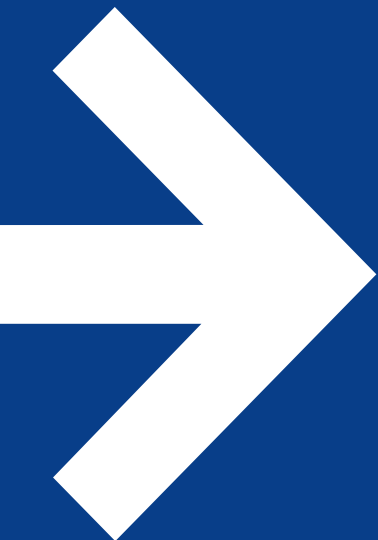




EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO:

**A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS IMIGRANTES
NAS ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO DO
CENTRO HISTÓRICO DE LISBOA**

MARIA JOÃO HORTAS

50

DEZEMBRO 2013

**EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO:
A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS IMIGRANTES
NAS ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO
DO CENTRO HISTÓRICO DE LISBOA**

MARIA JOÃO HORTAS

HORTAS, Maria João

Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa / Maria João Hortas. – (Estudos OI; 50)

ISBN 978-989-685-054-8

CDU 37

PROMOTOR

OBSERVATÓRIO DA IMIGRAÇÃO

www.oi.acidi.gov.pt

COORDENADOR OI

ROBERTO CARNEIRO

AUTORES

MARIA JOÃO HORTAS

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

VMCDESIGN – Produções Gráficas e Web, Lda.

PRIMEIRA EDIÇÃO

750 EXEMPLARES

ISBN

978-989-685-054-8

DEPÓSITO LEGAL

373961/14

LISBOA, DEZEMBRO 2013

ÍNDICE GERAL

NOTA DE ABERTURA	11
NOTA DO COORDENADOR	13
EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO: A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS IMIGRANTES NAS ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO DO CENTRO HISTÓRICO DE LISBOA	17
AGRADECIMENTOS	19
CAP. 1. CONTEXTO E OBJETIVOS DO ESTUDO	21
1. FUNDAMENTAÇÃO, OBJECTIVOS E NÍVEIS DE ANÁLISE	23
2. APRESENTAÇÃO DO CASO DE ESTUDO	26
3. METODOLOGIA E PLANIFICAÇÃO DO TRABALHO	26
3.1. Sequência metodológica e fontes de informação	27
4. RECOLHA DE INFORMAÇÃO: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	30
4.1. Observação direta	30
4.2. Entrevistas e Questionários	31
CAP. 2. MIGRAÇÕES, EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO	35
1. EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO	35
1.1. Níveis e dimensões da análise	35
1.2. Modelos de incorporação	37
1.3. A escola: ator e agente de integração	41

2. CONTEXTO POLÍTICO INTERNACIONAL, EUROPEU E NACIONAL	44
2.1. Quadro legal internacional e europeu e o acesso dos imigrantes à educação	45
2.2. Contexto político nacional no acolhimento de imigrantes	54
2.3. Quadro legal nacional no acesso dos alunos imigrantes à educação	57
3. ALUNOS ESTRANGEIROS EM PORTUGAL	62
3.1. Origens, distribuição geográfica e desempenho escolar	62
3.2. Estado da arte	72
4. ALUNOS ESTRANGEIROS NA ÁREA METROPOLITANA DE LISBOA	75
4.1. Origens e distribuição geográfica	75
4.2. Distribuição por ciclo no Ensino Básico e Desempenho Escolar	83
4.3. Padrões territoriais do insucesso escolar	94
CAP. 3. ESTUDO DE CASO	101
1. A ÁREA DE ESTUDO: PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO	101
1.1. Do declínio demográfico à recomposição multicultural	102
1.2. Perfil socioeconómico da população residente e condições de habitabilidade	107
2. A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS IMIGRANTES NAS ESCOLAS	110
2.1 Os agrupamentos de escolas	111
2.2 Os alunos e as famílias	118
2.2.1 <i>Perfil dos alunos inquiridos</i>	118
2.2.2 <i>As famílias dos alunos inquiridos</i>	123

3. A ESCOLA: IMAGENS CONSTRUÍDAS E PERCURSOS DE INTEGRAÇÃO	126
3.1. Conceito de escola	126
3.2. Interação e relação	130
3.3. Da Escola ao Bairro: as vivências	134
3.4. Da Escola ao bairro: os espaços	141
3.5. Escola: o olhar das famílias	144
3.6. Escola, Família e Desempenho Escolar	150
3.7. Estratégias das Famílias	156
4. ESCOLA E IMIGRAÇÃO: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO	161
4.1. Imagens sobre os alunos imigrantes	161
4.2. Respostas Pedagógicas à Diversidade	166
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177
ANEXOS	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Origem dos alunos estrangeiros, do ensino básico e secundário, por NUT II (2008-09)	63
Tabela 2. Origem dos alunos estrangeiros, do ensino básico e secundário, por NUT II (em % do total de estrangeiros por NUT), (2008-09)	64
Tabela 3. Origem dos alunos do ensino básico e secundário, dos 5 aos 18 anos, % por NUT II (em % do total de alunos por NUT), (2008-09)	65
Tabela 4. Principais nacionalidades dos alunos do ensino básico e secundário (dos 5 aos 18 anos), (2008-09)	67
Tabela 5. Origem dos alunos inscritos no ensino regular nas escolas portuguesas, por ciclo de ensino (dos 5 aos 18 anos), (2008-09)	68
Tabela 6. Média de Idades dos alunos no ensino básico regular (dos 5 aos 18 anos), por ciclo (2008-09)	69
Tabela 7. Transição/Conclusão e Retenção/Desistência no ensino regular (dos 5 aos 18 anos), segundo a origem, (2008-09)	71
Tabela 8. Origem dos alunos que frequentam as escolas do ensino básico e secundário da AML, 2008-09	76
Tabela 9. Principais nacionalidades dos alunos na AML, inscritos no ensino regular (dos 5 aos 18 anos)	78
Tabela 10. Origem dos alunos na AML por ciclo no ensino regular (dos 5 aos 18 anos)	83
Tabela 11. Aprovação vs retenção/desistência para alunos estrangeiros e nacionais (2008-09)	85
Tabela 12. Variáveis independentes utilizadas na análise de regressão múltipla	87
Tabela 13. Modelo de Regressão Múltipla (variável dependente % retenções/desistências dos alunos estrangeiros do Ensino Básico regular, 2008-09)	89
Tabela 14. Modelo de Regressão Múltipla (variável dependente % retenções/desistências dos alunos estrangeiros do Ensino Básico regular, 2008-09)	90
Tabela 15. Modelo de Regressão Múltipla (variável dependente % retenções/desistências do total de alunos do ensino básico regular, 2008-09)	91
Tabela 16. Estrangeiros residentes, segundo as origens, nas freguesias da área de estudo, 2001	106

Tabela 17. Origem dos alunos a frequentar o agrupamento de escolas A1, ano letivo 2009-2010	112
Tabela 18. Origem dos alunos (5-18 anos) a frequentar o Ensino Básico no agrupamento de escolas A1, 2009-2010	112
Tabela 19. Origem dos alunos a frequentar o agrupamento de escolas A2 no ano letivo 2009-2010	114
Tabela 20. Origem dos alunos (5-18 anos) a frequentar o Ensino Básico no agrupamento de escolas A2, 2009-2010	115
Tabela 21. Origem dos alunos a frequentar o agrupamento de escolas A3 no ano letivo 2009-2010	116
Tabela 22. Origem dos alunos (5-18 anos) a frequentar o Ensino Básico no agrupamento de escolas A3, 2009-2010	117
Tabela 23. Idade dos alunos, por ano de escolaridade	119
Tabela 24. Naturalidade dos alunos, por ano de escolaridade	120
Tabela 25. Origem dos alunos em função da naturalidade dos pais	121
Tabela 26. Área de residência dos alunos, por ano de escolaridade	122
Tabela 27. Situação dos pais perante a profissão, em função da origem	124
Tabela 28. Grau de instrução dos pais, em função da origem	126
Tabela 29. Situações de conflito vividas nas escolas, segundo a origem dos alunos	131
Tabela 30. Estratégias adotadas pelos alunos na resolução de conflitos, segundo a origem dos alunos	132
Tabela 31. Opinião das famílias portuguesas perante a diversidade cultural na escola (%)	147
Tabela 32. Opinião das famílias imigrantes perante a diversidade cultural na escola (%)	147
Tabela 33. Perceção das famílias sobre a natureza dos problemas vividos pelos alunos na escola, segundo a origem (%)	148
Tabela 34. Estratégias de envolvimento das famílias na resolução dos problemas dos educandos, segundo a origem (%)	150
Tabela 35. Desempenho escolar dos alunos (% de retenções), em função da origem	150
Tabela 36. Desempenho escolar dos alunos (% de retenções), por ano de escolaridade, em função da origem	154
Tabela 37. Apoio na realização das tarefas escolares (% em relação ao total)	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Origem dos alunos, do ensino básico e secundário, inscritos nas escolas portuguesas, 2008-09	62
Gráfico 2. Origem dos alunos, do ensino básico e secundário, inscritos nas escolas portuguesas, com idades entre 5 e 18 anos, 2008-09	66
Gráfico 3. Percentagem de alunos (5 a 18 anos), com idade superior à esperada, por ciclo de ensino, segundo a origem, 2008-09	69
Gráfico 4. Origem dos alunos, com idade até 18 anos, inscritos no ensino regular na AML, 2008-09	77
Gráfico 5. Principais nacionalidades dos alunos estrangeiros, nas escolas do ensino básico e secundário, da AML (5 a 18 anos), 2008-09	79
Gráfico 6. 18 Principais nacionalidades da população estrangeira documentada a residir na AML, 2010	80
Gráfico 7. Origem dos alunos com idades entre 5 a 18 anos, por concelho da AML, em relação ao total, 2008-09	81
Gráfico 8. Distribuição dos alunos estrangeiros, com idades entre 5 e 18 anos, segundo as origens nos concelhos da AML, 2008-09	83
Gráfico 9. Percentagem de alunos (5 a 18 anos), com idade superior à esperada, por ciclo de ensino, segundo a origem, 2008-09	84
Gráfico 10. Residentes estrangeiros, segundo os principais grupos de nacionalidade, na cidade de Lisboa e na área de estudo, 2001	104
Gráfico 11. População estrangeira nas freguesias da área de estudo, 2011	105
Gráfico 12. Regiões de origem dos alunos (5-18 anos) a frequentar o Ensino Básico no agrupamento de escolas A1, 2009-2010	113
Gráfico 13. Regiões de origem dos alunos (5-18 anos) a frequentar o Ensino Básico no agrupamento de escolas A2, 2009-2010	115
Gráfico 14. Regiões de origem dos alunos (5-18 anos) a frequentar o Ensino Básico no agrupamento de escolas A3, 2009-2010	117

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. % de Retenções/Desistências entre os alunos portugueses, que frequentam o ensino regular, com idade entre os 5 aos 18 anos, 2008-09	94
Figura 2. % de Retenções/Desistências entre os alunos estrangeiros, que frequentam o ensino regular, com idade entre os 5 aos 18 anos, 2008-09	95
Figura 3. % de Retenções/Desistências entre os alunos africanos, que frequentam o ensino regular, com idade entre os 5 aos 18 anos, 2008-09	96
Figura 4. % de Retenções/Desistências entre os alunos sul americanos, que frequentam o ensino regular, com idade entre os 5 aos 18 anos, 2008-09	98
Figura 5. Taxa de Desemprego, 2001	99
Figura 6. Alojamentos Sobrelotados (%), 2001	100
Figura 7. Localização da Área de Estudo	101

NOTA DE ABERTURA

A existência de alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes no sistema de ensino português é hoje uma realidade incontornável neste Portugal que desbrava o século XXI.

O grande pedagogo Pedro D'Orey da Cunha, com base na sua experiência de acompanhamento de crianças portuguesas (filhas de emigrantes), no sistema de ensino norte-americano, escreveu uma obra ímpar “Entre Dois Mundos” que, nas palavras do seu autor, conta a “história de rapazes e raparigas que passaram para o novo mundo. (...) É a história da encruzilhada”.

No quadro das atividades do Observatório da Imigração há muito que sinalizámos a necessidade de atualizar a investigação de terreno neste campo da “encruzilhada”, no sentido da inter-relação permanente de crianças e adultos com contextos culturais distintos que, todos os dias, os agentes do sistema educativo português são chamados a gerir e potenciar.

A autora Maria João Hortas, a partir deste estudo, ilustra bem esta “encruzilhada” da educação de imigrantes e seus descendentes a partir da análise das dinâmicas de três escolas, contemplando de forma integrada os vários atores que intervêm no processo - os pais, os alunos, a escola e a administração central. A autora atende também às barreiras e às expectativas desta teia de vivências e de trocas interculturais, apresentando-nos, no final, um conjunto de recomendações.

Importa, pois, analisar e avaliar essas recomendações à luz de uma melhor integração dos alunos imigrantes e dos alunos descendentes de imigrantes com vista a uma maior motivação dos agentes educativos para estas matérias e, consequentemente, contribuir mais e melhor para o bem comum da sociedade portuguesa.

Essa é a missão última do Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural e, por isso mesmo, uma palavra de agradecimento à autora Maria João Hortas e à Professora Lucinda Fonseca

que acompanhou o trabalho, pelo excelente estudo que, estou certa, contribuirá para a reflexão quanto aos possíveis caminhos de afinações de política pública que se vão impondo no nosso sistema educativo.

ROSÁRIO FARMHOUSE

ALTA COMISSÁRIA PARA A IMIGRAÇÃO E O DIÁLOGO INTERCULTURAL

NOTA DO COORDENADOR

O estudo que é agora objeto de publicação pelo Observatório da Imigração (OI) investiga uma temática fascinante e, a todos os títulos, atual.

Intitulado *“Educação e Imigração: A Integração dos Alunos Imigrantes nas Escolas do Ensino Básico do Centro Histórico de Lisboa”* nele se aborda *“o papel fundamental que a escola desempenha enquanto território de integração social”* na grande urbe citadina.

Com efeito, já Dewey (1916)¹ qualifica a escola como uma *instituição radicalmente social*, pressuposto matricial para que ela possa ser efetivamente educativa. No pensamento deste iluminado filósofo a educação estará para o corpo social como a nutrição está para o corpo biológico. Ela garante a sobrevivência da sociedade no sucedâneo tranquilo de gerações, com vida finita; ela assegura a conservação do património fundamental de saberes acumulados; e, ao mesmo tempo, garante as condições da sua renovação inovadora e criativa.

“The deeper and more intimate educative formation of disposition comes, without conscious intent, as the young gradually partake of the activities of the various groups to which they may belong. As a society becomes more complex, however, it is found necessary to provide a special social environment which shall especially look after nurturing the capacities of the immature. Three of the more important functions of this special environment are: simplifying and ordering the factors of the disposition it is wished to develop; purifying and idealizing the existing social customs; creating a wider and better balanced environment than that by which the young would be likely, if left to themselves, to be influenced.” (Dewey, 1916: 18).

Mais, acrescenta o imortal mestre de Chicago, toda a educação acaba por estar imbuída de valor moral, na justa medida em que ela se assume como social e virada para a intervenção na *polis*.

“All education which develops power to share effectively in social life is moral. It forms a character which not only does

¹ Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

the particular deed socially necessary but one which is interested in that continuous readjustment which is essential to growth. Interest in learning from all the contacts of life is the essential moral interest.” (Dewey, 1916: 247).

Por seu turno, a temática da *cidade educadora* é hoje central a uma visão socializadora do empreendimento educacional (Carneiro, 2013)².

We are faced with a narrative where everyone is summoned to participate in the learning polis, the very crucible of learning throughout life. We also live in a challenging time when the pursuit of personal meaning and the making of a purposeful society collapse into one and the same cultural quest. Fundamental learning processes are based on inner journeys. Both living by learning and learning by living embody a pilgrimage of the soul where the self evolves at the crossroads of two worlds: (i) fostering contact of the self with the outer world, and (ii) allowing the external world to touch the heart of one's personal interiority. Viewed from a different perspective, this soul-enhancing process occurs at the meeting point between two discoveries: (i) of one's inner treasure, and (ii) of the treasure that dwells in the “other”. Hence, this double discovery sets the metric of proximity – the threshold of critical neighbourhood – that which enables the sociality that underpins our common journeys (Carneiro, 2013: 355-356).

Ora, os resultados do estudo que agora publicamos contribuem ativamente para a definição de políticas públicas baseadas na evidência, que promovam a integração plena dos alunos imigrantes em contexto escolar e, por essa via, a sua inclusão cidadã na sociedade portuguesa.

Nesta brevíssima Nota Introdutória permitimo-nos tão só sublinhar três conclusões de entre a grande riqueza e multiplicidade de recomendações dos autores do estudo visando o aperfeiçoamento e/ou a fundamentação de políticas públicas em Portugal:

1. Disponibilizar uma bolsa de mediadores socioculturais e tradutores que possam ser solicitados pelas escolas, para participarem nas reuniões com as famílias e na integração dos recém-chegados assim como colaborarem, junto com os docentes, na gestão da diversidade;

² Carneiro, R. (2013). *Living by learning, learning by living: the quest for meaning. International Review of Education*. Volume 59, Issue 3, pp. 353-372.

2. Reforçar a aprendizagem da língua portuguesa, disponibilizando às famílias tempos e espaços de aprendizagem na escola frequentada pelos filhos e mesmo em conjunto com estes;
3. Incentivar a escola a desenvolver parcerias com as instituições e projetos locais que participam na educação não formal (juntas de freguesia, associações de imigrantes, associações locais, instituições particulares e religiosas, associações de pais e programas nacionais), construindo projetos conjuntos e rentabilizando as suas ações.

Estas três recomendações, muito precisas, são bastantes para justificar, por si sós, a extrema pertinência e oportunidade do estudo agora levado a cabo. Citamos a sua formulação para sublinhar, além do mais, um princípio motor da boa integração intercultural com respeito pela diversidade dos que acolhemos no nosso seio.

Trata-se do olhar que parte ao encontro da necessidade do outro e que tudo orienta em ordem à satisfação das necessidades desse outro cidadão, genericamente carenciado, desenraizado e que se encontra, quantas vezes, envolvido numa grande odisseia pessoal e familiar, travada em terra desconhecida e num embate com hábitos muito distintos dos seus.

Seja na estruturação de pontes para melhor o compreender, seja ainda no acesso privilegiado a ações de formação sobre a língua portuguesa cujo domínio, ainda que rudimentar, será sempre condição *sine qua non* a uma integração sem sobressalto do imigrante, seja, por fim, na concertação de atividades de educação não formal e em rede desenhadas para servir, em especial, as carências de formação deste grupo-alvo, todas as recomendações por nós arbitrariamente retidas se destacam pela sua especial atenção ao público-alvo selecionado para o estudo analítico das suas carências e formas de as suprir.

Portugal tem reconhecidamente créditos firmados neste domínio. Este é um facto indesmentível desde a criação do Entreculturas, no já longínquo ano de 1991 e numa antecipação lusa no seio de uma Europa confusa, atarantada mesmo, com a sua reiterada e preocupante dificuldade em definir o como se relacionar com os fluxos populacionais que a procuram na perseguição de um sonho de sobrevivência e de provisão material mínima ao agregado familiar que nós, portugueses, ademais conhecemos bem. Persistem, é certo, dificuldades “resultantes de barreiras estruturais e institucionais

e limitações de natureza pessoal”. Mas estas dificuldades constituem razões para prosseguir, nunca um álibi para desistir, como seria característica dos fracos e destituídos de convicção/valores.

Resta ao responsável pelo OI formular um justo agradecimento à Prof.^a Maria Lucinda Fonseca que com a autora principal do estudo e do seu relato final, a Doutora Maria João Hortas, nos oferecem um texto de grande qualidade, academicamente robusto e escrito com elegância formal indelével.

Muito obrigado a ambas pelo esforço e teimosia em nos oferecer um livro de agradável leitura e que, além do mais, muito aproveitará a quem quiser aproveitar para conhecer esta bela peça científica e literária que consegue aliar: (i) a informação quantitativa à argúcia do olhar qualitativo, (ii) o enquadramento internacional minuciosamente documentado à revisão do estado da arte do que se pensa e faz pelo mundo académico fora, e (iii) as metodologias tradicionais à corajosa empresa da observação direta dos territórios e gentes sob escrutínio analítico.

Mas, se me permitem, concluo com uma nota pessoal este breve texto introdutório ao Volume n.º 50 da Coleção de Estudos que vimos dando à estampa. E o pensamento é este: Nada se faz de verdadeiramente proveitoso e impactante, na vida académica, como em qualquer outra vertente da vida profissional, sem paixão.

Assinalo, pois, a forma apaixonada que se adivinha em cada linha ou entrelinha do texto que nos é dado ler, o qual é proveniente da mente e, sobretudo, do coração da autora. E não encontro melhor forma de a traduzir senão afirmando que a escola fornece a métrica iniludível de vontade de integração ou de segregação de uma sociedade de inclusão ou de exclusão. E desafio os nossos responsáveis pelas políticas públicas educativa e de imigração a refletir e a tornar realidade irreversível esse potente princípio motor.

ROBERTO CARNEIRO

COORDENADOR DO OBSERVATÓRIO DA IMIGRAÇÃO

EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO: A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS IMIGRANTES NAS ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO DO CENTRO HISTÓRICO DE LISBOA

AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo não teria sido possível sem o apoio de um elevado número de pessoas e instituições. Por conseguinte, em primeiro lugar, agradecemos ao Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural e ao Observatório da Imigração, especialmente à Senhora Alta Comissária, Dr.^a Rosário Farmhouse, ao Coordenador do Observatório, Eng.^o Roberto Carneiro e à Coordenadora do Gabinete de Estudos e Relações Internacionais, Dr.^a Catarina Reis Oliveira, pelo interesse com que acolheram a nossa proposta de trabalho e acompanharam as diferentes fases da sua execução.

Um reconhecimento particular é devido aos diretores dos agrupamentos de escolas envolvidos, que aceitaram abrir-nos as portas para a realização do presente estudo e conceder-nos uma entrevista, fundamental para orientar a presente investigação. Aos professores que, em cada escola, se disponibilizaram para colaborar na recolha de informação através do preenchimento de um questionário e da aplicação dos questionários aos alunos na sua sala, deixamos o nosso reconhecimento e apreço. Às crianças, jovens e respetivas famílias, atores indispensáveis do presente estudo e que connosco colaboraram através do preenchimento dos questionários fica um agradecimento especial.

Aos técnicos do GEPE, em particular ao Sr. Nuno Cunha, pela disponibilização da informação estatística que permite conhecer os quantitativos da população estrangeira nas escolas portuguesas, reconhecemos a disponibilidade manifestada.

Agradecemos à Patrícia Silva a elaboração da cartografia e a colaboração, com o colega Tiago Henriques, na organização da base de dados mobilizada para o estudo de caso.

Resta deixar um agradecimento particular ao apoio imprescindível da Prof.^a Maria Lucinda Fonseca que, desde o momento da candidatura deste projeto, mostrou a sua total disponibilidade

para o coordenar. A importância do seu apoio vai além dos momentos que sempre encontrou para trocar algumas palavras, esclarecer as minhas dúvidas e experimentar técnicas de análise que enriqueceram muito este estudo. Não faltaram as palavras de incentivo e de confiança que, entre o rigor que deposita na sua forma de fazer geografia, me permitiram ultrapassar os momentos de hesitação e avançar na investigação.

CAPÍTULO 1.

CONTEXTO E OBJETIVOS DO ESTUDO

Este estudo sobre “Educação e Imigração: a integração dos alunos imigrantes do ensino básico nas escolas do centro histórico de Lisboa” enquadra-se no protocolo de cooperação assinado, a 16 de maio de 2007, entre o Centro de Estudos Geográficos (CEG) do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa e o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P. (ACIDI) que visa estabelecer uma relação de colaboração entre as duas instituições para a realização de projetos de investigação científica, publicações e atividades de debate no âmbito das matérias enquadradas nas atribuições do ACIDI.

A presença de alunos imigrantes¹ nas escolas portuguesas tem vindo a assumir uma dimensão cada vez maior. A escolarização destas crianças tem apresentado algumas dificuldades e colocado questões diversas sobre a educação, mas também sobre a exclusão e a mobilidade social (Ribas-Mateos, 2004). As temáticas mais frequentemente abordadas nos estudos sobre a escolarização dos imigrantes centram-se:

- i) no direito/igualdade de acesso à educação;
- ii) na aprendizagem da língua do país de acolhimento;
- iii) na influência da cultura e religião no acesso à escola e/ou na segregação em meio escolar;
- iv) na relação entre a segregação residencial e a segregação escolar;
- v) nos fatores que conduzem ao acesso tardio à escola;
- vi) no insucesso e abandono escolar;
- vii) na entrada precoce no mercado de trabalho e;
- viii) na educação *multi* e intercultural.

Aos alunos imigrantes é muitas vezes associada uma conotação negativa com o desempenho escolar: porque têm maus resultados, porque são indisciplinados, porque abandonam a escola mais cedo. Contudo, a motivação para a migração de

¹ Um aluno imigrante é definido como uma criança proveniente de um país terceiro (europeu ou não), cujos pais se instalaram num país de acolhimento, quer tenham pedido asilo quer tenham o estatuto de refugiados, ou ainda, sejam imigrantes em situação irregular (Eurydice, 2004).

pessoas surge frequentemente associada à expectativa de uma vida melhor para os filhos e, neste sentido, esta geração poderá representar “um grupo chave da população que requer a atenção dos decisores políticos” (PNUD, 2009: 60).

2 <http://sefstat.sef.pt/distritos.aspx>
(acedido em abril 15, 2011)

3 Departamento de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Ministério da Educação. (2008-09). (www.gepe.min-edu.pt)

4 Na segunda metade da década de 90 assistimos à intensificação e diversificação dos fluxos migratórios com destino a Portugal. Na viragem do século, o número de cidadãos estrangeiros a residir no país cresceu significativamente (+175,3%), assim como a diversidade do seu perfil nacional e profissional. Assistimos à chegada de um grupo numeroso de europeus de leste, com relevância para os indivíduos oriundos da Ucrânia, ao crescimento de 279,2% de população brasileira (em 10 anos), e ao aumento dos quantitativos de população asiática, com origem na China, Índia, Paquistão e Bangladesh (com um crescimento de +228,4%). A composição étnica da população portuguesa e, em particular a da Área Metropolitana de Lisboa, alterou-se significativamente num período de 10 anos: em 2001, 4,9% dos residentes eram estrangeiros e, em 2009, este valor aumentou para 8,2% (GEITONIES, 2010).

5 Citamos como exemplo um conjunto de teses de mestrado e doutoramento, apresentadas na última década em universidades portuguesas, versando temáticas diversas no âmbito da Educação e Imigração: desempenho escolar e etnicidade (Correia, 2006; Seabra, 2008; Pais, 2010; Linares, 2011); relações interétnicas em meio escolar (Pontes, 2006; Oliveira, 2007; Silva, 2012); diversidade étnica e escolarização (Diogo, 2004; Santos, 2004; Brito, 2006; Relvas, 2006; Rodrigues, 2009); relações família-escola (Gonçalves, 2009).

Até meados dos anos 70, Portugal foi um país de emigração. Atualmente, a posição que o país ocupa no quadro migratório internacional é diferente: segundo dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteira (SEF), em dezembro de 2010, residiam em Portugal 454 191² cidadãos estrangeiros documentados e, no ano letivo de 2008-2009, frequentavam o ensino básico e secundário português, 58 520³ crianças e jovens estrangeiros, com idades compreendidas entre os 5 e 18 anos.⁴ Deste modo, a relação entre educação, imigração e integração tem vindo a ocupar lugar de destaque nas preocupações dos decisores políticos nacionais e em alguns estudos desenvolvidos no âmbito das Ciências Sociais e da Educação⁵. No entanto, a experiência portuguesa no domínio da integração escolar das crianças e jovens imigrantes é muito recente, quando comparada com países como a Alemanha, França, Suíça, Suécia, Reino Unido e Holanda.

Os resultados da investigação desenvolvida em algumas cidades europeias revelam que há diversos mecanismos de integração dos filhos dos imigrantes nas escolas nacionais, e que a tradicional imagem associada ao insucesso escolar destes jovens nem sempre é uma realidade (Crul, 2000; Todisco, 2005; Johnston; Burgess *et al.*, 2006). Os estudos desenvolvidos pelas Nações Unidas indicam que os alunos de origem imigrante têm tendencialmente um melhor desempenho escolar que os pais, apesar de em alguns países continuarem a não conseguir competir com

os colegas que não têm antecedentes migratórios e que convivem em contextos socioeconómicos semelhantes (PNUD, 2009). O programa PISA da OCDE de avaliação de estudantes (2009) revela que, tendencialmente, a segunda geração consegue atingir níveis de sucesso escolar superiores à primeira.

Neste estudo pretendemos conhecer a dimensão dos alunos imigrantes nas escolas da Área Metropolitana de Lisboa e analisar os processos de inserção em Portugal, partindo de um estudo de caso realizado em três agrupamentos de escolas localizados no centro da cidade.

A crescente importância da temática da educação na agenda da União Europeia enquadra-se no contexto do Programa de Ação Comunitária de Combate à Exclusão. A promoção dos direitos sociais, entendida como uma componente chave da coesão social nas sociedades europeias, evidencia o papel fundamental da educação neste processo. As Nações Unidas reforçam, no seu relatório de Desenvolvimento Humano de 2009, o valor que a aposta na escolarização das populações pode acrescentar na melhoria das perspetivas futuras destas gerações de migrantes. Em Portugal, a preocupação com a inclusão dos imigrantes no sistema de ensino é visível no conjunto de documentos legais produzidos nos últimos anos, e surge como um elemento importante nos objetivos e medidas do Programa Nacional de Ação para a Inclusão e no Plano Nacional de Integração dos Imigrantes.

É perante as considerações que acabamos de fazer que justificamos a pertinência deste estudo às quais acrescentamos o papel fundamental que a escola desempenha enquanto território de integração social

1. FUNDAMENTAÇÃO, OBJETIVOS E NÍVEIS DE ANÁLISE

O enquadramento realizado no ponto anterior fundamenta a relevância de um estudo na área da integração de crianças e jovens de origem imigrante no sistema educativo português. Por conseguinte, pretende-se que este trabalho contribua para o conhecimento de uma realidade cada vez mais presente nas nossas escolas, permitindo inventariar os principais problemas que se colocam à sua inclusão na sociedade portuguesa e apontar novos caminhos que promovam a igualdade de

oportunidades, a tolerância e o respeito mútuo entre grupos com diferentes origens sociais e distintas filiações étnicas e religiosas.

Em Portugal, o número de alunos imigrantes a frequentar a escolaridade obrigatória tem vindo a crescer na última década. A par desse aumento, a diversificação das origens com a chegada de população do continente asiático (China, Índia, Paquistão, Bangladesh), do Brasil e da Europa de Leste tem ganho relevância, confrontando a escola com novos públicos e, certamente, com a necessidade de articular respostas eficazes de integração.

Ao nível político, desde finais dos anos 90 que a legislação referente à integração de alunos de origem estrangeira no sistema de ensino português tem vindo a ser reformulada, e surge contemplada no conjunto de medidas de intervenção dos Planos para a Integração dos Imigrantes, nos quais o Estado define um roteiro de compromissos e medidas específicas em diferentes domínios sociais. Ainda assim, persiste um grande desconhecimento sobre a presença de alunos imigrantes nas escolas portuguesas, no que se refere à dimensão e diversidade nos vários ciclos de ensino, assim como ao nível das estratégias de integração que as escolas têm implementado. Este estudo pretende dar um pequeno contributo para ampliar o conhecimento sobre esta realidade e, ao mesmo tempo, confrontar diferentes respostas e estratégias de integração das escolas que acolhem alunos imigrantes. Deste modo, a partilha dos resultados desta pesquisa pretende:

- i) contribuir para uma reflexão futura sobre as medidas e as práticas desenvolvidas pela escola perante os novos públicos;
- ii) sensibilizar para a necessidade de envolvimento da população, imigrante e nativa, e das escolas no planeamento de respostas adequadas de integração;
- iii) sensibilizar para o papel da escola enquanto agente responsável pelas aprendizagens e formação, mas também pela promoção do diálogo intercultural e da coesão social.

A integração dos imigrantes nas sociedades de acolhimento é um processo complexo e interativo com múltiplas facetas, e que requer uma análise em diferentes níveis. As respostas de integração das escolas são condicionadas não só pela diversidade do público que as frequenta, mas também pelos

recursos humanos e materiais de que dispõem, pelas características dos territórios em que se inserem e pelas orientações políticas nacionais. Assim, consideramos neste estudo três níveis de análise:

- i) os fatores explicativos que emergem das orientações políticas europeias e nacionais no domínio da integração dos imigrantes na sociedade de acolhimento, em particular, no domínio da educação, as quais definem o nível de análise *macro*; os fatores que derivam do contexto escolar e que se relacionam com o meio em que esta se insere, com as características sociais e económicas da população que a frequenta, com os recursos humanos e materiais disponíveis e com a política de escola definida (*nível meso*) e, finalmente, as características individuais e familiares dos estudantes (*nível micro*).

A definição dos níveis de análise que considerámos nesta investigação baseou-se fundamentalmente na proposta de Ribas - Mateos (2004) para o estudo do processo de integração, bem como nos contributos de Barth (1994), Alba e Nee (2003) e Lindo (2005).

De uma forma mais concreta, os objetivos gerais deste trabalho organizam-se em função dos três níveis de análise que anteriormente considerámos:

Nível Macro

- Conhecer as orientações/recomendações europeias para a integração dos filhos dos imigrantes nos sistemas de ensino nacionais.
- Identificar os mecanismos do sistema de ensino português para a integração dos alunos imigrantes na escola.
- Caracterizar a população imigrante que frequenta o sistema de ensino português.
- Analisar o desempenho escolar dos alunos estrangeiros, em perspetiva comparada com os estudantes de nacionalidade portuguesa.

Nível Meso

- Conhecer as políticas das escolas localizadas no território em estudo face às populações imigrantes.

Nível Micro

- Analisar as imagens e expectativas dos alunos e das famílias, imigrantes e nativas, perante a escola, na sua relação com as características socioeconómicas e étnicas dos estudantes.

2. APRESENTAÇÃO DO CASO DE ESTUDO

Como já referimos, escolhemos para caso de estudo três agrupamentos de escolas⁶ que servem a área central de Lisboa, do Bairro Alto à Graça. Estes agrupamentos, incluídos no Grupo Centro Ribeirinho⁷, recebem alunos que residem em trinta freguesias desta área da cidade.

Este território do centro histórico da Capital, nomeadamente o Bairro da Mouraria, é reconhecidamente um local onde existe uma forte concentração de populações estrangeiras. Uma concentração visível, desde logo, pelo elevado número de estabelecimentos de comércio étnico; pela intensa apropriação dos espaços públicos transformados em importantes centros de encontro, socialização e difusão de informações *inter* e *intragrupos* migrantes; e também pela ocupação residencial, tanto em pensões como em habitações alugadas, formal ou informalmente (Mapril, 2001). Neste lugar, com uma longa história no acolhimento de populações migrantes, circulam e residem atualmente estrangeiros de origens muito diversas (africanos, asiáticos, brasileiros, etc.), com diferentes tempos de permanência no País (desde os recémchegados até grupos de fixação mais antiga) e também com situações de regularização de permanência distintas, a par de populações nacionais com características demográficas e sociais específicas. É perante estas características, que conferem uma dinâmica multicultural particular ao centro da cidade, que justificamos a nossa opção pelo território de estudo.

A análise ao nível da escola pretende mobilizar, não só as características socioeconómicas do território em que esta se situa, os efeitos da composição socioeconómica e da estrutura urbana do bairro sobre

os imigrantes, mas também os contextos familiares de origem, as identidades e relações interculturais desenvolvidas no bairro, que se materializam na escola e influenciam as suas respostas.

