tempo do funcionamento desta, de forma natural. Como explícita o «Poema pedagógico» de Makarenko, cria-se uma organização, em torno do ensino, que exige que a responsabilidade e disciplina se manifestem em vários aspectos: na relação com o professor, na participação nas actividades colectivas, no cumprimento das regras, na responsabilidade em relação à aprendizagem e na co-responsabilidade pelos estudos dos outros (Estrela, 1992). Todos estes aspectos são manifestações do espírito de ordem e de regra social que se instalam e se apoiam no Estado – regulador principal do sistema social – sendo simultaneamente estas que o apoiam e o reforçam.

Estas questões põem em evidência a preocupação dos imigrantes em criar condições, em casa, para que os seus filhos não percam o sentido de responsabilidade adquirido nas escolas de origem, não se tornem indisciplinados ou, no caso dos mais novos, tentam compensar estas falhas que consideram que a educação portuguesa apresenta, através da educação dada em casa.

Em relação aos aspectos relacionados com a organização e o funcionamento da escola no seu país de origem também se registaram opiniões positivas. Estas últimas residem basicamente no oposto do que acima se afirma como sendo características negativas da escola portuguesa.

Nos seus países de origem, o tempo de ensino, sendo o tempo dos professores e alunos, é visto como sendo organizado e considerado em conjunto e distribuído, tendo em conta vários elementos que intervêm no processo educativo. O horário é visto como um instrumento do programa usado para levar a cabo o projecto curricular, centrando o processo educativo no aluno e nos seus interesses. Os entrevistados acham positivo o facto de os alunos estudarem apenas na parte da manhã ou da tarde e nunca o dia todo; estas cinco horas são suficientes, quando são usadas de modo intensivo e contínuo. No entanto admitem que esta forma de organização do tempo de ensino exige muito do aluno, em termos de atenção, e do professor, em termos de preparação para as aulas, podendo ser bastante cansativa para ambos.

Em síntese, sabe-se que a escola nunca é neutra. Ela interfere com a valorização de um determinado conceito de educação, com a atribuição a esta de certas finalidades, relaciona-se com a aplicação de um determinado modelo educativo, com o uso de determinados métodos e estilos de aprendizagem e ilustra a cultura educativa da sociedade. Esta última é um modo simbólico, partilhado pela comunidade, mas também conservado, elaborado e transmitido às gerações subseqüentes que, em virtude dessa transmissão, continuam a manter a identidade da cultura (Bruner, 2000).

A abordagem das diferenças culturais pode adoptar duas formas: a primeira, é a comparação daquilo que é mais evidente, mais explícito, e encara as diferenças sob o prisma do sistema de valores que se exprime em instituições que formalizam a sua transmissão – língua, religião, arte, educação⁴¹. A segunda, procura ver o menos evidente, o mais subtil⁴², examinando o modo como as exigências do sistema cultural afectam os indivíduos que lhe pertencem, concentrando-se no modo como as pessoas constroem a sua realidade. Nesta, encontram-se o prestígio da sua própria cultura, os perfis da personalidade, as concepções de direitos e obrigações, do tempo e do espaço e estilos de aprendizagem.

A análise das entrevistas, relativamente ao Tema II – O ensino na escola em Portugal e no seu país de origem – mostrou que a cultura dos imigrantes se afasta de certa forma da cultura educacional portuguesa. Todas as variáveis, usadas como critérios comparativos, indicam a existência das diferenças individuais, quer se trate da comparação entre

41. Pedro da Cunha num trabalho sobre diferenças culturais chama este nível de «*cultura alta*» (Cunha, 1993).

42. Na terminologia de Pedro da Cunha – «*cultura profunda*» (*idem*).

o que uma cultura particular, seja portuguesa, seja do país de origem dos imigrantes, considera essencial – do prestígio do conhecimento e do ensino, quer se trate da comparação entre modos, atitudes e comportamentos que os indivíduos adoptam à medida que estas culturas particulares educacionais são absorvidas – envolvimento dos pais nos assuntos escolares, concepções sobre formas e modos de aprendizagem aplicados nas escolas e organização do processo educacional⁴³. Verificou-se também alguma distância entre o conceito de aprendizagem desenvolvido pelas famílias dos imigrantes – estilos, métodos, formas e atribuição da responsabilidade – e aquele que a escola portuguesa propõe.

Não deixa de ser curiosa a ideia com que se fica: os pais não constroem, ou pelo menos não constroem essencialmente, a sua opinião sobre a escola do seu filho em função da situação real em que este aí se encontra. Se assim se fosse, bastaria uma situação considerada positiva para o filho⁴⁴ para alterar a opinião céptica dos pais quanto às virtudes educativas da escola portuguesa. Como isso não acontece, pode-se sugerir que o que conta mais para as representações e opiniões dos imigrantes são os seus princípios e convicções, e não as experiências dos filhos.

Ao contrário do que foi constatado na análise do Tema I, neste segundo Tema, em que os imigrantes são chamados a fazer uma comparação entre a escola de origem e a de destino, a tendência verificada nas suas opiniões muda radicalmente. Esta mudança de atitudes pode ter várias causas:

- causas relacionadas com um certo compromisso com os valores «nacionais» ou «ideológicos» de origem dos imigrantes, que falam mais alto⁴⁵ e que neutralizam o peso do estatuto sociocultural de origem. Sendo, talvez, a manifestação do sen-

43. O significado deste resultado deve ser correctamente entendido. Não há razão alguma para colocar estas diferentes culturas em oposição, ou considerar que as diferenças signifiquem a deficiência dos valores de uma das culturas. A escola aberta à diversidade, que se orienta no sentido de um ajuste às características individuais dos alunos, pode e deve combinar as diferenças culturais e sociais. O desafio consiste em articulá-las de modo pertinente.

44. Assunto que será aprofundado na análise do Tema III.

45. As diferentes investigações, cada uma na sua dimensão, confirmam esta ideia. Assim, segundo Portes, Rumbaut (2001), é natural que os imigrantes recentes prezem muito pelos valores de origem; por outro lado, Reitz (1980), num estudo sobre a comunidade ucraniana no Canadá, ainda na época da URSS, mostra como é forte o sentido da consciência nacional entre imigrantes vindos da URSS e como a comunidade, por eles criada, consegue conservá-lo e até aumentá-lo.

timento da consciência nacional responsável pela imagem tão positiva que os imigrantes apresentam em relação à escola, aos professores e a tudo que faz parte do sistema educativo por eles frequentado e sendo também o responsável pela atribuição de características negativas ao sistema de ensino português;

- causas que poderão ter a sua origem nas diversas transformações que as famílias dos imigrantes sofreram, na maneira como as crianças as relacionam com a escola, com os professores, ou seja, em todo o conjunto de acontecimentos que acompanha a sua integração em Portugal.

Constata-se ainda que, apesar do esforço para medir o peso específico das variáveis de estatuto socioeconómico de origem e de destino na formação das concepções dos entrevistados, somos obrigados a constatar que a imagem que os imigrantes têm da escola e da cultura educacional portuguesa é a mesma para todos os grupos da amostra, não mudando conforme os diferentes de extractos e estatutos sociais nela representados, e não dependendo nem do nível de instrução, nem da experiência profissional. Em contrapartida, o meio cultural e os processos de socialização de origem têm uma importância decisiva na construção das representações dos imigrantes sobre a cultura educacional em geral, as suas características específicas, os seus problemas, organização e funcionamento.

3. TEMA III – O PAPEL DA ESCOLA NA FORMULAÇÃO DAS EXPECTATIVAS E ESTRATÉGIAS FAMILIARES DAS CRIANÇAS IMIGRANTES EM PORTUGAL

Embora exista um certo afastamento entre a cultura educacional dos imigrantes e a cultura portuguesa, será que este desencontro provoca o insucesso escolar, como confirmam outros estudos realizados com alunos oriundos de grupos culturalmente diferentes, e que para o evitar, a cultura de origem terá de ser «*deixada ao portão de entrada da escola*» (Vieira, 1992)?

3.1. Integração dos filhos dos imigrantes nas escolas portuguesas

Os imigrantes avaliam a integração dos seus filhos nas escolas portuguesas, em geral, de forma positiva, tal como mostra a Tabela VIII. A visão

mais optimista é manifestada pelos indivíduos do Grupo I, seguidos pelo Grupo II, posteriormente pelo Grupo III e finalmente, pelo Grupo IV. Este último, aliás, mostrou uma insatisfação relativamente maior com a situação dos seus filhos na escola portuguesa, mas como se pode ver pelos valores transcritos, os aspectos relacionados com a integração parecem ser positivos.

Tabela VIII – Quadro síntese das representações dos imigrantes sobre o Tema III – O papel da escola na formulação das expectativas e estratégias familiares das crianças imigrantes em Portugal

Tema III – O papel da escola na formulação das expectativas e estratégias familiares das crianças imigrantes em Portugal	Categorias/Subcategorias	Grupo															
		I			II			III			IV						
		Ocorrências		Indivíduos	Ocorrências		Indivíduos	Ocorrências		Indivíduos	Ocorrências		Indivíduos				
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%				
1. Integração dos filhos dos imigrantes nas escolas portuguesas	1.1. Definição da situação	14	24,6	8	100,0	13	27,1	8	100,0	11	26,2	8	100,0	12	26,7	8	100,0
	Pela negativa	2	3,5	2	25,0	3	6,3	2	25,0	3	7,1	3	37,5	4	8,9	4	50,0
1.2. Dificuldades	Relacionadas com a escola	10	17,5	8	100,0	9	18,8	5	62,5	9	21,4	8	100,0	9	20,0	8	100,0
	Exteriores à escola	1	1,8	1	12,5	2	4,2	2	25,0	1	2,4	1	12,5	1	2,2	1	12,5
2. Projecto escolar dos filhos		13	22,8	8	100,0	10	20,8	8	100,0	8	19,0	8	100,0	10	22,2	8	100,0
2.1. Obtenção do grau de formação universitária		12	21,1	8	100,0	10	20,8	8	100,0	8	19,0	8	100,0	8	17,8	6	75,0
2.2. Aquisição de profissão favorável com a continuação dos estudos		1	1,8	1	12,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,2	1	12,5
2.3. Ensino secundário e formação profissional		0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,2	1	12,5
3. Estratégias familiares face à integração dos filhos		19	33,3	8	100,0	14	29,2	8	100,0	13	31,0	8	100,0	13	28,9	8	100,0
3.1. Integração centrada na instrução paralela e complementar		16	28,1	5	62,5	13	27,1	7	87,5	11	26,2	6	75,0	12	26,7	7	87,5
3.2. Integração centrada no apoio em casa		3	5,3	3	37,5	1	2,1	1	12,5	2	4,8	2	25,0	1	2,2	1	12,5
Total de Ocorrências/Número de Indivíduos		57	100,0	8	100,0	48	100,0	8	100,0	42	100,0	8	100,0	45	100,0	8	100,0

A maioria dos imigrantes considera que os filhos têm uma situação bem sucedida academicamente, que é reflectida, muitas vezes, por um nível de sucesso acima da média da turma. Os pais dizem que as crianças têm sido descritas pelos professores como sendo sérios no trabalho escolar, respeitadores, disciplinados e participativos nas ocupações do lazer:

- «... no seu terceiro ano cá ela (a filha) já ajudava em português a filha da nossa vizinha, que é portuguesa...»; (11/II)
- «... a Directora da turma tem uma opinião muito boa sobre o nosso filho, já ma manifestou várias vezes nas reuniões... à frente de outros pais, o que acho incorrecto...». (29/IV)

Mesmo aqueles pais, cujos filhos tiveram que repetir um ano, durante a sua permanência na escola portuguesa⁴⁶, atribuem este facto às dificuldades esperadas, relacionadas com o desconhecimento da língua portuguesa, e por isso não o consideram como insucesso:

- «... não é muito boa (a situação), teve que repetir o 6.º ano, como era de esperar... mas acho que recupera...». (27/IV)

A integração dos filhos dos imigrantes na escola portuguesa faz parte do processo geral da integração. Os estudos feitos sobre a experiência imigratória mundial descrevem a integração dos filhos de imigrantes como um difícil processo de conciliação da língua e das orientações culturais do país de origem com as solicitações do meio social e cultural da sociedade de destino (Portes, 1999).