⁶ Entende-se por Agrupamento de Escolas a “unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, podendo integrar estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais ciclos de escolaridade do Ensino Básico, a partir de um projecto comum” (ponto 1, do artigo 5º, do Decreto-lei nº 115 / 98, de 4 de maio). Carta Educativa de Lisboa. (2008)

⁷ Designação atribuída na Carta Educativa de Lisboa. (2008) Câmara Municipal de Lisboa. Disponível em <http://www.cm-lisboa.pt/?idc=240>

3. METODOLOGIA E PLANIFICAÇÃO DO TRABALHO

Tendo em conta os objetivos gerais definidos para cada nível de análise, este estudo foi efetuado em três fases:

1. a primeira desenvolve-se em torno dos princípios teóricos que orientam a investigação, das orientações de política europeia e nacional dirigidas à integração dos imigrantes em contexto escolar e da caracterização da população estrangeira que frequenta o sistema de ensino português;
2. a segunda orienta-se para a análise dos quantitativos e origens dos alunos estrangeiros que frequentam as escolas da Área Metropolitana de Lisboa e para a caracterização demográfica e socioeconómica do território em estudo;
3. a terceira centra-se na análise e reflexão em torno dos diferentes olhares sobre a escola e sobre as suas políticas e práticas de integração, em particular dos alunos imigrantes, culminando com a proposta de algumas recomendações.

3.1. Sequência metodológica e fontes de informação

Neste trabalho utilizámos dados disponíveis em fontes documentais e de recolha direta, através de inquéritos e entrevistas semiestruturadas, e recorreremos a um conjunto relativamente alargado de métodos de análise de informação qualitativa e quantitativa.

Fase 1.

Esta fase desenvolve-se em três momentos: i) revisão da literatura e exploração dos conceitos que sustentam o estudo e orientam a avaliação das práticas de integração desenvolvidas ao nível da escola; ii) análise dos documentos legais e orientações europeias e nacionais produzidas no âmbito da integração dos imigrantes, em particular, no domínio do acesso à educação; iii) caracterização geral, a partir da informação estatística disponível, dos alunos estrangeiros que frequentam o sistema de ensino português.

Nesta etapa do trabalho centramo-nos essencialmente na recolha e tratamento da informação existente em fontes documentais. Para a contextualização teórica da temática em estudo, efetuámos uma revisão da bibliografia existente e análise dos dispositivos jurídico-legais que enquadram as políticas sobre educação, integração e imigração na União Europeia e em Portugal. Além disso, recorreremos ainda à informação estatística disponibilizada pelo Gabinete de Estatística do

Ministério da Educação (GEPE) para conhecer a dimensão e características dos alunos estrangeiros que frequentam o sistema de ensino português.

Esta fase permitiu contextualizar, a uma escala nacional, a dimensão do fenómeno na Área Metropolitana de Lisboa, território que foi objeto de uma análise mais aprofundada. Finalmente, importa salientar que, tratando-se de uma investigação essencialmente de natureza exploratória, a observação direta surge como um método privilegiado, nesta e nas restantes etapas do estudo.

Fase 2.

A segunda fase do projeto iniciou-se com a caracterização dos alunos, com idades compreendidas entre os 6 e 18 anos, que frequentam as escolas da AML, com base na informação estatística disponibilizada pelo GEPE, por freguesia. Os dados que utilizamos permitem identificar os quantitativos de estudantes, as suas origens geográficas e os níveis de sucesso escolar, visualizando a sua distribuição no território da AML. Na tentativa de encontrar os fatores explicativos para os resultados escolares dos alunos da AML, recorremos a um conjunto de indicadores relativos às características demográficas e socioeconómicas da população (publicados pelo INE no Recenseamento de 2001) que, através de uma análise de regressão múltipla, permitem identificar as variáveis contextuais que melhor explicam as desigualdades observadas.

Esta análise exploratória permitiu ainda a caracterização da população residente nas freguesias servidas pelos três agrupamentos de escolas da área central da cidade, com base nos dados do Recenseamento da Habitação e População de 2001 (INE, 2001). Para a definição dos agrupamentos e território de estudo, foi fundamental a informação estatística cedida pelo Gabinete de Educação da Câmara Municipal de Lisboa, relativa aos quantitativos de alunos e respectivas origens nas escolas do concelho.

Fase 3.

Esta fase corresponde à caracterização dos agrupamentos de escolas, da população escolar que as frequenta, das famílias e das imagens dos professores relativamente à diversidade sociocultural

dos alunos. Para isso, utilizaram-se métodos de recolha direta de informação. Com base em questionários e entrevistas semiestruturadas, foi possível obter:

- i) junto das escolas, variáveis relativas à população escolar, à política de escola, aos equipamentos e recursos humanos, à organização da escola e relações que estabelece com a comunidade;
- ii) junto dos alunos, um conjunto de informações sobre as suas origens, as motivações e expectativas face à escola, as imagens que dela têm, as relações de amizade que nela constroem, a influência da escola nas suas práticas quotidianas e os percursos escolares que têm realizado;
- iii) junto das famílias, a informação relativa às suas origens, às respostas da escola, às expectativas perante a mesma, aos aspetos que positiva e negativamente a caracterizam;
- iv) junto dos professores, as suas perceções e ações perante a diversidade sociocultural que caracteriza as escolas onde lecionam.

Esta etapa do estudo exigiu um grande investimento na recolha direta de informação, junto das escolas, professores, alunos e famílias, através de entrevistas e questionários, de forma a ultrapassar a escassez/quase inexistência de informação quantitativa disponível. Tratou-se de uma fase muito morosa do projeto, primeiro pelas dificuldades no acesso às escolas e obtenção das respetivas autorizações para a aplicação dos instrumentos de recolha de informação e, posteriormente, pelos obstáculos criados por uma agenda escolar excessivamente preenchida, para a introdução de uma nova atividade como era o preenchimento dos questionários, quer pelos alunos, quer pelos docentes.

A análise dos projetos educativos de escola e/ou agrupamento antecedeu a realização das entrevistas junto dos órgãos diretivos dos agrupamentos, o que permitiu orientar o processo posterior de recolha de informação: realização de questionários junto de professores das escolas, assim como a alunos e respetivas famílias. A partir da análise dos questionários, realizados a alunos imigrantes e nativos e respetivas famílias, tentaremos perceber quais os aspetos diferenciadores entre os dois grupos, quais as relações que constroem e quais os principais fatores de sucesso e/ou obstáculos à sua integração.

A sistematização e interpretação dos dados recolhidos nas etapas anteriores permitiram uma leitura cruzada dos vários tipos de dados, em que se articulam duas óticas distintas:

- a das escolas e dos professores;
- a dos alunos e respetivas famílias, residentes no território em estudo.

Concluímos esta fase do projeto, com a discussão dos resultados da análise efetuada e a elaboração de um conjunto de recomendações de política que possam contribuir para a melhoria das respostas de inclusão das escolas que acolhem populações imigrantes.

4. RECOLHA DE INFORMAÇÃO: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

4.1. Observação direta

Esta etapa da investigação centrou-se fundamentalmente na observação direta dos territórios em análise, de modo a obter as primeiras informações sobre a população que os habita e frequenta, as características socioeconómicas, as tipologias das habitações, as dinâmicas sociais de bairro, as instituições públicas e privadas ao serviço das populações, o tipo e frequência de utilização dos espaços públicos.

As observações realizadas permitiram conhecer melhor os territórios em estudo assim como diagnosticar alguns elementos sócio-espaciais que poderão revelar-se fundamentais na compreensão dos fatores explicativos da fixação da população imigrante. Salientam-se, entre outros, as características demográficas da população autóctone, o tipo de habitação e o seu estado de conservação; as atividades económicas, em particular, o comércio “étnico”.

A pertinência deste momento de observação direta justifica-se também pela importância que o meio local (cultural, social, político, económico) assume. Para além de espaço de residência dos imigrantes, é também o lugar onde estes mantêm frequentemente as suas práticas sociais. As oportunidades que estes encontram no local onde vivem e as relações que nele estabelecem podem proporcionar-lhes novas formas de mobilidade geográfica, económica e social.

É também ao nível local que a habitação, o mercado de trabalho, os serviços sociais e o sistema de educação pública são afetados pela imigração, sendo necessária a coordenação de políticas e estratégias que criem condições para a integração dos recém-chegados. Se os estados recetores, mais especificamente as comunidades de acolhimento, enveredarem por políticas flexíveis de integração conseguem criar as condições para beneficiar a curto e longo prazo da imigração (Papademetriou, 2008).

Nesta perspetiva, a composição socioeconómica e cultural dos habitantes na área de residência, a acessibilidade a bens e serviços, assim como as características da estrutura urbana do bairro são fatores condicionantes do processo de integração dos imigrantes. O desenvolvimento de instituições no seio dos grupos ou subgrupos, as relações institucionais entre eles, as interdependências entre recém-chegados e a população nativa, assim como as respostas dos atores sociais face às oportunidades que surgem do exterior são, em muitas situações, influenciados pelas condições de acolhimento.

4.2. Entrevistas e questionários

Entrevista aos órgãos diretivos das escolas

A análise dos Projetos Educativos de Escola (PEE) permitiu um conhecimento das instituições, população escolar, famílias, respetiva organização e objetivos pedagógico-didáticos. Depois de alguns contactos exploratórios com as escolas e da análise dos seus projetos educativos, efetuaram-se entrevistas aos órgãos diretivos dos estabelecimentos Sede de Agrupamento (Anexo 1), que se organizam nos seguintes tópicos:

- caracterização do agrupamento;
- número de turmas/alunos nas escolas do agrupamento;
- perfil sociodemográfico dos alunos;
- medidas de integração dos alunos imigrantes;
- desempenho escolar dos alunos;
- relação família-escola;

- política de formação dos professores;
- desafios da presença da diversidade sociocultural.

Questionário aos alunos

Os questionários aplicados aos alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclos (Anexo 2 e 3) foram testados, num primeiro estudo exploratório⁸, realizado em escolas do 1.º ciclo. A sua análise e tratamento estatístico permitiram levar a cabo as reformulações necessárias e construir a versão final utilizada no presente estudo. Estes encontram-se estruturados em três dimensões:

- caracterização do aluno;
- caracterização da família;
- representações da escola;
- relação com os pares na escola;
- relações de sociabilidade com colegas de origens diversas em contextos extra escolares.

A aplicação dos questionários decorreu em contexto de sala de aula, tendo colaborado na sua aplicação os docentes titulares de turma, no caso do 1.º ciclo, e/ou os diretores de turma, no 2.º e 3.º ciclos.

Foram validados 668 questionários aplicados a alunos a frequentar o Ensino Básico. Destes, 238 foram preenchidos por estudantes a frequentar o 4.º ano, 312 o 6.º ano e 118 o 9.º ano.

Questionário às famílias

Os questionários às famílias (Anexo 4) incluem os seguintes tópicos:

- caracterização socioeconómica do agregado familiar;
- expectativas face à escola;
- perceções face à diversidade sociocultural vivida na escola;
 - estratégias e vivências na relação com a escola;
 - práticas de sociabilidade na família e no bairro.

⁸ Hortas, M. J. (2008).

Este questionário foi traduzido em inglês e mandarim, de modo a ultrapassar as barreiras linguísticas que, junto das famílias, poderiam conduzir ao não preenchimento do mesmo.

Os questionários foram entregues às famílias pelos professores titulares de turma e/ou pelos diretores de turma, consoante o ciclo de ensino.

No conjunto das famílias dos alunos inquiridos, 255 reponderam ao questionário. A percentagem de famílias respondentes, relativamente ao total de alunos inquiridos, é assim de 38,2%.

Questionário aos docentes

A organização deste questionário (Anexo 5) pretende dar resposta a quatro tópicos que consideramos fundamentais:

- caracterização do docente;
- experiências em contextos de diversidade sociocultural;
- imagens da relação família-escola;
- estratégias de envolvimento das famílias;
- perceções e desafios colocados pela diversidade sociocultural em contexto de sala de aula.

O número de questionários preenchidos pelos docentes é de 12.

CAPÍTULO 2.

MIGRAÇÕES, EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO

As cidades são hoje “produtos das migrações” (White, 2002). Nos seus espaços inscrevem-se culturas e identidades múltiplas e os diversos processos de globalização adquirem um caráter concreto e localizado (Sassen, 2010). A cidade contemporânea reflete na sua população, nas suas atividades económicas e nos seus espaços públicos o encontro de comunidades diversas. Comunidades que procuram assegurar, no território de acolhimento, um lugar não apenas no sentido físico (casa, emprego, equipamentos de educação e saúde, etc.) mas também no sentido social e cultural, aspirando ao reconhecimento na nova sociedade e à aceitação com base nas suas diferenças (Penninx & Martiniello, 2010). As respostas que buscam, à escala local, exigem novas dinâmicas sociais que mobilizem populações e instituições.

Neste sentido, a coexistência numa cidade multicultural remete-nos para a necessidade de interação, relação positiva entre dois grupos: o imigrante e a sociedade de acolhimento. É neste contexto de interação que se desencadeia a integração, um processo complexo, interativo, que envolve diversas facetas e atores, os imigrantes e seus descendentes mas também os indivíduos, grupos e instituições da sociedade de acolhimento (Fonseca & Malheiros, 2005). Um processo que se joga sempre entre dois pilares, num deles situamos o imigrante com as suas características individuais, as suas aspirações e predisposição para fazer parte de uma nova sociedade e, no outro pilar, a sociedade de acolhimento constituída pelos indivíduos, pelos grupos e pelas instituições. É deste jogo de aceitação e reconhecimento entre, por um lado, o imigrante e, por outro, a sociedade de acolhimento que se processa a integração.

1. EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO

1.1. Níveis e dimensões da análise

O processo de integração envolve o desenvolvimento de interdependências entre indivíduos e grupos num determinado território, o qual ocorre num espaço mais ou menos definido, permitindo-nos a identificação de diferentes níveis/escalas de análise em que essas relações acontecem (Lindo, 2005).

Assumindo a integração como um processo dinâmico e heterogêneo, que abarca uma dimensão relacional e uma dimensão espacial, o estudo das respostas de inclusão de comunidades imigrantes em meio escolar exige, para além do conhecimento da população imigrante e da sua relação com a população nativa, a compreensão das dinâmicas das escolas, das características dos territórios em que estas se inserem e das orientações da política educativa nacional no domínio da imigração. Assim, o estudo deverá orientar-se em três níveis de análise: (i) os alunos e as famílias; (ii) a escola e o bairro ou território de acolhimento; (iii) as orientações políticas nacionais e europeias no domínio da integração dos imigrantes na sociedade de acolhimento e, em particular, no domínio da educação. A compreensão de cada um destes níveis e a análise dos processos de interdependência que entre eles se estabelecem contribuirão, certamente, para a identificação das diferentes dimensões do processo de integração desenvolvido à escala da escola.

A opção por estes níveis de análise é corroborada por diferentes autores que têm vindo a estudar e refletir sobre o processo de operacionalização do conceito de integração. Assim, Alba e Nee (2003) apresentam duas categorias de análise: a proximidade, associada aos níveis *micro* e *meso* – onde os imigrantes desenvolvem as ações objetivas no sentido da sua adaptação à sociedade, se integram nas redes sociais e o capital social assume diferentes formas; a distância, nível *macro*, onde se situam os mecanismos institucionais que regulam o contexto de proximidade. Numa perspetiva semelhante, Barth (1994) identifica os níveis micro, médio e macro na análise do processo de integração e que correspondem, respetivamente, à formação da identidade e interação interpessoal; ao processo de criação de coletividades e mobilização de grupos; às políticas nacionais, burocracias, ideias e discursos globais. Ainda nesta linha de pensamento Lindo (2005), propõe: i) nível micro, onde situa os comportamentos individuais; ii) nível médio, que integra os comportamentos coletivos entre grupos formais e informais, incluindo as instituições; iii) nível macro, a ‘mão invisível’ do envolvimento institucional. A definição destas três escalas de análise no processo de integração não exclui a existência de uma interdependência entre as mesmas e, consequentemente, a necessidade de combinar e definir conceitos de um modo transversal.

Os objetivos que definimos têm inerentes diferentes escalas de análise do processo de integração, as respostas das escolas são condicionadas não só pela diversidade do público que as frequenta, mas também pelos territórios que servem e pelas orientações políticas nacionais.

Na proposta de Lindo, ao nível *micro*, situa-se a interação entre indivíduos, as atitudes para com os outros e para com as instituições, a dinâmica interna dos grupos e as relações com o meio social; ii) o nível *médio* engloba, o desenvolvimento de instituições no seio dos grupos ou subgrupos, as relações institucionais entre grupos, as interdependências entre grupos de recém-chegados e habitantes nativos; ainda neste nível, o autor situa a diversidade de iniciativas levadas a cabo pelos atores para contrariar ou potencializar as oportunidades apresentadas pelo exterior; iii) o nível *macro*, inclui os processos externos, as decisões políticas, as políticas nacionais, mudanças institucionais e legislativas definidas ao nível nacional e internacional.

Os conceitos subjacentes à análise que se pretende desenvolver emergem fundamentalmente do conceito chave *integração social*, que anteriormente já foi definido como um processo complexo e interativo, com múltiplas facetas, que envolve o desenvolvimento de interdependências entre uma diversidade de atores, agentes e territórios. A integração dos imigrantes pode ser vista como um processo resultante da interação entre fatores estruturais na sociedade de acolhimento (oportunidades e processos de partilha) e comportamentos dos imigrantes (características culturais, capacidade de iniciativa e expectativas face à sociedade de acolhimento).

1.2. Modelos de incorporação

O conceito de integração social, entendido como um processo, “indica, por um lado, o reforço das relações com o sistema social e, por outro, as ligações dos novos atores ou grupos com o sistema social existente e as suas instituições centrais.”⁹

Nesta perspetiva, o processo de inserção dos imigrantes na sociedade de acolhimento passa por diferentes fases de

⁹ Tradução da autora, do original em inglês. “The Concept of Integration: Theoretical Concerns & Practical Meaning” (Heckmann, 2004:4, citado por Lindo, 2005).

construção, concretizando-se por etapas que se articulam entre si. Para Esser (2001), a integração social define-se como a inclusão dos atores individuais nos sistemas sociais existentes e contempla quatro dimensões: “aculturação, posicionamento, interação e identificação”¹⁰ que, em termos espaciais e nos diferentes níveis de análise, têm impactos e intensidades diferentes. *Aculturação* refere-se ao processo de aceitação e apropriação das práticas de uma determinada cultura/sociedade e à sua implicação na mobilidade social dos indivíduos. *Posicionamento* é o processo de ocupação de diferentes posições na sociedade e a atitude dos indivíduos perante o acesso aos recursos (conquistar, manter, defender), relevante para a posição de um indivíduo ou um grupo em especial no domínio da educação, rendimento, habitação, saúde. As probabilidades dos atores terem sucesso no acesso aos recursos relacionam-se com o domínio de conhecimentos, competências de comunicação, identificação, representação e poder, mas também com as interdependências entre os indivíduos e os grupos de pessoas. *Interação* articula-se com as duas dimensões anteriores e relaciona-se com as interações entre diferentes grupos sociais e étnicos no acesso aos recursos podendo assumir diferentes tipos em função, da intensidade de contactos, do tipo de comunicação, do contexto institucional e do ambiente social. *Identificação* confere a dimensão do desenvolvimento de interdependências dos indivíduos/grupos com um determinado ambiente social.

Na investigação a desenvolver, a análise destas dimensões permitirá compreender qual o modelo de integração que está subjacente aos níveis de análise propostos: assimilacionista, multicultural ou intercultural e/ou se cada nível de análise se encontra em momentos diferentes do processo de integração. A análise combina, por um lado, a interdependência entre dois níveis definidos por Barth (1994) e Lindo (2005), *micro* e *macro* e, por outro, numa perspetiva transversal, as dimensões do processo de integração propostas por Esser (2001), *aculturação*, *posicionamento*, *interação* e *identificação*. Deste modo pretende-se, por um lado, ensaiar uma combinação entre o domínio relacional e o domínio espacial no sentido do conceito de integração já apresentado e, por outro, identificar para cada um dos níveis de análise o modelo de integração inerente às políticas e práticas implementadas.

10 Tradução da autora, do original em inglês. “The Concept of Integration: Theoretical Concerns & Practical Meaning.” Lindo, F. (2005:12).

Na perspectiva *assimilacionista* defende-se uma sociedade homogênea internamente e, neste sentido, os recém-chegados devem adaptar-se às instituições públicas da sociedade de acolhimento sendo os únicos responsáveis pela sua integração ou exclusão, adotando para tal as práticas da sociedade recetora. Este modelo toma como referência a cultura e história nacionais e os valores da classe dominante, assumindo a diversidade cultural como uma ameaça à identidade nacional. Parte do pressuposto que as minorias e os marginalizados não têm competências nem conhecimentos para a sua inserção na sociedade em geral e, assim, terão de se submeter aos valores da cultura dominante numa atitude de respeito pelo outro, de modo a não interferir/afetar a cultura dominante.

Na perspectiva *multiculturalista*, os imigrantes não têm que se tornar iguais aos cidadãos nacionais: o estado e a sociedade devem aceitá-los, permitindo-lhes o direito à diferença cultural. As instituições e regras sociais não são neutras face aos recém-chegados, são entendidas como produtos históricos e culturais e, neste sentido, devem ser revistas e adaptadas. O reconhecimento do pluralismo cultural e a adoção de uma postura de tolerância pela diversidade cultural, maior liberdade de expressão, promoção das culturas das minorias étnicas e das relações interétnicas positivas, são também características deste modelo. Contudo, uma das principais críticas que lhe foram feitas, refere-se ao risco de potenciar a fragmentação social por fomentar a coexistência de diferentes grupos sem promover a convivência entre os mesmos.

Lynch (1986) e Cardoso, (1996), identificam o modelo *intercultural* como um terceiro tipo de modelos de integração. Este assenta os seus princípios na “promoção e interação dos domínios público e privado, da vida dos grupos étnicos; em proporcionar a aquisição de conhecimentos e competências necessários para participar na cultura cívica nacional e para aderir aos ideais democráticos da igualdade, da justiça e da liberdade; em garantir a manutenção e afirmação, com liberdade plena, das características identificadoras da cultura do indivíduo. Esta interação gera novos valores, normas, usos e costumes comuns que devem ser integrados num discurso estruturalmente inclusivo de todos os grupos culturais, desenvolvido em bases nacionais num contexto de plena liberdade. (Lynch, 1986)” (Cardoso, 1996: 14).

Na perspectiva defendida por Cardoso (1996), a partir da crescente diversidade cultural das sociedades modernas é possível construir um modelo de integração considerando princípios e elementos comuns que garantam o respeito por uma cultura democrática, realista e aberta. Esta perspectiva pressupõe um conceito dinâmico de cultura, vulnerável à mudança e é o resultado das interações próprias de um mundo cada vez mais globalizado e, por isso, cada vez mais plural. A integração é assumida como um processo participado por ambas as partes envolvidas, a população imigrante que deve fazer esforços no sentido de introduzir mudanças ao mesmo tempo que a sociedade recetora também desenvolve os seus processos de mudança para se adaptar à diversidade cultural que a caracteriza.

Nestes percursos de integração, complexos, interativos e dinâmicos, é determinante o papel assumido pelos contextos políticos e sociais de acolhimento, na participação social e cultural das populações recém chegadas e no desenvolvimento de laços de pertença (Crul & Schneider, 2012), numa perspectiva de diversidade cultural. As oportunidades das populações recém chegadas se envolverem e participarem na vida social no território que as acolhe constituem-se, por um lado, como uma dimensão importante da integração e, por outro como uma manifestação fundamental do seu contributo enquanto cidadãos.

Nesta linha de raciocínio, uma abordagem aos modos de incorporação implica uma análise das condições políticas de acesso à cidadania e dos direitos e deveres pelos quais se rege a pertença a uma comunidade (Brubaker, 1990), mas também, o reconhecimento da diversidade como um dos reptos da construção da cidadania (Móran, 2003). Assim, a convivência em sociedades plurais coloca desafios no entendimento do conceito de cidadania que se situam além da tradicional pertença política ou aquisição de um estatuto legal, e se posicionam na esfera da participação democrática, das oportunidades de acesso a bens e serviços, de intercâmbio cultural, de respeito pelos direitos humanos. É nesta ótica que nos posicionamos quando nos propomos desenvolver uma análise sobre os percursos de integração de crianças e jovens em contexto escolar.

Em suma, este trabalho pretende identificar as formas e dimensões que assume a integração social na escola, ou melhor, compreender o modelo de integração subjacente às suas práticas

(*assimilacionista, multicultural ou intercultural*). Este desafio implica necessariamente um olhar reflexivo para os processos de valorização da diversidade cultural e das oportunidades de vivência e participação na construção dos percursos de cidadania.

1.3. A escola: ator e agente de integração

Como já referimos, são diversos os atores que interferem na integração da população imigrante podendo considerar-se, segundo Penninx e Martiniello (2010), três níveis nesse processo: o individual que se refere ao imigrante, o coletivo referente ao grupo de imigrantes e o institucional que remete para as instituições públicas gerais ou específicas dos imigrantes. É ao nível institucional que a escola, instituição pública, se situa e que o sistema educativo se confronta com a imigração.

As escolas, principais organizações educativas, são hoje espaços de significativos intercâmbios culturais e, como tal, diretamente envolvidas no acolhimento e integração de indivíduos de origens socioculturais diversas. O seu papel é fundamental para a criação e sustentabilidade de uma sociedade multicultural tolerante. Cabe-lhe a responsabilidade de colocar em prática as políticas educativas, mas também de promover a interação entre indivíduos, de formar para o desenvolvimento de atitudes de cidadania para com os outros e para com as instituições e contribuir para a dinâmica interna dos grupos e destes com o meio social. Por conseguinte, como afirma Carneiro (2001: 237), a Europa Social “coloca requisitos de civilidade à escola” desafiando-a à formação de capital social que alimente as relações de confiança e propicie a construção de sociedades mais coesas.

As sucessivas conferências do Conselho da Europa, realizadas no âmbito da temática das migrações, têm-nos confrontado com recomendações que valorizam o papel da escola na inclusão social das populações migrantes nomeadamente: i) na sensibilização dos alunos para as diferenças culturais; ii) na promoção das relações intracomunitárias; iii) na manutenção do bem-estar social nas sociedades pluriculturais contemporâneas; iv) na luta contra o racismo e xenofobia.

As respostas a estas recomendações exigem uma política educativa aberta à diversidade e consequentemente à inclusão, que facilite o envolvimento da escola, da comunidade e das restantes instituições locais na produção de políticas de integração e de mecanismos de inclusão social ajustados à realidade local. A diversificação das origens étnicas da população escolar, reclama à escola o repensar das suas estruturas e funções não só enquanto espaço privilegiado de educação e formação, mas também enquanto instituição que serve uma comunidade e um território, pois é ao nível dos bairros e núcleos de vizinhança que se expressa quotidianamente grande parte da inclusão ou da exclusão (Gimenez Romero, 2010). Assim, a escola enquanto ator e agente de integração que opera à escala local, deve privilegiar nas suas linhas de atuação a abertura ao exterior numa lógica de redes e parcerias com os restantes intervenientes da comunidade, valorizando a importância estratégica da educação na construção da cidade (Declaração de Istambul, 2008).¹¹

Retomando o conceito de integração, anteriormente definido, como um processo de duplo sentido, dado que implica a adaptação do imigrante e das instituições da sociedade de acolhimento em geral; e multidimensional por envolver dimensões da esfera política, social, económica e cultural (Spencer, 2008), a análise do papel da escola enquanto agente de integração deve recair, por um lado, sobre as características da população imigrante e, por outro, sobre os mecanismos que desenvolve para acolher esta população.

Neste sentido, consideramos pertinente identificar, num primeiro momento, a diversidade de fatores que podem estar envolvidos no acesso das populações imigrantes ao sistema de ensino, desafios com os quais a escola diariamente se confronta para construir as respostas e acionar os mecanismos de acolhimento desta população diversa. Organizamos estes fatores segundo três dimensões: político-legal, relacionada com a situação legal em que o imigrante se encontra e a

pertença política a uma determinada comunidade de acolhimento; socioeconómica, que abrange o direito ao trabalho, a situação profissional, o acesso às instituições sociais (saúde, habitação, segurança social) e a inserção em redes sociais de

¹¹ Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Documents/2008_Istanbul_Declaration_en.pdf (acedido em 10/09/2010).

apoio; cultural, relativa aos estilos de vida e comportamentos, ao domínio da língua, às especificidades e tradições culturais.¹²

É perante a necessidade de resposta a um público diverso e a uma multiplicidade de fatores, que condicionam o acesso ao sistema de ensino e os percursos escolares das crianças e jovens, que a escola se confronta hoje com o desafio de recriar as suas práticas, as suas estratégias de acolhimento, as suas respostas de integração. Retomando o estudo de Maurice Crul e Liesbeth Heering (2007), a escola deve valorizar/integrar entre os princípios que orientam a construção dos seus projetos quatro “novas” dimensões:

- i) a importância da educação na vida dos jovens adultos;
- ii) o papel da escola na construção de relações entre os jovens imigrantes e os nativos;
- iii) a relação do sucesso escolar com as características individuais e familiares de origem, e com as oportunidades oferecidas pelo sistema educativo;
- iv) a importância da escola na formação das crianças/jovens e na construção de modelos que os estimulem para a aprendizagem e desenvolvimento de competências de autonomia.

Apesar dos percursos escolares das crianças e jovens imigrantes e descendentes de imigrantes serem hoje diferentes daqueles que os seus pais tiveram oportunidade de realizar, continuam a persistir, no sistema de ensino em geral e na escola em particular, ambientes de segregação que reclamam, a redefinição de políticas educativas e de estratégias de intervenção em meio escolar consentâneas com as mudanças vividas pela sociedade.

Assumindo a diversidade como uma das principais características das sociedades contemporâneas, traduzindo-se nas cidades europeias por um convívio em ambientes cada vez mais diversos, multi-étnicos e “super diversos” (Vertovec, 2006), a integração deve também ser pensada no sentido da mobilização dessa diversidade em projetos comuns. Para a escola atual, tal significa ser capaz de acolher todos, de dar resposta à crescente diversidade étnica que a caracteriza, em particular, nas comunidades e territórios urbanos. Dito de outro modo, pretende-se que a escola seja

¹² As dimensões apresentadas são propostas por Rinus Penninx (2008), no seu artigo de análise das políticas de integração em países europeus.

capaz de se reconstruir, abrindo-se e disponibilizando-se para fomentar as relações entre populações diversas, promovendo espaços de convivência intercultural e de valorização da diversidade numa perspetiva dinâmica de cultura e de construção de identidades.

Nesta perspetiva, a vida escolar e a prática de sala de aula são campos de intensa interação onde se torna evidente a insuficiência do pluralismo entendido como soma ou coexistência de culturas (Malgesini e Giménez, 1997 cit. por Torrado, 2008). Assim, urge pensar a educação como uma ferramenta fundamental na construção dos percursos de integração de crianças e jovens, pela importante mais valia na formação de cidadãos conscientes das leis, regras e normas pelas quais se rege a sociedade, mas também pelas competências de partilha, interação e respeito que se espera que permita desenvolver (Council of Europe, 2002; UNESCO, 2005).

Nesta perspetiva, a escola intercultural pode ser assumida como o desafio máximo de um sistema educativo integrador, abrangente, de qualidade e capaz de responder aos desafios da sociedade atual (Torrado, 2008). Neste sistema educativo, as crianças e jovens imigrantes são formados no sentido de poderem fazer as suas escolhas e manter laços com as suas referências culturais ao mesmo tempo que participam na cultura nacional. Duas dimensões que se perspetivam numa relação interativa, dinâmica e de interdependência, facilitadora da compreensão das múltiplas influências que decorrem do convívio em comunidades culturalmente diversas (Banks, 2011).

2. CONTEXTO POLÍTICO INTERNACIONAL, EUROPEU E NACIONAL

O reconhecimento da diversidade cultural europeia e da necessidade de promover o conhecimento e aceitação dessa diversidade tem sustentado um conjunto de orientações políticas comunitárias que se reveem nos documentos publicados. O percurso que a história da Europa iniciou em finais dos anos 80 suscitou novas questões e a necessidade de definição de novos caminhos na política multicultural europeia, ou melhor, na abordagem e tratamento da diversidade no espaço europeu. À diversidade cultural que já caracterizava a história da Europa, junta-se agora uma mobilidade

entre dois blocos que até à data não tinha sido vivida. A par desta, surge também a abertura à imigração de um conjunto de países europeus, nomeadamente do Sul, que até então se viram apenas no papel de emissores de população.

A abordagem às questões da diversidade e da imigração não pode hoje estar dissociada dos conceitos de integração e coesão social numa sociedade europeia cada vez mais multicultural. Os anos 90 são marcados pela necessidade de desenhar políticas e orientações comunitárias consentâneas com as novas realidades europeias. Desde então que a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa tem vindo a adotar um vasto leque de recomendações e resoluções a par da realização de audições e debates sobre diferentes aspetos da diversidade cultural, do diálogo intercultural e inter-religioso, da imigração e coesão social. São várias as convenções e declarações que enfatizam o respeito pela diversidade; o papel da educação na compreensão entre povos e culturas; a necessidade de respeitar e responder à diversidade sociocultural que existe nas escolas; a importância da educação para os direitos humanos e da educação multicultural numa Europa de culturas diversas. É sobre estas temáticas que nos centramos na análise do quadro legal, internacional e europeu, que garante o acesso das populações imigrantes à educação.

2.1. Quadro legal internacional e europeu e o acesso dos imigrantes à educação

A Declaração Universal dos Direitos do Homem define no seu Artigo 26º que toda a pessoa tem direito à educação, devendo esta assegurar a plena expansão da personalidade humana nas suas diferentes dimensões: direitos, liberdades, compreensão, tolerância e amizade, pertencendo aos pais a decisão relativa ao género de educação a dar aos filhos.¹³ Esta intenção surge claramente reforçada no Artigo 13º do Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais. Em ambos os documentos a educação deve habilitar para a convivência entre nações e grupos raciais, étnicos e religiosos.¹⁴

13 Declaração Universal dos Direitos do Homem. (disponível em: <http://www.un.org/fr/documents/udhr/index.shtml>)

14 pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais. (disponível em: http://www.fd.uc.pt/hrc/enciclopedia/onu/textos_onu/pidesc.pdf)

Os mesmos direitos sobre o acesso à educação surgem reforçados no Artigo 28.º da Convenção dos Direitos da Criança e no Artigo 2.º que garante a aplicação dos mesmos a todas as crianças sem discriminação alguma.¹⁵

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, resultado da Conferência de Jomtien na Tailândia em 1990¹⁶, reforça a importância de garantir o acesso de todos à educação, em particular aos grupos excluídos, às populações das periferias urbanas e zonas rurais, aos nómadas e aos trabalhadores migrantes, aos povos indígenas, às minorias étnicas, raciais e linguísticas: refugiados, deslocados pela guerra e os povos submetidos a um regime de ocupação (Artigo n.º 3). Defende ainda uma educação que promova a tolerância para com a diversidade de sistemas sociais, políticos e religiosos assegurando o respeito pelos valores humanistas e direitos humanos (Artigo n.º 1).

A Declaração de Dakar (2000)¹⁷ vem reforçar a orientação da Declaração de Jomtien, conotando a educação com a chave para o desenvolvimento sustentável. Assim, as comunidades locais e inter-

nacionais, ao assegurarem a toda a criança, jovem e adulto o direito humano de beneficiar de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, no respeito pelos talentos e capacidades de cada um, estão a garantir o desenvolvimento de competências que permitam uma participação efetiva destes cidadãos nas sociedades e economias do nosso século.

15 A Convenção sobre os Direitos da Criança. (disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

16 Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. (disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>)

17 Educação para Todos: o compromisso de Dakar. (disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>)

18 Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias. Adotada pela Resolução n.º 45/158 da Assembleia-Geral das Nações Unidas, a 18 de dezembro de 1990, entrou em vigor em 1 de julho de 2003. (disponível em: http://gfh.dpieurope.org/droit%20homme/ConventionInfo/Manual_PT/AD8PQR.pdf)

A Convenção Internacional sobre a Proteção dos Trabalhadores Migrantes e Membros das suas Famílias,¹⁸ instrumento fundamental para a garantia e salvaguarda dos direitos dos imigrantes, prevê no Artigo 30.º a aplicação do direito à educação aos trabalhadores migrantes em situação irregular, em condições de igualdade com os cidadãos do Estado de aco-

lhimento. A Convenção é, quanto ao direito à educação dos filhos dos trabalhadores migrantes, especialmente clara na consagração deste direito, independentemente da legalidade da presença do trabalhador migrante ou da criança.

O Artigo nº 2 do Protocolo da Convenção para a Proteção dos Direitos Humanos (1952) (ETS n.º 9) garante que a ninguém pode ser negado o direito à educação, salvaguardando que a implementação desse direito deve respeitar as convicções religiosas e filosóficas dos pais.¹⁹

A Convenção Cultural Europeia (1954) (ETS n.º. 18) defende uma política que valorize e promova o desenvolvimento de uma cultura europeia comum num contexto de diversidade cultural. Para tal, a resolução defende o estudo das línguas, da história e civilização dos outros e da civilização que é comum a todos.²⁰

A Carta Social Europeia, publicada em 1961 e revista em 1996, complementa a Convenção Cultural Europeia em matéria de direitos económicos e sociais ao definir um conjunto de situações em que as crianças gozam do direito à educação: descendentes de minorias étnicas, refugiadas ou em situação de asilo, internadas em unidades de saúde, jovens grávidas, mães jovens e crianças/jovens em regime de internato em instituições a cumprir penas. No âmbito da educação, destacamos os Artigos 17 e 19 onde são definidos os direitos das crianças e dos jovens à proteção social, legal e económica, garantido o livre acesso à educação primária e secundária, e se atribui uma relevância particular aos trabalhadores migrantes, definindo o direito destes e das suas famílias à aprendizagem da língua de origem e da língua do país de acolhimento.²¹ Acrescentamos ainda as orientações no domínio da proteção face à pobreza e exclusão social de grupos em situação de vulnerabilidade (Artigo 30) onde a educação ocupa um lugar fundamental.

Na Conferência de Viena, em 1993, o Conselho da Europa colocou no coração da sua política para a diversidade cultural e educação a proteção das minorias nacionais enfatizando o

19 Protocolo Adicional à Convenção de protecção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais. (Modificado nos termos das disposições do Protocolo nº 11). Conselho da Europa. (disponível em: <http://conventions.coe.int/Treaty/En/Treaties/html/009.htm>)

20 Convenção Cultural Europeia (disponível em: <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/HTML/018.htm>)

21 Carta Social Europeia Revista. Parte II (disponível em: <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/Html/163.htm>)

desenvolvimento de uma educação para os direitos humanos e respeito pela diversidade cultural (Arnesen *et al.*, 2009). A diversidade cultural é novamente valorizada, no âmbito da educação para a cidadania, na Conferência de Estrasburgo, em 1997.²²

Em 2000 o Conselho da Europa (Diretiva 2000/43) volta a reforçar o princípio da igualdade de tratamento entre as pessoas, sem distinção de origem racial ou étnica (Artigo 2º), justificando que as situações de discriminação comprometem a realização dos objetivos definidos em tratados anteriores, nomeadamente nos aspetos que se relacionam com a coesão social para a qual a educação dá um contributo importante (Artigo 3º).²³

A Declaração da Diversidade Cultural, adotada em 2000, reconhece que o respeito pela diversidade cultural é uma condição essencial da vida das sociedades humanas e do processo de construção europeia.²⁴ Na última Conferência, realizada em Varsóvia em 2005, é evocada a importância da diversidade como fonte de enriquecimento mútuo, favorecendo o diálogo político, intercultural e inter-religioso, fundamental para edificar sociedades solidárias e garantir um acesso igual aos direitos sociais, protegendo os grupos vulneráveis e reforçando a coesão das sociedades nas suas dimensões social, educativa, cultural e de saúde.²⁵

22 Nesta cimeira é lançado o projeto Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos, inscrito na missão fundadora do Conselho da Europa, a de "reforçar a democracia pluralista, o respeito pelos Direitos do Homem e a primazia do direito" (disponível em: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/148.html>).

23 Directiva 2000/43/CE do Conselho de 29 de junho de 2000, aplica o princípio da igualdade de tratamento entre pessoas, sem distinção de origem racial ou étnica. Jornal Oficial nº L180 de 19 de julho de 2000, p. 0022-0026 (disponível em: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:180:0022:0026:PT:DF>)

24 Déclaration sur la diversité culturelle. (disponível em: <https://wcd.coe.int/ViewDoc>).

25 Déclaration de Varsovie. (disponível em: http://www.coe.int/t/dcr/summit/20050517_decl_varsovie_FR.asp?)

As conferências de ministros europeus de educação têm-se orientado pelos princípios contidos nas declarações anteriormente referidas. Destacamos neste domínio as sessões de Kristiansand (1997), Cracóvia (2000), Atenas (2003) e Istambul (2007). Os documentos e recomendações que emergiram destas conferências são importantes referências para as políticas nacionais de educação.

A conferência de 1997 acentuou a importância da abordagem à diversidade de identidades nacionais europeias na forma-

ção inicial e contínua de professores e enfatizou a pertinência do desenvolvimento de estratégias de comunicação interpessoal, promoção da interdisciplinaridade e do trabalho em equipa sustentados na noção de escola como “comunidade educativa”. Em 2000, na Conferência de Cracóvia, os Ministros da Educação voltam a retomar as questões da formação, acrescentando a importância do ensino da História e de uma educação para a cidadania democrática (Arnesen *et al.* 2009).

Na Conferência de Atenas (2003) foi reconhecido o papel da educação intercultural e o empenho do Conselho da Europa em desenvolver e manter a unidade e diversidade das sociedades europeias. Intitulada “Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy”,²⁶ a conferência reforçou ainda a importância da resposta aos desafios colocados pela diversidade das sociedades na melhoria da qualidade da educação. A Declaração, resultante desta Conferência, solicita ao Conselho da Europa que potencialize a riqueza de experiências acumuladas nas áreas de gestão da diversidade, educação intercultural e educação de qualidade, para dar um novo impulso na construção de um plano de ação coerente, viável e integrado. Assim, deve:

- i) relançar a investigação concetual sobre a educação intercultural;
- ii) contribuir para a dimensão europeia da educação no contexto da globalização valorizando a diversidade e abertura a outras culturas e religiões;
- iii) incentivar os Estados membros a reconhecer que a gestão da diversidade não é um problema que as escolas devam viver sozinhas, mas diz respeito a toda a sociedade, especialmente no que toca às políticas implementadas na vida social, familiar e no domínio das migrações.

Na Declaração de Roclau (2004),²⁷ a diversidade cultural surge novamente como um dos pilares base da coesão social e do desenvolvimento sustentável. À educação formal e não formal cabe o papel de assegurar o diálogo intercultural e inter-religioso como meio de sensibilização e compreensão do outro, da prevenção de conflitos e contribuição para a coesão social. Em 2005, na Declaração de Faro, os ministros da cultura comprometeram-se em contribuir para a construção de uma sociedade solidária que reforce

26 Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the New European Context. (disponível em: http://www.coe.int/t/e/cultural_cooperation/education/standing_conferences/e.21stsessionathens2003.ap)

27 Wroclaw declaration on fifty years of European Cultural Cooperation. (disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/Cultural_Convention/Source/WroclawActes_EN.pdf).

a coesão social nas dimensões educativa e cultural, através da implementação de estratégias de gestão e promoção da diversidade cultural numa perspetiva que assegure o desenvolvimento futuro da sociedade. De modo a operacionalizar estas intenções, definem as seguintes linhas de ação:

- i) o respeito pelos direitos culturais e o direito à educação para lutar contra a exclusão em particular dos grupos vulneráveis;
- ii) a implementação de políticas públicas intersetoriais que favoreçam a diversidade cultural e o diálogo intercultural, assim como a aprendizagem das línguas e o acesso às tecnologias de informação facilitadores das trocas à escala global;
- iii) o desenvolvimento da consciência da história das culturas, das artes e das religiões numa perspetiva de valorização de elementos ilustrativos das influências históricas e contemporâneas entre culturas e civilizações, assim como de fenómenos de mestiçagem cultural.

Em 2008, na Conferência de Istambul, são retomadas as questões da educação numa perspetiva de inclusão social, “Building a more human and inclusive Europe: role of education policies”. As recomendações da Declaração de Istambul²⁸ apelam ao diálogo intercultural e inter-religioso nas instituições de educação; ao envolvimento das organizações governamentais e não-governamentais; à participação das organizações internacionais, nacionais e locais, enfatizando o importante papel destas últimas e da sociedade civil, na promoção da tolerância, compreensão e participação, criando e ajustando ambientes multiculturais que permitam beneficiar das vivências em sociedades diversas. Para responder a estes desafios é sugerido aos governos nacionais e instituições não-governamentais um trabalho multidisciplinar, facilitador de uma abordagem crítica a partir de diferentes perspetivas, que conduza a uma promoção da diversidade nos programas e sistemas de ensino formais e não formais e à definição de políticas escolares mais inclusivas, promotoras de laços, do diálogo, do conhecimento e descoberta sobre a diversidade. Para tal impõe-se, ao nível da escola, um currículo aberto, que facilite uma abordagem de diversos pontos de vista, representativos dos vários grupos, etnias e religiões.

28 Standing Conference of European Ministers of Education; Final Declaration – Building a more human and inclusive Europe: role of education policies. (disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/higereducation/news/istanbul_final%20declaration_en.doc.pdf)

O envolvimento das instituições locais é uma das recomendações que surge com alguma ênfase na Declaração nomeada-

mente pela importância que assume o local nas vivências diárias de comunidades diversas. Assim, os desafios que se colocam a este nível implicam o desenvolvimento de políticas de suporte às manifestações interculturais e inter-religiosas; o encorajamento ao desenvolvimento de estruturas representativas de diferentes religiões e comunidades culturais promotoras de programas e atividades ao nível local; a definição, suporte e divulgação de medidas que sustentem a participação de todos os grupos (baseadas no género, etnia, religião, idade, estatuto sócio económico, orientação sexual, competências físicas e mentais, etc.) nas decisões locais, princípio fundamental de uma sociedade democrática.

Na sequência desta Declaração e do desenvolvimento dos trabalhos no âmbito do diálogo intercultural, o Conselho da Europa publicou, em maio de 2008, o Livro Branco do Diálogo Intercultural.²⁹ Nele é defendida uma abordagem intercultural que proporcione um modelo de gestão da diversidade aberto às evoluções futuras, sendo que, para tal “será necessário adaptar várias vertentes da governação democrática da diversidade cultural; a cidadania e a participação democrática devem ser reforçadas; as competências interculturais devem ser ensinadas e desenvolvidas: os espaços reservados ao diálogo intercultural devem ser criados ou ampliados; o diálogo intercultural deve ter uma dimensão internacional” (COE. 2008: 7). Acresce ainda que a construção de uma identidade europeia deve sustentar-se no “respeito pelo património comum, pela diversidade cultural e pela dignidade de cada indivíduo.” (COE. 2008: 6), valorizando o diálogo intercultural, a diversidade e a coesão social.

As sucessivas conferências do Conselho da Europa dos ministros responsáveis pelas questões das migrações³⁰ têm também redigido algumas recomendações que valorizam a educação nomeadamente:

- i) como forma de sensibilizar os alunos para as diferenças culturais e promover o conhecimento e compreensão mútuas;
- ii) na promoção das relações intracomunitárias;
- iii) na manutenção do bem-estar social nas sociedades pluri-culturais contemporâneas;
- iv) na luta contra o racismo e xenofobia.

29 Livro Branco do Diálogo Intercultural. “Viver Juntos em igual Dignidade”. (disponível em: http://www.coe.int/T/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf)

30 Estrasburgo, 1980; Roma, 1983; Porto, 1987; Luxemburgo, 1991; Atenas, 1993; Varsóvia, 1996; Helsínquia, 2002; Kiev, 2008.

Na última conferência (Kiev, 2008) propõe-se, entre as medidas específicas de intervenção, a necessidade de eliminar os obstáculos dos migrantes e suas famílias à educação e o estabelecimento de programas educativos que visem ajudar os migrantes a aprender a língua do país de acolhimento e a conhecer melhor a sua cultura. Acredita-se que estas medidas contribuirão, em conjunto com outras, para a promoção do diálogo entre migrantes e a sociedade de acolhimento (nomeadamente ao nível local), e proporcionarão os meios para uma participação ativa no processo de integração, quer dos migrantes recém-chegados, quer daqueles que já residem no país há alguns anos.

Relativamente à promoção da integração das crianças imigrantes ou descendentes de imigrantes, o Comité de Ministros dos Estados Membros adotou, em fevereiro de 2008, uma Recomendação (CM/Rec (2008) 4)³¹ para a integração nas políticas e práticas nacionais de dispositivos para a melhoria da integração das crianças recém-chegadas no sistema escolar: dar a estas crianças competências linguísticas ao nível pré-escolar; preparar as crianças migrantes ou descendentes de migrantes, no final da sua escolaridade, para fazer a transição da escola para o mercado de trabalho e ultrapassar as dificuldades com que são confrontadas as crianças que vivem em zonas segregadas ou bairros desfavorecidos.³² Esta recomendação pretende responder a um conjunto de considerações que o referido Comité apresenta e das quais salientamos algumas:

- i) a relação entre a integração dos imigrantes e a coesão social;
- ii) a necessidade de reforçar a integração na escola e na sociedade de acolhimento das crianças imigrantes ou descendentes de imigrantes;
- iii) as limitações que o fraco domínio da língua de ensino e as diferentes experiências educativas anteriores podem ter no percurso escolar das crianças imigrantes;
- iv) o facto de em muitos estados membros serem as crianças imigrantes ou descendentes as que mais frequentemente abandonam precocemente a escola;
- v) a importância das competências interculturais dos professores e outros responsáveis pela educação na gestão da diversidade e da integração das crianças imigrantes na escola;

31 Recomendações CM/Rec (2008)

4 do Comité de Ministros sobre a promoção da integração de crianças migrantes e de origem imigrante. (disponível em: [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2008\)4&Language=lanFrench&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2008)4&Language=lanFrench&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75))

32 Esta Recomendação vem na sequência de outras no mesmo domínio, como por exemplo: Rec786 (1976), R (84) 9 de 1984, Rec1089 (1988) e Rec1093 (1989).

- vi) a importância de envolver/implicar os pais na educação escolar dos filhos fornecendo-lhes as informações necessárias para fazer o referido acompanhamento;
- vii) a necessidade de encorajar o envolvimento da sociedade civil e das associações de migrantes na integração das crianças.

Em síntese, desde a revisão da Carta Social Europeia, em 1996, que as instituições europeias têm produzido um conjunto de declarações e recomendações políticas que procuram valorizar os desafios colocados pela diversidade cultural como um importante contributo na melhoria da qualidade da educação. Progressivamente, a diversidade cultural surge associada à coesão social, e as comunidades escolares revelam-se “os estaleiros ideais para a prática da tolerância e para a formação de espíritos abertos à descoberta do outro” (Carneiro, 2001: 78). Educar cidadãos para a convivência numa “nação de nações” coloca a escola perante dois grandes desafios: i) acolher expressões culturais diversas e ii) assumir a construção da identidade como um processo que combina multirreferências culturais (Carneiro, 2001). *Aprender a viver juntos*,³³ perspetivando a construção de sociedades mais coesas, implica necessariamente mudanças na cultura de escola e nas suas intencionalidades educativas.

A abordagem à educação, numa perspetiva de inclusão social e de promoção do diálogo intercultural, é hoje um dos desafios colocados aos governos dos países europeus. Uma abordagem que se pretende multidisciplinar, que envolve a escola, mas também outras instituições governamentais, não-governamentais e da sociedade civil que atuam à escala local. Numa lógica de eliminação dos obstáculos no acesso à educação dos migrantes e suas famílias, pretende-se promover o diálogo intercultural ao nível local e proporcionar aos migrantes uma participação ativa no seu processo de integração, fundamental na garantia da coesão social.

A necessidade de incluir, nas políticas e práticas nacionais, dispositivos para a melhoria da integração das crianças imigrantes ou descendentes de imigrantes na escola e na sociedade de acolhimento é uma recomendação que o Comité de Ministros dos Estados Membros adotou em 2008.

33 Um dos quatro pilares essenciais à educação no Séc. XXI (UNESCO, 1997).

2.2. Contexto político nacional no acolhimento de imigrantes

34 *Constituição da República Portuguesa*, Parte I – Direitos e Deveres Fundamentais, Título I – Princípios Gerais. Artigo 13.º, ponto 2. “Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.” (disponível em: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx#art13>)

35 *Constituição da República Portuguesa*, Parte I – Direitos e Deveres Fundamentais, Título I – Princípios Gerais. Artigo 15.º, ponto 1. “Os estrangeiros e os apátridas que se encontrem ou residam em Portugal gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres do cidadão português.”; ponto 2. Excetuam-se do disposto no número anterior os direitos políticos, o exercício das funções públicas que não tenham carácter predominantemente técnico e os direitos e deveres reservados pela Constituição e pela lei exclusivamente aos cidadãos portugueses.” (disponível em: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx#art13>)

36 O MIPEX II é composto por 140 indicadores, distribuídos por cinco áreas prioritárias para a integração dos imigrantes: acesso ao mercado de trabalho, reagrupamento familiar, participação política, acesso à nacionalidade e medidas de combate ao racismo e discriminação.

37 O MIPEX III é composto por 148 indicadores de políticas, distribuídos por sete áreas: educação de alunos migrantes, acesso ao mercado de trabalho, reagrupamento familiar, participação política, residência de longa duração, aquisição de nacionalidade e antidiscriminação.

Os princípios fundamentais definidos nos artigos n.º 13 (Princípio da igualdade)³⁴ e n.º 15 (Estrangeiros, apátridas, cidadãos europeus) da Constituição Portuguesa, reconhecem a igualdade perante a lei a todos os cidadãos e a garantia aos nacionais de países estrangeiros, que residem legalmente no território português, de todos os direitos de cidadania – direitos cívicos, sociais e económicos, com exceção dos direitos políticos.³⁵ No âmbito pessoal e individual, o artigo 26.º especifica, entre outros, os direitos à identidade pessoal e à proteção legal contra quaisquer formas de discriminação. A Lei 134/99 de 28 agosto proíbe as discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica.

Portugal tem registado, nos últimos anos, uma evolução positiva na política de imigração, orientando as suas medidas e estratégias para um enquadramento legal integrado, favorável ao acolhimento e integração de imigrantes em todas as dimensões da sociedade portuguesa. As medidas adotadas no país com vista à integração dos imigrantes têm tido referências muito positivas ao nível internacional, conforme comprova o relatório apresentado pelo MIPEX – Índice de Políticas de Integração de Migrantes (2007).³⁶ Mais recentemente, o relatório de 2011,³⁷ que inclui a dimensão educação entre os indicadores analisados, classifica Portugal no 2.º lugar num conjunto de 31 países da Europa e América do Norte e o Relatório de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas (2009), classi-

fica Portugal no 1.º lugar em políticas de integração dos imigrantes. Um reconhecimento internacional resultado de uma comparação realizada com base nos pareceres técnicos de peritos de 42 países. São exemplos destas mudanças qualitativas os desenvolvimentos no domínio da legislação aplicável na área da imigração: a nova Lei da Nacionalidade (Lei Orgânica n.º 2/2006, de 17 de abril)³⁸ que reconhece um estatuto de cidadania a quem tem fortes laços com Portugal; a nova lei de entrada, permanência, saída e afastamento de cidadãos estrangeiros do território nacional (Lei n.º 23/2007, de 4 de julho)³⁹, a qual procedeu à transposição de diversas Diretivas Comunitárias neste domínio; o decreto-lei n.º 368/2007 de 5 de novembro que instituiu um regime especial de concessão de autorização de residência a vítimas do crime de tráfico de pessoas; os objetivos e prioridades da política criminal na sua vertente imigratória, constantes da Lei n.º 51/2007 de 31 de agosto.

No âmbito dos planos governamentais na área da imigração e integração, destacam-se os planos (I e II) para a integração dos imigrantes (Plano I - Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007, DR 85 SÉRIE I de 3 de maio⁴⁰ e Plano II - Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010 de 17 de setembro)⁴¹ constituídos por um conjunto de medidas que, concretizando compromissos setoriais do Estado, continuam a assumir como grande finalidade a plena integração dos imigrantes. Do Plano II constam 90 medidas distribuídas por 17 áreas de intervenção das quais destacamos a cultura e a língua, o emprego e a formação profissional, a educação, os descendentes de imigrantes, e a promoção da diversidade e interculturalidade.

De salientar ainda o reforço do apoio aos imigrantes através do Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural - ACIDI (criado através do DL n.º 251/2002 de 22 de novembro) e dos seus centros locais e nacionais de apoio aos imigrantes -

38 ..."pela nova lei é atribuída a nacionalidade portuguesa de origem aos nascidos no território português, filhos de estrangeiros, se pelo menos um dos progenitores também aqui tiver nascido e aqui tiver residência, independentemente de título, ao tempo do nascimento do filho, bem como aos nascidos no território português, filhos de estrangeiros que se não encontrem ao serviço do respectivo Estado, se declararem que querem ser portugueses, desde que, no momento do nascimento, um dos progenitores aqui resida legalmente há, pelo menos, cinco anos." (Lei Orgânica n.º 2/2006, de 17 de abril)

39 A Lei de Estrangeiros foi ainda regulamentada através do Decreto Regulamentar N.º 84/2007, de 5 de novembro, e complementada pelas Portarias N.ºs 727/2007, de 6 de setembro, 1079/2007, de 16 de novembro, 1563/2007, de 11 de dezembro, 287/2007, de 16 de março.

40 Plano para a Integração dos Imigrantes (2007-10). (disponível em: <http://www.dgeep.mtss.gov.pt/planeamento/pimigrantes.php>) (acedido em 11/11/09).

41 Plano para a Integração dos Imigrantes (2010-13). (disponível em: <http://www.governo.gov.pt/GC18/Documentos/PCM/II-PII.pdf>) (consultado em 15/03/2011).

CLAI e CNAI; da Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial – CICDR (Lei n.º 134/99 de 28 de agosto); da Comissão da Liberdade Religiosa – CLR (Lei n.º 16/2001, de 22 de junho).

Estes instrumentos legais visam uma abordagem global, equilibrada e atenta à complexidade dos processos migratórios atuais, estruturando-se *“em torno de quatro grandes eixos: regulação dos fluxos migratórios, promoção da imigração legal, luta contra a imigração clandestina e integração dos imigrantes.”* (SEF, 2007: 5).

Quer a lei da nacionalidade quer a “lei da imigração” abrem novas portas no domínio do acolhimento e integração de imigrantes na sociedade portuguesa face à legislação anterior. Contudo, são condições para a aquisição da nacionalidade a existência de alguns conhecimentos no domínio da Língua Portuguesa (Portaria 1403 – A/2006, de 15 de dezembro)⁴² e que os requerentes não tenham sido julgados e condenados a pena igual ou superior a três anos, segundo a Lei Portuguesa. A aquisição da nacionalidade portuguesa não implica a perda da nacionalidade de origem, desde que a lei do país de origem o permita.

É também evidente a melhoria significativa das condições legais de acolhimento na sociedade portuguesa, nomeadamente com a simplificação de requisitos necessários para o reagrupamento familiar, a obtenção de autorizações de residência,⁴³ a imigração de natureza temporária, a

admissão de cientistas, docentes universitários e estrangeiros altamente qualificados (Fonseca, McGarrigle, Esteves & Ma-lheiros, 2009).

42 Nos termos do novo regime jurídico, o Governo concede a nacionalidade portuguesa, por naturalização, aos estrangeiros que, entre outros requisitos, demonstrem conhecer suficientemente a língua portuguesa. (Portaria n.º 1403 – A/2006, de 15 de dezembro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 240, pp. 8468(2)-8468(5))

43 Assistiu-se, assim, à introdução de um novo conceito de residência legal em território português, entendendo-se que residem legalmente em Portugal não apenas os titulares de autorização de residência mas, igualmente, os detentores de qualquer título válido. (Lei n.º 23/2007, de 4 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 127, pp. 4290-4330).

Apesar das fragilidades ainda sentidas em alguns domínios dos direitos dos imigrantes, de que são exemplo os direitos políticos (Fonseca & Goracci, 2007), têm sido significativos os esforços do Estado português para articular as políticas de imigração e integração dos imigrantes com as diretivas comunitárias e com a política social nacional, numa lógica de coesão social e garantia da igualdade de oportunidades.

2.3. Quadro legal nacional no acesso dos alunos imigrantes à educação

Existe uma grande diversidade nas medidas postas em prática nos diferentes sistemas educativos para incluir as crianças imigrantes, sendo da responsabilidade de cada estado membro a definição das políticas neste domínio (Eurydice, 2004).

A Constituição da República Portuguesa (CRP) define, que “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.” (artigo 74.1) e que, na realização da política de ensino, incumbe ao Estado “Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino.” (artigo 74.2, alínea j). Assim, todas as crianças e jovens imigrantes ou descendentes de imigrantes que se encontrem a residir em Portugal, em situação legal ou ilegal,⁴⁴ têm perante a lei, direito ao ensino.

O aluno imigrante é assumido na lei como um cidadão com direitos e estatutos iguais aos cidadãos nacionais, motivo pelo qual não encontramos na legislação referente ao acesso ao sistema de ensino português, assim como nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação, uma definição de “aluno imigrante”. Os documentos legais referem-se a filhos de imigrantes, alunos cuja língua materna não é a Língua Portuguesa e alunos estrangeiros.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) retoma os princípios constitucionais. Desde o lançamento da reforma educativa que “os documentos e a legislação que enquadram e fundamentam o sistema educativo têm vindo a evoluir no sentido de uma maior e melhor consideração pela diversidade dos alunos no seu contexto.” (Cardoso, 2005: 27). A necessidade de responder aos desafios da crescente diversidade vivida no sistema educativo e de promover uma educação de maior qualidade, numa Europa culturalmente heterogénea, sustentaram a revisão curricular do Ensino Básico de 2001. Desde então que assistimos à produção de um conjunto de documentos legais de suporte e incentivo à integração dos filhos de imigrantes no sistema de ensino português.

⁴⁴ É garantido a todos os cidadãos estrangeiros menores em situação ilegal, o acesso à educação tal como acedem os menores em situação regular no território nacional. (Decreto Lei nº 67/2004, de 25 de março, *Diário da República*, 1ª Série, nº 72, p. 1798)

Os documentos legais definem que todas as crianças em idade pré-escolar ou escolar devem frequentar a escola da sua área de residência⁴⁵ e serem integradas em grupos ou turmas de acordo com a heterogeneidade do público escolar.⁴⁶ Para os alunos que já haviam iniciado o seu percurso escolar no país de origem está previsto um sistema de atribuição de equivalência de habilitações ou a colocação no nível de ensino adequado à idade, no caso do aluno não se fazer acompanhar de um certificado. Cabe aos estabelecimentos de ensino grande parte da responsabilidade na condução destes processos.⁴⁷

Ao nível governamental, o Departamento do Ensino Básico reconhece a necessidade de promoção da Educação Intercultural como resposta à crescente diversidade de alunos de origem estrangeira. O ensino do português como Língua Não Materna surge pela primeira vez nos documentos oficiais em 2001 (DL n.º 6/2001). Atualmente, os alunos estrangeiros podem beneficiar de apoio pedagógico adequado à sua situação e enquadrado no projeto educativo do estabelecimento de ensino. Este apoio deve centrar-se na superação das dificuldades sentidas pelo aluno, designadamente no domínio da Língua Portuguesa (LP).⁴⁸ O apoio na aprendizagem da Língua Portuguesa é a única situação em que são sugeridos grupos específicos e os alunos imigrantes podem surgir isolados dos restantes

colegas de turma. A legislação refere-se ainda à necessidade de promover, “o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em particular, pelas necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional (...)”⁴⁹ e aos desafios colocados às escolas perante a necessidade de mobilizar a riqueza da diversidade linguística e heterogeneidade sociocultural como fatores de coesão e integração.⁵⁰ Neste sentido, “Também os programas e os projetos mais específicos, promovidos pelo poder político, têm visado consolidar formas de lidar curricularmente com a diversidade de alunos. São disso exemplo os projetos de flexibilização curricular, currículos alternativos, educação intercultural, educação inclusiva, educação para a cidadania, etc.” (Cardoso, 2005: 30).

45 Despacho n.º 13170/2009, de 4 de junho, *Diário da República*, 2ª Série, n.º 108, pp. 22467-22473.

46 Anexo 1, ponto 5.10 do Despacho n.º 13170/2009, de 4 de junho, *Diário da República*, 2ª Série, n.º 108, pp. 22467-22473.

47 Capítulo IV, Artigo 11º do Decreto-Lei n.º 227/2005 de 28 de dezembro, *Diário da República*, 2ª Série, n.º 248, pp. 7255-7259.

48 Capítulo IV, Artigo 11º do Decreto-Lei n.º 227/2005 de 28 de dezembro, *Diário da República*, 2ª Série, n.º 248.

49 Despacho Normativo 7/2006, de 6 de fevereiro, *Diário da República*, 1ª Série, n.º 26, pp. 903-905.

50 Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de agosto, *Diário da República*, 2ª Série, n.º 154, pp. 22853-22854.

O documento orientador do ensino do português como Língua Não Materna prevê também o apoio a programas de aprendizagem da Língua Materna e da cultura de origem e, neste sentido, “As escolas com alunos oriundos de outros países poderão apresentar programas de aprendizagem da língua materna e da cultura de origem dos alunos, que integrarão o seu projeto educativo”.⁵¹

Apesar de algumas limitações que ainda podemos encontrar na Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação foi o setor pioneiro em iniciativas políticas formais relativamente à diversidade étnica e cultural (Cardoso, 2005). A criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Entre-culturas) em 1991, atualmente integrado no ACIDI, foi a primeira medida política concreta neste domínio, permanecendo hoje como um importante programa de promoção do conhecimento da diversidade cultural.⁵² A intensificação e diversificação das correntes migratórias para Portugal e a sucessiva publicação de legislação no domínio da imigração incentivaram a criação do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME). Atualmente designado de Alto Comissariado para a Integração e Diálogo Intercultural (ACIDI), é uma instituição pública que funciona em parceria com o Ministério da Educação no sentido da integração dos imigrantes e seus descendentes e que também coordena um importante programa de referência no âmbito da inclusão escolar e educação não formal. O Programa Escolhas⁵³ é um programa de âmbito nacional, tutelado pela Presidência do Conselho de Ministros, e fundido no Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP, que visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. O programa envolve crianças, jovens e respetivas famílias, e está a ser implementada no território nacional a quarta geração (2010-2012) através de 130 projetos, alguns destes mobilizando como parceiros agrupamentos de escolas.

51 DGIDC, Português Língua não Materna no Currículo Nacional. Documento Orientador. Programa para a integração dos alunos que não têm português como língua materna. DGIDC, Ministério da Educação. (disponível em: http://www.dgiddc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNMDoc_orientador.pdf).

52 Sobre as funções do Secretariado Entreculturas veja-se <http://www.entreculturas.pt/>

53 O Programa Escolhas foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de janeiro (Diário da República, 1ª Série-B, n.º 7, pp. 68-72). Posteriormente, foi renovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 60/2004, de 30 de abril (Diário da República, 1ª Série-B, n.º 102, pp. 2689-2691); pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 80/2006, de 26 de junho (Diário da República, 1ª Série-B, n.º 121, pp. 4518-4520); e pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 63/2009, de 23 de julho.

Têm sido diversos os programas e projetos em curso nas escolas que visam, na sua essência, dar resposta às preocupações sentidas com a integração dos filhos dos imigrantes na sociedade de acolhimento. Outros programas, como o Urban e o Equal, têm promovido projetos com o objetivo da integração da população imigrante nas escolas.

O II Plano para a Integração dos Imigrantes (2010-2013) prevê, para as áreas da *cultura* e da *língua*, o reforço das medidas de intervenção das quais destacamos: formação para a interculturalidade na formação contínua de professores; definição e implementação de recomendações para a constituição de turmas equilibradas e adequação das estratégias das escolas no acolhimento dos alunos estrangeiros e descendentes de imigrantes; diversificação das ofertas educativas e formativas; integração de agentes de mediação intercultural em contexto escolar no âmbito do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP);⁵⁴ acesso de estudantes estrangeiros aos apoios da ação social escolar, em todos os graus de ensino; divulgação dos recursos pedagógicos interculturais junto das escolas; apoio ao acolhimento e integração de estudantes estrangeiros e descendentes de imigrantes e a iniciativa «SEF vai à Escola»⁵⁵ no âmbito da regularização documental dos imigrantes menores.

54 Criado pelo Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto (Diário da República, 2.ª Série, n.º 177, pp. 10719-10720), os TEIP visam a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos da população escolar em idade de frequência do ensino básico, em particular das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão (social e escolar). Em 2008, o programa é relançado, pelo Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro (Diário da República, 2.ª Série, n.º 206, pp. 43128-43130).

55 O projeto “SEF vai à escola” tem como objetivo atribuir ou renovar títulos de residência em território nacional a alunos que frequentam estabelecimentos de ensino em Portugal (disponível em: http://www.imigrante.pt/campanha_SEF_escola.htm).

A preocupação com a integração dos imigrantes no sistema educativo português tem sido evidente desde finais dos anos 80. Hoje, Portugal vai mais longe do que outros novos países de imigração na promoção da integração social na educação: todos os alunos, independentemente do seu estatuto, têm acesso à escola e a um apoio direcionado para as famílias mais vulneráveis, aprendendo ainda a conviver num ambiente marcado pela diversidade (MIPEX III, 2011).

De acordo com estudos realizados, apesar das intenções, das medidas e planos para a redução das situações de exclusão social através da integração no sistema educativo, nem sem-

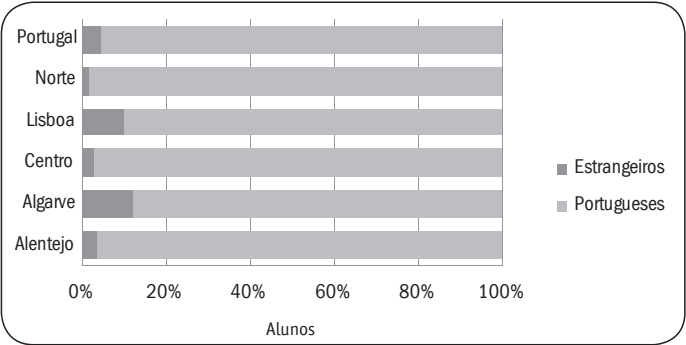
pre o sucesso desejado à escala da escola, tal como o sucesso na melhoria das condições sociais a partir da educação, tem sido fácil de alcançar (Abrantes, 2003; Seabra, 2008; Sebastião, 2009; Carvalho, 2010). Muitas crianças continuam hoje a aceder à escola em situações desiguais, sem as condições mínimas para competir e realizar um percurso escolar com sucesso. É preciso que as crianças e os jovens, sobretudo aqueles que vêm de meios desfavorecidos, reencontrem um sentido para a escola, pois só assim conseguiremos que “todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso.” (Nóvoa, 2009:14). Nas escolas, são significativas, entre outros aspetos, as diferenças quantitativas e qualitativas ao nível dos recursos humanos e materiais, dos aspetos organizacionais e metodológicos, das condições económicas e sociais dos territórios e das famílias que servem (Cardoso, 2006). De acordo com este autor e corroborando os resultados do último relatório do MIPEX, apesar da abertura da política educativa nacional e do reconhecimento pelas instituições de educação da necessidade de uma atenção particular à integração dos alunos imigrantes, os esforços desenvolvidos limitam-se, por vezes, à reprodução das desigualdades esquecendo: i) a necessidade de criar oportunidades de sucesso educativo para todos, independentemente das suas origens sociais, étnicas e religiosas; ii) a importância da valorização das diferentes culturas através da sua integração no currículo; iii) a necessidade de afastar/eliminar as atitudes e procedimentos de racismo pessoal e institucional; iv) o papel fundamental do envolvimento dos pais imigrantes na educação dos seus filhos; v) a necessidade de formação dos professores no âmbito da educação e diversidade; vi) a abertura da escola à comunidade. Entre os fatores responsáveis pelo insucesso das medidas e planos implementados podemos salientar: a falta de recursos, a falta de formação dos professores, a resistência das famílias, o desconhecimento das causas do insucesso e abandono escolar por parte de alguns setores da população, entre os quais se encontra a população económica e socialmente desfavorecida e a de origem estrangeira com baixo nível socioeconómico. Apesar das diversas iniciativas legislativas a que temos assistido em Portugal, programas, projetos, investigações e intenções, nem sempre é visível uma continuidade e coerência dos mesmos. O próprio documento final da revisão curricular de 2001 não integra explicitamente, nas dez competências que define para o Ensino Básico, a diversidade cultural. Esta dimensão surge apenas no âmbito de algumas disciplinas e/ou áreas curriculares (Cardoso, 2005).