A maioria dos indivíduos da amostra utilizada, apesar de avaliar a situação do seu filhos como boa, revelam ter uma perfeita consciência dos problemas que esta lhe pode provocar. Por um lado, são confrontados com a necessidade da integração num meio sociocultural diferente, de responder às expectativas sociais que esse novo contexto determina para os próprios, por outro, de responder às exigências e expectativas dos pais que se formaram num espaço cultural e tempo histórico diferentes. É natural que este dualismo leve as crianças a questionar os valores sociais tanto da sociedade de origem e da sua família, como da sociedade de acolhimento, sendo que esta duplicidade, com o tempo, leva-os a constituir um sistema de valores próprio.

46. Como mostra o Quadro 4 do Capítulo II, todas as repetições dos alunos da amostra tiveram lugar no primeiro ano de frequência da escola portuguesa.

Diversos investigadores apontam a importância da família, das suas características socioculturais e económicas, no processo da aquisição dos valores, quer seja fornecendo modelos com que os filhos se identifiquem, quer seja fomentando condições em que determinadas necessidades ganhem relevância sobre outras (Skarzynska, 1993; Montadon, Perrenous, 2001). Mesmo assim, os entrevistados mantêm certas reservas em relação a uma vinculação familiar total da parte dos filhos. Sabem que a sua integração escolar não estará exclusivamente dependente deles como pais e que, também, de forma significativa, ela depende do complexo das relações estabelecidas na escola bem como das circunstâncias e dificuldades exteriores a esta.

A Tabela VIII mostra que o peso das dificuldades atribuídas à escola é sensivelmente maior do que as que são atribuídas a ocorrências «exteriores à escola»; as referências mantêm-se acima da média para todos os quatro grupos da amostra. Mais uma vez o Grupo II apresenta razões especificamente «profissionais», sendo possível que estas levem as pessoas deste grupo a terem uma opinião ligeiramente diferente na identificação das dificuldades.

Verifica-se, de acordo com as respostas, que os pais distinguem e avaliam as dificuldades que os filhos enfrentam, correlacionando-as com os papéis que esperam que escola portuguesa desempenhe no processo da integração dos seus filhos e com os objectivos que a integração escolar coloca perante estes últimos.

O papel principal que a escola desempenha no processo de integração dos seus filhos, anteriormente referido, está relacionado com o facto de esta ser uma instituição, a primeira e muitas vezes a única durante algum tempo⁴⁷, que leva estas crianças a conhecerem a sociedade e cultura portuguesa, adquirirem as suas normas e regras tanto sociais como especificamente escolares. Para atingirem este objectivo a necessidade de aprendizagem da língua portuguesa é fundamental e a escola, para estes alunos, representa o quadro desta aprendizagem, não só no sentido académico, como também, sendo um contexto onde estes desenvolvem a sua identidade, onde estabelecem relações com os colegas portugueses e formam a sua personalidade.

47. Este papel da escola é confirmado pelos estudos em contextos diferentes com minorias diferentes: «*Para muitos crianças imigrantes este ponto de contacto é único ponto de contacto sistemático e significativo com esta nova sociedade*» (Suárez-Orozco, 2001, p. 347).

Dentro desta perspectiva são distinguíveis dois assuntos que preocupam os imigrantes: a língua portuguesa e a relação com colegas.

A principal dificuldade, para a maioria dos entrevistados, estava relacionada com a língua portuguesa, pelo menos nos primeiros dois anos da escola. Os pais falam sobre as dificuldades que os filhos tiveram para perceber o professor, o que estava escrito nos livros e quadros, e do nível muito baixo de exposição de ideias que estes demonstravam devido ao vocabulário reduzido. Os entrevistados temiam que estas dificuldades, que tornam o ritmo de aprendizagem bastante lento, desmotivassem as crianças e levassem ao afastamento dos seus filhos do processo educativo.

De facto, estes alunos para chegarem aos mesmos resultados que os alunos portugueses tiveram de utilizar caminhos diferentes através de estratégias de apoio e ajuda. Segundo os pais, em muitas das escolas, foram criados apoios de língua portuguesa especialmente destinados a crianças que chegam do seu país de origem sem quaisquer conhecimentos sobre esta língua. Estas aulas faziam parte do processo transitório e visavam permitir a passagem para o ensino geral. No entanto, constatam, que em muitos casos estes apoios tiveram carácter episódico, sendo prestados pelos professores da língua portuguesa com carga horária elevada e que, por isso, dificilmente se encontravam disponíveis:

- «... no primeiro mês houve quatro aulas, depois foram uma vez por mês, até que três meses depois acabaram-se...». (27/IV)

Referenciaram, no entanto, áreas onde muitas destas crianças conseguiram obter melhor aproveitamento, principalmente quando foram apoiados pelos professores, como é o caso da matemática, física e química:

- «... ela (a directora de turma) disse que o português do meu filhos é muito fraco, e que os professores não iam avaliá-lo em várias disciplinas, menos a matemática, onde ele teve notas muito boas nos testes, e física, onde a nota foi razoável...». (17/III)

As relações, que os seus filhos estabelecem com colegas nas escolas, também preocupam os imigrantes. Os pais manifestam dois tipos de intenções, quando se referem a este assunto. Por um lado, motivados pela vontade de conservar os valores culturais de origem, desde a língua até os hábitos e tradições, incentivam os filhos a manter relações mais próximas com a comunidade de imigrantes, nomeadamente, com os filhos destes. Outros motivos prendem-se com a consciência de que é preciso vencer o isolamento para se sentirem inseridos na escola e por

isso incentivam os filhos a criar amizades com outros colegas portugueses. Por isso, o modo como os seus filhos são aceites nas escolas por grupos de nativos, que são a maioria, preocupa os imigrantes.

A aceitação (ou não) de uma pessoa pertencente a uma minoria diferente por parte da maioria é normalmente o resultado de um processo de identificação social, através do qual qualquer indivíduo coloca a si próprio e aos outros, no interior de um sistema de categorização social (Brewer, Brown, 1998). O nível de categorização atribuído a esta pessoa, ou seja, será ela aceite ou não, depende de vários factores que intervêm neste processo – individuais, onde factores como a educação familiar são relevantes, e sociais como é o caso das representações dominantes no contexto social sobre esta minoria.

É de sublinhar que os pais constataam uma absoluta aceitação dos seus filhos por parte dos colegas portugueses. Não é encontrada uma única referência à discriminação, à intolerância, à inferioridade nas respostas dos pais sobre as reacções dos colegas na escola. Pelo contrário, mostraram uma grande satisfação em relação a uma orientação geral, que Vala refere como «*orientação para a positividade na descrição das pessoas*» (1999, p. 79), que na opinião dos pais corresponde a uma manifestação, geralmente positiva, sobre os imigrantes de Leste:

- «... *as pessoas, de forma geral, têm reacção boa, principalmente os mais bem formadas, os que não são fazem juízos na base do estereótipos, associando-nos à máfia...*». (11/II)

Entre momentos considerados negativos na relação com os colegas na escola dos filhos (mas mostrando bastante compreensão e até um certo grau de humor) constataam uma natural troça pelo sotaque que nos primeiros tempos torna a compreensão do «português» destes quase impossível:

- «... *disse (o filho) que quando falava português ninguém o compreendia e riam-se todos, e eu pensei para mim "pensas tu que falavas português", mas não disse nada disso, claro, tentei minimizar a importância das reacções dos colegas... também isso passou rápido...*». (27/IV)

Um outro aspecto referido como negativo é o das reacções dos colegas no que diz respeito à obediência aos professores demonstrada pelos filhos dos imigrantes:

- «... *ela (a filha) disse que maioria responde à professora quando esta lhes chama a atenção para um comportamento impróprio,*

e responde mal. A minha filha não responde... lá o professor tem outro estatuto e aluno tem consciência disso, apesar de situação ter mudado um pouco ultimamente...». (11/II)

- «... começaram a gozar com ela por ela (filha) sempre fazer o que professor mandava (...) agora ela é uma das melhores alunas da turma e já a respeitam mais, apesar de continuarem a gozar de vez em quando (...) também nunca foi muito a sério, não me preocupo com isso. As crianças sempre gozam com alguma coisa...». (31/IV)

Por seu lado, como mostram os estudos sobre relações que acompanham processos de integração, os indivíduos pertencentes a um grupo de minoria diferente, que é o caso dos alunos imigrantes, também podem manifestar certos comportamentos como reacção ao processo de comparação e de oposição aos nativos (Lorenzi-Cioldi, Doise, 1990). Se pertencer a um grupo de imigrantes contribuir positivamente para a identidade social da criança, ela vai tentar permanecer membro deste grupo, contribuindo para o aumento da sua homogeneidade. Mas se o grupo falha na satisfação dessa necessidade, o indivíduo poderá adoptar outra estratégia, tentando uma maior aproximação com o grupo da maioria, que, por ser maior, tende a acentuar a sua heterogeneidade, mostrando ser mais um conjunto de individualidades do que um grupo uniforme, enquanto no grupo minoritário esta estratégia provoca uma diferenciação interna. Estas hipóteses foram confirmadas pelos resultados de diferentes estudos, inclusive portugueses (entre outros: Simon, Pettigrew, 1999; Guinote, 1999).

Como as entrevistas realizadas não foram dirigidas aos filhos dos imigrantes, mas sim aos seus pais, não foram possível interpretar os resultados obtidos do ponto de vista da confirmação ou não confirmação dessas hipóteses. Assim, não foi possível ir mais além do que estabelecer algumas tendências explicativas coerentes com a informação obtida. As respostas dos pais confirmam a ideia que os filhos revelam um nível elevado de identificação com o grupo de imigrantes de países de Leste existente na sua escola. Tal facto é claramente visível nas respostas sobre o relacionamento preferido pelos seus filhos.