3. ALUNOS ESTRANGEIROS EM PORTUGAL

3.1 Origens, distribuição geográfica e desempenho escolar

A informação estatística que suporta a presente análise, foi disponibilizada pelo GEPE e refere-se aos quantitativos de alunos que frequentaram as escolas portuguesas organizados por idades, por nacionalidade, por ciclo e tipo de ensino, no ano letivo de 2008-09. Nesse ano letivo, estavam inscritos 1 693 182 estudantes, de 182 nacionalidades, com idades compreendidas entre os 5 e os 65 anos. Os alunos estrangeiros correspondem a 4,8% do total desta população, concentrando-se maioritariamente no Algarve e na região de Lisboa (Gráfico 1).

Gráfico 1. Origem dos alunos, do ensino básico e secundário, inscritos nas escolas portuguesas, 2008-09



Fonte: GEPE, 2008-09. Construção própria.

Os principais países de origem podem agrupar-se em quatro conjuntos principais que representam 91,5% do total de estudantes estrangeiros: África (em particular os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)), América do Sul, com destaque para o Brasil, Europa de Leste e países da UE(15) (Tabela 1). O grupo mais numeroso corresponde aos países africanos (39% do total); cerca de um quarto são originários do continente sul-americano; 13% provêm de países da UE(15) e outros tantos são oriundos da Europa de Leste.

Tabela 1. Origem dos alunos estrangeiros, do ensino básico e secundário, por NUT II (2008-09)

Nut II	Alentejo	Algarve	Centro	Lisboa	Norte	Total	%
África	807	1410	2469	24 937	2286	31 909	39,0
América Sul	1324	2356	3045	11 302	2911	20 938	25,6
América Norte	22	65	315	379	268	1049	1,3
Outros Países							
América	14	20	284	91	88	497	0,6
Ásia	122	357	368	1426	426	2699	3,3
UE(15)	527	1940	2182	3412	2998	11 059	13,5
UE Leste+Rússia	1020	2517	1984	4149	1192	10 862	13,3
Outros Países EU	330	95	726	400	1023	2574	3,1
Oceânia	6	14	25	46	29	120	0,1
Outras Regiões			1	38	1	40	0,0
Total	4172	8774	11 399	46 180	11 222	81 747	100
% Estrangeiros/							
total	3,4	10,9	2,9	9,2	1,7	4,6	

Fonte: GEPE, 2008-09. Cálculos da autora.

A distribuição geográfica e os quantitativos de alunos estrangeiros em Portugal acompanham claramente os padrões da imigração apresentados nos estudos sobre a população imigrante no território nacional.⁵⁶ No ano letivo de 2008-09, Lisboa e o Algarve concentravam 67,2% dos alunos estrangeiros inscritos nas escolas portuguesas do ensino básico e secundário.

Numa análise desagregada por NUT II observa-se ainda que os alunos de origem sul-americana, maioritariamente brasileiros, constituem o grupo mais numeroso no Alentejo (31,7%) e na Região Centro (26,7%), sendo que em todas as regiões de Portugal continental, a percentagem de alunos da América do Sul é sempre superior a ¼ dos

56 Fonseca, L. (2008). Migrações, Diversidade e novas paisagens étnicas e culturais. In Portugal Percursos de Interculturalidade. Contextos e Dinâmicas. Vol. II, 49-96. Lisboa: ACIDI.
Malheiros, J. (2005). Migrações. Geografia de Portugal. Vol. II, 87-125. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.

estudantes estrangeiros. Os africanos, em particular dos PALOP, estão fortemente concentrados em Lisboa, representando mais de metade do total de alunos de origem imigrante que frequentam escolas desta região. A população africana em geral apresenta tendencialmente um padrão espacial mais concentrado, nos distritos de Lisboa e Setúbal (Fonseca, 2008). No Algarve, a primeira posição corresponde aos Europeus de Leste (28,7%), um grupo que também se evidencia no Alentejo onde estas famílias se dedicam frequentemente a atividades agrícolas (Fonseca, 2008). Na Região Norte, destacam-se os oriundos de países da EU(15) (26,7%), que em termos da sua expressão relativa no território nacional também se individualizam no Algarve e na Região Centro (Tabela 2).

Os alunos de origem asiática, oriundos de um grupo com menor expressão no território nacional e, como tal, não registando quantitativos elevados em nenhuma região, surgem com maior representação no Norte e no Algarve.

Tabela 2. Origem dos alunos estrangeiros, do ensino básico e secundário, por NUT II (em % do total de estrangeiros por NUT), (2008-09)

Nut II	Alentejo	Algarve	Centro	Lisboa	Norte	Total
África	19,3	16,1	21,7	54,0	20,4	39,0
América Sul	31,7	26,9	26,7	24,5	25,9	25,6
América Norte	0,5	0,7	2,8	0,8	2,4	1,3
Outros Países América	0,3	0,2	2,5	0,2	0,8	0,6
Ásia	2,9	4,1	3,2	3,1	3,8	3,3
UE(15)	12,6	22,1	19,1	7,4	26,7	13,5
UE Leste+Rússia	24,4	28,7	17,4	9,0	10,6	13,3
Outros Países EU	7,9	1,1	6,4	0,9	9,1	3,1
Oceânia	0,1	0,2	0,2	0,1	0,3	0,1
Outras Regiões	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: GEPE, 2008-09. Cálculos da autora.

O grupo de alunos com idades compreendidas entre os 5 e 18 anos, é constituído por 95,1% de portugueses e 4,9% de estrangeiros. Entre os últimos, 1,6% têm origem africana, 1,4% sul-americana, 0,8% são nacionais de países europeus de leste, 0,7% de países da Europa dos quinze e 0,2% de países asiáticos (Tabela 3).

Tabela 3. Origem dos alunos do ensino básico e secundário, dos 5 aos 18 anos, % por NUT II (em % do total de alunos por NUT), (2008-09)

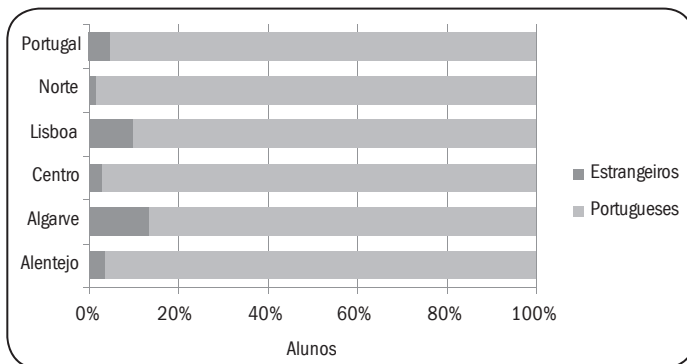
Nut II	Alentejo	Algarve	Centro	Lisboa	Norte	Total
Portugal	96,3	86,3	97,1	89,9	98,4	95,0
África	0,3	1,8	0,3	4,8	0,2	1,6
América Sul	1,3	3,7	0,9	2,7	0,4	1,4
América Norte	0,0	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1
Ásia	0,1	0,6	0,1	0,4	0,1	0,2
UE(15)	0,5	3,1	0,6	0,9	0,5	0,7
UE Leste+Rússia	1,1	4,2	0,6	1,1	0,2	0,8
Outros Países EU	0,3	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2
% Estrangeiros/total	3,7	13,7	2,9	10,0	1,6	4,9

Fonte: GEPE, 2008-09. Cálculos da autora.

A distribuição pelas regiões portuguesas, deste grupo de estudantes, segue a tendência apresentada anteriormente para o conjunto dos alunos estrangeiros: uma maior concentração no Algarve e em Lisboa (Gráfico 2).

Na Tabela 4 estão representados os principais países de origem dos alunos com idades compreendidas entre os 5 e 18 anos. Neste grupo concentram-se 99% dos estudantes que frequentam todos os cursos do ensino básico e secundário, dos quais 4,9% são estrangeiros. Num total de 65 433 indivíduos, estes alunos constituem 80% do total de estudantes estrangeiros que, no ano letivo de 2008-2009, se matricularam nas escolas portuguesas. A análise das dezoito nacionalidades mais representativas indica que, em primeiro lugar surgem os nacionais do Brasil, seguidos dos de Cabo

Gráfico 2. Origem dos alunos, do ensino básico e secundário, inscritos nas escolas portuguesas, com idades entre 5 e 18 anos, 2008-09



Fonte: GEPE, 2008-09. Construção própria.

Verde, Angola, Ucrânia e Guiné-Bissau. Os estudantes com origem nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) continuam a ser o grupo maioritário no conjunto dos estrangeiros (32,1% do total). Contudo, a intensificação da imigração brasileira e de países europeus de leste, nos últimos anos do Século XX e na primeira década do Século XXI, tem conduzido a uma diversificação das origens da população nas escolas portuguesas. Como podemos verificar, o número de crianças e jovens de nacionalidade brasileira (17345) e ucraniana (4138) já ultrapassa o número das que chegam de alguns países africanos, que até então eram os estrangeiros mais frequentes nas escolas portuguesas.

A análise que fazemos, utilizando os dados quantitativos disponibilizados pelo GEPE, não permite distinguir os alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes que já adquiriram a nacionalidade portuguesa. Por conseguinte, os estudantes de origem africana, estão subavaliados, na medida em que um elevado número já tem nacionalidade portuguesa.

Frequentam o ensino básico e secundário regular 90,8% dos estudantes; os restantes 9,2% frequentam outros cursos do ensino básico e secundário. Tal como os alunos portugueses, os estrangeiros encontram-se maioritariamente inscritos no ensino regular (90,9% e 89,4%, respetivamente).

**Tabela 4. Principais nacionalidades dos alunos do ensino básico e secundário
(dos 5 aos 18 anos), (2008-09)**

	Nº	% no total estrangeiros
Portugueses	1 258 592	
Estrangeiros	65 561	
ÁFRICA	21 041	32,1
Cabo Verde	8155	13,9
Angola	5395	9,2
Guiné-Bissau	3651	6,2
S. Tomé Príncipe	2281	3,9
Moçambique	434	0,7
AMÉRICA	19 434	29,6
Brasil	17 345	29,6
UE(15)	9508	14,5
França	2991	5,1
Alemanha	1894	3,2
R. Unido	1757	3,0
Espanha	1364	2,3
UE Leste+Rússia	10 332	15,8
Ucrânia	4138	7,1
Roménia	2428	4,1
Moldávia	2394	4,1
Rússia	667	1,1
ÁSIA	2545	3,9
China	1168	2,0
Índia	280	0,5
Paquistão	241	0,4
Bangladeche	135	0,2

Fonte: GEPE, 2008-09. Cálculos da autora.

A distribuição do total de alunos pelos diferentes ciclos, revela que se encontram em maior número no primeiro, seguindo-se o terceiro e o segundo ciclos do ensino básico e o ensino secundário (Tabela 5). Um padrão semelhante é seguido pelos alunos estrangeiros, embora estes surjam com valores percentuais mais elevados que os nacionais no segundo e terceiro ciclos.

Tabela 5. Origem dos alunos inscritos no ensino regular nas escolas portuguesas, por ciclo de ensino (dos 5 aos 18 anos), (2008-09)

	Ensino Regular				Total
	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	Secundário	
Portugal	346 948	226 236	299 326	180 707	1 053 217
%	32,9	21,5	28,4	17,2	100,0
Estrangeiro	19 265	13 936	18 017	7302	58 520
%	32,9	23,8	30,8	12,5	100,0
Total	457 213	240 172	317 343	188 009	1 111 737
%	41,1	21,6	28,5	16,9	100,0

Fonte: GEPE, 2008-09. Cálculos da autora.

A análise desagregada da média de idades dos alunos que frequentam os diferentes ciclos do Ensino Básico regular, em função da sua origem, aponta para uma tendência comum a todos os ciclos: a média de idades entre os alunos estrangeiros é superior à dos nativos. A distância entre a média de idades de cada grupo aumenta do primeiro para o segundo ciclo e mantém-se para o terceiro (Tabela 6). Esta tendência torna-se ainda mais evidente quando se desagrega a informação por idade e por ciclo de ensino, verificando-se que os alunos estrangeiros, comparativamente aos nacionais, apresentam sempre maior peso percentual nos escalões etários mais elevados de cada ciclo. Se considerarmos o limite de idade definido para cada ciclo do Ensino Básico e analisarmos o peso relativo dos alunos que frequentam um ciclo inferior àquele em que deveriam estar matriculados, atendendo à sua idade, as afirmações que fizemos anteriormente assumem uma maior relevância. É entre os estrangeiros, que encontramos a maior proporção dos alunos que se encontram a frequentar um ciclo de ensino para o qual já ultrapassaram o limite de idade definido

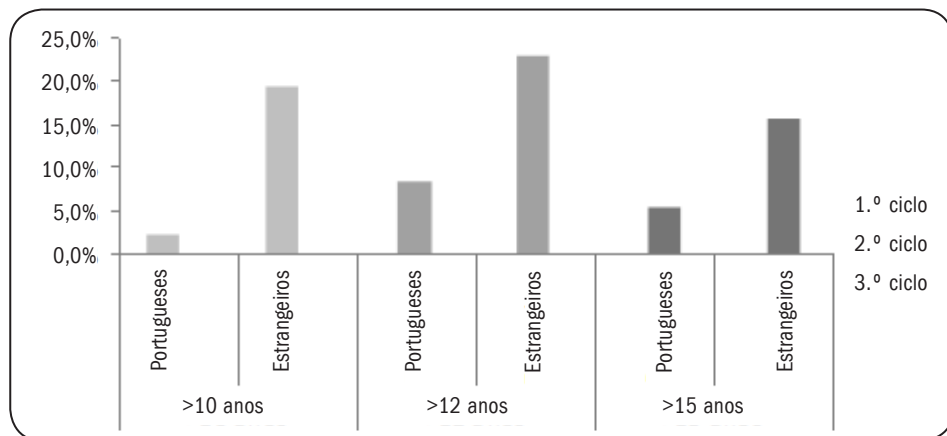
(Gráfico 3). Essa desvantagem ocorre em todos os ciclos, mas é no segundo que a distância entre os nativos e os estrangeiros é maior.

Tabela 6. Média de Idades dos alunos no ensino básico regular (dos 5 aos 18 anos), por ciclo (2008-09)

	1º Ciclo (6-10 anos)	2º Ciclo (11-12 anos)	3º Ciclo (13-15 anos)
Portugal	7,9	10,9	13,4
Estrangeiro	8,3	11,6	14

Fonte: GEPE, 2008-09. Cálculos da autora.

Gráfico 3. Percentagem de alunos (5 a 18 anos), com idade superior à esperada, por ciclo de ensino, segundo a origem, 2008-09



Fonte: GEPE, 2008-09. Construção própria.

A justificação para os resultados apresentados anteriormente pode ser sustentada por causas diversas: uma entrada mais tardia dos alunos imigrantes no sistema de ensino português dificultada, muitas vezes, pelo desconhecimento do sistema por parte dos seus familiares; o receio, perante situações de irregularidade dos progenitores e/ou dos próprios, em contactar as instituições de

ensino; a falta de documentação sobre o percurso escolar anterior das crianças e jovens, que coloca dificuldades na atribuição de uma equivalência no sistema de ensino português; um maior número de retenções/desistências entre os alunos estrangeiros.⁵⁷

Os dados de que dispomos revelam que os alunos estrangeiros apresentam taxas de retenção/desistência, no Ensino Básico, superiores às dos nativos: 15,4% e 7,2%, respetivamente para os estrangeiros e para os portugueses (Tabela 7). Ou seja, a taxa de retenção/desistência é quase o dobro da dos nacionais e também cerca de duas vezes superior à taxa global (7,6%). A desagregação desta informação por ciclo, no Ensino Básico, evidencia que, para os alunos estrangeiros o peso das retenções é sempre superior ao dos autóctones. Em ambos os grupos a tendência é para a duplicação do peso das retenções na transição de ciclo para ciclo. Contudo, é sempre entre os estrangeiros que o insucesso é maior. Só do 2º para o 3º ciclo é que se atenua um pouco

o aumento das retenções/desistências entre os estrangeiros (de 15,4% para 24%). Estes resultados, analisados à escala nacional, são concordantes com as conclusões apresentadas pelo relatório do programa PISA (2009) para os alunos de origem imigrante, em particular para a primeira geração, que os posicionam num patamar de desempenho inferior ao dos autóctones.⁵⁸

57 Estes fatores são corroborados por Collicelli (2001) no relatório apresentado pelo Chil Immigration Group, quando se reporta às dificuldades relacionadas com a integração escolar de crianças de origem imigrante a partir de estudos realizados na Bélgica, França, Grécia, Israel, Suécia e Reino Unido.

58 Os resultados do PISA para Portugal, relativos aos níveis de proficiência linguística indicam que: i) para os estudantes de origem imigrante com nível igual ou superior a 3, a diferença percentual entre a primeira e a segunda geração é de 1 a 2% mas, face aos autóctones a diferença é de 18%; ii) nos estudantes com nível inferior 2 não se observam diferenças entre a segunda geração e os nativos (19 e 18% respectivamente) mas há uma diferença significativa para a primeira geração (31%). (PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – volume II, disponível em <http://www.oecd.org/>

59 OCDE(2009). *International Migration: The Human Face of Globalization. Summary in Portuguese*. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/19/34/43568967.pdf> (acedido em 15 de abril de 2011).

Esta evidência leva-nos também a questionar sobre as causas desta desvantagem dos alunos estrangeiros face aos portugueses. O estudo de Brian Keeley para a OCDE⁵⁹ avança com alguns fatores explicativos, argumentando que *o desempenho escolar das crianças imigrantes é determinado pelos seus antecedentes familiares, competências linguísticas e capacidade do sistema de ensino local para apoiar os estudantes não nativos. As políticas de admissão dos países onde se estabelecem podem igualmente ser importantes.* (2009: 4).

**Tabela 7. Transição/Conclusão e Retenção/Desistência no ensino regular
(dos 5 aos 18 anos), segundo a origem, (2008-09)**

	1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo			Total		
	Trans/	Ret/	Total	Trans/	Ret/	Total	Trans/	Ret/	Total	Trans/	Ret/	Total
	Conc	Desist		Conc	Desist		Conc	Desist		Conc	Desist	
Portugueses	96,7	3,3	100,0	93,0	7,0	100,0	86,8	13,2	100,0	92,8	7,2	100,0
Estrangeiros	92,6	7,4	100,0	84,6	15,4	100,0	76,0	24,0	100,0	84,6	15,4	100,0
Total	96,6	3,4	100,0	92,6	7,4	100,0	86,2	13,8	100,0	92,4	7,6	100,0

Fonte: GEPE, 2008-09. Cálculos da autora.

Acrescentaríamos a estes fatores, outros aspetos do foro pessoal, cultural e económico, como sejam: a menor valorização, pelos familiares, da escola e da educação; os reduzidos níveis de instrução dos progenitores; os baixos níveis económicos e a necessidade de contribuir para o rendimento familiar, disponibilizando menos tempo para dedicar aos estudos. Contudo, quer o conceito de integração anteriormente discutido, quer os argumentos apresentados pela OCDE, justificam que nesta investigação se inclua uma análise sobre a capacidade de resposta das instituições escolares perante a diversidade. Neste âmbito, questionamos até que ponto o grau de abertura revelado pela legislação portuguesa no acesso à educação da população estrangeira, anteriormente discutido, é potencializado pelas instituições de ensino na construção de respostas eficazes aos desafios de formação das crianças e jovens imigrantes. As respostas a estas interrogações exigem uma análise centrada na escola e nos territórios onde esta se localiza e, para tal, necessitamos de orientar a pesquisa para uma escala micro, realizada a partir da escola, dos alunos e das famílias. Tal como referimos, nos princípios conceptuais que orientam este projeto, é ao nível local que a integração se materializa, se constrói diariamente e se vivencia, no diálogo entre duas partes fundamentais: o imigrante e a sociedade de acolhimento. À escola, instituição onde diariamente coexistem grupos diversos, cabe o papel fundamental de promover estas redes de interação (Perrenoud, 2001).

3.2. Estado da arte

O pós 25 de Abril de 1974 traz para a escola a possibilidade de contactar com culturas diversas. Num espaço temporal relativamente curto, ocorre a descolonização, dá-se a abertura do país à Europa e a sua posterior integração nos circuitos migratórios internacionais, ao mesmo tempo que se iniciam os primeiros passos na democratização do ensino. Após a chegada das populações com origem nos PALOP, na sequência da descolonização, assistimos, ainda na década de 80, à entrada dos primeiros brasileiros. A estes imigrantes vêm juntar-se, a partir de meados dos anos 90, os europeus de leste e uma nova corrente migratória brasileira que atinge o seu auge nos primeiros anos do Séc. XXI, quando também se intensifica a presença de populações asiáticas com origens diversas.

Os primeiros estudos sobre a educação de populações migrantes nas escolas portuguesas surgiram na década de 90 associados, fundamentalmente, às dificuldades decorrentes da integração em meio escolar de alunos originários dos PALOP. São referência desta fase inicial de investigação os trabalhos de: Cardoso (1997), sobre a imagem dos professores relativamente à escolarização das crianças de origem africana; Cortesão e Stoer (1995a, 1995b, 1996, 1999a, 1999b, 2000) centrados na educação inter/multicultural; Vieira (1995, 1999a, 1999b) em torno da formação de professores e interculturalidade; Villas-Boas (1999) sobre a relação família escola entre as minorias étnicas imigrantes e Seabra (1994, 1999, 2000), incidindo sobre etnicidade, família e socialização das crianças imigrantes na escola, em particular de origem africana.

Nos últimos anos, o número de estudos tem aumentado e têm-se diversificado as áreas de investigação sobre a temática da educação e imigração, facto que associamos à intensificação e diversificação dos fluxos migratórios com destino ao País e, em particular, à Área Metropolitana de Lisboa. O aumento do número de alunos de diferentes origens geográficas, nas escolas portuguesas, tem colocado interrogações, em particular junto do corpo docente e dos órgãos de gestão, relacionadas maioritariamente com as estratégias a adotar, para incorporar os recém-chegados nos novos contextos. As questões que emergem mais frequentemente centram-se nas relações

interétnicas em meio escolar, na relação entre famílias imigrantes e escola, na exclusão social em meio escolar, no desempenho escolar dos alunos imigrantes, no ensino e aprendizagem de conteúdos disciplinares específicos.

A escassa divulgação de informação estatística sobre os quantitativos de alunos estrangeiros nas escolas portuguesas, sobre o seu desempenho escolar e os percursos que realizam tem conduzido, por vezes, a generalizações e construções estereotipadas em relação ao seu perfil, associadas a situações de insucesso e violência escolar, divulgadas frequentemente pelos órgãos de comunicação social.

A informação estatística que se encontra disponível no sítio do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE),⁶⁰ está neste momento desatualizada face à dimensão e diversidade da população estrangeira nas escolas portuguesas. Só o contacto direto com GEPE permite obter os dados recentes (anos letivos de 2008-2009 e 2009-2010) para uma análise da dimensão e dispersão atual dos alunos estrangeiros nas escolas portuguesas. Neste sentido, é ainda muito incipiente o conhecimento dos quantitativos e diversidade dos alunos estrangeiros que frequentam o sistema de ensino português, assim como é escassa, ou quase inexistentes, a investigação desenvolvida com base neste suporte estatístico.

A nível europeu e mundial, é possível ter acesso a diversos estudos que integram informação sobre Portugal, em particular os que comparam desempenhos escolares entre alunos imigrantes e nativos (PISA, 2009; Relatório de Desenvolvimento Humano, 2009) e os que medem o investimento dos países em políticas e medidas educativas para a integração de populações migrantes (Relatório Eurydice, 2004; Relatório de Desenvolvimento Humano, 2009; MIPEX III, 2011). A informação disponibilizada por estes estudos permite um melhor conhecimento sobre a realidade portuguesa, comparativamente a outros países, e a desconstrução de algumas imagens menos positivas associadas ao desempenho dos alunos estrangeiros.

O investimento na publicação de estudos sobre a educação de populações migrantes, levado a cabo pelo Observatório da

⁶⁰ Gabinete do Ministério da Educação, criado pelo decreto regulamentar n.º 25/2007, de 29 de março. <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/estatisticas>

Imigração, revela a preocupação com esta temática, nomeadamente no que diz respeito à necessidade de conhecer melhor e divulgar as características deste público escolar, os principais problemas vividos na escola e as práticas desenvolvidas no sentido da sua integração. Citamos como exemplo os estudos de Seabra, Mateus, Rodrigues e Nico (2011); Silva e Gonçalves (2011); Marques e Martins (2005) e a publicação de teses de mestrado e doutoramento concluídas nos últimos anos no âmbito desta temática (Casimiro, 2008; Mirotshnik, 2008; Araújo, 2008; Martins, 2008, Pires, 2009).

Tratando-se de um tema de abrangência pluridisciplinar tem suscitado a investigação em diversos campos das ciências sociais, em particular, da Antropologia, da Psicologia Intercultural, da Sociologia, da Geografia e da Linguística. A pesquisa sobre a investigação realizada em algumas instituições de ensino superior em Portugal, efetuada nos repositórios das universidades de Lisboa, Coimbra, Porto e Minho, permitiu localizar mais algumas teses de mestrado e doutoramento desenvolvidas no âmbito da educação e diversidade étnica e cultural, nos últimos dez anos. Pela diversidade de temáticas que abordam, agrupámos estes estudos em seis linhas de investigação:

- (1) desempenho escolar e etnicidade (Nascimento, 2005; Correia, 2006; Martins, 2007; Seabra, 2008; Pais, 2010; Lopes, 2011; Linares, 2011);
- (2) relações interétnicas em meio escolar (Silva 2002, Pontes, 2006; Oliveira, 2007; Botas, 2010; Silva, 2012);
- (3) diversidade étnica e escolarização (Diogo, 2004; Santos, 2004; Martins, 2005; Relvas, 2006; Rocha, 2006; Brito, 2008; Pereira, 2008; Rodrigues, 2009; Teófilo, 2010; Garcia, 2011; Pinto, 2011);
- (4) relação família-escola (Gonçalves, 2009);
- (5) formação de professores e interculturalidade (Branco, 2011);
- (6) didáticas específicas, estratégias de ensino e aprendizagem em contextos de diversidade (Pinto, 2005; Vieira, 2006; Sousa, 2008; Baptista, 2009; Pereira, 2010; Araújo, 2011; Silva, 2011).

Além da investigação realizada no âmbito da formação avançada, encontram-se também em curso projetos de investigação que procuram dar continuidade a algumas das linhas de investigação anteriormente referidas e avançar com novas temáticas de pesquisa. A maioria destes projetos está a ser desenvolvida em centros de investigação das universidades de Lisboa. Desses centros podemos referir, a título de exemplo, o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, do Instituto Superior das Ciências do Trabalho e Empresas; o Grupo de Investigação em Currículo e Formação de Professores, do Instituto de Educação; o Centro de Estudos de Sociologia, da Universidade Nova de Lisboa; o núcleo de Investigação *MIGRARE* - Migrações, Espaços e Sociedades, do Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa e, ainda, o Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais, da Universidade Aberta.

4. ALUNOS ESTRANGEIROS NA ÁREA METROPOLITANA DE LISBOA

4.1. Origens e distribuição geográfica

Frequentam as escolas básicas e secundárias da Área Metropolitana de Lisboa 456 130 alunos, correspondentes a 27% do total de inscritos no sistema educativo português, com idades compreendidas entre os 5 e 65 anos. Os estudantes estrangeiros estão fortemente concentrados nesta região representando mais de metade (56,4%) do total nacional desse grupo. No conjunto da aglomeração urbana de Lisboa, constituem aproximadamente 10% do total de alunos.

A distribuição por nacionalidades é concordante com as principais regiões de origem da população imigrante: 5,5% dos alunos são naturais de países africanos, 2,5% da América do Sul, 0,9% da Europa de Leste, 0,8% da EU 15 e 0,3% da Ásia (Tabela 8). Entre a população estrangeira destacam-se os cidadãos de países africanos (54,1%), seguidos, a alguma distância, pelos estudantes originários da América do Sul, com 24,4% dos alunos.

Sabendo que a maioria (90%) dos estudantes, portugueses e estrangeiros, se encontram inscritos no ensino regular, centramos a análise neste sistema de ensino.

Tabela 8. Origem dos alunos que frequentam as escolas do ensino básico e secundário da AML, 2008-09

	Total de Alunos			Alunos com idades entre 5 e 18 anos		
	Total	origem/ total %	origem/ total estrang.	Total	origem/ total %	origem/ total estrang.
Total	456 130	100		368 982	100	
Portugal	410 040	89,90		331 764	89,91	
Estrangeiros	46 090	10,10	100	37 218	10,09	100
África	24 943	5,47	54,12	17 849	4,84	47,96
América Sul	11 227	2,46	24,36	10 054	2,72	27,01
América Norte	379	0,08	0,82	360	0,10	0,97
Outros Países Americanos	91	0,02	0,20	86	0,02	0,23
Ásia	1379	0,30	2,99	1306	0,35	3,51
UE(15)	3415	0,75	7,41	3162	0,86	8,50
UE Leste+Russia	4146	0,9	9,00	3932	1,07	10,56
Outros Países EU	400	0,09	0,87	369	0,10	0,99
Outras Regiões	110	0,02	0,24	100	0,03	0,27

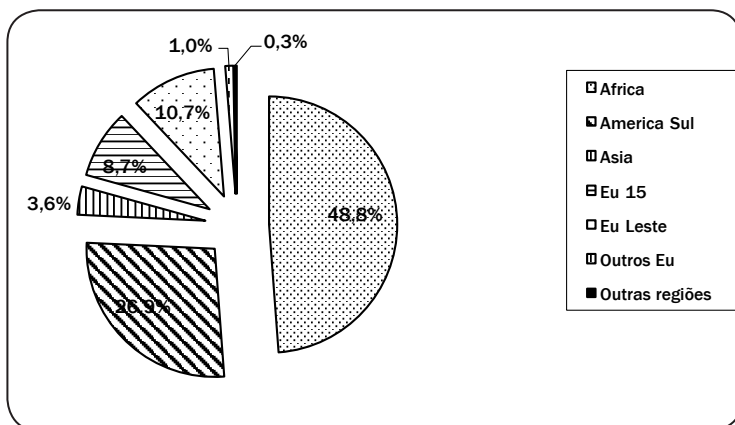
Fonte: GEPE, 2008-09. Cálculos da autora.

Mais de 90% dos 4609 alunos estrangeiros, que frequentam as escolas do ensino básico e secundário da AML, têm idades compreendidas entre os 5 e os 18 anos (37 218), mantendo o rácio de 10% do total de inscritos.

Importa salientar, o elevado número de alunos africanos a frequentar o sistema de ensino com idade superior a 18 anos (7 064 alunos) que faz aumentar o rácio de 4,8% para 5,5%, quando se passa da faixa etária restrita aos 18 anos para a totalidade da população. Este facto pode explicar-se pela diferença de formação de base dos naturais deste continente relativamente a outras comunidades e pela presença mais prolongada no país de acolhimento.

A distribuição dos alunos estrangeiros, com idade até 18 anos, na Área Metropolitana de Lisboa, segundo as principais regiões de origem, coloca em primeiro lugar os países africanos (PALOP), de onde são oriundos 48% dos alunos, na segunda posição a América do Sul com 27% dos 28% de estudantes com nacionalidade americana, em terceiro lugar surgem as crianças e jovens provenientes de países europeus de leste e da Rússia e, na quarta posição, os nacionais de países da EU(15) (Gráfico 4).

Gráfico 4. Origem dos alunos, com idade até 18 anos, inscritos no ensino regular na AML, 2008-09



Fonte: GEPE, 2008-09. Construção própria.

O Brasil, de onde são oriundos 9 847 alunos (a quase totalidade dos estudantes com origem no continente americano), ocupa a primeira posição entre as principais nacionalidades das crianças e jovens estrangeiras que frequentam o sistema de ensino português (Tabela 9). O continente africano, de onde chega a maioria (48%) desses estudantes, agrupa vários países de origem destacando-se Cabo Verde (7 057 alunos), seguido de Angola (4 675 alunos) e da Guiné-Bissau (3 159 alunos). O terceiro grupo com maior relevância é o que provém da Europa de Leste e Rússia (10,6%), evidenciando-se a Ucrânia (1 271 alunos) e a Roménia (1 099 alunos).

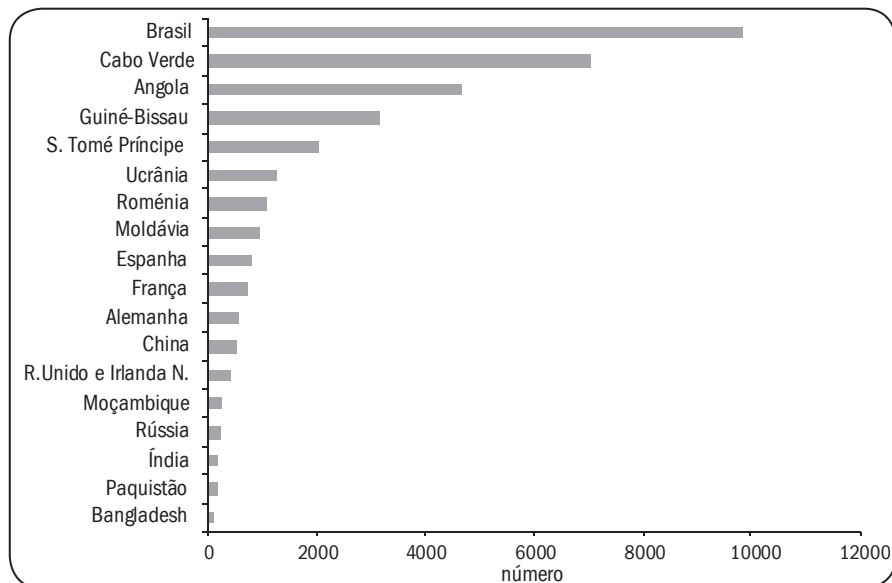
Tabela 9. Principais nacionalidades dos alunos na AML, inscritos no ensino regular (dos 5 aos 18 anos)

	Nº	% no total estrangeiros
Estrangeiros	37218	
África	17849	48,0
Cabo Verde	7057	19,0
Angola	4675	12,6
Guiné-Bissau	3159	8,5
S. Tomé Príncipe	2056	5,5
Moçambique	275	0,7
Outros África	627	1,7
América	10500	28,2
Brasil	9847	26,5
Outros Americ.	653	1,8
Europa de Leste e Rússia	3932	10,6
Ucrânia	1271	3,4
Roménia	1099	3,0
Moldávia	968	2,6
Rússia	252	0,7
Outros Europ. Leste	342	0,9
EU(15)	3162	8,5
Espanha	831	2,2
França	741	2,0
Alemanha	580	1,6
Reino Unido	439	1,2
Outros EU 15	571	1,5
Outros Países Europa	369	1,0
Ásia	1306	3,5
China	530	1,4
Índia	199	0,5
Paquistão	194	0,5
Bangladeche	99	0,3
Outros Ásia	284	0,8
Outras Regiões	100	0,3

Fonte: GEPE, 2008-09. Cálculos da autora.

Os alunos com origem em Espanha, França, Alemanha e Reino Unido, são a maioria do quarto grupo, União Europeia (15), constituindo aproximadamente 82% do total deste grupo. A proximidade geográfica destes países, em particular de Espanha, a presença de algumas comunidades de emigrantes portugueses que entretanto regressaram a Portugal e, também o facto de alguns quadros superiores de empresas estrangeiras, instaladas no nosso território, serem nacionais destes países, justifica os quantitativos de alunos registados. Alguns destes estudantes, nomeadamente os descendentes de quadros superiores europeus, frequentam escolas internacionais (francesa, espanhola, inglesa e alemã) localizadas na cidade de Lisboa e em alguns concelhos limítrofes.

Gráfico 5. Principais nacionalidades dos alunos estrangeiros, nas escolas do ensino básico e secundário, da AML (5 a 18 anos), 2008-09

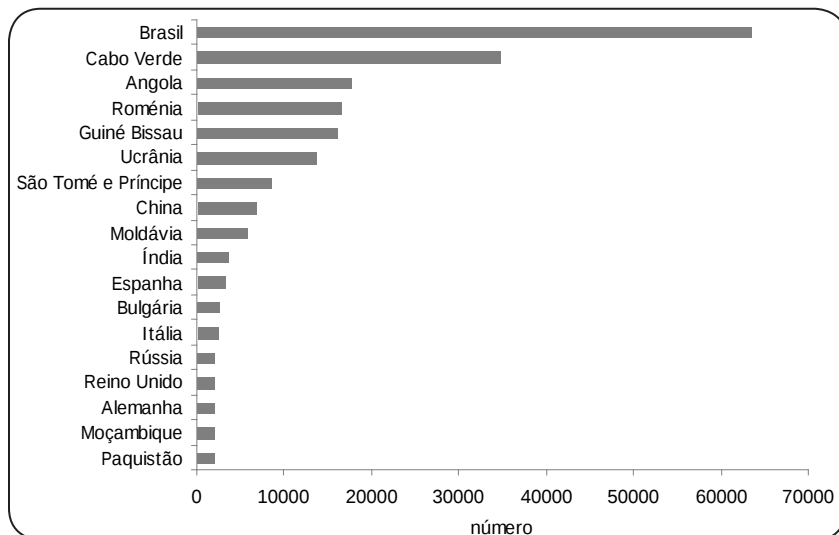


Fonte: GEPE, 2008-09. Construção própria.

Comparando a distribuição anterior com a que obtemos, para a população estrangeira documentada a residir na Área Metropolitana de Lisboa em 2010, concluímos que há alguns pontos comuns

(Gráfico 6). Os três principais países de origem da população estrangeira mantêm-se, mas os restantes posicionam-se numa sequência diferente, não se desenhando os dois grupos anteriormente referidos (europeus de leste e UE(15)). O número de estrangeiros com origem em países europeus de leste (Roménia e Ucrânia) já ultrapassa a totalidade de cidadãos oriundos de alguns países africanos, em particular da Guiné-Bissau e de São Tomé e Príncipe. Também a população com origem na China surge com quantitativos relativamente elevados, no conjunto da população estrangeira, característica que não se revê de modo significativo no número que de alunos a frequentar o Ensino Básico regular. Este facto pode estar associado às especificidades do modelo migratório chinês, onde nem sempre os filhos acompanham os pais, ficando a cargo de familiares próximos no país de origem. O ritmo de trabalho que caracteriza esta população nos países onde se instala é, em alguns casos, o motivo que justifica a separação dentro da família. A este, podemos acrescentar, a maior distância relativamente à língua e cultura do país de acolhimento que poderá tornar-se uma barreira à presença dos mais jovens no território nacional.

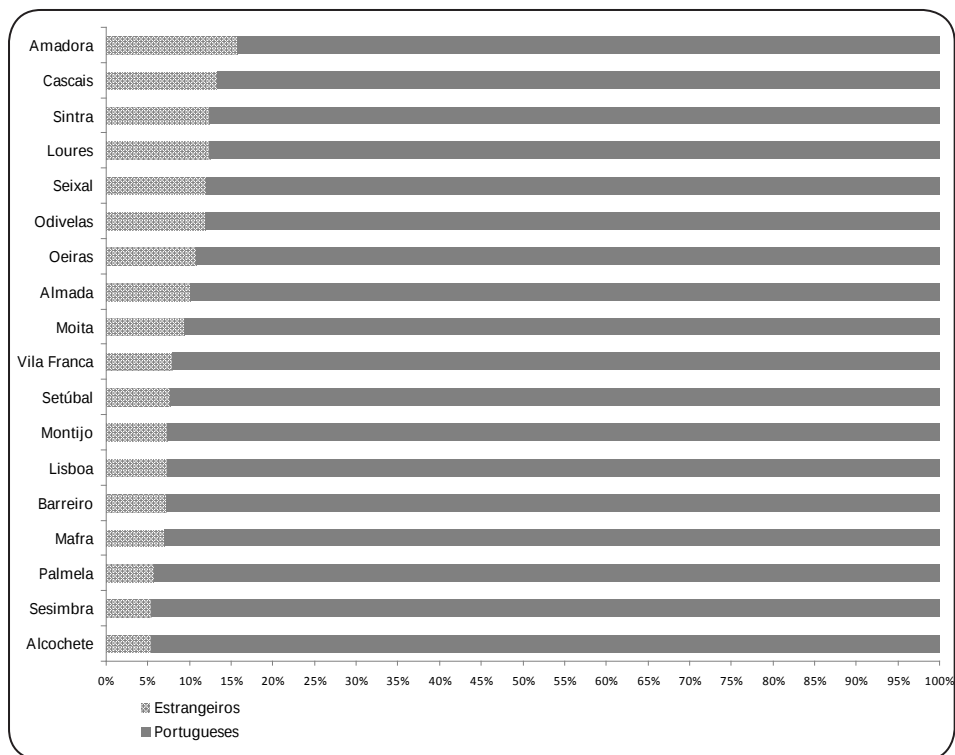
Gráfico 6. 18 Principais nacionalidades da população estrangeira documentada a residir na AML, 2010



Fonte: SEF, 2010. Construção própria.

Os concelhos de Sintra e de Lisboa concentram 33% dos estudantes estrangeiros a residir na Área Metropolitana de Lisboa (AML). Em terceiro lugar, surge o concelho de Cascais, e em quarto o concelho da Amadora, seguindo-se o de Loures. Estes quatro municípios contabilizam aproximadamente 50% dos alunos estrangeiros da AML. Na margem sul do Tejo, são os concelhos de Almada (6,2%) e Seixal (6,5%) que acolhem o maior número de alunos que não têm nacionalidade portuguesa. Esta distribuição tem um padrão idêntico à que registamos para a população estrangeira em geral: uma

Gráfico 7. Origem dos alunos com idades entre 5 a 18 anos, por concelho da AML, em relação ao total, 2008-09



Fonte: GEPE, 2008-09. Construção própria.

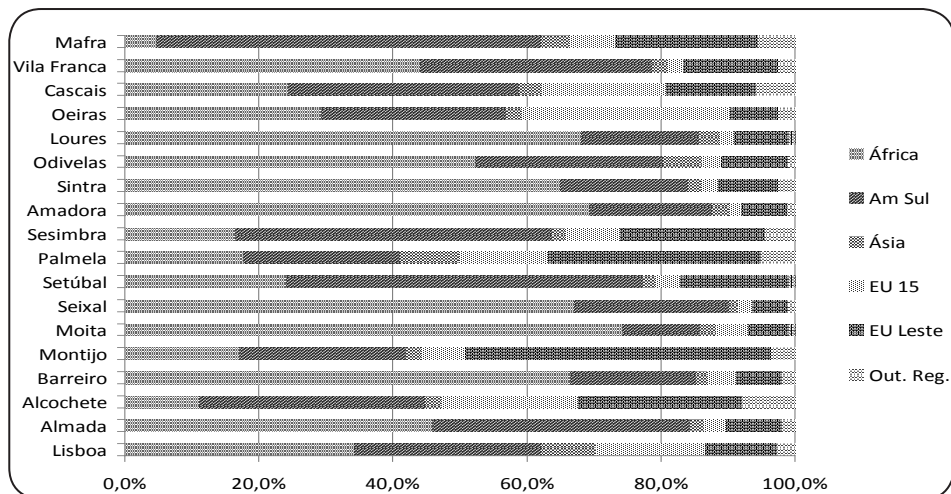
maior expressão na cidade de Lisboa e nos concelhos suburbanos da margem norte do Tejo, evidenciando-se o eixo Amadora-Sintra, seguido de Loures, Cascais, Oeiras e Odivelas; na margem sul, é no Seixal e em Almada que se registam os maiores quantitativos de estrangeiros (Fonseca, 2008).

O peso relativo dos alunos estrangeiros, no conjunto dos estudantes que frequentam o ensino básico regular apresenta padrões de distribuição diversos no território da AML. Evidencia-se um conjunto de concelhos onde a percentagem destes alunos no conjunto da população escolar é igual ou superior a 10% (média da AML), incluindo-se neste grupo a Amadora, Cascais, Sintra, Loures, Odivelas e Oeiras na margem norte do Tejo, Almada e Seixal, na Península de Setúbal (Gráfico 7).

É nos subúrbios da margem norte do Tejo que a população africana oriunda dos PALOP tem maior expressão, em particular nos concelhos de Sintra, Amadora, Loures e Odivelas (Fonseca, 2008). Com as percentagens mais elevadas, em 11 dos 18 concelhos da AML, é notória a sua maior concentração entre a população escolar que frequenta as escolas localizadas no eixo Amadora-Sintra e Odivelas-Loures, onde mais de 50% dos alunos estrangeiros são de origem africana (Gráfico 8). Na Península de Setúbal, são as escolas do Seixal, Moita e Barreiro que acolhem o maior número de alunos com origem nos PALOP. Os estudantes provenientes da América do Sul, em particular do Brasil, encontram-se dispersos por todo o território da AML, apresentando maiores proporções, em relação aos restantes grupos, em Mafra, Cascais, Sesimbra, Alcochete e Setúbal. Também com uma maior dispersão na AML e uma menor concentração na cidade de Lisboa e nos municípios envolventes, temos os alunos provenientes dos países europeus de leste. Incluídos nas vagas migratórias mais recentes, tal como os brasileiros, frequentam maioritariamente as escolas dos concelhos do Montijo, Sesimbra e Alcochete na margem sul, Mafra e Vila Franca de Xira na margem norte do Tejo.

Os alunos provenientes de países da EU(15) e do continente asiático apresentam alguma concentração no território metropolitano. Os primeiros, preferencialmente nos concelhos de Oeiras e Cascais, na linha do Estoril, e em Lisboa e Alcochete; os segundos, maioritariamente nos concelhos de Lisboa e Palmela.

Gráfico 8. Distribuição dos alunos estrangeiros, com idades entre 5 e 18 anos, segundo as origens nos concelhos da AML, 2008-09



Fonte: GEPE, 2008-09. Construção própria.

4.2. Distribuição por ciclo no ensino básico e desempenho escolar

Globalmente os maiores quantitativos de alunos encontram-se no primeiro ciclo (39%), seguindo-se o terceiro (25%), e só depois o segundo (20%). O secundário acolhe 15% do total. Os estudantes estrangeiros, acompanham esse padrão de distribuição. O maior desvio, relativamente aos nativos, observa-se no 1.º ciclo: quase 40% dos portugueses concentram-se nesse ciclo, sendo que no caso dos estrangeiros o valor equivalente corresponde a 32% (Tabela 10).

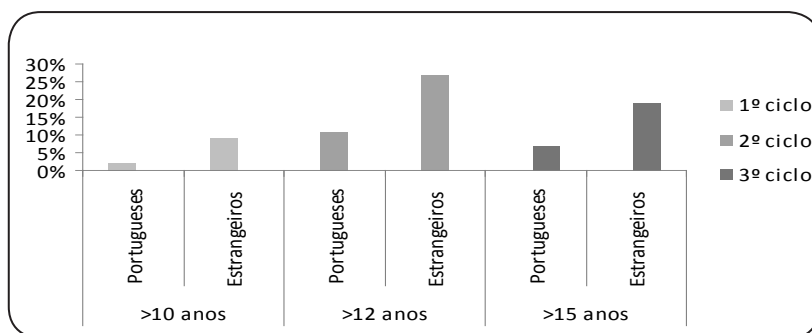
Tabela 10. Origem dos alunos na AML por ciclo no ensino regular (dos 5 aos 18 anos)

Nacionalidade	1.º CEB		2.º CEB		3.º CEB		Secundário		Total	%
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%		
Portugal	133 132	40%	64 625	19%	82 651	25%	51 353	15%	331 763	90%
Estrangeiro	11 958	32%	9160	25%	11 215	30%	4886	13%	37 218	10%
Total	145 090	39%	73 785	20%	93 866	25%	56 239	15%	368 982	100%

Fonte: GEPE, 2008-09. Cálculos da autora.

A distribuição das idades dos alunos, por ciclo no Ensino Básico, em função da origem, revela que há uma tendência para os estrangeiros apresentarem uma idade mais elevada que os portugueses a frequentar o mesmo ciclo de ensino (Gráfico 9). A percentagem de alunos não nativos que já ultrapassou a idade limite prevista para cada ciclo do Ensino Básico é notória em todos os ciclos. Com uma menor diferença entre os alunos que frequentam o 1.º ciclo, o fosso torna-se mais evidente no 3.º ciclo.

Gráfico 9. Percentagem de alunos (5 a 18 anos), com idade superior à esperada, por ciclo de ensino, segundo a origem, 2008-09



Fonte: GEPE, 2008-09. Construção própria.

A posição dos alunos estrangeiros em termos do desempenho escolar, na AML, corrobora a tendência que anteriormente registámos para o País, e para a qual avançámos com algumas hipóteses explicativas. A menor taxa de aprovação e correspondente retenção dos estrangeiros comparativamente aos nacionais, em todos os ciclos, concorre naturalmente para esse efeito de idade média mais elevada em cada ciclo. O valor médio de retenções no conjunto dos três ciclos passa de 10% dos nacionais para o dobro nos estrangeiros. Por conseguinte, é evidente um menor sucesso escolar destes alunos relativamente aos padrões nacionais.

As taxas de aprovação são menores no grupo de estrangeiros, logo no 1º ciclo (91% face a 96% entre o grupo nativo), aumentando o fosso no 2º ciclo (90% contra 82%). Entre os diferentes ci-

dos do Ensino Básico, é no 3º Ciclo que se registam as menores taxas de aprovação para os dois grupos, acentuando-se ainda mais a descida para o grupo estrangeiro, que não ultrapassa a taxa de 72% quando a dos nativos se detém em 85%.

Tabela 11. Aprovação vs retenção/desistência para alunos estrangeiros e nacionais (2008-09)

Nacionalidade	Trans/Conc	Ret/Desist	Total
Portugal	297 865	33 899	331 764
	90%	10%	100%
Estrangeiro	29 599	7619	37 218
	80%	20%	100%
Total	327 464	41 518	368 982
%	89%	11%	100%

Fonte: GEPE, 2008-09. Cálculos da autora.

A situação de desvantagem no sistema educativo dos alunos estrangeiros, relativamente aos portugueses, é evidente nas taxas de sucesso que apresentam. Os estudos desenvolvidos pelo programa PISA alertam para diferenças no desempenho escolar entre os imigrantes de 1.ª e 2.ª geração, a residir em Portugal (PISA, 2009), caracterizando a última por uma performance escolar superior à primeira, mas ainda aquém da conseguida pela população nativa. Os dados quantitativos de que dispomos para o país, comprovam a existência desse desnível no desempenho escolar entre os alunos estrangeiros e os nativos, tendencialmente desfavorável aos primeiros. Ainda assim, nem sempre a distância entre uns e outros é muito significativa, registando-se, isso sim, comportamentos diversos entre os diferentes grupos de imigrantes.

Na tentativa de identificar alguns fatores estruturais e caracterizar algumas tendências sócio-espaciais do desempenho escolar dos alunos, com idades compreendidas entre os 5 e 18 anos que frequentam o ensino básico regular na Área Metropolitana de Lisboa, recorremos a uma análise de regressão múltipla realizada com 195 freguesias desta região. O número de freguesias incluídas na análise resultou da verificação de duas condições em simultâneo: a existência de escolas do

ensino básico sediadas no seu território e a presença de alunos estrangeiros entre os matriculados nessas escolas. Dado que nem todas as freguesias reúnem as duas condições definidas, não foi possível considerar o universo de 207 freguesias que compõem a AML.

Uma outra limitação desta análise, que importa destacar, resulta do facto de a informação estatística disponível se reportar a dois momentos distintos: i) os indicadores socioeconómicos, demográficos e as condições de habitação da população residente, por freguesia, foram construídos a partir dos dados do Recenseamento de 2001; ii) os indicadores do insucesso escolar resultam da informação estatística disponibilizada pelo GEPE do Ministério da Educação e referem-se ao ano letivo de 2008-09. Por conseguinte, este facto tem de ser tido em conta na interpretação dos resultados.

A escolha das variáveis a utilizar na análise de regressão múltipla foi efetuada com base nos resultados de estudos que investigam a influência de fatores socioeconómicos no desempenho escolar e na inclusão de alunos de origem imigrante nas escolas. Citamos, entre os diversos trabalhos consultados, os estudos desenvolvidos em escolas portuguesas por Seabra (2008) e Abrantes (2008); a investigação desenvolvida por Portes e Rumbaut (2001), para a segunda geração de imigrantes latino-americanos nos EUA; os trabalhos de Burgess, Johnston e Wilson (2003, 2006), Cobb-Clark, Sinninge e Stillman (2011) e Dustmann, Frattini e Lanzara (2011) sobre alguns grupos de imigrantes que frequentam escolas do Reino Unido.

Ensaíamos vários modelos de regressão linear múltipla passo a passo (stepwise). A aplicação da técnica de regressão linear múltipla permite a análise da relação entre uma variável dependente (y) e um conjunto de variáveis independentes ($x_1, x_2, x_3, \dots, x_n$).

Começámos por testar a relevância de fatores socioeconómicos, como sejam a taxa de desemprego, a estrutura socioprofissional, o grau de instrução e as condições de habitação na explicação do insucesso escolar, representado pela percentagem de estudantes, nativos e imigrantes, de diversas nacionalidades, que não transitaram de ano ou que desistiram (y) face ao total de alunos matriculados no ano de referência. Na tabela 12 apresenta-se uma lista de variáveis independentes (x) agrupadas em seis conjuntos de domínios.

Tabela 12. Variáveis independentes utilizadas na análise de regressão múltipla

Indicadores utilizados	Estrutura Demográfica	Estrutura familiar	Estrutura socioprofissional	Educação e Formação	Condições de habitação
Variáveis independentes					
Taxa de Desemprego			X		
% de ativos nos grupos profissionais (7, 8 e 9)			X		
% de famílias com um elemento feminino com idade superior a 15 anos e um menor com idade inferior a 15 anos	X	X			
% de população residente com idade até 14 anos	X				
% de população residente com idade igual ou superior a 65 anos	X				
% de analfabetos com idade superior a 10 anos				X	
% de licenciados com idade superior a 25 anos				X	
% de alojamentos sobrelotados					X
% de indivíduos a viver em alojamentos não clássicos					X
% de famílias em alojamento próprio					X

Com recurso ao programa SPSS, corremos o modelo para três variáveis dependentes diferentes:

- 1) percentagem de retenções/desistências entre os alunos inscritos no ensino regular com idades compreendidas entre os 5 e os 18 anos;
- 2) percentagem de retenções/desistências entre os alunos portugueses inscritos no ensino regular com idades compreendidas entre os 5 e os 18 anos e,
- 3) percentagem de retenções/desistências entre os alunos estrangeiros inscritos no ensino regular com idades compreendidas entre os 5 e os 18 anos.

Começámos por introduzir, passo a passo, as 10 variáveis independentes indicadas na tabela 12, para testar a contribuição de cada uma para a explicação da variável dependente. Após estes testes, seleccionámos apenas modelos em que considerámos três das variáveis independentes iniciais: taxa de desemprego, percentagem de alojamentos sobrelotados e a percentagem de analfabetos. Apesar do coeficiente de determinação múltipla (R^2), apresentar valores crescentes com a introdução de mais variáveis, para além destas três, as capacidades preditivas do modelo não aumentam significativamente, ou seja, a proporção da variação total de y que é explicada pelo modelo de regressão ajustado não se altera significativamente quando o número de variáveis aumenta, devido à forte colinearidade⁶¹ observada entre as restantes variáveis.

Alunos estrangeiros

O modelo foi construído para a variável dependente *percentagem de retenções/desistências dos alunos estrangeiros inscritos no ensino regular com idades compreendidas entre os 5 e os 18 anos*. Os resultados desta análise estão sintetizados na tabela 13.

Introduziu-se em primeiro lugar (Modelo 1), a variável com mais capacidade explicativa sobre o desempenho escolar (taxa de desemprego da população residente), a qual explica 7,9% (R quadrado). A segunda variável introduzida na equação foi a percentagem de analfabetos (Modelo 2), que acrescenta 3,2% à explicação anterior. As duas variáveis em conjunto explicam 11,1% da variação registada na percentagem de retenções/desistências dos estudantes estrangeiros.

⁶² “Variáveis colineares são variáveis fortemente correlacionadas entre si.” (Maroco, 2005:302)

Tabela 13. Modelo de Regressão Múltipla (variável dependente % retenções/desistências dos alunos estrangeiros do Ensino Básico regular, 2008-09)

Sumário do Modelo de Regressão				
Modelo	R	R ²	R ² ajustado	erro padrão da estimativa
1	,280 ^a	,079	,074	10,7561
2	,333 ^b	,111	,102	10,5927

a. preditores: (constant), Tx Desemprego; b. preditores: (constant), Tx Desemprego, % Analfabetismo

ANOVA ^c						
Modelo		soma dos quadrados	graus de liberdade	média dos quadrados	F	nível de significância
1	Regressão	1905,630	1	1905,630	16,471	,000 ^a
	Resíduo	22 328,679	193	115,693		
	Total	24 234,308	194			
2	Regressão	2691,092	2	1345,546	11,992	,000 ^b
	Resíduo	21 543,216	192	112,204		
	Total	24 234,308	194			

a. preditores: (constante), Tx Desemprego; b. preditores: (constante), Tx Desemprego, % Analfabetismo;

c. variável dependente: % Retenções/Desistências alunos estrangeiros

O modelo ajustado⁶² ao número de variáveis independentes e de unidades de análise apresenta uma percentagem de explicação da variação observada de 10,2%, um valor relativamente baixo, apesar de o modelo ser significativo (para a variável taxa de desemprego F=16,471, com a entrada da segunda variável F=11,992, em ambas as situações a probabilidade de significância é inferior a 0,001 ou seja, a probabilidade dos resultados obtidos serem devidos ao acaso é inferior a 1%).

⁶² Utilizamos o coeficiente R quadrado ajustado por ser o mais adequado quando os modelos possuem mais do que uma variável independente.

Alunos portugueses

Experimentando a aplicação do modelo para a variável dependente *percentagem de retenções/desistências entre os alunos portugueses inscritos no ensino regular com idades compreendidas entre os 5 e os 18 anos*, o novo modelo ajustado apresenta agora uma percentagem de explicação relativamente superior à anterior (12,8%).

Tabela 14. Modelo de Regressão Múltipla (variável dependente % retenções/desistências dos alunos estrangeiros do Ensino Básico regular, 2008-09)

Sumário do Modelo de Regressão				
Modelo	R	R2	R2 ajustado	erro padrão da estimativa
1	,301 ^a	,091	,086	4,43936
2	,369 ^b	,136	,128	4,33711

a. preditores: (constante), % Alojamentos Sobrelotados; b. preditores: (constante), % Alojamentos Sobrelotados, Taxa Desemprego

ANOVA ^c						
Modelo		soma dos quadrados	graus de liberdade	média dos quadrados	F	nível de significância
1	Regressão	380,983	1	380,983	19,331	,000 ^a
	Resíduo	3823,342	194	19,708		
	Total	4204,326	195			
2	Regressão	573,890	2	286,945	15,254	,000 ^b
	Resíduo	3630,436	193	18,811		
	Total	4204,326	195			

a. preditores: (constante), % Alojamentos Sobrelotados; b. preditores: (constante), % Alojamentos Sobrelotados, Taxa Desemprego; c. variável dependente: % Retenções/Desistências alunos portugueses

As variáveis independentes, percentagem de alojamentos sobrelotados e taxa de desemprego possuem um efeito significativo na explicação da variação observada no desempenho escolar entre

os alunos portugueses: a % de alojamentos sobrelotados tem um coeficiente de determinação da regressão de 9,1% e a taxa de desemprego acrescenta 4,5% à explicação anterior (Tabela 14). A percentagem de explicação do modelo ajustado (12,8%) é ligeiramente superior às anteriores e continuamos na presença de um modelo significativo (os valores de F são de 19,331 para a primeira variável independente e de 15,254 com a entrada da segunda variável, a probabilidade de significância continua a ser inferior a 0,001).

Alunos estrangeiros e portugueses

O modelo estimado para a variável dependente *percentagem de retidos/desistências entre os alunos (estrangeiros e portugueses) inscritos no ensino regular com idades compreendidas entre os 5 e os 18 anos*, é também significativo, como os anteriores ($F=17,909$ o que corresponde a uma probabilidade de significância inferior a 0,001), mas explica apenas 8% da variabilidade observada (R^2). Apenas a variável taxa de desemprego possui um efeito explicativo sobre a percentagem de retenções/desistências (Tabela 15).

Tabela 15. Modelo de Regressão Múltipla (variável dependente % retenções/desistências do total de alunos do ensino básico regular, 2008-09)

Sumário do Modelo de Regressão						
Modelo		R	R2	R2 ajustado	erro padrão da estimative	
1		,291 ^a	,085	,080	6,27156	
a. preditores: (constante), Taxa Desemprego						
ANOVA ^b						
Modelo		soma dos quadrados	graus de liberdade	média dos quadrados	F	nível de significância
1	Regressão	704,413	1	704,413	17,909	,000 ^a
	Resíduo	7630,487	194	39,332		
	Total	8334,900	195			

a. preditores: (constante), Taxa Desemprego; b. variável dependente: % Retenções/Desistências total de alunos

É interessante notar que, tanto no caso dos alunos estrangeiros, como no dos portugueses, a taxa de desemprego surge como uma variável explicativa da variação observada no desempenho escolar dos alunos. Embora com uma percentagem de explicação pouco elevada, a taxa de desemprego surge associada à percentagem de analfabetos no modelo ajustado para a variável dependente referente aos alunos estrangeiros, complementa a explicação da variável percentagem de alojamentos sobrelotados no modelo explicativo do desempenho escolar dos alunos portugueses. Percebemos também que a taxa de desemprego possui um efeito significativo, embora com uma percentagem pouco elevada, na explicação da variação observada no desempenho escolar da totalidade dos alunos (5 a 18 anos) que frequentam o ensino regular.

Os resultados obtidos nos modelos de regressão múltipla atrás apresentados, indicam que as características socioeconómicas do meio em que os alunos residem/estudam, não apresentam grande capacidade explicativa do desempenho escolar dos estudantes do ensino básico, tanto para os alunos portugueses como para os imigrantes.

Apesar das variáveis independentes que utilizámos para a construção dos modelos serem estatisticamente significativas, a percentagem de explicação é reduzida. Este facto, para além das condicionantes apresentadas anteriormente, relacionadas com a ausência de dados para o mesmo momento temporal, reforça a ideia de que, conforme têm referido diversos autores, a explicação do desempenho escolar, da população imigrante e nativa, resulta de uma combinação de várias ordens de fatores que incluem o contexto socioeconómico e político, as características das escolas e aspetos, do foro familiar e individual.

Ao nível familiar, sublinhamos os efeitos do estatuto socioeconómico, dos percursos de vida, das expectativas face à escola e da integração no mercado de trabalho. No caso das famílias imigrantes, a estes fatores junta-se ainda o tempo de permanência no país de acolhimento e a língua falada em casa (Portes & Hao, 2005; Portes, 2006; Portes & Rumbaut, 2001). Em relação às características individuais do aluno, referimos a predisposição para aprender, as competências construídas no percurso escolar anterior, a abertura para a interação com os outros, a

capacidade para utilizar a língua do país de acolhimento e as expectativas que revela ter face à escola (Crul, 2007b; Suárez-Orozco, Darbes, Dias & Sutin, 2011). Acrescentamos ainda a estes dois grupos de fatores, a influência da escola e dos quadros de vida nos territórios onde esta se localiza sobre os percursos escolares dos estudantes e sobre os comportamentos que estes revelam ter (Carvalho, 2010). Por outro lado, a capacidade da escola para se abrir à diversidade é determinante na promoção das relações interétnicas e da convivência em espaços multiculturais (Wessendorf, 2011). Neste sentido, as respostas de inclusão das escolas diferem em função das características dos territórios em que se inserem (Portes & Rumbaut, 2001; Portes, 2006; Hortas, 2008).

Aos aspetos anteriormente identificados, vêm juntar-se as especificidades de cada grupo de imigrantes ou, como referem Portes e MacLeod (1996, 1999), os efeitos da etnicidade no desempenho escolar. A este respeito são diversos os estudos e autores que é possível citar: o trabalho de Suárez-Orozco (1991) para os mexicanos, porto-riquenhos e cubanos em escolas americanas; a investigação de Seabra (2008, 2010) para os alunos de origem indiana e cabo-verdiana a frequentar escolas na área Metropolitana de Lisboa; os trabalhos de Portes e MacLeod (1996, 1999), Portes e Rumbaut (2001), Portes e Hao (2005), sobre as minorias hispânicas nos EUA (mexicanos, colombianos, cubanos entre outros da América Central e do Sul); a investigação desenvolvida no âmbito do projeto TIES (Crul & Heering, 2007; Crul 2007b, 2004, 2000; Crul & Schneider, 2010) sobre as trajetórias escolares da segunda geração de imigrantes turcos, com idade superior a 15 anos, em cinco países europeus (Alemanha, Áustria, Bélgica, França e Holanda) e o estudo de Aparício (2007) realizado em escolas de Barcelona e Madrid, sobre os percursos dos jovens imigrantes de origem marroquina, peruana e dominicana.

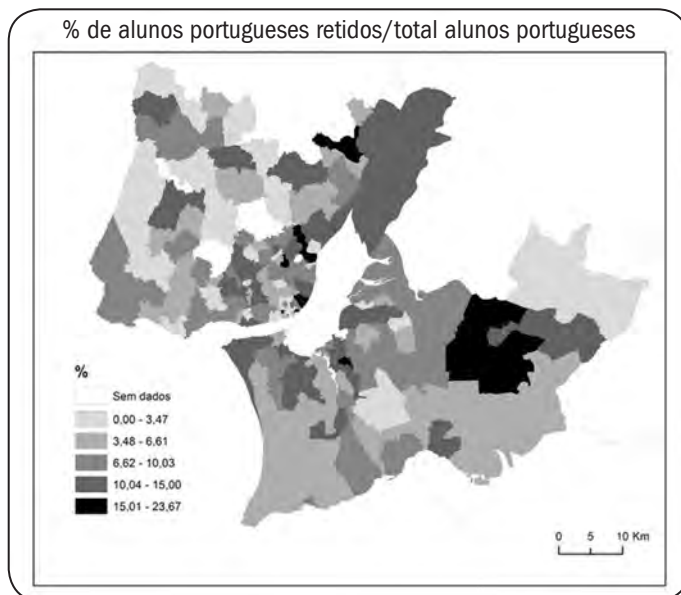
Perante a diversidade e complexidade de intervenientes na inserção dos alunos imigrantes em contexto escolar, defendemos que só uma análise sustentada num *quadro de causalidades cruzadas*, umas de cariz microsocial, outras inerentes ao contexto territorial e social das escolas, nos permitirá encontrar fatores explicativos para os percursos escolares diferenciados (Sebastião, 2009:283).

4.3. Padrões territoriais do insucesso escolar

O padrão de distribuição territorial da percentagem de retenções/desistências dos alunos portugueses (Fig. 1) revela diversidades no interior de cada concelho, permitindo identificar alguns eixos/áreas de maior intensidade do fenómeno:

- (i) núcleo central da cidade e a sua periferia imediata (freguesias de Mártires, Mercês, Anjos, S. Vicente, S. João e Beato) e algumas freguesias da periferia urbana (Sta. Maria dos Olivais, Charneca, Benfica);
- (ii) áreas periurbanas mais recentes e com alguma presença industrial de que são exemplo o eixo de Vila Franca de Xira na margem norte do Tejo e o arco ribeirinho do Montijo a Almada, na margem sul;
- (iii) núcleos com elevadas densidades populacionais dos eixos Amadora-Sintra e Odivelas-Loures, na margem norte e, na margem sul, as freguesias do Pragal e Laranjeiro, Caparica e Costa da Caparica (Almada), Amora e Arrentela (Seixal), a área urbana do Barreiro (Lavradio, Alto de Seixalinho, Sto

Figura 1. % de Retenções/Desistências entre os alunos portugueses, que frequentam o ensino regular, com idade entre os 5 aos 18 anos, 2008-09



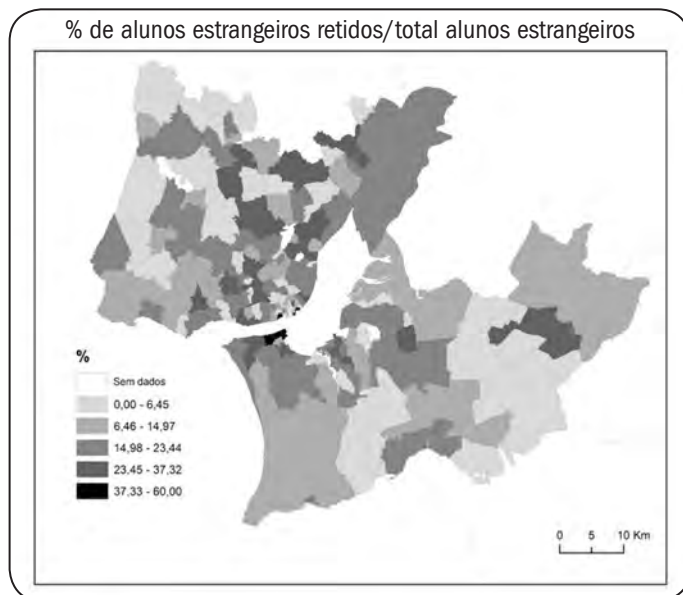
Fonte: GEPE, 2008-09. Construção própria.

André, Sto António), Quinta do Conde (Seixal), Vale da Amoreira (Moita), e a cidade de Setúbal (freguesia de S. Sebastião);

- (iv) áreas periurbanas, mais afastadas da capital, onde ainda persiste alguma atividade agrícola como é o caso de algumas freguesias do concelho de Mafra (Sto Isidoro, Malveira e Venda do Pinheiro), do concelho de Sintra (Montelavar e Terrugem) e de Loures (Unhos), localizadas na margem norte e, dos concelhos de Palmela (Poceirão), Montijo (Pegões e Sto. Isidro de Pegões), na margem sul.

O padrão de distribuição do insucesso dos alunos portugueses quando comparado com o dos alunos estrangeiros demonstra muitos traços comuns (Fig. 2). Porém, há uma intensificação do fenómeno no eixo de Odivelas-Loures e Amadora-Sintra, e um atenuar do mesmo no concelho de Palmela.

Figura 2. % de Retenções/Desistências entre os alunos estrangeiros, que frequentam o ensino regular, com idade entre os 5 aos 18 anos, 2008-09



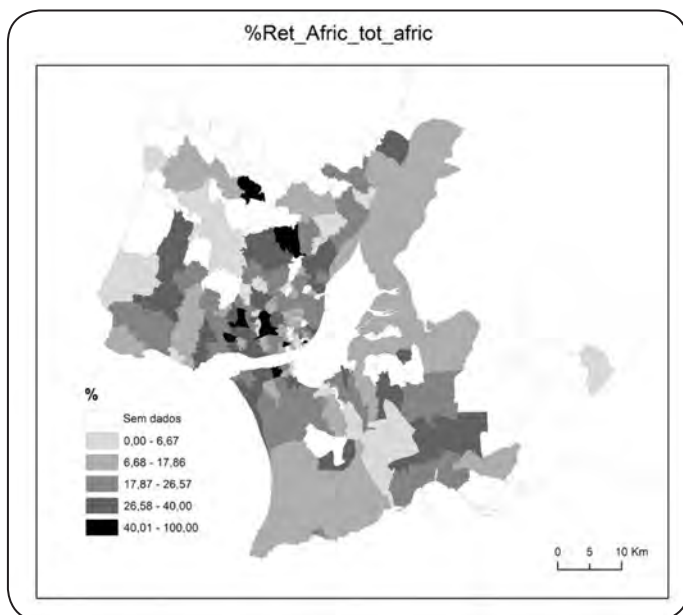
Fonte: GEPE, 2008-09. Construção própria.