- «... os amigos do meu filho são na maioria filhos dos imigrantes, como ele... lá, da escola, que também são vizinhos no bairro...»; (18/III)
- «... ela (filha) rapidamente fez amizades com outros ucranianos na escola e quando mudou daquela escola para uma nova,

que só tinha uma menina ucraniana, sofreu um pouco com isso...». (25/IV)

Na sua maioria as entrevistas mostraram que os filhos dos imigrantes se afirmam positivamente em relação às suas pertenças e se identificam bem com os seus conterrâneos, no entanto as respostas não se apresentaram homogéneas:

- *«... não, não tem amigas russas, nunca teve, sempre andou na escolas privadas portuguesas onde não havia filhos dos imigrantes de Leste, mas não é por isso que ela (filha) não se identifica com os russos: ela fala, escreve, lê em russo, acompanha os acontecimentos... vai à Rússia com uma certa frequência...». (7/I).*

Esta última resposta (de um indivíduo do Grupo I) leva a que se pense numa possível relação entre o estatuto socioeconómico dos imigrantes e o grau de identificação dos seus filhos com o seu grupo de origem. O efeito desta relação tem sido alvo de investigação que levou à formulação da hipótese que os indivíduos que se identificam mais fortemente com o seu grupo, tendem a lidar com o baixo estatuto de forma colectiva, mas quando o estatuto é alto, o envolvimento com o grupo é fraco e utilizam-se mais as estratégias individuais (Ellemers, 1993).

Como a maioria das crianças envolvidas na amostra são provenientes dos grupos de estatuto socioeconómico baixo, provavelmente, é este facto que os leva a escolher as estratégias colectivas para lidar com a ameaça à identidade que representa a pertença a uma minoria bastante diferente. Inversamente, os filhos dos imigrantes com estatuto socioeconómico elevado provavelmente não sentem a necessidade de procurar amigos em grupos de origem. No entanto, tem que ser mantida uma certa reserva em relação a este assunto visto que o factor tempo pode ser decisivo para este tipo de situações.

Esta foi a análise das entrevistas relativamente ao papel que escola desempenha no processo de integração, como uma das instituições que os liga a sociedade portuguesa. Embora este papel seja entendido pelos pais como o principal, não é considerado, no entanto, como único.

Um outro papel da escola, que está relacionado com a futura integração social e económica dos filhos dos imigrantes na sociedade portuguesa, também foi referido pelos imigrantes. Tal integração passa pela aquisição dos diplomas que colocarão os imigrantes na situação da igualdade

de oportunidades com os portugueses, tanto para continuação de estudos, como para inserção no mercado de trabalho, pelo menos teoricamente. Para atingir este objectivo os pais incentivam os filhos para o sucesso escolar, para procurar escolarização para além da escolaridade obrigatória. Isto acontece não só porque eles acreditam que este seja o seu papel, mas também porque acham que a escola portuguesa não incentiva muito o sucesso escolar nem valoriza a educação, como veículo de promoção económica e social:

- «... acho que a minha obrigação é educá-los (filhos) para que estudem, apesar de em Portugal os estudos não valerem muito...». (24/III)

Como consequência disso, na opinião dos imigrantes, as crianças portuguesas revelam menor interesse em obter melhores resultados escolares, em fazer planos para os estudos futuros e não consideram o ensino como meio para atingir o sucesso na vida, o que é manifestamente oposto ao que os imigrantes tentam transmitir aos seus filhos. Esta diferença leva os pais a exercerem uma forte influência sobre os seus filhos. Os entrevistados dizem que pressionam os seus filhos a não se conformarem com o clima geral que se instalou entre os jovens portugueses e concentrarem-se na aquisição de competências, incluindo o domínio do português, para que não abandonem as expectativas paternas. Ao tentarem transmitir aos seus filhos uma orientação para o êxito escolar, estes entram em conflito com a experiência escolar quotidiana dos seus descendentes, visto que consideram que os colegas portugueses proporcionam modelos alternativos aos familiares, transmitindo, através do convívio, outros valores e padrões comportamentais.

Poderia pensar-se que a opinião dos pais imigrantes sobre os jovens portugueses se formou devido à influência dos meios onde eles, e suas famílias, vivem. Realmente, a maioria de pessoas questionadas, por razões económicas, vivem em bairros de renda baixa, que são, ao mesmo tempo, zonas residenciais problemáticas, cujas escolas públicas são frequentadas pelos filhos dos imigrantes africanos ou das famílias desfavorecidas sem grandes preocupações com estudos futuros (Detry, Cardoso, 1996):

- «... no ano passado chumbou um terço da turma dele (do filho)... grande parte são africanos...». (27/IV)

Contudo, os imigrantes do Grupo I, que vivem em zonas privilegiadas e cujos filhos frequentam o ensino privado, manifestam a mesma preocupação em relação a esse assunto. Ou seja, os pais preocupam-se com

o facto de os filhos, apesar de terem uma perspectiva de sucesso, podem mostrar desinteresse na sua vida académica e privilegiar os valores e comportamentos da maioria, que eles associam ao insucesso escolar:

- «... maioria não se preocupa com sucesso escolar e nesta idade os jovens dão muito valor ao comportamento da maioria...». (1/I)

Esta situação, quando os comportamentos da maioria conduzem a uma inversão das normas e valores estabelecidos pelos pais, pode reforçar não só o distanciamento entre a cultura dos imigrantes e a cultura educacional portuguesa, como também reforçar o posicionamento em relação ao sucesso escolar, sucesso esse que é definido como sinónimo da solidariedade cultural da minoria a que pertencem. Por isso, um indivíduo do Grupo I reconheceu na falta de motivação para o sucesso escolar entre alunos portugueses, a influência de uma forma de cultura que dificulta a integração dos seus filhos no sistema educativo português.

No entanto, como se pode observar na Tabela VIII, são poucas as dificuldades enfrentadas pelo filhos dos imigrantes que possam ser consideradas como exteriores à escola. Tais dificuldades, na sua maioria, estão relacionadas com as situações económicas das famílias que não lhes permitem garantir condições de estudo para os seus filhos, facto que penaliza o seu rendimento escolar:

- «... por enquanto não posso pagar Internet... sei que ele (filho) precisa, mas não tenho condições...»; (14/II)
- «... não compro livros em português para ela (filha), são muito caros... ela também tem vergonha de pedir emprestados aos colegas... não sei como funcionam cá as bibliotecas, se são gratuitas talvez se inscreva...». (11/II)

A inserção económica dos imigrantes através do trabalho é um dos factores importantes da integração destas famílias no país de acolhimento. As fracas condições económicas dos imigrantes não só fragilizam a sua integração como são considerados um dos factores responsáveis pelo insucesso escolar dos seus filhos (Poltzer, 1981). No entanto, o presente estudo levanta algumas dúvidas sobre a importância do rendimento económico das famílias dos imigrantes de Leste europeu para os resultados escolares dos seus descendentes.

Parece que, para os indivíduos dos Grupos II e IV, a não-integração económica e social e tudo que a acompanha – dificuldades de inserção no

mercado de trabalho, concentração em certos bairros suburbanos afastados, desemprego de longa duração, ilegalidade e ausência de contratos de trabalho – não está a pôr em causa a integração efectiva dos seus filhos nas escolas portuguesas⁴⁸.

Este resultado leva, mais uma vez, a que se considere existir uma grande diversidade de factores que influenciam o processo da integração. Tais factores não se relacionam apenas com os de ordem económica, mas dependem também da origem dos imigrantes, das suas características culturais e dos processos de socialização a que foram submetidos. Por conseguinte, a integração dos imigrantes nos países de acolhimento e dos seus descendentes nas escolas desses países, não pode ser vista nem como homogénea nem estandardizada. É evidente que a política escolar que visa a integração dos seus filhos nas escolas portuguesas deve tomar em consideração esta diversidade.

3.2. Projecto escolar dos filhos

O optimismo manifestado pelo sucesso dos seus filhos reflecte-se nas esperanças que os pais depositam no futuro educacional destes em Portugal, apesar da consciência das dificuldades que enfrentam ou venham a enfrentar.

Como se pode observar na Tabela VIII, os imigrantes e suas famílias aspiram projectos que passam pela obtenção de graus de formação universitários, evidenciando-se um forte nível de aspiração social em face desta, que não diminui mesmo levando em conta as circunstâncias portuguesas actuais, caracterizadas pela grande dificuldade de obtenção de um primeiro emprego por parte dos jovens licenciados. Para os indivíduos dos Grupos III e IV, este desejo significa uma vontade de ascensão social para os filhos, pretendendo que estes atinjam um nível superior ao que eles atingiram:

- «... não só quero que ele tire o curso superior, como vou fazer tudo, que depender de mim, para que ele tenha mais formação que eu e consiga mais na vida». (27/IV)

48. Esta conclusão é baseada, não só na avaliação que os pais fazem dos resultados escolares dos seus filhos, como também no facto de nenhum dos filhos ter reprovado nos anos seguidos ao primeiro, nem ter abandonado a escola, como mostra o Quadro 4 do Capítulo II. As estatísticas oficiais, de certa forma, também confirmam esta conclusão quando afirmam que a taxa de abandono entre alunos de língua materna diferente de português é quase nula, ao contrário da dos portugueses (Jornal Público, 28/12/05).

Foram referenciados apenas dois pais que preferem que os filhos adquiram uma profissão cujo exercício lhes permita uma certa garantia de sobrevivência, caso seja impossível contar com a sua ajuda, e ao mesmo tempo um fundamento para a continuação dos estudos. O curioso é que ambas as pessoas são mulheres, que acreditam que existem determinados tipos de formação que facilitam o emprego imediato e garantido, entre os quais se destaca a informática. Esta posição pode ser considerada como sendo igualmente favorável à continuação dos estudos.

Somente o projecto escolar de um indivíduo do Grupo IV passa pelo ensino secundário e uma formação profissional para o seu filho. Nos outros grupos da amostra não se encontra uma única referência a este tipo de perspectiva.

Como se pode ver, a valorização da educação e, conseqüentemente, as elevadas expectativas em relação aos projectos escolares dos filhos, são um elemento chave do posicionamento social de todos os imigrantes.

De facto, as respostas recolhidas apresentam-se bastante semelhantes entre si em todos os grupos de amostra. Se existissem diferenças nas opiniões dos diferentes grupos de imigrantes sobre o assunto, estas poderiam provavelmente ser explicadas ou pelo nível de instrução e estatuto socioeconómico de origem ou pelo estatuto socioeconómico adquirido em Portugal.

Porém, em relação à primeira explicação possível, não se registam diferenças significativas entre os grupos com níveis de instrução e estatutos socioeconómicos de origem diferentes, ou seja, entre os Grupos I e II, em que todos os elementos possuem cursos superiores e experiência profissional adequada aos mesmos, por um lado, e os Grupos III e IV, cujos elementos possuem cursos do secundário ou cursos profissionais e trabalho correspondente, por outro.