A distribuição geográfica do insucesso, entre os alunos estrangeiros evidencia que:

- (i) o comportamento destes segue o dos alunos portugueses;
- (ii) em algumas áreas urbanas, onde os nativos apresentam maior número de reprovações/desistências, os estrangeiros detêm valores ainda maiores, em alguns territórios três a quatro vezes superiores.

Os estudantes de origem africana estão representados em grande proporção na maioria das freguesias onde o insucesso/desistência dos estrangeiros assume valores relativos mais elevados no conjunto da Área Metropolitana de Lisboa (Fig. 3):

Figura 3. % de Retenções/Desistências entre os alunos africanos, que frequentam o ensino regular, com idade entre os 5 aos 18 anos, 2008-09

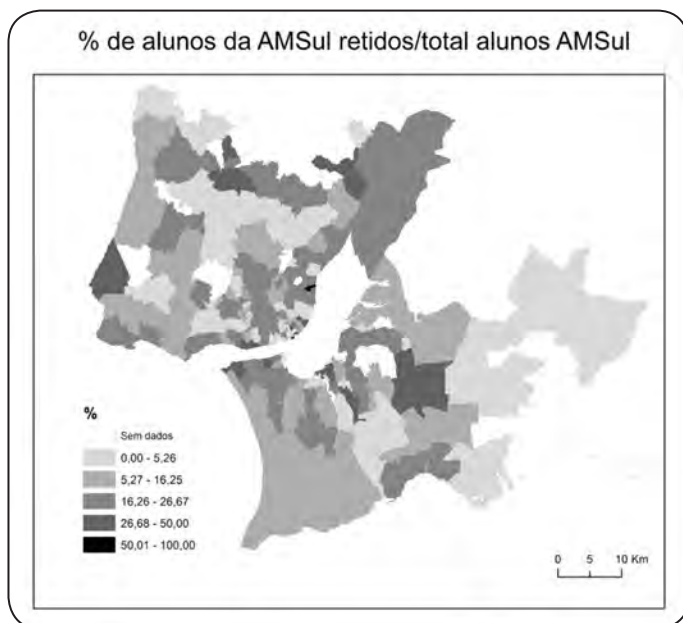


Fonte: GEPE, 2008-09. Construção própria.

- (i) núcleo central da cidade e a periferia imediata (freguesias do Beato, Castelo, Mercês, S. Miguel, S. Vicente de Fora) e algumas freguesias da periferia urbana (Sta. Maria dos Olivais, Benfica e S. Domingos de Benfica);
- (ii) nos eixos Amadora-Sintra (Brandoa, Damaia, Falagueira, Venteira, Queluz, Monte Abraão, Rio de Mouro, Algueirão-Mem Martins, Casal de Cambra) e Odivelas-Loures (Pontinha, Póvoa de Sto. Adrião, Odivelas, Apelação, Bobadela, Camarate, Sacavém, Sta. Iria da Azóia, São João da Talha);
- (iii) na margem sul, nas freguesias do Pragal e Laranjeiro, Caparica e Costa da Caparica e Almada (Almada), Amora e Arrentela (Seixal), a área urbana do Barreiro (Lavrado, Alto de Seixalinho, Sto. António), Amora (Seixal), Vale da Amoreira e Baixa da Banheira (Moita), e na cidade de Setúbal (freguesia de N. Senhora da Anunciada, S. Sebastião e S. Julião).

Para complementar a análise que acabámos de fazer, cartografámos também a percentagem de reprovações/desistências dos alunos de origem sul-americana, maioritariamente de nacionalidade brasileira (a que tem maior representação e crescimento na atualidade). Tratando-se de um grupo que apresenta padrões de distribuição mais dispersos e uma maior heterogeneidade na forma de ocupação do território metropolitano, manifestando preferência pelas freguesias próximas do litoral (Fonseca, 2008), poderá permitir acrescentar alguma explicação na distribuição espacial do insucesso registada entre os alunos estrangeiros na figura 2. Assim, o maior peso relativo nas retenções/desistências identificado para estes alunos nas freguesias que delimitam a AML, onde a população africana apresenta menores índices de concentração, pode ser em parte explicado pelos valores do insucesso entre os alunos brasileiros (Fig. 4). Neste grupo incluem-se algumas freguesias dos concelhos de: Cascais (Estoril e Cascais), Oeiras (Algés e Paço de Arcos), Sintra (Colares e Montelavar) e Mafra (Ericeira, Mafra e Malveira), na margem norte do Tejo; Almada (Caparica e Trafaria), Seixal (Corroios e Arrentela), Sesimbra (Castelo e Santiago) e Setúbal (S. Julião e S. Sebastião) na Península de Setúbal.

Figura 4. % de Retenções/Desistências entre os alunos sul americanos, que frequentam o ensino regular, com idade entre os 5 aos 18 anos, 2008-09

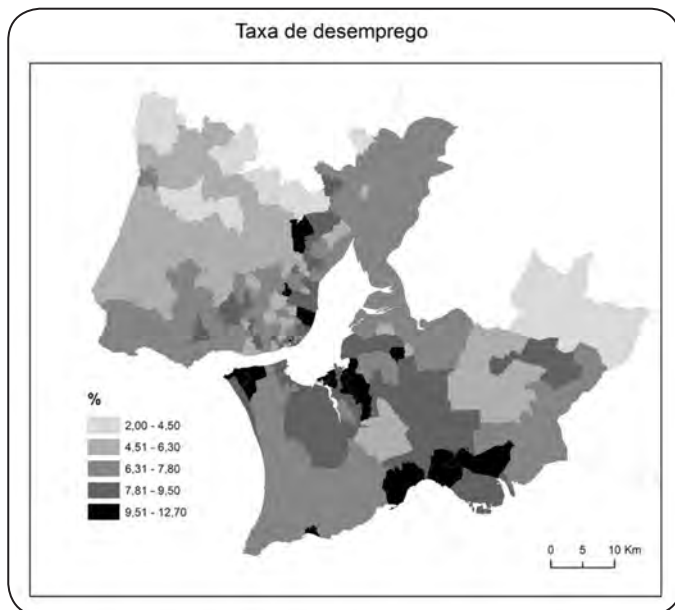


Fonte: GEPE, 2008-09. Construção própria.

A comparação dos padrões espaciais do insucesso escolar dos distintos grupos atrás analisados, com a taxa de desemprego e percentagem de alojamentos sobrelotados (ambos utilizados nos modelos de regressão múltipla), coloca em evidência algumas tendências comuns nos padrões do insucesso escolar e nas características socioeconómicas da população. A taxa de desemprego apresenta uma distribuição geográfica muito próxima da registada nas taxas de retenção/desistência dos alunos nativos e estrangeiros, constatação que nos permite inferir sobre a relação existente entre o nível socioeconómico das populações e a capacidade de investimento pessoal na educação. Importa salientar que no eixo Odivelas-Loures e Amadora-Sintra, onde, anteriormente, identificámos níveis de insucesso elevados quer entre os nativos, quer entre os estrangeiros, a taxa de

desemprego não surge com os valores mais elevados (Fig. 5). Contudo, nestes territórios, a desvantagem socioeconómica reflete-se na sobre-representação dos alojamentos sobrelotados (Fig. 6).

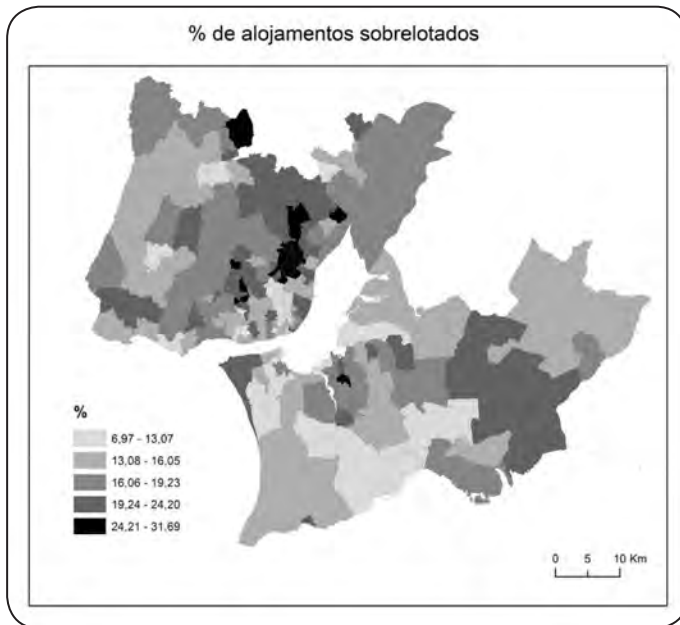
Figura 5. Taxa de Desemprego, 2001



Fonte: INE, Recenseamento da População, 2001. Construção própria.

A comparação do padrão de distribuição das diferentes variáveis conduz, mais uma vez, à constatação da existência de algumas relações entre as características socioeconómicas das populações e o investimento/valorização que é feito na educação, traduzida aqui pela percentagem de retenções/desistências. Ainda assim, reforçamos que com as variáveis utilizadas, não nos é possível estabelecer relações de causa efeito ou, encontrar um padrão explicativo do insucesso escolar que se generalize à totalidade do território metropolitano e aos diversos grupos envolvidos.

Figura 6. Alojamentos Sobrelotados (%), 2001



Fonte: INE, Recenseamento da População, 2001. Construção própria.

A reflexão sobre os fatores explicativos do desempenho escolar e da integração dos alunos nas escolas implica a mobilização de um conjunto de variáveis que, na nossa perspetiva, só conseguiremos condições para reunir a uma escala de análise micro: nos territórios de acolhimento, nas escolas, nos alunos e nas famílias. Tarefa que nos propomos desenvolver nos capítulos seguintes.

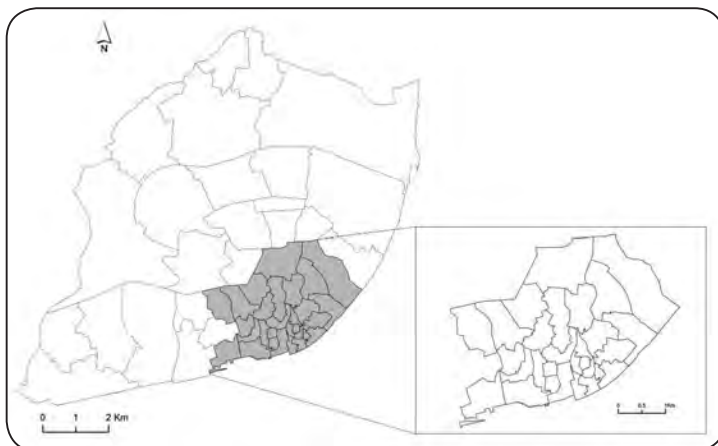
CAPÍTULO 3.

ESTUDO DE CASO

1. A ÁREA DE ESTUDO: PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

A área de influência dos três agrupamentos de escolas em estudo estende-se pelas freguesias de Anjos, Castelo, Coração de Jesus, Encarnação, Graça, Madalena, Mártires, Mercês, Pena, Penha de França, Sacramento, Santa Catarina, Santa Engrácia, Santa Isabel, Santa Justa, Santiago, Santo Estêvão, Santos-o-Velho, São Cristóvão e São Lourenço, São João, São Jorge de Arroios, São José, São Mamede, São Miguel, São Nicolau, São Paulo, São Vicente de Fora, Sé e Socorro (Fig. 7).

Figura 7. Localização da Área de Estudo



Fonte: Cartografia própria.

Nesta área da cidade residia, à data dos Censos de 2001, uma população de 136 044 indivíduos, 24,1% dos habitantes na cidade de Lisboa. Entre estes, 6 490 indivíduos eram naturais de um país estrangeiro, correspondendo a 4,8% da população deste território e a 34,6% dos estrangeiros residentes na capital.

Desde meados dos anos 70 que assistimos, em alguns bairros desta área da cidade, à ocupação dos espaços residenciais e comerciais por estrangeiros. Bairro Alto, Alfama, Mouraria, Martim Moniz, Graça, Anjos e o eixo Avenida Almirante Reis até à Praça do Chile, acolhem hoje uma população diversa que marca o quotidiano dos espaços públicos e contraria a tendência para a desertificação deste território central da cidade.

O comércio, com um marcado cariz étnico, começou a instalar-se na área do Martim Moniz quando chegaram os primeiros comerciantes indianos, vindos de Moçambique, na sequência do processo de descolonização. Com a intensificação dos movimentos migratórios para Lisboa, na segunda metade dos anos 90 e na primeira década deste século, este núcleo central da cidade, com tradição no acolhimento de migrantes, em declínio demográfico, com um parque habitacional degradado e mercado de arrendamento a preços mais acessíveis, exerceu uma grande atração sobre a população recém-chegada, de origens diversas e de parcos recursos económicos. Hoje, a par dos comerciantes indianos, coexistem os paquistaneses, bangladechianos, chineses e africanos e nas ruas misturam-se diferentes línguas/dialetos. Também os brasileiros e os europeus de leste, procuram neste território a sua primeira habitação.

1.1 Do declínio demográfico à recomposição multicultural

Os 136 044 indivíduos que em 2001 residem na área em estudo, distribuem-se de forma muito desequilibrada pelos diferentes escalões etários. O peso da população com idade compreendida entre os 0 e 24 anos é de 21%, valor inferior ao dos idosos (28,3%), sendo que o grupo dos ativos apenas engloba metade dos residentes (50,7%). Entre as freguesias mais envelhecidas destacamos o Castelo, Santa Justa, Santiago, Santo Estêvão, São Jorge de Arroios e São Nicolau (nestas, a percentagem de idosos é superior a 30%). Os números do Índice de Envelhecimento, revelam que nesta área existem cerca de 299 idosos por cada 100 jovens e que, para algumas freguesias, este valor supera os 380. Incluem-se neste grupo, as freguesias da Madalena, Sta. Justa, Santiago, São Nicolau e Sé. Esta tendência para o declínio demográfico é acentuada pelos valores obtidos para o Índice de Dependência de Idosos pois, apesar de no conjunto do território existirem 45,5 idosos por cada 100 ativos, metade das freguesias situam-se acima deste valor médio.

A comparação destes resultados com a tendência registada para a cidade reforça o envelhecimento demográfico que caracteriza a área deste estudo, onde as crianças (até 14 anos) não abrangem 10% do total de residentes. No período intercensitário, sete das freguesias perderam mais de 30% da sua população (Sé, Sta. Justa, Socorro, Sto. Estêvão, São Cristóvão e São Lourenço, S. Miguel e Santiago).

Ao desequilíbrio registado na estrutura etária, acrescentamos um *sex ratio* um pouco desajustado: a população feminina é de 55,4% no total do grupo, com valores superiores a 50% em todas as freguesias e alcançando em algumas 58%.

Acreditamos que a população imigrante que se encontrava a residir nesta área central da cidade, à data do recenseamento, atenuou as tendências de envelhecimento que se vinham a desenhar em algumas freguesias e que, muito provavelmente, os resultados do próximo recenseamento, ao incluírem os imigrantes que desde 2001 aí se fixaram, nos revelarão algum retrocesso na tendência demográfica apresentada.⁶³

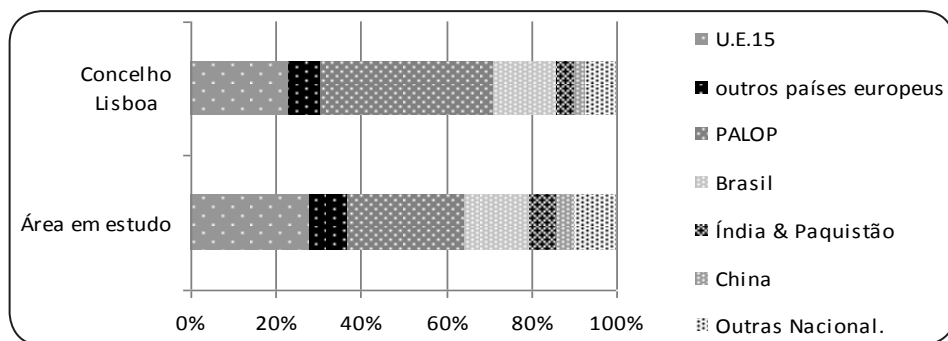
Todavia, os dados estatísticos que estão a servir de base a esta análise pecam, claramente por defeito, nos quantitativos de estrangeiros que atualmente residem nesta área. As vivências do local evidenciam a forte implantação do comércio étnico, uma multiplicidade de culturas que diariamente se cruzam na via pública e, nas escolas é notória, a diversidade de alunos que constituem cada turma (em particular no 1º ciclo). Neste território multicultural, os projetos (Programa Escolhas) e instituições (Sta. Casa da Misericórdia, Associações de Imigrantes, Juntas de Freguesia) que acolhem, entre o seu público, a população imigrante, confirmam a forte presença desta. Em 2001, 4,8% da população que habitava esta área tinha nacionalidade estrangeira, um valor superior ao registado para o conjunto da cidade (3,3%).

63 A análise dos dados provisórios do Recenseamento da População de 2011, para as freguesias incluídas no estudo, evidencia algumas alterações face à tendência demográfica anteriormente registada. O Índice de Dependência de Idosos diminuiu cerca de 5%, a percentagem de crianças (com idade até 14 anos) regista um valor próximo de 11% e o peso dos ativos aumentou cerca de 13%. Nas sete freguesias que perderam mais de 30% de população, no período intercensitário anterior, em nenhuma se regista, entre 2001-2011, uma quebra superior a 28%. Em duas destas freguesias, Sta Justa e Socorro, a situação de declínio demográfico foi substituída por um crescimento de 27,3% e de 14,6% respetivamente. Também, das seis freguesias que em 2001 se situavam entre as mais envelhecidas (mais de 30% de idosos no total de população), apenas Santiago se mantém nesta posição. As freguesias envolventes ao Martim Moniz (Socorro, Madalena, Mártires, Sta. Justa e São Nicolau), são as que, no conjunto, registam um crescimento demográfico positivo mais acentuado entre 2001 e 2011.

Entre os estrangeiros residentes, surgem em primeiro lugar, os naturais de países da União Europeia (EU(15)), seguidos dos PALOP e dos naturais do Brasil (Gráfico 10). Porém, o padrão de distribuição das diversas nacionalidades neste território não é idêntico ao da cidade. A população de origem africana encontra-se sub-representada face aos restantes grupos, que aqui se impõem com maior peso relativo. Destacamos os estrangeiros de origem asiática e os cidadãos provenientes de países da EU(15).

A comparação do peso dos diferentes grupos de origem da população imigrante residente neste território, evidencia a tendência para a “asiatização” deste conjunto urbano no contexto da cidade.

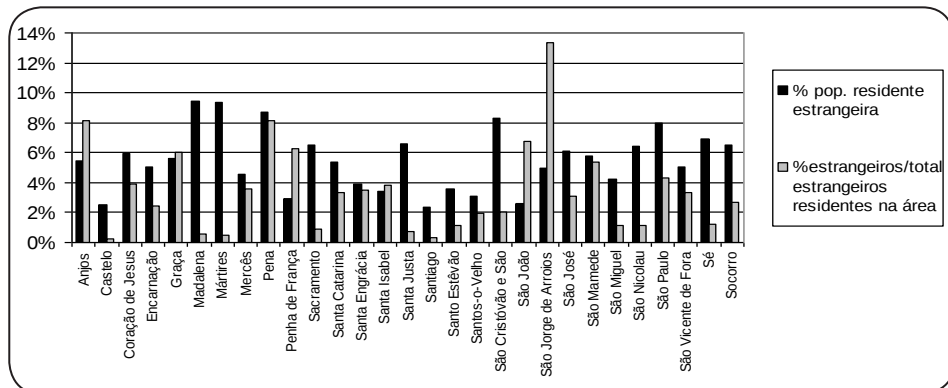
Gráfico 10. Residentes estrangeiros, segundo os principais grupos de nacionalidade, na cidade de Lisboa e na área de estudo, 2001



Fonte: INE, Recenseamento da População, 2001. Construção própria.

Distribuídos de forma desigual no território, é nas freguesias da Madalena, Mártires, Pena, São Cristóvão e São Lourenço e São Paulo, que residem os maiores quantitativos (mais de 8% de estrangeiros no total de população). Contudo, é nas freguesias de São Jorge de Arroios, Pena e Anjos, que se concentra a maioria de estrangeiros relativamente ao conjunto do grupo que se fixou na área (Gráfico 11). Nestas, pelo menos quatro grupos de origens diferentes concentram o maior número de residentes. Os cidadãos provenientes da União Europeia (15) fixam-se preferencialmente em São Mamede e São Jorge de Arroios.

Gráfico 11. População estrangeira residente nas freguesias da área de estudo, 2011



Fonte: INE, Recenseamento da População, 2001. Construção própria.

É também nesta última freguesia e na da Graça que se registam os maiores quantitativos de população com origem noutros países europeus. Os imigrantes chegados dos PALOP e do Brasil instalam-se maioritariamente nas freguesias de São Jorge de Arroios, Penha de França e Anjos. Por fim, entre a população asiática, os indianos e paquistaneses direccionam-se para a Pena e Socorro e os chineses elegem os Anjos e São Jorge de Arroios (Tabela 16).

Tabela 16. Estrangeiros residentes, segundo as origens, nas freguesias da área de estudo, 2001

	UE(15)	Outros Países Europeus	PALOP	Brasil	Índia & Paquistão	China	Outras Nacio- nalidades	Total Estrang.
Anjos	108	40	182	77	23	43	55	528
Castelo	6	3	1	3	0	0	2	15
Coração de Jesus	87	15	56	40	15	26	16	255
Encarnação	60	12	32	25	4	11	17	161
Graça	92	79	121	46	25	0	26	389
Madalena	8	1	8	10	1	6	2	36
Mártires	15	0	5	12	0	0	0	32
Mercês	80	5	90	34	1	0	23	233
Pena	108	20	123	68	118	15	77	529
Penha de França	83	33	126	82	29	9	45	407
Sacramento	32	2	4	11	5	0	3	57
Santa Catarina	72	13	82	34	7	2	8	218
Santa Engrácia	53	22	72	32	14	5	29	227
Santa Isabel	108	16	53	46	1	0	25	249
Santa Justa	8	2	9	3	1	7	16	46
Santiago	17	0	3	0	0	0	0	20
Santo Estêvão	37	1	30	3	0	0	3	74
Santos-o-Velho	44	11	37	16	6	0	11	125
São Cristóvão e São Lourenço	29	4	35	14	3	22	27	134
São João	82	63	147	65	34	3	44	438
São Jorge de Arroios	186	75	235	177	31	79	82	865
São José	54	15	54	42	23	0	12	200
São Mamede	180	41	41	48	10	0	29	349
São Miguel	21	21	9	19	0	0	5	75
São Nicolau	27	2	20	4	6	8	9	76
São Paulo	83	50	97	18	7	4	23	282
São Vicente de Fora	63	7	62	39	24	4	17	216
Sé	48	5	4	8	1	10	4	80
Socorro	32	3	55	15	37	15	17	174
Total	1823	561	1793	991	426	269	627	6490

Fonte: INE, Recenseamento da População, 2001.

Em síntese, a análise da informação empírica que acabamos de apresentar permite-nos confirmar a imagem de um território multicultural que as primeiras observações nos transmitiram e que nos conduziram à sua escolha para o estudo de caso deste projeto. Aproveitando o esvaziamento demográfico, consequência do envelhecimento dos residentes nativos e da degradação do parque habitacional, a população estrangeira, já em 2001, apresentava uma expressão significativa entre os habitantes deste espaço urbano. À intensificação dos residentes estrangeiros associam-se múltiplas origens e, em particular, uma intensa apropriação do território por parte de populações asiáticas.

Com um padrão residencial diverso,⁶⁴ associado a diferentes momentos de chegada, perfis socioeconómicos distintos e percursos migratórios particulares (Fonseca & Silva, 2010), estes imigrantes, retratados nos processos de apropriação e ocupação do espaço urbano conferem hoje, ao núcleo central da cidade e à sua envolvente imediata, dinâmicas próprias que dificilmente encontramos no restante território urbano.

1.2. Perfil socioeconómico da população residente e condições de habitabilidade

Ao perfil demográfico traçado para a população residente associam-se características socioeconómicas que conferem a esta área da cidade uma imagem frequentemente conotada com situações de fragilidade, económica e social.

A informação estatística de que dispomos permite-nos traçar um breve perfil destes residentes e das freguesias que constituem a área de estudo, com base na análise de indicadores relativos à educação, atividades económicas, desemprego e condições de habitabilidade.

A população que reside neste território apresenta valores de analfabetismo ainda relativamente elevados (entre 3,8% e 11,3%, nas diferentes freguesias), quando comparados com a média registada para a cidade de Lisboa (5,7%). Esta in-

64 A este respeito veja-se o estudo sobre Saúde e Imigração, recentemente publicado pelo ACIDI, onde são explorados os fatores justificativos da diversidade de padrões residenciais adotados pelos imigrantes na cidade de Lisboa.

cidência pode ser explicada pelo maior peso dos idosos entre os residentes mas, também, pelos percursos de vida decorrentes de contextos económicos mais desfavorecidos. É nas freguesias de S. Miguel (11,3%), do Socorro (9,9%), Santo Estêvão (9,4%) Santa Justa (8,6%), São Cristóvão e São Lourenço (8,6%) e Pena (8,5%) que este fenómeno assume maior expressão.

A tendência registada, de baixos níveis de instrução entre os residentes, revela-se no reduzido número de licenciados, com idade superior a 25 anos. Mais uma vez, os números colocam esta área numa posição desvantajosa face ao conjunto da cidade (18,9% de licenciados com mais de 25 anos): o valor mínimo é de 4,4% (S. Miguel) e o máximo de 27,3% (S. Mamede), e só seis freguesias detêm um valor superior ao do concelho.

As atividades económicas desempenhadas pelos residentes refletem o perfil de escolarização que acabámos de traçar. Assim, a percentagem de ativos nos grupos 7, 8 e 9,⁶⁵ a exercer uma profissão que exige menores qualificações, têm uma expressão significativa no conjunto. É na freguesia de S. Miguel que surgem os maiores quantitativos de profissionais nestes grupos (44,3%), em oposição à freguesia de S. Mamede (17,4%). Em metade das freguesias, cerca de 30 a 40% dos residentes, desempenham atividade profissional nestes grupos. Além do peso significativo de trabalhadores menos qualificados, a taxa de desemprego também se situa entre oito e dez por cento em metade das freguesias em estudo. Um valor relativamente elevado para o momento a que se reporta a recolha desta informação.

Uma breve caracterização das condições de habitabilidade neste território permite completar o perfil socioeconómico destes residentes. A percentagem de pessoas a residir em alojamentos não clássicos é relativamente reduzida no conjunto das freguesias. Apenas em três, Penha de França, Santa Engrácia e São Vicente, encontramos cerca de 2% de indivíduos a viver em situações de maior precariedade. Porém, em S. João, cerca de 6% da população ainda habita em alojamentos não clássicos. Contudo, apesar de residirem maioritariamente em

65 Grupo 7 - Operários, Artífices e Trabalhadores Similares; Grupo 8 - Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem; Grupo 9 - Trabalhadores Não Qualificados. Segundo Classificação Nacional de Profissões. Disponível em: <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>

alojamentos clássicos, em 83% das freguesias, mais de 90% dos alojamentos com menos de três divisões estão sobrelotados e nas restantes os valores rondam os 86-88%. Acresce ainda que muitos residentes não vivem em alojamentos com as condições mínimas de habitabilidade (com eletricidade, retrete, água, aquecimento e banho). Nas freguesias de Socorro, São Paulo, Sto. Estêvão, Sta. Justa, S. Miguel e Castelo mais de metade dos alojamentos não reúnem todas estas condições e, em 40% das restantes, há sempre uma percentagem de 30 a 40% que também não possui estes requisitos.

Para concluir esta caracterização, adiantamos que a percentagem de famílias que possui casa própria é muito reduzida nesta área. Nas freguesias do Castelo, Madalena, Santa Justa, Santiago, São Cristóvão e São Lourenço e S. Miguel menos de 20% das famílias são proprietárias da sua habitação. Só nas freguesias de S. João e Penha de França, a percentagem de famílias com alojamento próprio aproxima-se de 43%.

A caracterização, que acabamos de fazer, do perfil socioeconómico dos residentes no território de estudo, e das suas condições de habitabilidade, deixa transparecer que se trata de uma área onde a população se confronta com fragilidades nos diferentes domínios analisados. Assim, no âmbito das qualificações, o analfabetismo revela-se com algum significado, sendo também reduzido o número de licenciados entre a população maior de 25 anos; no domínio do emprego e atividades profissionais, é significativa a percentagem de residentes a exercer uma profissão em setores de atividade menos qualificados e pior remunerados, persistindo também uma taxa de desemprego com valores elevados em algumas freguesias. Por fim, o parque habitacional apresenta deficientes condições de habitabilidade para alguns residentes, o número de alojamentos sobrelotados (com menos de três divisões) é significativo neste território e, ainda, é reduzido o número de famílias que possui habitação própria.

Relembrando que esta análise incide sobre o total dos residentes, autóctones e estrangeiros, arriscamos a avançar com a hipótese, em algumas situações, das dificuldades que os imigrantes enfrentam no seu quotidiano serem partilhadas pela restante população.

2. A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS IMIGRANTES NAS ESCOLAS

O perfil traçado, das características socioeconómicas da área em estudo, deixa antever que as escolas servem um território carenciado, com baixos níveis de instrução das famílias, fatores que se refletem necessariamente nas políticas e práticas que definem. É neste contexto, de acolhimento de populações imigrantes, que pretendemos compreender como se processa a integração dos mais jovens nas escolas. Para tal, propomo-nos efetuar uma análise cruzada dos questionários aplicados aos alunos e às famílias, das entrevistas realizadas aos órgãos diretivos e dos questionários aplicados aos professores.

Retomando o conceito de integração, tal como o definimos inicialmente, como um processo dinâmico que se constrói na interação entre dois pilares, (i) os alunos imigrantes e as suas famílias e (ii) a escola, a comunidade e as instituições que com ela colaboram, centramos o estudo empírico sobre duas dimensões importantes do processo: (i) a imagem que os alunos imigrantes têm da escola e as estratégias que desenvolvem para a sua integração; (ii) as representações que a escola tem dos alunos imigrantes e as estratégias que desenvolve com o objetivo de os integrar.

O processo de análise da primeira dimensão está orientado no sentido de encontrar respostas a algumas questões, nomeadamente:

- (i) qual o conceito que os alunos têm de escola e que expectativas desenvolvem face a esta?;
- (ii) como gerem o convívio com os colegas de escola?;
- (iii) que relações de amizade constroem na escola e transportam para fora desta?;
- (iv) como materializam nas vivências no bairro as relações de amizade que constroem na escola?;
- (v) qual a perceção das famílias perante uma escola diversa em termos culturais?;
- (vi) quais os níveis de sucesso dos alunos?;
- (vii) quais as estratégias das famílias para garantir o sucesso dos seus educandos?

A segunda dimensão desenvolve-se em torno de duas questões:

- (i) qual a imagem da escola face aos alunos imigrantes?
- (ii) quais as respostas pedagógicas que coloca em prática para acolher a população imigrante?

2.1. Os agrupamentos de escolas

A caracterização dos agrupamentos de escolas é sustentada pela informação recolhida:

- (i) nos projetos educativos em vigor;
- (ii) nas entrevistas realizadas aos diretores de agrupamento;
- (iii) nos dados estatísticos disponibilizados pelo GEPE para o ano letivo de 2009-2010.

Os três agrupamentos de escolas (A1, A2 e A3), incluídos no grupo Centro Ribeirinho, acolhem entre 5,7% e 16,3% de alunos estrangeiros na sua população escolar. Contudo, se apenas contabilizarmos os alunos que frequentam o Ensino Básico, estes valores assumem uma dimensão diferente nos agrupamentos que também integram o ensino secundário. No agrupamento A1, 21% dos alunos são de origem estrangeira e, no agrupamento A3, este valor é de 20,6%.

O *Agrupamento A1* tem uma área de influência que se estende por 14 freguesias na área central da cidade e é constituído por cinco edifícios, sendo que quatro não foram construídos para as funções que hoje desempenham. Com oferta educativa desde a educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário, incluindo um Curso de Educação e Formação (EFA), três cursos profissionais (nível III); cursos de Reconhecimento e Validação de Competências (RVCC) e cursos de Educação Extraescolar em horário pós-laboral: “Português para Todos” e “Alfabetização de Adultos”.

Na tabela 17 encontra-se representada a distribuição dos alunos segundo a origem e os níveis de ensino. Os 1 519 alunos distribuem-se com pesos relativos diferentes entre os diversos graus de ensino: 85,6% frequenta o ensino básico, 10,5% o ensino secundário e 3,9% outros cursos do ensino não regular.

Tabela 17. Origem dos alunos a frequentar o agrupamento de escolas A1, ano letivo 2009-2010

	Portugueses		Estrangeiros		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Ensino Básico	1027	83,5	273	94,5	1300	85,6
Ensino Secundário	150	12,2	10	3,5	160	10,5
Outros Cursos	53	4,3	6	2,1	59	3,9
Total	1230	100,0	289	100,0	1519	100,0
% no total	81,0		19,0		100,0	

Fonte: GEPE, 2009-2010. Cálculos da autora.

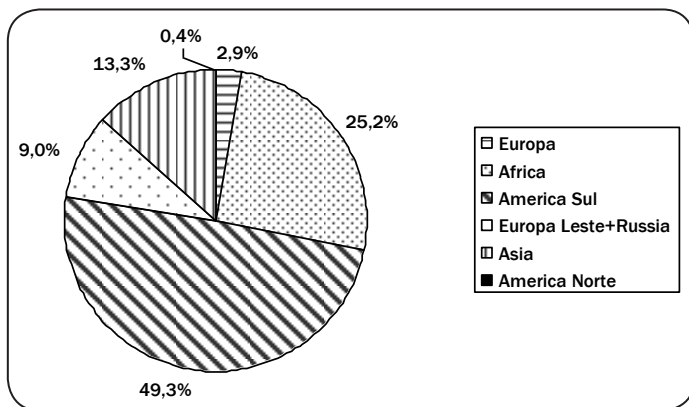
Os 289 alunos estrangeiros têm um peso relativo de 19% no total da população escolar e são oriundos de 29 países. A maioria encontra-se a frequentar o ensino básico (94,5%) e, neste grupo, as principais regiões de origem são a América do Sul (49, 3%), em particular o Brasil, em segundo lugar os PALOP (25,2%) e em terceiro lugar países asiáticos (13,3%), (Gráfico 12). O grupo que frequenta o ensino básico está inscrito maioritariamente no 1º ciclo (Tabela 18).

Tabela 18. Origem dos alunos (5-18 anos) a frequentar o Ensino Básico no agrupamento de escolas A1, 2009-2010

	1.º		2.º		3.º		Total	
	Portug.	Estrang.	Portug.	Estrang.	Portug.	Estrang.	Portug.	Estrang.
N.º	499	120	209	67	319	86	1027	273
%	48,6	44,0	20,4	24,5	31,1	31,5	100,0	100,0

Fonte: GEPE, 2009-2010. Cálculos da autora.

Gráfico 12. Regiões de origem dos alunos (5-18 anos) a frequentar o Ensino Básico no agrupamento de escolas A1, 2009-2010



Fonte: GEPE, 2009-2010. Construção própria.

Os encarregados de educação têm baixas habilitações académicas, mais de 50% não ultrapassou o 9º ano de escolaridade, tratando-se também de famílias que vivem em situação de carência económica (49,4% dos alunos são apoiados pelo Serviço de ação Social Escolar - SASE). Acresce ainda que 3,9% dos alunos vivem em instituições de acolhimento e 2,6% dos agregados familiares encontram-se sinalizados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

As taxas de insucesso e abandono escolar são elevadas, no ano letivo de 2009-10 este valor situou-se em 10,8% para o ensino básico (GEPE, 2009-10), revelando um número significativo de alunos, fracas expectativas em relação à escola e às aprendizagens. Para os alunos emigrantes os valores do insucesso e abandono escolar atingem os 15%, 5,4 pontos percentuais acima dos obtidos pelos alunos autóctones.

Desde 2009/2010 que o agrupamento está integrado no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária 2 (TEIP2).⁶⁶

⁶⁶ Projeto TEIP disponível em: <http://avebc.abc.edu.pt/teip>

Os encarregados de educação têm baixas habilitações académicas, mais de 50% não ultrapassou o 9º ano de escolaridade, tratando-se também de famílias que vivem em situação de carência económica (49,4% dos alunos são apoiados pelo Serviço de ação Social Escolar - SASE). Acresce ainda que 3,9% dos alunos vivem em instituições de acolhimento e 2,6% dos agregados familiares encontram-se sinalizados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

O *Agrupamento A2* estende a sua área de influência por cinco freguesias, localizadas na zona centro-oriental do núcleo antigo da cidade, e é constituído por seis edifícios, sendo que um deles não foi construído para escola. A oferta educativa disponibilizada situa-se entre a educação Pré-Escolar e o 3º ciclo do Ensino Básico.

Dos 1 318 alunos, 95,7% distribuem-se pelos três níveis do ensino básico (Tabela 19), e os restantes (4,3%), por outros cursos do ensino não regular. No ensino básico, 50,3% dos estudantes frequentam o 1º ciclo, 31,1% o 2º ciclo e 18,6% o 3º ciclo. Entre os alunos estrangeiros 90,3% frequenta o ensino básico sendo que, é no 1º ciclo que se encontra o maior grupo (86 em 196 alunos), em segundo lugar surge o grupo inscrito no 2º ciclo e, com um peso relativo inferior, os estudantes do 3º ciclo. Esta distribuição acompanha a dos seus colegas autóctones (Tabela 20).

Tabela 19. Origem dos alunos a frequentar o agrupamento de escolas A2 no ano letivo 2009-2010

	Portugueses		Estrangeiros		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Ensino Básico	1065	96,7	196	90,3	1261	95,7
Outros Cursos	36	3,3	21	9,7	57	4,3
Total	1101	100,0	217	100,0	1318	100,0
% no total	83,5		16,5		100,0	

Fonte: GEPE, 2009-2010. Cálculos da autora.

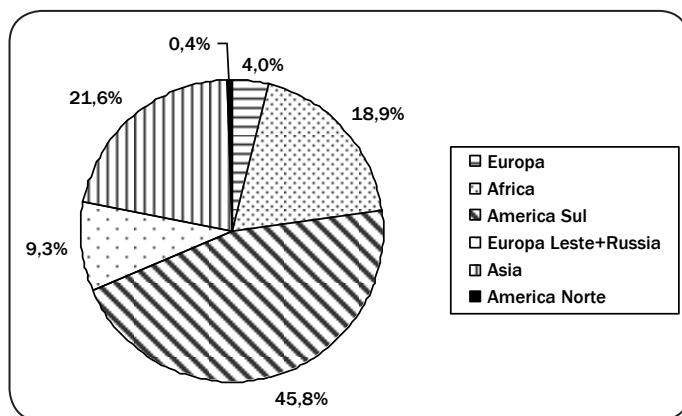
Tabela 20. Origem dos alunos (5-18 anos) a frequentar o Ensino Básico no agrupamento de escolas A2, 2009-2010

	1º		2º		3º		Total	
	Portug.	Estrang.	Portug.	Estrang.	Portug.	Estrang.	Portug.	Estrang.
N.º	548	86	318	74	199	36	1065	196
%	51,5	43,9	29,9	37,8	18,7	18,4	100,0	100,0

Fonte: GEPE, 2009-2010. Cálculos da autora.

Aproximadamente 1/6 dos alunos que frequentam o agrupamento são estrangeiros com 27 nacionalidades diferentes: a maioria é oriunda da América do Sul (45,8%), em particular do Brasil, na segunda posição situam-se os estudantes provenientes da Ásia (China, Índia, Paquistão e Bangladeche são os principais países de origem), na terceira posição, com um peso de 18,9%, encontram-se os alunos dos PALOP (Gráfico 13).

Gráfico 13. Regiões de origem dos alunos (5-18 anos) a frequentar o Ensino Básico no agrupamento de escolas A2, 2009-2010



Fonte: GEPE, 2009-2010. Construção própria.

Entre a população escolar que frequenta o ensino básico, as taxas de insucesso/desistência são de 8,7%. Este valor é ligeiramente inferior para os alunos portugueses (7,9%) e 3,7 pontos percentuais mais elevado entre os alunos estrangeiros (GEPE, 2009-10).

Segundo o projeto Educativo (triénio 2007-2010) cerca de um terço dos estudantes do agrupamento (33%) encontra-se com um ano de atraso face ao percurso de escolaridade esperado e 13% com pelo menos dois anos de atraso.

As famílias dos alunos têm baixas qualificações escolares e profissionais, a maioria tem o ensino básico e há ainda uma percentagem significativa que apenas completou o 1º ciclo (14%). Revelam carências a nível económico (visíveis pelo número de alunos com SASE) e alguns alunos encontram-se institucionalizados (2%).

O *Agrupamento A3* serve fundamentalmente seis freguesias. É constituído por sete edifícios, cinco dos quais não foram concebidos para escola. O agrupamento integra-se numa das áreas mais antigas do núcleo central de Lisboa (bairros da Mouraria, Castelo, Alfama e Graça), no setor oriental da cidade.

Frequentam as escolas, do ensino básico e secundário, 1 566 alunos, 493 no 1º ciclo; 291 no 2º ciclo; 301 no 3º ciclo (incluindo 29 nos cursos de educação e formação) e 187 no ensino secundário (Tabelas 21 e 22). Também são disponibilizados cursos de Educação e Formação para Jovens (CEF), cursos profissionais de nível 3 (ensino secundário), cursos de formação de adultos (EFA), cursos RVCC e de Educação Extraescolar em horário pós-laboral, nestes últimos destacamos o curso de "Português para Falantes de Outras Línguas".

Tabela 21. Origem dos alunos a frequentar o agrupamento de escolas A3 no ano letivo 2009-2010

	Portugueses		Estrangeiros		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Ensino Básico	862	65,8	224	87,5	1086	69,3
Ensino Secundário	182	13,9	5	2,0	187	11,9
Outros Cursos	266	20,3	27	10,5	293	18,7
Total	1310	100,0	256	100,0	1566	100,0
% no total	83,7		16,3		100,0	

Fonte: GEPE, 2009-2010. Cálculos da autora.

Tabela 22. Origem dos alunos (5-18 anos) a frequentar o Ensino Básico no agrupamento de escolas A3, 2009-2010

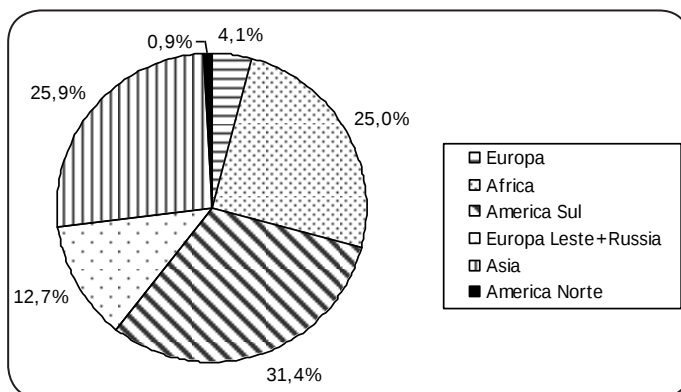
	1.º		2.º		3.º		Total	
	Portug.	Estrang.	Portug.	Estrang.	Portug.	Estrang.	Portug.	Estrang.
N.º	389	104	247	44	226	75	862	223
% total	45,1	46,6	28,7	19,7	26,2	33,6	100,0	100

Fonte: GEPE, 2009-2010. Cálculos da autora.

Os alunos de nacionalidade estrangeira (oriundos em 29 países diferentes) constituem, aproximadamente, 16% do total (256 alunos), sendo maioritariamente provenientes do Brasil, de países asiáticos e dos PALOP. Entre os estudantes do ensino básico, frequentado por 223 dos 256 alunos de origem estrangeira, é no 1.º e no 3.º ciclos que se encontra a maioria do grupo, 46,6% e 33,6% respetivamente (Tabela 22). As principais regiões de origem destes alunos (inscritos no ensino básico) são a América do Sul, em particular o Brasil (31,4%), Ásia (25,9%) e África (25%), em particular os PALOP (Gráfico 14).

Neste agrupamento de escolas, a composição da população estrangeira em função da origem geográfica, assume um padrão diferente dos anteriores: a população oriunda do continente asiático ultrapassa os quantitativos registados para a população africana, e as crianças e jovens com origem no leste europeu registam um peso percentual de 12,7%, no conjunto da população imigrante.

Gráfico 14. Regiões de origem dos alunos (5-18 anos) a frequentar o Ensino Básico no agrupamento de escolas A3, 2009-2010



Fonte: GEPE, 2009-2010. Construção própria.

Globalmente, os índices de sucesso escolar (retenção/desistência) são baixos no ensino básico, 19,7% dos alunos ficam retidos ou abandonam a escola. Para os alunos portugueses os valores situam-se em 17,3% e para os estrangeiros em 29,4% (GEPE, 2009-10).

As famílias têm um baixo nível económico, o que se traduz em cerca de 52% de alunos subsidiados no 2.º e 3.º ciclo, percentagem que sobe para 60% no pré-escolar e 1.º ciclo. Os níveis de instrução são maioritariamente baixos (inferior ao 9º ano), assim como as qualificações profissionais.

2.2. Os alunos e as famílias

Neste ponto caracterizamos os alunos inquiridos, imigrantes e nativos, e as respetivas famílias. Em relação aos alunos, centramo-nos nos aspetos relativos à idade, género, naturalidade e nacionalidade, número de anos de residência em Portugal e área de residência. Para a caracterização das famílias recorreremos à informação sobre a idade, a naturalidade e nacionalidade, as profissões e níveis de instrução.

Dos questionários realizados aos alunos foram validados 668. Destes, 238 foram preenchidos por alunos a frequentar o 4.º ano de escolaridade, 312 por alunos do 6.º ano e 118 por alunos matriculados no 9.º ano. O ano de escolaridade melhor representado é o 6.º ano (46,7%), seguido do 4.º ano (35,6%) e por último do 9.º ano (17,7%).

Das famílias dos alunos inquiridos, apenas 38,3% (255) responderam ao questionário. Destas famílias, 64% são autóctones, em 13% dos casos, um dos cônjuges não nasceu em Portugal e em 23% ambos são naturais de outro país.

2.2.1. Perfil dos alunos inquiridos

Os alunos inquiridos têm idades compreendidas entre os 9 e os 18 anos: os que frequentam o 4º ano situam-se, maioritariamente, entre os 9 e 10 anos (92,8%), os que se encontram no 6º ano

entre os 11 e os 12 anos (76,5%), e entre os que frequentam o 9º ano, 71,6% têm 14 e 15 anos de idade, (Tabela 23).

Tabela 23. Idade dos alunos, por ano de escolaridade

	4.º Ano		6.º Ano		9.º Ano	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
9	96	40,9				
10	122	51,9	1	,3		
11	9	3,8	109	35,0		
12	4	1,7	129	41,5		
13	4	1,7	41	13,2	1	0,9
14			20	6,4	33	28,4
15			8	2,6	50	43,1
16			2	,6	20	17,2
17			1	,3	10	8,6
18					2	1,7
n.r.	3		1		2	
Total	238	100,0	312	100,0	118	100
% no total		35,6		46,7		17,7

Fonte: Questionários aplicados aos alunos 2009/10. Cálculos da autora.

Na composição por género encontramos, para todos os anos de escolaridade, uma sobre-representação (entre os 5,8% e os 9,4%) da população feminina. Esta surge, no total da amostra, com um peso de 53,6% e a população masculina representa 46,4%.

O maior grupo de alunos inquirido é natural de Portugal (84,1%), sendo os restantes oriundos de diversos países (15,9%), (Tabela 24). O grupo natural de um país estrangeiro com maior expressão é proveniente de países da América do Sul (5,8%), em particular do Brasil; o segundo grupo, de países africanos (4%), nomeadamente dos PALOP e, o terceiro, de países da Europa de Leste e da Rússia (3,1%), em particular da Ucrânia e Roménia. Os maiores quantitativos, por país de origem, referem-se aos estudantes provenientes do Brasil, de Cabo Verde, de Angola, da Ucrânia e da Roménia. Estes representam no total 64,2% dos alunos nascidos no estrangeiro.

Tabela 24. Naturalidade dos alunos, por ano de escolaridade

		4.º	6.º	9.º	Total	%
		n.º	n.º	n.º		
Portugal		196	258	108	562	84,1
	Brasil	13	21	2	36	
América do Sul	Out. País América Sul		2	1	3	5,8
	Cabo Verde	3	5	3	11	
	Angola	2	5	1	8	
	Guiné-Bissau	1	2	1	4	
	S.T. Príncipe	1	1		2	
África	Out. País Africano	1	1		2	4,0
	Ucrânia	4	2	1	7	
	Roménia	3	3		6	
	Rússia	2	1		3	
	Moldávia	1	1		2	
EU. Leste+Rússia	Out. País Europa Leste		3		3	3,1
	Alemanha	3			3	
	França	1		1	2	
	Suíça		2		2	
EU(15) + Suíça	Itália		1		1	1,2
	China	3	1		4	
	Índia	1			1	
	Paquistão	1			1	
	Bangladeche	1			1	
Ásia	Out. País Ásia		3		3	1,5
América do Norte	Canadá	1			1	0,1
Total		238	312	118	668	100,0
% alunos por ciclo		35,6	46,7	17,7		
Total Imigrantes		42	54	10	106	15,9
% no total de Imigrantes		39,6	50,9	9,4		

Fonte: Questionários aplicados aos alunos 2009/10. Cálculos da autora.

A análise das nacionalidades e naturalidades evidencia que há um grupo de dezoito estudantes que, apesar de ter nascido no estrangeiro, tem nacionalidade portuguesa. Tal facto regista-se fundamentalmente entre os provenientes dos PALOP e do Brasil. O número de crianças e jovens com dupla nacionalidade é muito reduzido neste conjunto, apenas sete do total de inquiridos.

Dos alunos estrangeiros, 93,4% não nasceram em Portugal. Destes, 13,1% chegaram há menos de um ano, 57,3% chegaram a Portugal entre 2004 e 2009, e 24,2% já reside no país por um período de cinco a dez anos. Apenas 5,1% chegaram a Portugal há mais de dez anos. Considerando as suas origens, são os oriundos do Brasil e dos países europeus de leste aqueles que chegaram há menos tempo a Portugal.

Entre os inquiridos, 64,4% são descendentes de pais portugueses, 21,6% têm um estrangeiro como progenitor e 14% tem pais estrangeiros. Estes valores alertam-nos para o facto de, entre os 84,1% de alunos naturais de Portugal, existir um conjunto de 145 estudantes que é descendente de pais estrangeiros. Assim, se adicionarmos aos 106 alunos estrangeiros, inicialmente contabilizados, os descendentes de imigrantes, o grupo alarga-se para 251, representando 37,6% da população da amostra. Neste, são os imigrantes de 2ª geração, portanto já nascidos em Portugal, que se encontram em maior número (Tabela 25). É este grupo, de 251 estudantes, que irá constituir o universo de alunos de origem imigrante do estudo.

Tabela 25. Origem dos alunos em função da naturalidade dos pais

	n.º	%	% Imig.
Portugueses descendentes de portugueses	417	62,4	
Portugueses descendentes de estrangeiros	145	21,7	
Estrangeiros	106	15,9	37,6
Total	668	100,0	

Fonte: Questionários aplicados aos alunos 2009/10. Cálculos da autora.

Os alunos inquiridos residem maioritariamente na Cidade de Lisboa (89,1%) e destes, 90,3% nas freguesias do centro da cidade servidas pelos três agrupamentos de escolas. Penha de França, Anjos, Graça, Sta. Catarina e Sta. Engrácia são as freguesias de residência de 52,5% dos alunos (Tabela 26).

É de referir que a percentagem de não respostas à questão relativa à freguesia de residência, em particular por parte dos alunos do 4.º ano, é significativa (21,4%) facto que se pode justificar pelo desconhecimento da mesma por parte de algumas crianças.

Tabela 26. Área de residência dos alunos, por ano de escolaridade

	4.º		6.º		9.º		total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Concelho Lisboa	159	85,0	255	91,7	101	89,4	515	89,1
AML (outros conc.)	28	15,0	23	8,3	12	10,6	63	10,9
Tot. respostas válidas	187	78,6	278	89,1	113	95,8	578	100
Tot. de não respostas	51	21,4	34	10,9	5	4,2	90	13,5
Total	238	100	312	100	118	100	668	100
Freguesias do centro*	146	91,8	231	90,6	88	87,1	465	90,3

(*) freguesias da área em estudo

Fonte: Questionários aplicados aos alunos 2009/10. Cálculos da autora.

Aproximadamente 11% dos respondentes vêm de outros concelhos da Área Metropolitana de Lisboa e frequentam as escolas do centro da cidade, pelo facto dos pais trabalharem nestas freguesias ou porque os avós, com quem passam o dia, aí residem. No ensino básico é frequente os alunos habitarem na freguesia onde se localiza a escola, sendo esta uma condição fundamental para que nela se possam inscrever.⁶⁷ A oportunidade de escolha da instituição de ensino é reduzida por ser condicionada pelo local de residência, imposição que limita a mobilidade entre diferentes estabelecimentos e também atenua o risco dos alunos imigrantes ficarem isolados em algumas escolas. Tal situação só tem alguma expressão quando existe uma grande concentração de famílias de origem imigrante em bairros com características específicas (sociais, de realojamento, de génese clandestina).

⁶⁷ Despacho n.º 13170/2009.
Diário da República, 2.ª série
 – n.º 108 – 4 de junho de 2009.

2.2.2. As famílias dos alunos inquiridos

Os agregados familiares compostos por um ou os dois cônjuges estrangeiros são maioritariamente oriundos de África (50,7%), nomeadamente dos PALOP; da América Latina (23,5%), em particular do Brasil; de países da Europa de Leste e Rússia (10,6%) e do continente asiático (9,1%), onde a China e a Índia são os principais países de origem.

Os escalões etários mais frequentes entre os pais dos alunos situam-se entre os 30 e 49 anos de idade, sendo que para os homens as idades se concentram entre os 35 e os 49 anos e para as mulheres entre os 30 e 44 anos. Quando comparamos as idades mais frequentes dos pais estrangeiros com as dos pais portugueses, o comportamento de ambos obedece à tendência geral apresentada. Porém, é notório um maior peso relativo nas idades mais jovens entre os pais estrangeiros que entre os nacionais.

As profissões dos pais destes agregados familiares dispersam-se pelos vários grupos profissionais, mas é claramente no comércio e serviços que surgem os maiores quantitativos (cerca de 50%). Para o género masculino a construção civil é o segundo grupo empregador e o terceiro lugar é ocupado pelos “técnicos profissionais de nível intermédio”. Para as mães, o segundo lugar é ocupado pelas profissionais não qualificadas, nomeadamente dos serviços de limpeza, e o terceiro lugar pelo “pessoal administrativo e similares”. Se, para os portugueses, esta tendência geral continua a ser válida, para os estrangeiros há um acentuar do peso relativo dos trabalhadores da construção civil, para os homens, e dos trabalhadores não qualificados, para as mulheres. Ainda para o género feminino, o número de empregados nos serviços administrativos é substituído pelos lugares ocupados como técnicos profissionais de nível intermédio.

No conjunto dos pais que não exercem uma atividade remunerada, a análise desagregada por sexo indica que esta situação assume um peso relativo superior entre as mulheres (14,8% face a 5,0% para os homens). Tendência que se mantém para os grupos nativos e para os estrangeiros. Contudo, entre estes últimos, acentua-se a distância relativa entre cada um dos sexos: a população

masculina que não exerce uma atividade é de 4,7% e a população feminina é de 23,0%. Se para os homens esta situação se justifica pelo desemprego, para as mulheres a realização de atividades domésticas é o principal fator explicativo, em particular entre a população estrangeira (Tabela 27).

Tabela 27. Situação dos pais perante a profissão, em função da origem

	Total				Portugueses				Estrangeiros			
	H		M		H		M		H		M	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
A exercer atividade	481	93,2	471	84,1	340	92,9	357	86,7	141	94,0	114	77,0
Sem atividade remunerada	26	5,0	83	14,8	19	7,1	49	13,3	7	4,7	34	23,0
Doméstica			48	57,8		0,0	25	6,1		0,0	23	15,5
Estudante	0	0,0	4	4,8	0	0,0	2	0,5	0	0,0	2	1,4
Desempregado	26	100	31	37,3	19	100	22	5,3	7	100	9	6,1
Reformado	9	1,7	6	1,1	7	1,9	6	1,5	2	1,3	0	0,0
Total	516	100,0	560	100,0	366	100,0	412	100,0	150	100,0	148	100,0
n.r.	142		103		99		68		43		35	

Fonte: Questionários aplicados aos alunos 2009/10. Cálculos da autora.

Estes resultados não se distanciam muito daqueles que já apresentámos na caracterização dos residentes na área em estudo: profissões que exigem menores qualificações e valores de desemprego elevados. Desagregados em função da origem da população e por sexo, permitem-nos avaliar as diferenças que existem dentro destes grupos: os maiores níveis de desemprego da população masculina encontram-se entre os autóctones mas o mesmo já não se verifica para a população feminina, pois são as mulheres estrangeiras que se destacam. Quer os homens quer as mulheres imigrantes concentram a sua atividade nas profissões menos qualificadas e pior remuneradas, da construção civil e dos serviços de limpeza.

No que se refere aos níveis de instrução dos pais dos alunos, verifica-se que 55% possui a escolaridade básica, 18,8% completaram o 1.º ciclo, 9,9% o 2.º ciclo e 26,2% o 3.º ciclo, 30,3% o ensino secundário, 10,6% são licenciados e 1,2% tem mestrado ou doutoramento. Apenas uma minoria não sabe ler nem escrever ou não completou o 1º ciclo (1,2%). Para o grupo dos portugueses, esta tendência mantém-se: 57,9% completou o ensino básico, 29,6% o secundário, 8,5% é licenciado e apenas 1% tem formação pós graduada. Os pais estrangeiros apresentam percursos de formação um pouco diferentes: 51,2% tem apenas o ensino básico, 30,6% o secundário, 13,6% é detentor de uma licenciatura e 1,7% tem mestrado ou doutoramento (Tabela 28). Todavia, é entre este grupo que registamos um maior peso relativo dos indivíduos que não completaram o 1.º ciclo e/ou que não sabem ler nem escrever. Uma análise desagregada por sexo, dentro de cada grupo, permite concluir que as mães portuguesas têm níveis de escolaridade ligeiramente superiores aos dos cônjuges, situação que se inverte dentro do grupo de estrangeiros.

Em síntese, se os pais estrangeiros tendem a afastar-se da tendência geral, revelando níveis de qualificação superiores (surgem nesta posição alguns cidadãos provenientes de países europeus de leste e do Brasil), mas é também neste grupo que persiste um maior peso daqueles que não sabem ler nem escrever, ou não concluíram nenhum nível de escolaridade. É a população masculina que detém os níveis de instrução mais elevados, mesmo não sendo as diferenças muito relevantes. Já para os pais portugueses, com níveis mais baixos de qualificação, é entre as mães que se confirmam os maiores níveis de escolaridade.

Estes resultados parecem contrariar os anteriormente apresentados para as atividades profissionais desenvolvidas por cada um destes grupos. Os portadores de maiores qualificações são os estrangeiros, mas são estes que exercem as atividades pior remuneradas. Esta constatação deixa-nos antever que, a dificuldade de reconhecimento das habilitações académicas desta população no processo de inserção no mercado de trabalho, inviabiliza a sua mobilidade profissional.

Tabela 28. Grau de instrução dos pais, em função da origem

	Total		Portugueses		Estrangeiros	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
N.S.Ler/Esc	1	0,1	1	0,1	1	0,4
1.º ciclo incompleto	11	1,1	7	1,0	4	1,7
1.º ciclo	182	18,8	146	20,9	40	16,5
2.º ciclo	96	9,9	76	10,9	22	9,1
3.º ciclo	254	26,2	181	26,0	62	25,6
Secundário	294	30,3	206	29,6	74	30,6
Curso Médio	16	1,7	14	2,0	2	0,8
Curso Sup.	103	10,6	59	8,5	33	13,6
Mestrado	4	0,4	3	0,4	1	0,4
Doutoramento	8	0,8	4	0,6	3	1,2
Total	969	100	697	100	242	100

Fonte: Questionários aplicados aos alunos 2009/10. Cálculos da autora.

3. A ESCOLA: IMAGENS CONSTRUÍDAS E PERCURSOS DE INTEGRAÇÃO

3.1. Conceito de escola

Para os alunos inquiridos, a escola é definida, fundamentalmente, por um conjunto de aspetos positivos (78,8% dos termos utilizados na definição de escola). Perante a diversidade de palavras utilizadas na construção do conceito de escola recorreremos ao seu agrupamento, em primeiro lugar entre aspetos positivos e aspetos negativos e, de seguida, em cinco conjuntos que pretendem ilustrar as dimensões utilizadas na definição de escola: higiene, recursos físicos, aspetos humanos, ludicidade, função educativa. As três dimensões que surgem mais valorizadas, segundo a importância que lhes é atribuída são: os aspetos físicos, diretamente relacionados com os espaços disponibilizados e o estado de conservação dos edifícios *“a escola é grande”*, *“a escola tem recreio”*, *“a sala de aula tem mesas e cadeiras”*, *“a escola é linda”*; as relações com os adultos

(*“gosto muito da professora”, “as auxiliares ajudam”...*) e, com uma distância significativa em número de referências, a função educativa que se traduz na utilização de palavras como *“aprender”, “ler”, “educar”....*

Numa análise global, realizada para todos os alunos inquiridos, não conseguimos identificar atitudes diferentes entre os alunos autóctones e os de origem imigrante, assim como também não foi possível evidenciar atitudes específicas entre os vários grupos de imigrantes em estudo. De um modo geral, existe uma imagem positiva da escola e, mesmo quando o edifício não oferece as melhores condições, há uma valorização das relações com os adultos: é muito importante *“o professor ser amigo”, “ajudar” e “ser compreensivo”*, e os auxiliares estabelecerem uma boa relação com os alunos. Para os alunos que frequentam o 9.º ano, os aspetos humanos são mais valorizados que os aspetos físicos, e é entre os estudantes de origem imigrante que se evidencia a importância das relações humanas.

As referências negativas utilizadas pelos alunos na definição da escola colocam, mais uma vez, em primeiro lugar, a dimensão física (50,2% das referências), em segundo lugar, os aspetos relacionados com a higiene (12,3%) e, em terceiro lugar, a função educativa (9,4%). As referências à insegurança surgem dos alunos que frequentam o 6.º e 9.º anos. Claramente que os mais pequenos têm uma maior proteção nas escolas que frequentam e, em particular, nestas escolas do centro da cidade pelo facto de muitas serem de reduzida dimensão. Têm um professor titular de turma com quem passam a maior parte do seu tempo, têm uma sala de aula de referência, o contexto em que se movimentam é mais restrito e, no geral, o conjunto destes fatores garante a convivência num ambiente mais seguro.

Se, nas referências positivas utilizadas para definir a escola, registamos uma certa uniformidade entre ciclos e entre os alunos de diferentes origens, quando se faz alusão a aspetos negativos surgem maiores discrepâncias entre os vários ciclos e entre os diversos alunos. Assim, se para os mais pequenos, os aspetos negativos não são muito valorizados e as referências recaem, para além dos aspetos físicos, sobre o barulho/confusão e *“a chatice de ir à escola”*, para os alunos do 9º ano, a *“insegurança”* e a

“*confusão*” são as expressões mais utilizadas na definição da escola pela negativa. Relativamente à insegurança, é entre os estudantes de origem imigrante que registamos o maior peso das referências, valorizando mais este aspeto que as questões da higiene na construção do seu conceito de escola. Um sentimento que pode estar associado a uma menor identificação com o espaço por desconhecimento do mesmo e a uma ausência de proteção ou isolamento num grupo em que se encontram em minoria.

Os resultados anteriormente apresentados repetem-se, na mesma tendência, quando os alunos são solicitados a enumerar os aspetos positivos da escola. As condições físicas surgem em primeiro lugar (48,6% das referências), em segundo, as relações com os adultos (16,8%) e, em terceiro, as relações com os pares (12,2%).

Uma análise desagregada por ano de escolaridade indica que as relações com os pares surgem frequentemente a par da função ensino/aprendizagem: no 1.º ciclo, esta última é mais valorizada e posiciona-se em segundo lugar; no 2.º ciclo, a relação de pares ocupa a terceira posição e, à medida que os alunos são mais velhos, é evidente a sobrevalorização da relação de pares face à função ensino/aprendizagem, confirmando as afirmações que fizemos anteriormente sobre a valorização da relação com o outro. Esta relação que o aluno vai construindo, ao longo do processo de desenvolvimento e aprendizagem com o seu grupo de pares, vai evoluindo de forma dinâmica, assumindo formas e impactes significativos. O grupo de pares com que cada indivíduo diariamente se relaciona e desenvolve mecanismos de filiação pode funcionar como “um céu protector”, tanto mais protetor quanto mais deslocado da cultura escolar o aluno se sentir (Morgado, 1999: 34).

Para os estudantes de origem imigrante que frequentam o 4.º e 6.º anos, o ensino/aprendizagem surge como o terceiro aspeto que mais valorizam na escola, enquanto que, para os alunos autóctones, este é sempre preterido face à relação de pares, o “estar”, “conversar”, “encontrar-se com os amigos”. Uma análise sobre as perceções dos alunos em função das suas origens revela que:

- (i) são os europeus de leste os que menos valorizam a relação com o adulto, preferindo os seus pares;

- (ii) para os brasileiros, a relação com os colegas é mais importante que a função educativa;
- (iii) para os europeus e africanos as posições invertem-se e é a função educativa da escola que surge em segundo lugar nas suas referências.

A escola é então definida pelos alunos, pelas condições físicas que disponibiliza e pelas relações humanas, quer com os adultos, quer entre colegas. A função máxima que sempre atribuímos à escola é, entendida por este grupo, quase como um acessório desta, algo a que têm acesso quando estão na instituição mas que não é recebido/entendido com a importância que lhe é externamente conferida.

Quando solicitados a pronunciar-se sobre os aspetos negativos da escola, estes alunos centram-se mais uma vez nos aspetos físicos (43%) e, de seguida, na alimentação (11%). A falta de espaços de recreio, de encontro e de campos de jogos são frequentemente indicados, associados a escolas que funcionam maioritariamente em antigos edifícios que não foram construídos para a função que desempenham. As questões da higiene surgem em terceiro lugar (8%). As relações humanas com adultos ocupam a quarta posição, logo seguidas das referências aos comportamentos menos adequados de alguns colegas. São os alunos do 4.º e 6.º anos e, entre estes, os de origem imigrante, em particular os africanos e europeus de leste, que atribuem maior peso às relações menos positivas com os adultos, referindo-o em segundo lugar (4.º e 6.º ano) ou em terceiro lugar (9.º ano). Sobre este assunto, importa acrescentar que vários estudos realizados sobre a eficácia da ação educativa têm vindo a identificar como fator elementar na garantia dessa eficácia, a existência de representações e expectativas positivas por parte dos docentes sobre a totalidade dos seus alunos. Por outro lado, na relação professor-aluno, é fundamental que este último sinta um clima favorável ao sucesso e, para tal, o professor deve ser capaz de lhe transmitir “confiança nas suas capacidades e expectativa positiva face aos seus esforços de aprendizagem” (Morgado, 1999: 38).

A valorização que é feita dos aspetos físicos, quer pela positiva, quer pela negativa, pode justificar-se de duas formas complementares. No processo de socialização dos alunos, a escola ocupa

um lugar fundamental, enquanto espaço de acolhimento onde são vividas muitas horas do dia, devendo proporcionar condições de conforto e bem-estar, pelo que, esta vertente é particularmente sensível na observação das crianças. Tendo por referência as idades das crianças, quando confrontadas com a sua ideia de escola, esta é de imediato associada ao aspeto físico do edifício, das salas de aula e dos espaços de brincadeira, porque são facilmente observados num primeiro olhar, isto é, são percecionados por estes como a imagem de marca da escola e avaliados como um requisito fundamental da mesma.

A par das características físicas dos edifícios, as relações humanas são, o segundo atributo da escola. Quer reportando-se aos adultos, quer aos colegas, as relações construídas na escola são parte integrante da imagem que os alunos têm da mesma.

3.2. Interação e relação

Nas brincadeiras e momentos de convívio na escola, estes alunos relacionam-se fundamentalmente com os colegas da turma (60%) e com os colegas de outras turmas (36%). As relações com os vizinhos e ou familiares que também frequentam o mesmo estabelecimento de ensino revelam-se com pouco significado em contexto escolar. Estas atitudes corroboram a valorização anteriormente manifestada sobre a importância do convívio com os pares no contexto escolar. Para os estudantes de origem imigrante, este é um aspeto de particular importância, na medida em que a escola é

claramente o espaço onde se confrontam diariamente com a população autóctone e com outras comunidades imigrantes e, na sua integração na sociedade de acolhimento, as relações que constroem na escola podem constituir-se como um importante capital social⁶⁸ que mais tarde mobilizam noutros contextos institucionais e territoriais. Enquanto espaço de educação, a escola deve ser facilitadora do diálogo com os outros e com comunidades com diferentes experiências, valores e perspetivas (Osler, 2008) e, neste sentido, a educação

⁶⁸ Para Bourdieu, o capital social define-se como o conjunto dos recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede de relações, de interconhecimento e de interreconhecimento, mais ou menos duradoura (Bourdieu, 1980). O capital social contribui para a acção coletiva, fortalecendo as relações de reciprocidade e facilitando os fluxos de informação e as relações de confiança (Putnam, 1993). A ideia fundamental centra-se na importância do valor criado a partir das redes sociais e dos contactos entre os indivíduos, e nos efeitos multiplicadores deste para o desenvolvimento económico, social, político e cultural das sociedades.

pode tornar-se numa oportunidade para a compreensão dos outros e para a construção dos alicerces de uma sociedade mais aberta ao diálogo e à integração de comunidades de origens diversas.

As situações de conflito que emergem na gestão quotidiana das relações com os colegas da turma devem-se fundamentalmente a provocações/insultos (28,7% das referências), discussões ou desacatos (27,5%) em momentos de brincadeira (Tabela 29). As referências a situações de rivalidade/rejeição entre pares surgem na quarta posição, a uma distância significativa das anteriores.

A identificação de situações de racismo ou discriminação não são comuns nas respostas dos alunos (com exceção de 2 ou 3 casos). Contudo, algumas destas atitudes poderão estar incluídas nas provocações/insultos que os mesmos referem ser a causa principal dos conflitos vividos, mas que não valorizam como tal. Quer para os alunos autóctones, quer para os de origem imigrante, as respostas seguem a mesma tendência, não sendo possível identificar um padrão de comportamento específico da população imigrante e que evidencie, face a esta, a existência de situações de maior discriminação quando comparada com a população escolar portuguesa. A exceção surge apenas no posicionamento das situações que surgem nas duas últimas posições (com 25% das referências), rivalidade/rejeição entre pares e confronto físico, que revela algumas divergências entre alunos nativos e imigrantes. Os primeiros posicionam as lutas na quarta posição, no conjunto dos motivos que explicam os conflitos, enquanto os segundos, valorizam a situação de rivalidade e rejeição entre pares. Poderemos explorar, se entre os diferentes grupos de origem dos alunos imigrantes os fatores explicativos das situações de conflito vividas na escola são organizados noutra sequência.