Relativamente à segunda possível explicação, os anos de imigração sem sucesso, de trabalhos mal remunerados e alguma discriminação de que os imigrantes do Grupo IV por vezes são alvo, poderiam provocar uma reacção a esta situação de instabilidade, que teria a sua expressão na emergência de comportamentos que valorizam a importância de outros meios que possam servir para os projectos futuros dos seus filhos, sem necessariamente passarem pelo ensino superior. Se isso for verdade, deveria haver uma diferença nas respostas dadas por este grupo e as respostas dadas pelos Grupos I e III, cuja integração e percurso pós-migratório são bem sucedidos. Contudo, as respostas dos indivíduos do

Grupo IV não mostram diferença em termos de posicionamento perante a questão do projecto escolar dos seus filhos, confirmando a ideia comum a todos os outros grupos.

Uma vez que todas as respostas confirmam a mesma ideia, este facto poderia levar-nos à conclusão que as variáveis de nível instrução e estatuto socioeconómico de origem e do destino não influenciam significativamente a opinião dos imigrantes e portanto não são responsáveis pelos projectos que estes aspiram. A pequena dimensão da amostra e o facto de esta não ser representativa não permite generalizações, mas tudo indica que provavelmente, está-se perante uma diferença face à relação detectada nas ciências sociais, que estabelece concordância entre classe social de origem e expectativas em relação aos estudos dos filhos, que mereceria o desenvolvimento de uma investigação mais aprofundada.

Perante este resultado torna-se imperioso perguntar: porque será que as pessoas, com níveis de instrução, estatutos socioculturais de origem, experiências migratórias, estatutos socioeconómicos pós-migratórios tão diferentes, interiorizam a mesma atitude que as leva a aspirar que os seus filhos conseguem ter êxito no ensino ao ponto de obter um curso superior? Qual é a variável que provoca que a meta indicada como desejável pelos imigrantes seja tão alta?

Os estudos empíricos que existem nesta área são numerosos. Sabe-se que a orientação dos alunos para os níveis de ensino não depende unicamente das suas competências cognitivas. Também se reconhece a importância da influência dos pais na formação dos projectos escolares dos jovens. Os estudos sobre aspirações dos pais em relação aos projectos educacionais dos seus filhos mostram que a origem social tem um papel que não pode ser negligenciado (Cunha D'Orey 1997); a posição socioeconómica que os pais ocupam intervém no projecto paternal. Vários estudos põem em evidência resultados que parecem indicar que filhos de pais oriundos da classe trabalhadora tendem a ter aspirações mais baixas do que os da classe média (Benavente, 1991). Outros, referem que os pais com um estatuto socioeconómico mais elevado revelam maior interesse pelos projectos educacionais dos seus filhos do que os dos estatutos mais baixos (Ader, Petcn, Tweedie, 1989).

No entanto, há também outros estudos que levantam dúvidas sobre essa standardização das orientações escolares dos pais (Bondarevskaya, 1998; Wilpertr, 1987). Por exemplo, um estudo recente (Dandy, Nettelbeck, 2002) investigou os pais australianos de origem asiática (chineses e vietnamitas) e de origem anglo-céltica sobre as suas aspirações em relação

à educação dos seus filhos. Foi testada a hipótese que os pais de origem asiática teriam não só um estatuto académico mais elevado, como também mais elevadas aspirações em relação a educação dos seus filhos do que os pais de origem anglo-céltica. Essa hipótese foi sustentada por amostra de mais do que 200 pais chineses, vietnamitas e anglo-célticos.

De facto, o estudo demonstrou uma clara preferência pela educação superior mostrada por pais de origem chinesa e vietnamita, enquanto os pais de origem anglo-céltica preferiam que os filhos deles tirassem cursos profissionais ou médios. O estudo baseou-se numa teoria segundo a qual os imigrantes tentam aproveitar oportunidades não válidas na terra de origem e usar a educação como meio da mobilidade social. Embora o estudo não tenha investigado as razões de tal preferência, constatou de forma clara, a importância que, na cultura chinesa e vietnamita, é atribuída ao ensino no sucesso da aquisição do estatuto social e mobilidade ascendente.

O estudo confirmou a relação «standardizada» que existe entre nível de instrução dos pais e aspiração destes últimos face a educação dos seus filhos; os pais australianos com maior nível de instrução mostraram uma aspiração mais elevada em relação a educação dos seus filhos do que os mesmos australianos com nível de instrução baixo. Ao mesmo tempo, o estudo fez uma afirmação curiosa sobre os pais de origem chinesa e vietnamita; uma aspiração alta demonstrada por eles em relação aos projectos escolares dos seus filhos não teve relação nenhuma com o seu nível de educação! Ou seja, os pais com nível de instrução alto e os pais cuja instrução é baixa aspiram os mesmos projectos educacionais, que passam pelo ensino superior.

Este estudo não concluiu os fundamentos de tais preferências dos pais em relação à educação dos filhos, limitou-se apenas em ligar esta característica aos valores Confucianos, tradicionalmente presentes na cultura asiática, que cultivam a aprendizagem e educação. Mas outras investigações nesta área completam as explicações das aspirações altas manifestadas por pais chineses e falam na importância da cultura e do processo da socialização colectivista da China (que é o mesmo do Vietname) e que dá grande ênfase ao ensino. Além disso o sucesso na formação contínua é considerado na China uma condição necessária para a inserção no mercado do trabalho e futura prosperidade económica⁴⁹.

49. Outros estudos mostram ainda que estes valores também acabam por ser mais importantes para os chineses do que para os ingleses, pelo facto de serem partilhados pelos pais e por estes últimos exercerem uma maior influência sobre os filhos do que acontece nas famílias inglesas (Salili, 1996).

É possível que o mesmo processo da socialização colectivista seja responsável pelas mais elevadas aspirações manifestadas por imigrantes da ex-URSS nos EUA em relação à educação dos seus filhos do que as dos imigrantes do sul da Europa (Bondarevskaya, 1998) e dos vietnamitas, conhecidos nos EUA pela importância conferida pelas famílias aos projectos escolares e às fortes pressões exercidas nesse sentido sobre os seus descendentes (Rumbaut e Ima, citados por Portes, 1999). Sendo assim, uma das hipóteses explicativas que pode ser colocada neste trabalho é a de que o processo de socialização de origem dos imigrantes da amostra contemplada neste estudo pode também ser responsável pelas elevadas expectativas que estes manifestam quanto ao prosseguimento dos estudos dos seus filhos e seus projectos futuros.

3.3. Estratégias familiares face à integração dos filhos

A análise anterior revelou que os imigrantes se mantêm fortemente ligados aos seus valores e aspirações, sendo de sublinhar, os que estão relacionados com a escola e com o ensino em geral. As opiniões analisadas reflectem a importância que os pais atribuem à frequência de estudos superiores na definição dos percursos escolares dos filhos. Parece que a escola é considerada por eles como uma plataforma, um meio principal da mobilidade ascendente dos seus descendentes, não só social como económica, apesar da experiência migratória dos pais nem sempre ser um argumento a favor desta perspectiva:

- «... não canso de repetir ao meu filho – a melhor forma de subir na vida é através de estudo... o trabalho qualificado é sempre mais respeitado, bem pago e é mais agradável de fazer...»; (13/II)
- «... tento convencê-lo estudar mais para viver melhor e ele me responde: “Não parece que os dois cursos superiores que a mãe tem, lhe tenham servido para alguma coisa...”». (16/II)

É natural que as estratégias que desenvolvem, para tornar reais os projectos desejados para seus filhos, tenham raízes nos quadros de maior controlo sobre os processos da melhor integração destes no mundo escolar. De facto, as respostas evidenciaram que os imigrantes sentem necessidade de modificar e reorganizar parcialmente as suas estratégias face à integração escolar, procurando, por um lado, que elas sejam complementares ao ensino português, preenchendo as lacunas que a escola portuguesa abre, e por outro, que sejam compatíveis com as limitações óbvias do domínio da língua portuguesa que os pais normalmente têm. Uma vez que o nível de conhecimento de português é inadequado ao

nível de ajuda requerido, ou seja, como não possuem requisitos necessários para ajudar os filhos, optam por recorrer à língua, a métodos, técnicas e estilos de ensino dos seus países de origem.

As estratégias familiares, tendo como objectivo o prolongamento de estudos e o seu maior sucesso, concentram-se em proporcionar uma ajuda adequada à integração, que implica a criação de diferentes formas de apoio académico, para que, através dessa ajuda e graças a esse apoio, os seus filhos possam ir incluindo, na sua própria aprendizagem, não só uma quantidade complementar do conhecimento, como também desfrutar das vantagens de formas, métodos e técnicas de aprendizagem tradicionalmente usados nos seus países de origem.

Pôr a questão da ajuda em termos de criação de mecanismos de apoio a partir de formas de ensino do país de origem, visa não só objectivos educacionais, como é também uma tentativa de preservar uma estrutura fundamental das suas sociedades – que é o ensino.

Estes mecanismos de apoio são ministrados através de duas formas diferentes: uma das formas é a de uma instrução directa em casa, que estabelece uma rotina de estudo na língua de origem, semelhante e correspondente ao ensino regular em português, através do apoio de manuais e organizando o ensino conforme os métodos tradicionais do seu país:

- «... a filha passou o 7.º ano pelos livros russos... todas as disciplinas principais,... uma hora todos os dias, comigo ou com a minha mulher e depois aos fins-de-semana algumas horas, nas férias...». (19/III)

É curioso que os pais, cujos filhos nunca frequentaram a escola no seu país de origem, como é o caso de uma criança do Grupo I e outra do Grupo IV, admitem aplicar esta técnica de acompanhamento, como forma de controlo do conhecimento adquirido nas escolas portuguesas e com o intuito de inculcar o hábito de estudo e de leitura e garantir a prática de uso da língua materna, apesar de os filhos terem bastante sucesso no ensino português:

- «... a leitura obrigatória cá é muito reduzida, por isso eu costumo trazer livros da Rússia, aqueles que são recomendados pela escola e ela (a filha) lê, assim não só conhece as obras como pratica a língua materna». (12/II)

A Tabela VIII apresenta resultados para estratégias familiares de apoio ministrado em língua de origem, directamente em casa. Esta forma de apoio é referida por vários entrevistados como sendo aplicada aos filhos,

com uma certa regularidade. Visto consoante o grupo da amostra, este tipo de ajuda é preferido pelos indivíduos do Grupo I, surgindo todos os outros grupos com um posicionamento não muito diferente face a esta questão. É provável que a diferença nas preferências demonstradas pelo Grupo I esteja relacionada com o seu estatuto socioeconómico em Portugal que se traduz no facto de ter ao seu dispor recursos económicos suficientes para prestar qualquer tipo de ajuda em casa e uma maior disponibilidade, às quais talvez se junte a pretensão de fixar a residência da sua família em Portugal⁵⁰ e de orientar a vida dos seus filhos conforme a perspectiva portuguesa, apesar de conservar os valores culturais de origem.