Tabela 29. Situações de conflito vividas nas escolas, segundo a origem dos alunos

	Provoc/ Insultos		Discussões		Brincadei- ras		Rivalid/ Rejeição		Lutas		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Portugueses	190	28,4	180	26,9	137	20,4	75	11,2	88	13,1	670	100,0
Imigrantes	101	29,3	99	28,7	64	18,6	54	15,7	27	7,8	345	100,0
Total	291	28,7	279	27,5	201	19,8	129	12,7	115	11,3	1015	100,0

Fonte: Questionários aplicados aos alunos 2009/10. Cálculos da autora.

A análise desagregada para os diversos grupos de alunos imigrantes, em função das suas origens, revela que as opiniões perante a origem das situações desencadeadoras de conflito se organizam em função de dois grupos: por um lado, os brasileiros e africanos seguem a tendência geral das referências apresentadas pela totalidade do grupo e são os que mais valorizam as situações de rivalidade entre pares, por outro, os europeus de leste e os asiáticos atribuem às brincadeiras e discussões a génese dos momentos de conflito vividos com os seus pares.

Perante as situações de conflito que acabamos de identificar, os alunos recorrem frequentemente a formas apaziguadoras para a sua resolução: 35,8% das referências recaem sobre o diálogo, 11% recorrem aos adultos (professores, auxiliares, elementos da direção da escola), outros deixam que o alheamento face à situação e o passar do tempo permitam ultrapassar o problema (26,9%). O recurso a comportamentos agressivos surge com 12,1% das referências e o corte de relações com os colegas com 10,8% (Tabela 30). Portanto, quer os nativos, quer os imigrantes, adotam uma situação de compromisso e de diálogo na resolução dos conflitos, facto que nos parece ser digno de registo, na medida em que contraria as imagens que frequentemente nos são transmitidas pelos órgãos de comunicação social e que são mobilizadas para justificar a existência de alguma indisciplina nas escolas ou de situações geradoras de violência.

Ao compararmos as decisões evocadas pelos alunos autóctones e aquelas que os alunos de origem imigrante enunciam, registamos uma diferença evidente e que consideramos poder distinguir

Tabela 30. Estratégias adotadas pelos alunos na resolução de conflitos, segundo a origem dos alunos

	Diálogo		Bater		Com Tempo		Prof./ Aux./CE		Deixar falar		N Resolv		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Portugueses	185	38,3	64	13,3	122	25,3	44	9,1	50	10,4	18	3,7	483	100,0
Imigrantes	89	31,4	29	10,2	84	29,7	40	14,1	33	11,7	8	2,8	283	100,0
Total	274	35,8	93	12,1	206	26,9	84	11,0	83	10,8	26	3,4	766	100,0

Fonte: Questionários aplicados aos alunos 2009/10. Cálculos da autora.

os dois grupos: o recurso a comportamentos agressivos na resolução de conflitos assume um peso maior nas decisões tomadas pelos alunos autóctones quando comparados com os imigrantes (13,3% face a 10,2% do total de referências). Para os segundos, o recurso aos adultos é uma opção mais frequente que a adoção de situações de confronto físico (14,1% da referências). A sensibilidade desta problemática autoriza-nos a que nos debruçemos sobre ela de uma forma mais cuidada. Será importante perceber, para não generalizar a constatação que fizemos sem outros argumentos, a opinião dos responsáveis da escola, dos professores e dos pais sobre esta situação.

Uma análise das estratégias de resolução de conflitos utilizadas pelos alunos, em função da sua idade (tendo como referência o ano de escolaridade) revela-nos ainda que há uma substituição clara do recurso ao adulto pelo diálogo com o par entre os alunos mais velhos (de 17,8% das referências feitas pelos alunos do 4.º ano, surge apenas com 4% das referências pelos alunos do 9.º ano, enquanto o recurso ao diálogo aumenta de 27,9% entre as referências feitas no 4.º ano para 47,3% no 9.º ano). Uma situação que evidencia a autonomia que as crianças e jovens vão criando em relação aos adultos, resultado do seu processo de desenvolvimento pessoal e social.

Numa tentativa de perceber se, entre os grupos de imigrantes, existem atitudes diferentes perante a necessidade de resolver situações de conflito, desagregámos a informação com base nas origens e, em função das referências feitas por cada grupo, determinando o peso percentual de cada estratégia de resolução segundo a origem dos estudantes. Os resultados obtidos indicam que, o recurso a estratégias de maior agressividade, embora surja na quarta posição em seis opções, é mais frequente entre os africanos e os brasileiros que entre os europeus de leste e os asiáticos. Também é evidente que, apesar de todos os grupos referirem como prioritário o recurso ao diálogo, são os alunos brasileiros aqueles que mais o valorizam como estratégia de apaziguamento. Já os asiáticos preferem que os problemas se resolvam com o tempo, colocando o recurso ao diálogo em segunda posição. Uma opção que poderá encontrar justificação na menor conflituosidade característica deste grupo e/ou nas dificuldades de comunicação relacionadas com um menor domínio da língua.

Não obstante podermos considerar relevante a percentagem das crianças e jovens que recorrem a comportamentos agressivos, é de sublinhar que maioritariamente optam por soluções socialmente adequadas face ao que são as exigências da escola. O diálogo e o recurso aos adultos, assumidos como estratégias de resolução de conflitos, permitem descortinar a influência do capital cultural⁶⁹ acumulado na família no contexto escolar, comprovar o peso dado pelos alunos às relações pessoais e confirmar a sua disponibilidade para se adaptarem às regras sociais que a escola exige. Mas, mais importante, revela um elevado nível de confiança que a criança deposita nos seus pares, nos adultos e na escola enquanto instituição, quando recorre ao seu corpo docente e não docente e aos órgãos pedagógicos (Dias & Hortas, 2009, 2011).

3.3. Da escola ao bairro: as vivências

Para os alunos que frequentam os diferentes anos de escolaridade, as relações de amizade construídas na escola continuam a prevalecer fora desta. Quer entre os autóctones, quer entre os imigrantes, são cerca de 75% os que referem que os seus colegas de escola continuam a fazer parte do grupo de amigos que mantêm no bairro onde residem ou mesmo nas deslocações para espaços exteriores a este. Neste grupo de amigos incluem-se indivíduos de diferentes origens, tal como é frequente encontrar nos espaços de recreio da escola. Entre os colegas com quem prolongam as suas vivências quotidianas, a maioria dos inquiridos (81%) inclui amigos de diversas origens. Esta tendência é válida entre os alunos autóctones (80%) e entre os imigrantes (84%). As origens geográficas mais presentes entre os amigos, quer para os portugueses quer para os estrangeiros

são, segundo a frequência das referências feitas, o Brasil, os PALOP, a Europa de Leste e Rússia, e os países asiáticos respetivamente.

⁶⁹ Portes, inspirado em Bourdieu e Coleman, afirma que “o apoio familiar ao desenvolvimento da criança é uma fonte de capital cultural.” (Portes 2000:143).

A reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural opera-se na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar. Esta proporciona o capital escolar que credencia o capital cultural que a família possui e é transmitido de forma explícita ou difusa durante a infância (Bordieu, 2010: 95).

A génese das relações sociais pode ser explicada por diversos elementos, com diferentes graus de importância, e requer um conhecimento e compreensão dos indivíduos que vai além do estudo empírico que nos propomos desenvolver. Acresce tam-

bém que, para este estudo, estamos a recorrer a uma amostra de alunos de diferentes idades que certamente não têm a mesma interpretação do conceito “*amigo*”.

De acordo com Georges Gurvitch (1950), citado por Silva e Schiltz (2007), os grupos são constituídos por múltiplas formas de estar ligado, pelo todo e no todo, por “relações e interação social”, definidas como sociabilidades espontâneas. Estas sociabilidades dependem das atividades, das motivações defendidas e das estruturas hierárquicas internas aos próprios grupos em interação, podendo o grau de participação e intensidade das relações assumir diferentes formas. Assim, as práticas de sociabilidade que as crianças mais pequenas experienciam e identificam com os amigos, ou grupos de amigos, podem estar associadas fundamentalmente às brincadeiras, constituindo relações mais espontâneas e provavelmente de menor durabilidade. Já para os jovens e adolescentes, a representação que têm do amigo, ou do seu grupo de amigos, é o resultado de um processo mais elaborado que implica um certo grau de identificação e semelhança com a ideologia dos pares dentro do grupo de pertença, e uma diferenciação e heterogeneidade face a outros indivíduos e grupos. Para estes, as relações assumem uma maior intensidade e exigem uma maior confiança, tornando-se também mais seletivas.

Partindo dos pressupostos anteriormente enunciados, fazemos em seguida uma breve análise das relações que os diversos grupos de alunos estabelecem com os seus pares numa tentativa de compreender a sua atitude perante os contextos de diversidade com que diariamente convivem nas escolas que frequentam.

A análise das respostas aos itens referentes à recetividade dos alunos portugueses em relação aos imigrantes e a sua inclusão no grupo de amigos que mantêm fora do espaço escolar revela que, de um modo geral, as crianças e jovens portugueses estabelecem laços de amizade com pares de diferentes origens geográficas. Dos 404 alunos de origem portuguesa que responderam à questão, cerca de 80% refere relacionar-se com amigos imigrantes nas brincadeiras e no convívio fora da escola. Cerca de 32% destes alunos afirma ter amigos imigrantes com duas origens diferentes (por exemplo: asiáticos e africanos; europeus de leste e brasileiros, entre outras combinações

referidas), 44% refere ter amigos imigrantes com apenas uma origem, e 23% indica três ou quatro origens (ex: africano, brasileiro, europeu de leste e asiático). Contudo, estas relações que as crianças e jovens portugueses estabelecem fora da escola e que poderão ser um prolongamento dos contactos estabelecidos em meio escolar apresentam intensidade diferente em função da origem das crianças imigrantes: os alunos de origem africana e brasileira são os mais referidos pelos seus pares portugueses como fazendo parte do grupo de amigos que mantêm fora da escola.

A facilidade com que as crianças e jovens portugueses se relacionam com imigrantes brasileiros pode justificar-se pela maior proximidade linguística, pela maior abertura desta comunidade ao contacto com o outro e em particular com os portugueses (Lages & Policarpo, 2002) e até mesmo pela imagem que os portugueses têm deste grupo de imigrantes, “mais semelhantes aos portugueses do que quaisquer outros” (Lages *et al.* 2006: 273). Já as relações de amizade estabelecidas com as crianças de origem africana surgem, no nosso levantamento, em segundo lugar, facto que nos leva a questionar até que ponto o maior tempo de permanência no país, a dimensão do grupo e a proximidade linguística não se reveem aqui como fatores facilitadores dos contactos. Há claramente outros aspetos que, na informação recolhida, não se evidenciam e que certamente condicionam os laços de amizade entre estes dois grupos. Referimo-nos ao facto de poderem existir maiores preconceitos entre estes grupos e que condicionam as relações de amizade que podem ser estabelecidas. Os estudos de Lages e Policarpo (2002) e Lages (2006) chamam a atenção para a existência de um maior preconceito dos portugueses em relação aos africanos e aos imigrantes de leste que em relação aos brasileiros (Lages *et al.* 2006) e, por outro lado, a menor percentagem de africanos que refere ter amigos portugueses quando comparado com os brasileiros.

As referências aos contactos estabelecidos com asiáticos e europeus de leste revelam-se em número inferior àquelas que são feitas aos grupos anteriores, facto que pode encontrar explicação imediata num menor domínio da língua portuguesa, mas que poderá também estar associado a aspetos particulares relacionados com a forma como as crianças são educadas e, por outro lado, a uma maior reserva destas comunidades, em particular das asiáticas.

A leitura que fazemos dos dados obtidos nos questionários confirma algumas das observações que tivemos oportunidade de realizar em situação de sala de aula e no pátio das escolas onde recolhemos a informação e, em particular, nas escolas de 1º ciclo. A abertura manifestada, por parte das crianças portuguesas, aos diferentes grupos de colegas imigrantes é visível quer em situações de aprendizagem quando recorrem ao trabalho a pares ou ao pequeno grupo como estratégia, quer nas brincadeiras e nos pequenos grupos com quem convivem no recreio. De um modo geral, as crianças desta faixa etária (6-10 anos) não fazem grande distinção entre os seus pares. Regista-se, por vezes, uma tendência para o isolamento de algumas que chegaram há menos tempo à escola e que procuram nos pares com a mesma origem o refúgio para as suas brincadeiras e conversas.

Desta análise ressalta que, nestas escolas, a maioria dos alunos portugueses revela ter atitudes de aceitação dos imigrantes e de acolhimento, quer na sala de aula, quer nas brincadeiras em que se envolve, quer nas relações de amizade que continua/mantém fora do espaço escolar. A estas atitudes não será certamente alheia a educação que recebem na família mas, por outro lado, o convívio que diariamente mantêm na escola com colegas de diferentes origens (Rodrigues, 2006). Contudo, convém ressaltar o facto de se tratar de uma análise que é condicionada pela proximidade dos locais de residência, em particular para os alunos do 4º e 6º anos que, provavelmente, têm uma mobilidade reduzida e que, nos bairros onde habitam, podem estar mais próximos geograficamente de uns grupos relativamente a outros. Já entre os alunos do 9º ano, são mais frequentes as referências à ausência de amigos de outras origens nas suas vivências quotidianas no espaço exterior à escola. A tendência registada indica que, à medida que a idade aumenta, os jovens tornam-se mais seletivos face às relações que estabelecem e, este grupo em particular, revela uma menor receptividade à inclusão, no seu leque de amigos, de jovens de outras origens.

Entre os alunos de origem imigrante registamos também uma grande abertura à inclusão de amigos de origens diversas entre os seus pares. O peso das respostas afirmativas relativamente à questão “tem amigos de outras origens/nacionalidades...” é, para estes de 84,3%, um valor ligeiramente superior ao registado para os nativos. Os amigos que incluem nas suas vivências diárias têm origens diversas e, tal como os alunos portugueses, revelam preferência pelos amigos de

ascendência brasileira. Apenas os alunos de origem asiática colocam os europeus de leste e os africanos na primeira posição das suas escolhas. E, também entre os europeus de leste, há uma preferência pelos amigos de origem asiática, colocando-os na segunda posição, quando comparados com os outros grupos de origem.

Entre os brasileiros, o maior número de referências recai sobre os africanos e os portugueses. Relativamente a estes últimos, constatamos que a frequência com que são referidos pelos colegas de escola, entre os amigos com quem convivem no seu quotidiano fora desta, fica muito aquém das referências que os portugueses colocam aos amigos de origem imigrante entre os seus pares.

A análise que tentamos fazer sobre as relações de amizade que os alunos de origem imigrante constroem na escola e transportam para fora desta deixa-nos algumas dúvidas, nomeadamente nos aspetos que explicam a reduzida frequência com que são referidos os amigos autóctones. Parece-nos que há claramente uma tendência para o estabelecimento de relações de amizade com crianças e jovens de origem brasileira que, entre os asiáticos e europeus de leste se gera alguma empatia que não é tão comum entre os outros grupos, mas temos dificuldade em explicar a posição em que os portugueses surgem nas redes de amizade que os imigrantes constroem.

Na tentativa de compreender os resultados obtidos retomamos a questão colocada aos alunos onde se pedia para indicar entre “Africanos, Asiáticos, Europeus de Leste, Brasileiros e Outros”, a origem dos amigos. Parece-nos que a formulação da questão poderá ter induzido algumas das respostas, pois não especifica os Portugueses entre as hipóteses colocadas, deixando apenas espaço para a sua referência nos Outros. Por outro lado, a primeira parte da questão solicitava a indicação da existência de amigos de outras origens/nacionalidades o que, para os descendentes de imigrantes que já nasceram em Portugal e se sentem portugueses, pode levar há exclusão imediata dos portugueses, por terem a mesma nacionalidade.

Apesar do possível enviesamento dos resultados obtidos nesta questão, devido à forma como foi colocada, é legítimo concluir que as tendências observadas são concordantes com as de outros

estudos sobre as imagens recíprocas de portugueses e imigrantes (Lages & Policarpo, 2002; Lages, 2006). Assim, a imagem que existe na sociedade portuguesa da abertura dos brasileiros, da facilidade com que estabelecem relações de amizade e da sua simpatia, quase genética ou, como refere Beatriz Padilha (2007) “uma simpatia que se torna étnica” revê-se nas respostas dos alunos autóctones e é reforçada pelos colegas de origem imigrante. Ter entre os amigos um brasileiro é quase uma característica comum, referida por 82% dos alunos que afirma ter amigos de outras origens. Se para os portugueses e africanos podemos associar a facilidade de relacionamento com os brasileiros à proximidade linguística, fator facilitador da interação e inserção em alguns setores da sociedade, para os europeus de leste, que também os elegem entre os amigos, a justificação poderá assumir outros contornos.

Os brasileiros constituem um grupo de imigração distinto dos restantes, evidenciando grandes relações de proximidade com os portugueses. No estudo realizado por Silva e Schiltz (2007), sobre hábitos culturais e valores sociais das comunidades imigrantes, são evidentes as proximidades entre brasileiros e portugueses no que se refere à educação dos filhos e aos usos e costumes, aspetos que encontramos expressos nas relações de amizade e vizinhança que registámos entre os alunos, e que tentaremos confirmar mais adiante se também terão origem nas famílias. As mesmas autoras adiantam ainda que existem maiores diferenças entre os portugueses e os africanos que entre estes e os brasileiros, afirmando que os usos e costumes dos imigrantes de Leste também são pouco diferentes dos nacionais, estando as três comunidades muito próximas neste aspeto. Um relatório recente, publicado no âmbito do projeto GEITONIES⁷⁰ (CEG, 2010), confirma as tendências que acabamos de registar na construção das relações interétnicas entre as diferentes comunidades imigrantes e a população portuguesa. Ao analisar a génese e características das relações estabelecidas entre populações de origem imigrante e nativos em três territórios da Área Metropolitana de Lisboa, os autores afirmam existir um *Brazilian effect* nos bairros onde esta comunidade se encontra representada (Fonseca *et al.* 2010). Definem este efeito pelos elevados níveis de interação nos contactos de proximidade, quer com a população nativa quer com imigrantes, que distinguem a população de ascendência brasileira, em particular das popula-

⁷⁰ Estudo disponível em: http://www.ceg.ul.pt/migrare/LISBON_CitySurveyReport.pdf

ções com origem nos PALOP, valorizando estas últimas a rede de relações estabelecidas na família. Às justificações que acabamos de apresentar para as relações de proximidade entre os diversos grupos que compõem a nossa amostra acrescentamos uma outra dimensão que, apesar de não ter surgido nos estudos consultados, parece ajudar a compreender a abertura e a simpatia “genética” ou “étnica” que todos os grupos manifestam em relação aos brasileiros. Necessitamos de, para tal, mobilizar para esta análise o conceito de hibridismo cultural e aplicá-lo à comunidade brasileira. Uma comunidade que cresceu no encontro e interação entre a população nativa, os invasores europeus e os escravos africanos que chegaram com os europeus (Burke, 2010). Os brasileiros da atualidade transportam consigo um capital cultural que é o resultado desta “mistura de culturas” e que lhes confere estas particularidades de uma maior capacidade de abertura ao outro e uma maior plasticidade para se adaptar a novos contextos e neles reconstruir os seus laços, as suas vizinhanças, as suas relações de confiança.

Retendo alguns aspetos que parecem ser relevantes para a análise da inserção dos alunos imigrantes em contexto escolar apaz-nos sublinhar (i) a predisposição do grupo de alunos da sociedade de acolhimento para se relacionar com todos os outros e (ii) a abertura dos grupos de imigrantes ao estabelecimento de relações de amizade, quer com os portugueses, quer com outros grupos de imigrantes. Neste momento parece-nos que procurar explicações sobre a intensidade das relações que cada grupo revela ter com o outro, certamente nos teria que ser sustentada na análise de outros fatores sobre os quais não temos informação. Há diferenças entre cada grupo étnico e também reconhecemos que no seio de cada grupo a receptividade ao outro assume contornos diversos. Em todo o caso é legítimo afirmar que os resultados obtidos corroboram a observação que fizemos em situação de sala de aula e nas brincadeiras das crianças no recreio da escola, e reforçam o importante papel desta instituição na promoção de mecanismos de integração social que se podem ver no plano das relações sociais quotidianas que se estabelecem fora desta, no bairro e na sociedade de acolhimento (Hortas, 2008).

Poderemos questionar em que medida as relações de amizade construídas em meio escolar, entre crianças de origens diversas e transportadas para fora da escola, são apoiadas pelas famílias e têm

efeitos multiplicadores na construção de novas relações de amizade na comunidade e bairro onde residem. Esta é uma questão sobre a qual nos iremos centrar mais adiante, quando analisarmos a imagem da família sobre o papel da escola e sobre a convivência dos seus educandos em contextos de diversidade. Contudo, os elementos que recolhemos sobre as relações interétnicas, estabelecidas pelas famílias que responderam ao questionário, permitem constatar que para muitas delas (62%), a abertura ao convívio com indivíduos de outras origens é evidente, embora com registos diferentes, quer para a população imigrante, quer para os autóctones, dado que entre os primeiros apenas 57% indica ter amigos de outras origens e, para os segundos, este valor ascende aos 65%. Para os familiares imigrantes, as origens dos amigos mais referidas são a africana, logo seguida da brasileira e portuguesa. Esta informação permite confirmar que, as atitudes e comportamentos das crianças e jovens face aos seus colegas de outras origens são resultado, em parte, das vivências proporcionadas pelas famílias e do capital social que destas herdaram. Transportando este capital social para a escola onde diariamente convivem em contextos de grande diversidade, as crianças e jovens veem a construção da sua relação com o outro num ambiente de maior abertura e aceitação.

3.4. Da escola ao bairro: os espaços

As crianças e jovens, que se relacionam com os colegas de escola nos seus tempos livres, revelam preferir os espaços exteriores ao bairro para os seus encontros (56,4% das referências). Contudo, a reduzida distância que encontramos entre a opção pelo bairro como espaço de encontro e a preferência pelos espaços exteriores a este, impede-nos de fazer qualquer generalização de que há uma preferência por uns espaços relativamente a outros. Quer entre a população imigrante, quer entre os portugueses, a escolha dos espaços do bairro para convívio situa-se entre os 42% e os 45% das referências feitas. Para os mais jovens, com menor mobilidade, são os espaços de proximidade, localizados no bairro, os mais utilizados para as brincadeiras e convívio. Entre estes elegem os jardins e parques, os espaços desportivos, os centros comerciais e os cinemas para os momentos de encontro: a escolha recai sobre os espaços ao ar livre (jardins e parques), com 32% das referências, enunciados quer entre os autóctones, quer entre os imigrantes. A existência destes pequenos espaços, na área de residência, revela-se fundamental para assegurar as relações de

vizinhança, promover momentos de socialização e encontro entre os moradores e, neste caso em particular, entre as crianças e jovens. A frequência de espaços desportivos no bairro surge muitas vezes associada à prática desta atividade nas coletividades locais e em campos de jogos e/ou ginásios geridos pelas juntas de freguesia. São frequentemente espaços de reduzida dimensão, dirigidos fundamentalmente aos residentes mas que, segundo as respostas ao questionário, são importantes locais de encontro para o público mais jovem aí residente (com 22% das referências). Os centros comerciais, indicados em terceiro lugar nos espaços de convívio utilizados no bairro, surgem por vezes associados aos espaços de trabalho dos pais que, devido aos prolongados horários de trabalho, os filhos acabam por adotar como espaços de brincadeira e convívio. Em particular, nos centros comerciais da Mouraria e Martim Moniz é frequente encontrar os mais pequenos nas suas brincadeiras durante o horário de trabalho dos pais. Esta é uma situação que também se repete nas ruas destes bairros, durante o fim de semana ou as férias escolares. Quer entre a população imigrante, quer entre os autóctones, os espaços da rua são importantes locais de encontro. Este é um aspeto que se evidencia com particular relevo nas escolhas feitas pelos mais velhos (a frequentar o 9º ano), cerca de 43% das referências indicam a rua como o principal ponto de encontro, quer para os jovens portugueses, quer para os imigrantes.

Neste contexto, o bairro funciona como um espaço facilitador da interação, potencializador das primeiras relações entre a população imigrante e a nativa. As características da malha urbana, as condições de habitação, a tipologia dos edifícios e a valorização que é feita do bairro conferem aos espaços públicos, parques e praças, desta área central da cidade uma importância particular como lugares de socialização. E, se para a população nativa o bairro é fundamental no incremento das relações diárias, para a população imigrante é indiscutivelmente importante na determinação das oportunidades e constrangimentos que influenciam a inclusão, integração e qualidade de vida. Nesta área da cidade e, em particular na Mouraria, o bairro é o local preferencial para os contactos entre os residentes de diferentes idades e origens (Fonseca *et al.*, 2010).

Nos locais de convívio procurados fora do bairro, as escolhas recaem sobre os centros comerciais e as salas de cinema (aproximadamente 63% das referências). Com uma ligeira diferença na

ordem de preferência entre os imigrantes e os portugueses, pois os primeiros colocam o centro comercial em primeiro lugar e os segundos as salas de cinema, parece-nos que estas opções espelham um pouco a tendência que observamos entre a população que reside na cidade de Lisboa e que não deixa de estar associada ao processo de expansão urbana e implantação dos centros comerciais a que assistimos desde início dos anos 90.⁷¹ A localização dos grandes centros comerciais na periferia da cidade e mesmo nos concelhos contíguos, assim como a saída das grandes salas de cinema dos espaços centrais da cidade e a expansão da rede de metropolitano, atraem a população residente para territórios exteriores ao bairro. E, apesar de nestas áreas centrais da cidade ainda registarmos uma vida de relação no bairro relativamente intensa, os centros comerciais exercem um forte poder de atração enquanto espaços de comércio, mas também como importantes lugares de lazer e convívio entre diferentes grupos etários e sociais (Barata Salgueiro, 2001).

Retendo alguns dos aspetos que acabamos de referir, consideramos importante sublinhar que:

- i) entre as crianças e jovens que inquirimos registamos a existência de importantes laços com o bairro onde residem;
- ii) os espaços de recreio e lazer localizados no bairro são importantes pontos de referência para as suas brincadeiras e convívio;
- iii) as preferências pelos espaços que frequentam fora do bairro recaem sobre os centros comerciais e cinemas;
- iv) entre as crianças e jovens, imigrantes e portugueses, não se identificam diferenças significativas nas escolhas dos espaços de convívio, valorizando de igual forma as relações no bairro.

Retomando os princípios teóricos inicialmente discutidos arriscamos a sublinhar que, se as crianças e jovens que nos encontramos a analisar mobilizam para o espaço exterior à escola as relações de amizade que aí constroem, materializando nos espaços do bairro essa convivência e prolongando os contextos de diversidade diariamente vivenciados em meio escolar, é legítimo concluir que a escola enquanto espaço de socialização e de

⁷¹ Segundo Barata Salgueiro (2001), o início dos anos 90 corresponde à 3ª fase do processo de implantação dos centros comerciais na região de Lisboa.

promoção das relações interculturais está a prestar um importante contributo para a inclusão desta faixa etária da população imigrante nos seus territórios de acolhimento.

Se nos apropriarmos da teoria do capital social desenvolvida por Putnam (1993), poderemos afirmar que o capital social que estas crianças e jovens vão construindo na escola é um importante recurso para a sua ação coletiva, fortalecendo as relações de reciprocidade e facilitando as relações de confiança. Os contactos entre colegas, revelam ter efeitos multiplicadores nas relações sociais e no desenvolvimento humano. Neste sentido, o capital cultural torna-se um pré-requisito importante para a coesão social e participação ativa de todos; as redes de contactos e laços de confiança que ligam os indivíduos dão forma ao capital social. Assim, as relações que estas crianças estabelecem na escola, a forma como resolvem os conflitos com os colegas com quem diariamente convivem e as amizades que prolongam para fora do espaço escolar e que mantêm no meio onde residem permitem compreender a mobilização que fazem do capital cultural na esfera social em que se relacionam e identificar a extensão da rede de ligações que efetuam. As escolas, localizadas nestes contextos, revelam-se importantes lugares de troca de experiências e de interação cultural e social, requisitos fundamentais para *aprender a viver juntos*, na perspetiva que nos é apresentada por Roberto Carneiro (2001). São também os lugares onde a população de origem imigrante estabelece as relações de amizade mais importantes e, neste sentido, a qualidade das escolas é fundamental para a promoção da integração das crianças e jovens e para o seu desenvolvimento pessoal e social (Fonseca *et al.*, 2010). As aprendizagens, realizadas nestes espaços promotores da interação cultural, tornam a diversidade familiar, permitindo transpor para a gestão das relações sociais no espaço extraescolar as competências nele desenvolvidas (Perrenoud, 2001).

3.5. Escola: o olhar das famílias

A escola é entendida, pelas famílias inquiridas, como a instituição responsável por promover aprendizagens diversas: conhecimentos, aptidões, valores e atitudes. Nesta perspetiva, é esperado que as competências desenvolvidas preparem as crianças e jovens para o futuro, em termos acadé-

micos e profissionais, mas também para a convivência na sociedade e a interação com os outros. A análise de algumas respostas proferidas pelas famílias, relativamente à questão “o que espera da escola que o seu filho frequenta?”, e que citamos de seguida é ilustrativa das expectativas que os pais de diferentes origens têm perante a instituição e a educação dos filhos. As referências a uma escola exigente e rigorosa, transmissora de conhecimentos e que garanta o sucesso profissional dos futuros cidadãos surgem entre as prioridades evocadas pelas famílias de origem imigrante e, sem pretender generalizar, evidenciam uma visão mais tradicionalista da escola, conotada com a transmissão de conhecimentos fundamentais para o percurso seguinte:

“Espero que lhe dê todos os elementos necessários à sua formação bem como ao desenvolvimento cultural.” (pai moçambicano, mãe portuguesa)

“Assimilação de matérias lecionadas.” (pai guineense e mãe moçambicana)

“Preparação escolar para seguir um curso superior.” (pais da Bielorrússia)

“Que o ensine a ser uma pessoa cada vez melhor, e que o ensine a ser um cidadão exemplar para o mundo.” (mãe brasileira)

“Participação na aprendizagem do meu filho.” (pais angolanos)

“Lhes dê um bom futuro e que tenham bom aproveitamento.” (pais cabo-verdianos)

“Que tenha bons resultados, aprender a ler e a escrever.” (mãe cabo-verdiana)

“Desenvolvimento, conhecimento, bem-estar, educação, paz.” (mãe brasileira)

“Que dê uma boa formação académica.” (pais cabo-verdianos)

“Exigência, disciplina, conhecimento.” (mãe brasileira e pai portugueses)

Os pais portugueses reforçam estas expectativas valorizando, de uma forma mais assertiva, a dimensão mais oculta da missão da escola, a educação para os valores e formação cívica:

“Que o prepare para intervir em todas as situações, instruindo-o a aprender a ser uma pessoa de carácter.” (mãe portuguesa)

“Boa aprendizagem, respeito mútuo, boas relações pessoais.” (pais portugueses)

“Que lhe dê uma boa formação/educação, civismo, sociabilidade e resiliência.” (pais portugueses)

“Ajude a instruir o meu educando para que possa ser no futuro um adulto com uma cultura geral acima da média e que incuta alguns princípios morais.” (pais portugueses)

“Que o ajudem a ser responsável e disciplinado para com os outros colegas e professores.”
(pais portugueses)

“Que lhe proporcione bem-estar, uma boa formação escolar e social.” (pais portugueses)

“Local de estudo, que o desperte para as artes, para a cultura, que se inter-relacione, que socialize cada vez melhor com os outros.” (pais portugueses)

“Organização, competência, disciplina.” (pais portugueses)

“Adquirir todos os conhecimentos e uma formação cívica e humana.” (pais portugueses)

“Uma boa escola, responsável que se preocupe com o bem-estar físico e psicológico das crianças proporcionando-lhes um bom ambiente e bons espaços.” (pais portugueses)

As expectativas que os inquiridos depositam na escola, enquanto instituição de formação no domínio pessoal e social, são indiciadoras de uma preocupação com a educação dos seus descendentes para a vida em sociedade. Neste sentido, é expectável que a abertura manifestada perante a necessidade de preparar cidadãos para a vida em sociedade esteja associada à multiplicidade de desafios com que esta hoje nos confronta.

Perante o desafio de emitir uma opinião sobre a diversidade cultural que se vive nas escolas que os seus filhos frequentam, as famílias inquiridas revelam entendê-la como uma mais-valia importante na educação. Não emitindo um juízo negativo sobre esta convivência, valorizam-na no sentido das oportunidades acrescidas na formação pessoal e social dos seus educandos.

Assim, a presença de alunos oriundos de diferentes países na escola é olhada pelo valor acrescentado que os contactos interpessoais proporcionam às crianças e jovens, em particular pela *“oportunidade de conhecer várias culturas e hábitos culturais”* e *“pelas aprendizagens que resultam do convívio com os outros”*. Os aspetos relacionados com as dificuldades de aprendizagem, a instabilidade dos comportamentos e a violência, muitas vezes associados a contextos escolares de diversidade, não surgem entre as famílias que inquirimos (portuguesas e imigrantes) como preocupações de grande relevância (Tabelas 31 e 32).

Tabela 31. Opinião das famílias portuguesas perante a diversidade cultural na escola (%)

	Concordo	Discordo	Não Concordo/ Nem Discordo	Total
Aprender a conviver	97,2	0,9	1,8	100,0
Dificulta aprendizagens	3,8	77,1	19,0	100,0
Conhecer várias culturas	89,6	3,8	6,6	100,0
Instabilidade Comportamentos	21,9	61,9	16,2	100,0
Violência	11,8	65,7	22,5	100,0

Fonte: Questionários às famílias 2009/10. Cálculos da autora.

Tabela 32. Opinião das famílias imigrantes perante a diversidade cultural na escola (%)

	Concordo	Discordo	Não Concordo/ Nem Discordo	Total
Aprender a conviver	89,5	1,8	8,8	100,0
Dificulta aprendizagens	22,2	57,8	20,0	100,0
Conhecer várias culturas	89,6	2,1	8,3	100,0
Instabilidade Comportamentos	20,8	52,1	27,1	100,0
Violência	9,5	76,2	14,3	100,0

Fonte: Questionários às famílias 2009/10. Cálculos da autora.

A análise comparada das tabelas 31 e 32 permite também perceber que, entre as famílias de imigrantes, as preocupações associadas às dificuldades de aprendizagem, provocadas pela diversidade existente na escola, surgem com maior ênfase (22,2% das referências entre os imigrantes face a 3,8% entre os nativos).

Quando confrontados com os problemas vividos pelos educandos na escola, os imigrantes referem, em primeiro lugar as dificuldades de aprendizagem e, em segundo lugar a falta de apoio dos professores. É identificada também, com grande relevância, a falta de espaços de convívio. Já as famílias portuguesas, perante a mesma questão, reportam-se, em primeiro lugar, à falta de espa-

ços de convívio, justificada pela reduzida dimensão de muitas escolas do 1.º ciclo e, em segundo lugar, colocam então os problemas associados às aprendizagens (Tabela 33).

Tabela 33. Perceção das famílias sobre a natureza dos problemas vividos pelos alunos na escola, segundo a origem (%)

	Portugueses	Imigrantes	Total
Aprendizagem	18,9	26,2	21,2
Insucesso	1,5	3,3	2,1
Absentismo	0,8	4,9	2,1
Conflito com colegas	12,9	8,2	11,4
Conflito com professores	2,3	3,3	2,6
Falta apoio professores	3,0	13,1	6,2
Falta espaços convívio	32,6	11,5	25,9
Outros	0,8	3,3	1,6
Não tem problemas	27,3	26,2	26,9
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Questionários às famílias 2009/10. Cálculos da autora.

Este facto corrobora, em certa medida, as informações que nos foram transmitidas pela direção das escolas sobre as maiores dificuldades que os alunos