A outra forma de apoio passa pela inscrição dos filhos numa das escolas junto à comunidade de imigrantes, que funcionando aos fins de semana, desenvolve práticas sistemáticas de instrução, que se assemelham ao ensino tradicional praticado nos seus países de origem.

Doze crianças da amostra, no momento das entrevistas, frequentavam uma escola eslava, a funcionar há alguns anos em Lisboa, dez crianças frequentavam uma escola ucraniana, aberta recentemente também em Lisboa e oito frequentavam uma escola ucraniana em Setúbal. Ambas as escolas de Lisboa funcionam aos sábados e reúnem, por volta de 300 crianças com idade entre os 6 e os 17 anos, que recebem a formação em todas as disciplinas estipuladas pelos programas do Ministério de Educação dos respectivos países, para além da língua portuguesa.

As escolas agradam aos imigrantes por várias razões, referidas nas entrevistas: por facilitarem a aprendizagem através do uso dos métodos e formas de ensino habituais para os filhos, por prestar um serviço de qualidade, por incutir hábitos de disciplina, de estudo, de leitura e porque as crianças sentem-se apoiadas e seguras e gostam das actividades desenvolvidas na escola e do convívio com os colegas:

- «... a minha filha já anda há dois anos na escola aos sábados, desde que chegou... e gosta, apesar de ser cansativo para ela e para mim (levar, esperar e trazer de volta para casa)... se calhar por isso também não lhe custou tanto a adaptação à escola portuguesa...»; (7/1)

50. Todos os indivíduos do Grupo I manifestaram nas entrevistas um forte desejo de fixar a sua residência em Portugal. Dentro dos restantes grupos houve mais hesitação mesmo quando prevalecia a vontade de ficar, além de manifestações de desejo de voltar, embora em minoria, ou, ainda, procurar um outro país, com melhores possibilidades de trabalho e uma maior perspectiva da mobilidade ascendente para os filhos. Os países que foram referidos como tais foram a Alemanha e EUA.

- «... gosta (a filha) muito de ir à escola aos sábados, acho que é mais pelo convívio e atmosfera “doméstica”... fazem espetáculos, olimpíadas,... tudo como era lá (no país de origem...)». (11/II)
- «... eles (a escola) estão mais avançados em relação à escola portuguesa, então ele (o filho) aprende em russo e torna-se mais fácil depois perceber em português...». (21/III)

Como mostra a Tabela VIII, a maioria dos entrevistados optaram por esta estratégia de instrução sistemática através de uma escola que funcione segundo formas tradicionais de ensino dos seus países. O número de imigrantes que aderiram a estes serviços é sensivelmente maior nos Grupos II e IV. Parece ser lógico pressupor que este facto não é alheio à falta de segurança económica e de estabilidade profissional que caracteriza a situação destas pessoas⁵¹, que por isso não se sentem incorporadas na estrutura social portuguesa e manifestam mais necessidade de se apoiar numa estrutura que faz parte da ordem social pré-migratória do seus países.

Síntese

Neste último Tema, ao contrário do anterior, não se trata de contrapor diferentes contextos educacionais, nem das representações construídas pelos imigrantes em relação aos mesmos, mas sim, de capitalizar as representações numa perspectiva de integração dos seus filhos, com vista à percepção das estratégias e práticas educacionais adoptadas pelos imigrantes com base no estatuto sociocultural de origem e de destino. A análise dos resultados mostra que as expectativas e aspirações dos pais em relação ao futuro dos seus filhos não resultam necessariamente nem do seu estatuto sociocultural de origem, nem dos recursos económicos disponíveis em Portugal. Os imigrantes que não dispõem de recursos económicos suficientes nem são portadores de uma formação elevada, criam expectativas altas e desenvolvem estratégias que visam a obtenção de cursos superiores pelos seus filhos, acontecendo o mesmo com os imigrantes com um estatuto de origem elevado e uma situação económica estável.

51. A estes factores pode-se também acrescentar o factor de tempo – o tempo de permanência em Portugal das pessoas destes dois grupos é mais curto do que dos outros dois, como mostra o Quadro 3 do Capítulo II.

A comparação das estratégias familiares dos imigrantes da ex-URSS em Portugal com as dos imigrantes noutros contextos mostra que estes manifestam uma conduta comum às diferentes minorias de imigrantes em países de acolhimento. É comum que, visando os objectivos de preservar uma memória social e cultural trazida do país de origem, que inclui as tradições, costumes e a língua através da qual os imigrantes se definem a si próprios e comunicam uns com os outros, tendem a recriar as instituições trazidas do país de origem, como por exemplo, as escolas (Zhou 2003; Portes, 1986). Normalmente, o surgimento de escolas é justificado pela necessidade que os imigrantes sentem de reprodução de um elemento importante da estrutura da sociedade de origem para reforçar a sua posição. Sendo um elemento da ordem social pré-migratória, funciona como a reconstrução de uma parte do seu meio sociocultural de origem, meio este onde predominam os valores, regras, formas e práticas que são importantes para os imigrantes e suas famílias.

No caso presente, à razão acima referida, parece acrescentarem-se mais duas justificações que constituem um forte incentivo para o surgimento da escola. Uma está relacionada com a insatisfação em relação ao funcionamento do sistema educativo português e nomeadamente, às escolas que os seus filhos frequentam. Outra tem a ver com a incapacidade dos imigrantes responderem a esta necessidade agindo de forma isolada e por isso exigir uma resposta colectiva, vinda da comunidade. De facto, a amostra revela que o estatuto temporário e ilegal de muitos dos imigrantes, bem como os trabalhos pouco qualificados para que têm sido encaminhados, inibem o emergir, até ao momento, de uma comunidade economicamente forte. A condição objectiva da maior parte dos imigrantes da amostra, em termos de pobreza e actividade profissional mal remunerada, é má, basta ver o Quadro 3 do Capítulo II, com as características de rendimentos do agregado familiar em número de salários mínimos nacionais.

Esta situação permite constatar que não existe neste momento, junto das pessoas da amostra, um enclave⁵², que lhes permita a incorporação

52 Apesar do termo «etnia» ocupar hoje um papel importante na investigação sobre migrações e modelos de incorporação nas sociedades receptoras, optou-se por não usar a expressão – «enclave étnico», uma vez que a sua aplicação implicaria um posicionamento não só sobre a noção da etnia como também sobre questões interligadas a esta, como «cultura» e «nação». Seria um posicionamento difícil não só porque existem muitas deficiências nas produções académicas sobre o conceito (Baganha e Góis, 1999), mas principalmente por se tratar de imigrantes de um país que durante bastante tempo negava a existência de grupos étnicos, de diferentes culturas e promovia políticas para a sua eliminação (Fenton, 2005).

no mercado de trabalho com a ajuda de imigrantes com capital de origem suficiente para criar actividades próprias⁵³ (Portes, 1981). No entanto, é notório que essas circunstâncias, agravadas por outros factores, tais como a conjuntura económica portuguesa, o descontentamento geral da sociedade que sempre se reflecte nas relações com estrangeiros⁵⁴, não impediram a criação e aplicação de um modelo de integração no meio sociocultural português. A sua configuração não resulta de políticas nem ajudas estatais dos países de origem e de destino, sendo antes uma resposta às condições concretas portuguesas, à necessidade de integração dos seus filhos, integração esta que passa pela preservação e conservação dos valores culturais de origem, como a língua, as tradições e as formas de ensino e educação.

Neste modelo de integração a ênfase é posta nas competências e características culturais específicas de origem e nas interacções que se estabelecem no contacto cultural entre imigrantes e a sociedade portuguesa. Este facto demonstra que a integração não se associa a um padrão específico, a um modelo estandardizado que funcione como a base dessa integração. Aliás não faria muito sentido procurar um padrão universal e exclusivo de integração, o importante parece ser criar as condições que permitam que todos os diferentes modelos da integração que possam surgir – resultem.

53. Os estudos mostram que apesar de existir a hipótese de acumular capital através da poupança individual no país de destino, mais decisivo é trazê-lo do país de origem (Portes, 1999).

54. Porque «os estrangeiros são tanto mais estrangeiros quanto mais pobres forem» (Enzensberger, 1998, p. 107).

CONCLUSÕES

Esta dissertação de mestrado propôs-se estudar a problemática da integração em Portugal dos imigrantes provenientes da parte europeia da ex-URSS e em particular dos seus descendentes e das suas relações com o sistema educativo português, no quadro de uma abordagem complexa, com a preocupação permanente do reconhecimento da diversidade característica da realidade social. Considerar a integração como um processo de regulação desta diversidade, em vez de reduzi-la à assimilação das normas, valores e práticas da sociedade receptora por parte dos imigrantes, serviu de princípio basilar a este estudo.

Ao assumir-se a definição do conceito de integração deste modo, tentou-se abandonar a perspectiva da abordagem clássica que tem vindo a manifestar algumas insuficiências na explicação de muitos dos aspectos da realidade actual, que se apresenta em profunda e rápida mutação, e ao mesmo tempo, optou-se assim por uma abordagem que se pensa ser mais adequada ao real. Foi nesta perspectiva que se escolheu como metodologia geral de abordagem deste tema, a abordagem sistémica, que, pelas suas características, toma em conta as múltiplas dimensões do fenómeno em estudo e produz instrumentos úteis para a compreensão dos problemas da integração dos imigrantes em Portugal e dos seus descendentes no sistema educativo português. Consequentemente, a intenção foi mostrar, e na medida do possível analisar, a complexidade e a ambivalência das representações, expectativas, aspirações e estratégias dos pais em relação à educação e integração escolar dos seus filhos em Portugal.

Como as principais questões desta investigação diziam respeito à integração e à escola, o trabalho evocou as representações dos imigrantes a propósito da escola e da escolaridade dos seus filhos em Portugal, que foram analisadas segundo três perspectivas:

- a perspectiva informativa, ou seja a visão que os imigrantes têm sobre a realidade escolar, entendendo-se por esta uma representação vivida em que a experiência concreta tem um lugar importante (Montadon, Perrenoud, 2001);
- a perspectiva da avaliação da escola, como escola frequentada pelos filhos dos imigrantes no contexto português, comparada com a escola frequentada no contexto do país de origem;
- a perspectiva das representações, que cobrem a área das expectativas, aspirações, estratégias e práticas educativas dos imigrantes face à escolarização dos filhos.

A ideia da diversidade social permaneceu central neste trabalho, todavia, foi necessário proceder a certas escolhas relativas às características das famílias dos imigrantes envolvidas no estudo. Assim, os imigrantes dos quatro grupos formados a partir da amostra utilizada diferem entre si pelos estatutos socioculturais de origem, pela adaptação ulterior à sociedade de acolhimento, pelos seus padrões de mobilidade e pela situação profissional actual. Considerou-se assim, não só interessante mas também necessário, o desenvolvimento de uma análise que envolvesse pessoas com diferentes características pré e pós-migratórias e que desenvolvessem determinadas estratégias de integração. Só assim parece ser possível compreender a razão pela qual os indivíduos com uma mesma origem de imigração tenderem a ter representações diferentes em certos contextos, e expectativas e estratégias educacionais semelhantes, noutros. As conclusões deste estudo atribuem a explicação à influência das estruturas sociais e culturais de origem e ao papel dos processos comuns de socialização a que foram sujeitos estes imigrantes da ex-URSS.

A análise das várias dimensões sob as quais as famílias dos imigrantes foram estudadas permitiu pôr em evidência, por um lado, a ausência de um padrão de comportamentos e atitudes exclusivamente relacionada com a posição social ocupada por cada indivíduo, assim como uma relação padronizada entre o sucesso escolar das crianças e, de uma maneira geral, as atitudes e práticas educativas dos pais e a sua pertença a um determinado estatuto social. Desta forma o estudo corroborou os resultados das investigações que alertam contra generalizações neste campo (Montadon, Perrenoud, 2001) e provou que essas observações merecem ser relativizadas, levando em conta as características específicas da população em análise.

Foi possível concluir, então, que quando interrogados sobre as representações que têm da escola em geral, os imigrantes comportam-se de acordo com o nível cultural de origem e assemelham-se nos seus comportamentos aos dos portugueses com os mesmos níveis culturais (Borges, Pires, 1998). Nesta situação a variável social explica de uma forma aceitável este tipo de comportamentos.

No entanto, quando os imigrantes se manifestam sobre a escola dos seus países de origem e a comparam com a escola portuguesa, a variável social parece perder importância e a socialização comum a que foram submetidos torna-se uma variável explicativa mais pertinente.

Finalmente, quando os entrevistados se expressam sobre as expectativas e as aspirações relativas à educação dos seus filhos, as quais deviam

estar em consonância com a representação que têm da escola em geral, constata-se que são iguais, não respeitando as linhas de fractura social.

Apurou-se, quando as entrevistas foram analisadas, que mesmo que fosse possível associar algumas das atitudes e alguns dos comportamentos dos imigrantes a um posicionamento social pré-migratório, é impossível relacionar todo o conjunto de opiniões, atitudes, expectativas e estratégias relativamente à escola e às práticas educacionais dos seus filhos, com a sua pertença a uma classe social. Na verdade, a análise das entrevistas parece indicar que, independentemente da classe social de origem ou das eventuais transformações que tal variável tenha sofrido no contexto português, os pais vivem de maneira praticamente igual a escolarização dos filhos, como foi demonstrado no Capítulo III, na análise do Tema III, e têm atitudes e comportamentos pouco diversificados relativamente à futura formação destes.

Para se poder desenvolver esta aparente contradição entre representações da escola e da educação em geral que se produzem de acordo com as pertenças sociais e expectativas educativas relativas aos seus filhos, que parecem ignorar tais diferenças, apresenta-se imperativo, em posteriores estudos, explorar três vias:

- a) analisar mais profundamente a consistência de tais representações e expectativas sobre o futuro desejado pelos imigrantes para os seus filhos e testar a existência de diferenças entre cada grupo a um nível mais sofisticado do que o nível a que se recorreu neste estudo o que, ao acontecer, talvez permitisse a detecção de diferenças a outros níveis;
- b) colocar e tentar explorar a hipótese de que o contexto de imigração, ao anular os constrangimentos sociais e culturais das sociedades de origem, permitiriam a reconstrução de expectativas livres da herança cultural ou que o contexto imigratório actue como um desinibidor face às expectativas sociais, contribuindo para libertar do peso do «social» e do «cultural» herdados dos países do origem;
- c) tentar perceber de que forma é que um tipo de socialização «socialista», e portanto com um cariz igualitário mais marcado, poderia ser responsável por esta aparente igualdade de aspirações e expectativas face ao futuro dos filhos da população interrogada.

Continua a ser necessário, portanto, procurar outros elementos empíricos capazes de reforçar uma das hipóteses aqui formuladas como

explicação aceitável para as contradições apresentadas e conclusões tiradas.

Todavia, o estudo realizado mostra que os valores culturais e a posição social dos imigrantes não podem ser encarados como características invariáveis e isoladas do contexto social, não devem ser vistas «*como aquilo que explica e não precisa de ser explicado*» (Vermeulen, 2001, p. 52). Quer dizer que a especificidade social dos países da ex-URSS, o carácter da comunidade dos imigrantes de Leste em Portugal no seu todo, as características concretas de Portugal como país receptor, as circunstâncias concretas em que estes imigrantes se encontram têm efeitos nas suas representações, opiniões e comportamentos e por isso devem ser incluídos na análise.

O modo tradicional de caracterizar a cultura dos imigrantes é ligá-la à sua cultura de origem que se identifica, entretanto, com a cultura nacional. Esta abordagem, levando a pensar que as nações são homogéneas, apresenta-se ainda mais insuficiente no caso dos imigrantes de Leste: primeiro, porque desde sempre as pessoas dos países que faziam parte da URSS se diferenciam pela língua, religião, tradições, hábitos, práticas e percepções culturais, ou seja, não são nem nunca foram reflexo de uma única cultura; segundo, porque chegaram de países que atravessavam transformações de amplitudes impressionantes, inclusivamente as de natureza, cultural, naturalmente. No entanto, todas estas pessoas têm uma característica que as une – estarem relacionadas com uma época específica do seu país de origem, que fez com que tenham passado por processos de socialização semelhantes, cujas marcas são normalmente visíveis no comportamento, nos modos de pensar, de agir, na formação da consciência e do ideal destes indivíduos, por intermédio de uma tradição nacional comum, sobretudo pela escola e família. Estes aspectos, como sublinha Elias (2004), são facilmente reconhecíveis quando são comparadas as pessoas de origens diferentes.

Estes processos de socialização, comuns para os indivíduos em questão, tiveram como característica dominante o facto de inculcar nas pessoas, por diversas formas, o ideal socialista/comunista, e a educação, nessa perspectiva, desempenhava sobretudo o papel da instituição que transmitia os valores que permitiam a consecução desse objectivo ideal. Esses valores não eram o resultado das necessidades geradas ao nível da sociedade em que a escola estava inserida, mas eram valores de carácter dogmático que determinavam, à partida, as finalidades relativas à sociedade socialista ideal⁵⁵. Sem discutir as verdadeiras intenções

55. Para Albano Estrela, este socialismo ideal é o socialismo radical (Estrela, 2006).

ideológicas de uma sociedade de características totalitárias, como foi a URSS, parece justo admitir-se que a escola socialista, mesmo assim, orientou os seus alunos para valores universais e ideais. Construída sobre a valorização do colectivo em prejuízo conscientemente do individual⁵⁶, a sociedade socialista sempre considerou a educação um valor socialmente importante, orientando nesse sentido as suas políticas e estratégias educativas a curto e a longo prazo. Esta ideia socialista, que todas as crianças, independentemente das suas aptidões, fossem educadas, obteve sempre o apoio da população e até acabou por transformar um assunto meramente educativo numa questão e num objectivo político importante [Young, citado pela Mónica, 1981].

Em consequência, desenvolveu-se uma comunhão de valores defendidos tanto pelo Estado como pela escola e pela família, independentemente da sua posição social. Foi criado e cultivado, durante décadas, um clima geral em que as condutas socialmente desejáveis e individualmente valorizáveis eram as condutas da procura de uma instrução elevada e uma formação contínua. Estas condutas, que orientaram várias gerações na URSS e fizeram parte da política educacional do Estado, parece continuarem a exercer ainda alguma influência.

Outro paradoxo, que emerge deste estudo sobre os imigrantes da ex-URSS está patente nas formas que a integração dos seus filhos têm vindo a tomar. Como ilustram os dados recolhidos, os imigrantes que permanecem enraizados nas suas comunidades tentam garantir melhores oportunidades de integração aos seus filhos, através do acesso aos recursos que a sua comunidade lhes coloca à disposição, que são, antes de mais, específicos da sua origem cultural-linguística.

A necessidade de integração dos alunos imigrantes nas escolas portuguesas, a identificação das dificuldades e das condições que favorecem a integração de sucesso, a intenção manifestada pelos pais e crianças em preservar valores culturais de origem bem como formas de ensino e da educação, levou-os à elaboração e à aplicação de um modelo de integração dos seus filhos nas escolas portuguesas que mobiliza todos os recursos da comunidade e que se afigura capaz de fazer com que as crianças progredam através dele. De facto, é possível identificar a presença de um certo número de elementos necessários e suficientes na construção deste modelo, que permitem o sucesso do seu funcionamento: em primeiro lugar, de acordo com o que foi observado neste estudo, trata-se de pais com elevadas expectativas e aspirações no que

56. «... o indivíduo se esbatia no colectivo» (*Idem*, p. 144).

diz respeito à educação e ao ensino dos filhos, sendo estas as razões que os levam a organizar-se de modo intencional face à educação destes e, ao mesmo tempo, sendo indiscutivelmente factores importantes para o desempenho da própria criança; em segundo lugar, o próprio facto de as iniciativas de criação das escolas de apoio na língua de origem terem sido desencadeadas pelas famílias dos imigrantes surge como elemento decisivo para afirmar a viabilidade do tipo de ensino em que eles acreditam como permanecendo válido em contexto português; em terceiro lugar, a presença na comunidade de muitos professores, cujas competências e experiências profissionais constituem um activo que se aproveita neste modelo em todas as suas potencialidades. Tudo indica que todos estes elementos tomados no seu conjunto podem garantir o funcionamento deste modelo e conduzir a uma efectiva integração dos filhos dos imigrantes de Leste nas escolas portuguesas.

Não deixa de ser digno de menção o facto analisado no Tema II, relativamente às representações construídas por imigrantes face à escola portuguesa. Independentemente da representatividade da amostra, da heterogeneidade dos indivíduos questionados e das razões que possam assistir a cada um deles, a imagem crítica transmitida sobre o sistema educativo português corresponde, em grande parte, ao quadro que desde há algum tempo tem sido descrito e tem sido produzido por muitos dos analistas portugueses desse sistema, registando-se até alguma concordância com algumas das críticas e medidas presentemente assumidas e desenvolvidas pelo Ministério de Educação português. São referidos, especialmente, o crescente desprestígio da classe docente, o difícil e até inexistente relacionamento entre a escola e a família, os problemas relativamente à dimensão, gestão e utilização dos recursos materiais e humanos, os problemas relativos à organização dos tempos lectivos e sua distribuição, a elevada carga horária e inexistência de espaço para actividades extracurriculares, a falta de responsabilização dos alunos, a indisciplina, a imagem fragilizada e desautorizada dos professores e muitos outros aspectos.

Esta dissertação, resultado de uma investigação em Ciências de Educação, quis também contribuir para o debate lançado pelo Governo Português sobre as políticas de imigração e de integração dos imigrantes. Sabemos que os debates em sociedade não surgem por acaso. Embora seja difícil prever os seus resultados, uma coisa é certa, estes são provocados pela necessidade, sentida pelas sociedades e pelos indivíduos, de resolver problemas colocados pela realidade complexa e, ao mesmo tempo, pela sua incapacidade de os resolver através das formas tradicionais de agir e de pensar. Este debate, que tem dimensões políticas,

económicas, culturais e pedagógicas, envolve, naturalmente, os imigrantes e as suas famílias. Se as políticas de imigração são uma questão de debate, a integração em geral e a integração escolar dos descendentes dos imigrantes em particular, como projecto e como prática quotidiana, são um desafio. São um desafio para as famílias dos imigrantes com filhos e constituem igualmente, um desafio para as escolas portuguesas que se dedicam à tarefa de educar e ensinar estas crianças. A diversidade, portanto, é inerente ao meio escolar português e toda a actuação que tiver como objectivo o desenvolvimento desse mesmo meio, terá de adaptar-se a esta característica. Talvez as experiências de aproximação entre práticas educativas dos imigrantes e da escola portuguesa, em torno dos objectivos e projectos comuns, sejam o princípio de uma colaboração que visa uma melhor integração dos imigrantes e suas famílias em Portugal.

Este trabalho de investigação foi realizado com base numa amostra relativamente pequena de imigrantes de Leste e está sem dúvida incompleto. Poder-se-á dizer que tem, de certa forma, um carácter exploratório. Do mesmo modo que nesta investigação foram relativizadas as generalizações produzidas nos estudos anteriores relacionadas com a imigração e a integração dos imigrantes, também as proposições aqui apresentadas poderão vir a ser revistas através de estudos mais pormenorizados e utilizando amostras representativas da população de imigrantes oriundos destes países da ex-URSS, abrangendo todos os diferentes grupos e segmentos em que essa população se subdivide. Contudo, esta pesquisa e análise permitiu evidenciar o interesse que pode haver em estudar diferentes visões e representações de indivíduos com origens e características culturais distintas das nacionais, para compreender diferentes modelos de integração dos imigrantes e seus descendentes nas sociedades de acolhimento, permitindo, igualmente, uma reflexão acerca do papel da escola aberta á diversidade e das práticas pedagógicas correspondentes, assim como das políticas educativas a curto e a longo prazo, que lhes poderão dar forma.

BIBLIOGRAFIA

- ACIME, (2005). *Relatório anual*. www.acime.gov.pt
- ADER, M., PETCH, A., TWEEDIE, J. (1989). Parental choice and educational policy. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- AFONSO, S. (1997). *A segunda geração e o regresso*. Lisboa: ISCTE. Tese de Mestrado.
- ALBA, R., NEE, V. (1997). «Rethinking assimilation theory for a new era of Immigration», *International Migration Review*, 31 (4).
- ALBUQUERQUE, R. (2000). *O Fenómeno Associativo em Contexto Migratório. Duas Décadas de Associativismo de Imigrantes em Portugal*. Oeiras: Celta.
- AMARO, R. (1992). *Iniciativas de desenvolvimento local: caracterização de alguns exemplos*. Lisboa: ISCTE.
- AMARO, R. (1980). *Developpement et industrialisation de l'économie portugaise dans le contexte de la division internationale du travail (jusqu'au 1974)*. Grenoble. Thèse de Doctorat.
- AMARO, R. (2002). *Sociedades multiculturais: ameaças e desafios*. Lisboa: Graal. *American Realities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BAGANHA, M., GÓIS, P. (1999). «Migrações internacionais de e para Portugal: o que sabemos e para onde vamos?» *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 52/53, pp. 229-280.
- BECK, U., GIDDENS, A., LASH, S. (2000). *Modernização reflexiva. Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna*. Oeiras: Celta.
- BENAVENTE, A. (1976). *A escola na Sociedade de classes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENAVENTE, A. (1991). *Do outro lado da escola*. Lisboa: Editorial Teorema.
- BENAVENTE, A., CORREIA, A. (1981). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: Instituto de estudos para o Desenvolvimento.
- BERRY, J. (1992). «Acculturation and adaptation in a new society», *International Migration*, 30, pp. 69-80.

BERRY, J. (1994). *Ethnicity and culture in Canada: the research landscape*. Toronto: University of Toronto Press.

BONDAREVSKAYA, E. (1998). *Effect of immigration on education (on the example of the USA)*. Rostov Pedagogical University. Ph. D. dissertation.

BORGES, G., PIRES, M. (1998). Escola, Trabalho e Emprego In J. PAIS (coord.) *Gerações e valores na sociedade portuguesa contemporâneas*. Lisboa: Secretaria de Estado da Juventude.

BOURDIEU, P. (1979). *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*. Paris: Éditions de Minuit.

BREVER, V., BROWN, R. (1998). Intergroup relation, In D. GILBERT, S. FISKE, G. LINDZEY. (Eds.). *The Handbook of Social Psychology*. New York: McGraw-Hill.

BROWN, D., CRASE, R. (1996). *Values in Life Role Choices and Outcomes: A conceptual Model*. The Career Development Quarterly, 44 (3).

BRUNER, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.

CARVALHO, A. (org.), (2001). *Filosofia da educação: temas e problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

CASTLES, S. (2001). *Migration and Community under Condition of Globalisation*. London: Pluto Press.

COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. (2000, 5.ª ed.). *Research Methods in Education*, vol. I. London: Routledge/Falmer.

COLEMAN, J. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: Government Printing Office.

COLL, C. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Lisboa: Edições ASA.

COMISSÃO CALOUSTE GULBENKIAN (1996). *Para Abrir as Ciências Sociais. Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações Europa-América.

CRAHAY, M. (2002). *Poderá a escola ser justa e eficaz?* Lisboa: Instituto Piaget.

CUNHA, P. (1993). Comunicação sobre «Diferenças culturais e integração na escola» no Seminário: *Escola e Sociedade multicultural, Enrecul-turas*. Ministério da Educação.

CUNHA, P. D'OREY. (1997). *The impact of parental values on the educational attainment of Portuguese immigrant students*. Texto policopiado. Michigan: UMI.

DE VOS, G. (1992). *Social cohesion and alienation: Minorities in the United States and Japan*. Boulder, CO: Westview Press.

DETRY, B., CARDOSO, A. (1996). *Construção do futuro e construção do conhecimento: investigação-acção junto de jovens sem a escolaridade obrigatória num bairro degradado*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

DEWITTE, Ph. (1998). As novas fronteiras da imigração. In *A globalização para lá dos mitos*. Lisboa: Bizancio.

DIAS, M., FERRER, G., RIGLA, F. (1997). «Atitudes face aos imigrantes», *Sociologia*, 25. pp. 137-143.

DUBAR, C. (1997). *A socialização*. Porto: Porto Editora.

DUBET, F. (1996). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

DUNDY, T., NETTELBACK (2002), Research Note: «A cross-cultural study of parents' academic standarts and academical aspirations for their children». *Educational Psychology*, vol. 22 n.º 5.

DURKHEIM, E. (1984). *Éducation et Sociologie*. Paris: P.U.F.

EISENSTADT, S. (1991). *A dinâmica das civilizações. Tradição e modernidade*. Lisboa: Edições Cosmos.

ELIAS, N. (2004). *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Dom Quixote.

ELLEMERS, N. (1993). «The influence of socio-structural variable on identity management strategies», *European Review of social psychology*, 4, pp. 27-57.

ENZENSBERGER, H. (1998). *Perspectivas da guerra civil; A grande migração*. Lisboa: Relógio D'Água.

EPSTEIN, J. (1990). School and family connection: theory, research and implications for integrating sociologies of education and family, In D. UUGER, M. SUSSMAN. *Families in Community Setting: Interdisciplinary Perspectives*. New York: Haworth Press.

ESTRELA, A. (2006). Necessidade e Actualidade das Ciências da Educação. Texto da conferência na Academia das Ciências de Lisboa a 27 de Julho de 2006. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 01, pp. 143-148. Consultado em Fevereiro de 2007 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

ESTRELA, M. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

FENTON, S. (2005). *Etnicidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

FERREIRA, E., RATO, H. (2000). *Economia e imigrantes. Contribuição dos imigrantes para economia portuguesa*. Oeiras: Celta.

FERREIRA, E. (1985). *Identidade e cultura como instrumentos de afirmação*. Paris: Gulbenkian.

FIGUEIREDO, E. (2001). *Valores e gerações, anos 80 anos 90*. Lisboa: ISPA.

FOSTER, Ph. (1981). *Instituto Internacional de Planificação da Educação*. Ed. UNESCO. Pub. Sob a responsabilidade de Gabriel Carron e Ngoc Chão.

FUKUYAMA, F. (2000). *A Grande Ruptura*. Lisboa: Quetzal Editores.

GAERTNER, S. (1993). «The common intergroup identity model: recategorization and the reduction of intergroup bias», *European Review of Social Psychology*, 4, pp. 5-26.

GALBRAIT, J. (1995). *Viagem através da economia do nosso século*. Lisboa: Editorial Presença.

GANS, H. (1997). «Toward a Reconciliation of “Assimilation” and “Pluralism”: the interplay of Acculturation and Ethnic Retention», *International Migration Review*, 31 (4).

GIASE (2004). *Ano Escolar 2004/2005. Estatísticas Preliminares. Estatísticas oficiais*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo.

GLAZER, M., MOYNIHAN, P. (1975). *Ethnicity. Theory and Experience*. Cambridge: Harvard University Press.

GORDON, M. (1964). *Assimilation in American Life*. New York: Oxford University Press.

GRÁCIO, S. (org.), (1982). *Sociologia da Educação I e II*. Lisboa: Livros Horizonte.

GUINOTE, A. (1999). «Percepção de variabilidade de grupos: modelos de compreensão, resultados empíricos e tendências actuais», *Psicologia*, XII, pp. 273-291.

HABERMAS, J. (1990). *On the logic of the social science*. Cambridge: Polity Press.

HALL, E. (1994). *A linguagem silenciosa*. Lisboa, Relógio D'Água Editores.

HERMANS, J., OLES, P. (1996). «The personal meaning of values, continuity-discontinuity of values experience». *Polish Psychological Bulletin*, 27 (4), pp. 301-317.

HO, I. (2004) «A Comparison of Australian and Chinese Teacher's Attributions for Student Problem Behaviours», *Educational Psychology*, vol. 24, n.º 3, pp. 375-391.

HOFSTEDE, G. (1991). *Cultures and organization: software of the minds*. London: McGraw-Hill.

HORNSEY, M., HOGG, M. (2000). «Intergroup similarity and subgroup relation: same implications for assimilation», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, pp. 948-958.

INGLEHART, R. (1990). *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton: Princeton University Press.

INGLEHART, R., NICOLAS, J. (1994). *Tendencias Mundiales de Cambio en los Valores Sociales y Politicos*. Madrid: Fundesco.

JORNAL PÚBLICO, 28 de Dezembro de 2005.

KAO, G., TIENDA, M. (1995). «Optimism and Achievement: the educational performance of immigrant youth», *Social Science Quarterly*, 76, pp. 1-19.

KERCKHOFF, AL. (1972). *Socialization and Social class*. New Jersey: Prentice-Hall.

LIEBKIND, K. (ed.), (1989). *New identities in Europe – immigrant ancestry and the ethnic identity of youth*. England: Govern/European Science Foundation.

LOBROT, M. (1995). *Para que serve a escola?* Lisboa: Terramar.

LORENZI-CIOLDI, F., DOISE, W. (1990). Levels of analysis and social identity. In D. ABRAMS, M. HOGG, (Eds.) *Social identity – constructive and critical advances*. Hampstead: Harvester Wheatsheaf.

MACHADO, F. (1992). Etnicidade em Portugal – Contrastes e Politização. *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º 12, pp. 123-136.

MACHADO, F. (1996). «Minorias e literacia: imigrantes guineenses em Portugal», In A. BENAVENTE (coord.) *A Literacia em Portugal. Resultados de Uma pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Gulbenkian.

MACHADO, F. (1997). «Contornos e especificidades da imigração em Portugal», *Sociologia, Problemas e Práticas*, 24, pp. 9-44.

MACHADO, F. (2002). *Contrastes e continuidades*. Oeiras: Celta.

MALHEIROS, J. (1996). *Imigrantes na Região de Lisboa*. Lisboa: Colibri.

MAUSS, M. (1981). *Ensaio de Sociologia*. Brasil: Editora Perspectiva.

MENEZES, M. (1999). «As comunidades imigrantes em Portugal», *Intervenção Social*, N.º 20, pp. 139-145.

MILLER, J. (1998). *The Unmaking of Americans: How Multiculturalism Has Undermines the Assimilation Ethnic*. New York: Free Press.

MOLO, S. (1989). *A escola na sociedade*. Edições 70. Persona.

MÓNICA, M. (1981). *Escola e Classes Sociais (Ontologia)*. Lisboa: Editorial Presença.

MONTADON, C., PERRNOUD, Ph. (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível?* Oeiras: Celta.

- PAIS, J. (2002). *Sociologia da Vida Quotidiana*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- PAIS, J. (coord.), (1998). *Gerações e valores na sociedade portuguesa contemporânea*. Lisboa: Secretaria de Estado da Juventude.
- PARK, R. (1950). *Race and Culture*. New York: Free Press.
- PEIXOTO, J. (2002). Migrações internacionais e globalização *In Transformações sociais e dilema da globalização*. Oeiras: Celta.
- PEIXOTO, J. (1999). *A mobilidade internacional dos quadros: migrações internacionais: quadros e empresas transnacionais em Portugal*. Oeiras: Celta.
- PERRAUDEAU, M. (2000). *Os métodos cognitivos em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. (1978). «Processos psicológicos e insucesso escolar», *Análise Psicológica*, 11, pp. 69-81.
- PIORE, M. (1979). *Birds of Passage. Migrant Labor and Industrial Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PIRES, S. (2000). *A segunda geração de imigrantes em Portugal e a diferenciação do percurso escolar: jovens de origem cabo-verdiana versus jovens de origens hindu-indiana*. Coimbra. Tese de Mestrado.
- POLETUK, V. (2000). *Current problems of integration and naturalization in Estonia*. Paper presents on the seminar «Refugee Policy, integration and naturalization of Ethnic minorities in the Baltic Region», Tallinn.
- POLITZER, R. (1981). *Social Class and Bilingual Education: Issues and Contradictions*. Los Angeles: CA Evaluation Dissemination and Assessment Centre.
- PORTES, A. (1999). *Migrações internacionais. Origens, tipos e modos de incorporação*. Oeiras: Celta.
- PORTES, A. (1986). «Flight into despair – a profile of recent haitian refugees in South Florida», *International Migration Review*, 20 (2), pp. 329-350.
- PORTES, A., RUMBAUT, R. (2001). *Legacies: the story of the second generation*. Berkeley: University of California Press.

PORTES, A., ZHOU, M. (1993). «The new second generation: segments assimilation and its variants», *In Annals of the American academy of political and social science*, vol. 503, November.

REITZ, J. (1980). *The survival of ethnic groups*. Toronto: McGraw-Hill.

RICHIN, M., LIVINGSTON, J. (1991). *Jew of the American West*. Wayne University Press.

RUGY, A. (2000). *Dimensão económica e demográfica das migrações na Europa multicultural*. Oeiras: Celta.

RUMBAUT, R. (1995). The new Californians: comparative research finding on the educational progress of immigrant children. *In* R. RUMBAUT, W. Cornelius (Eds.), *California's immigrant children*. La Jolla, CA: Center for U.S.-Mexican Studies.

RUMBAUT, R. (1997). «Assimilation and its Discontents: Between Rhetoric and Reality», *International Migration Review*, 31 (4).

SALILI, F. (1996). «Achievement Motivation: a cross-cultural comparison of British and Chinese students». *Educational Psychology*, Vol. 16, n.º 3, pp. 271-279.

SCHUMACHER, E. (1985). *Small is beautiful*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

SEBASTIÃO, J. (1998). Os dilemas da escolaridade. Universalização, Diversidade e Inovação, *In* M. VIEGAS, A. COSTA (org.). *Portugal, que Modernidade?* Oeiras: Celta.

SEF (1999). www.sef.pt

SILVA, P. (2001). *Interface escola – família, um olhar sociológico: um estudo etnográfico no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Ciências de Educação. Universidade do Porto.

SIMON, B., PETTIGREW, T. (1990). «Social identity and perceives group homogeneity: evidence for the in-group homogeneity effect», *European Journal of Social Psychology*, 20, pp. 269-286.

SKARZYNSKA, K. (1993). «Determinants of values accepted by youth», *Polish Psychological Bulletin*, 24 (3), pp. 195-207.

SOYSAL, Y. (1994). *The Limits of Citizenship, Migrants and Postnational Membership in Europe*. Chicago: University of Chicago Press.

STOER, S. (1992). *Projecto da educação e diversidade cultural*. Porto: Universidade do Porto.

SUÁREZ-OROZCO, M. (2001). «Globalization, Immigration and Education: the Research Agenda». *Harvard Educational Review*. 71 (3), pp. 345-365.

SUÁREZ-OROZCO, M., SUÁREZ-OROZCO, C. (1995). *Transformations: Immigration, family life and achievement motivation among adolescents*. Stanford, CA: Stanford University Press.

SUE, S., OKAZAKI, S. (1990). «Asian-American Educational achievement: A phenomenon in search of an explanation», *American psychologist*, 45, pp. 913-920.

TAVARES, M. (1996). *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal*. Tese de Doutoramento. Universidade Nova de Lisboa.

TOURAINÉ, A. (1994). *Crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

TOURAINÉ, A. (1996). *O que é a democracia?* Lisboa: Instituto Piaget.

TOURAINÉ, A. (1998). *Iguais e Diferentes. Podemos Viver Juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

TOURAINÉ, A. (2005). *Um novo paradigma. Para Compreender o Mundo de hoje*. Lisboa: Instituto Piaget.

VALA, J. (org.), (1999). *Expressões dos Racismos em Portugal: Perspectivas Psicossociológicas*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

VALA, J. (org.), (2003). *Valores sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa*. Lisboa: Edições Imprensa de ciências sociais.

VAN OUDENHOVEN, J., PRINS, K. e BUUNK, B. (1998). «Attitudes of minority and majority members towards adaptation of immigrants», *European Journal of Social Psychology*, 28, pp. 995-1013.

VERMEULEN, H. (2001). *Imigração, integração e a dimensão política da cultura*. Lisboa: Edições Colibri. Socinova.

VERNEZ, G., ABRAHAMCE, A., QUIGLEY, D. (1996). *How immigrants fare in U.S. education*. Santa Monica CA: Rand.

VIEIRA, R. (1992). *Entre a escola e lar: o curriculum e os saberes da infância*. Lisboa: Escher.

VIEIRA, R. (1995). «Mentalidade, escola e pedagogia intercultural». *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 4, pp. 127-147.

WARNER, W., SROLE, L. (1945). *The Social Systems of American Ethnic Groups*. New Haven, CT: Yale University Press.

WATERS, M. (1999). *Black identities: West Indian immigrant dreams and American Realities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WILLIAMS, R. (1979). Change and stability in values and values system: A sociological Perspective. In M. ROCKEACH (Ed.), *Understanding human values*. New York: Free Press.

WILPERTR, C. (1987). Structural Marginality and the Role of Cultural Identity for Migrant Youth. In H. KORTE (org.), *Cultural identity and Structural Marginalization of Migrant Workers*. Strasbourg: European Science Foundation.

ZHOU, M. (1997). «Segments assimilation: issues, controversies and recent research on the second generation», *International Migration Review*, 31 (4).

ZHOU, M., BANKSTON, C., III (1998). *Growing up American: How Vietnamese Children adapt to life in the United States*. New York: Russell Sage Foundation.

ZHOU, M., LI, X. (2003). Ethnic Language school at the development of Supplementary Education in the immigrant Chinese Community in the US. In C. SUAREZ-OROSCO, I. TODOROVA, *New direction for youth development: understanding the worlds of immigrant youth*. Jossey-Bass.

ANEXO

GUIÃO DA ENTREVISTA

I. Escola, em geral

1. A sua ideia sobre escola
 - O que é uma boa escola?
 - Utilidade da escola para a vida (para que serve, as funções, o contributo da escola para a concretização do projecto da vida).
 - Vantagens ou inconvenientes que a escola traz à educação.
2. A sua ideia sobre o ensino (formada na base de quê?).
 - Modos de ensinar (como se deve ensinar).
 - O que é um bom professor?
 - Atribuição das responsabilidades no processo de ensino (pais, professores, crianças?).
 - Os filhos partilham das suas ideias?
3. A sua ideia sobre o insucesso escolar
 - Como define o insucesso?
 - A que se deve o insucesso?

II. A escola do seu filho em Portugal e no seu país de origem

1. O que acha da educação no seu país de origem e a educação portuguesa (a importância, os objectivos, as orientações pedagógicas, etc.)?
2. O que acha do funcionamento da escola, dos professores da escola, dos programas, dos métodos, dos horários – o que mais lhe agrada e o que lhe agrada menos?

III. O aproveitamento escolar do seu filho

1. Como está a correr a escola? (a que se deve este resultado, que tipo de dificuldades o seu filho enfrenta).
2. As actuais preocupações em relação aos estudos do seu filho (que nível de escolaridade considera que ele irá atingir cá?).

IV. A integração em Portugal

1. Porque veio para cá?
2. Qual é a sua situação profissional? (está ou não satisfeito, quais são os seus motivos).
3. Como acha que os imigrantes de Leste são vistos pela sociedade?
4. O que é importante para se ser bem sucedido na vida em Portugal?
5. Acha que como imigrante deve manter a sua identidade?
 - Essa identidade facilita (ou dificulta) a integração no contexto sociocultural português?
 - E o seu filho deve afirmar a sua identidade? (qual é o meio mais importante para isso?).
 - Essa identidade facilita a integração do seu filho na escola?
6. Tem intenção de regressar ao seu país de origem?

EDIÇÃO CO-FINANCIADA PELO FUNDO SOCIAL EUROPEU



QUALIFICAR É CRESCER.



QUADRO
DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL
PORTUGAL 2007-2013



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu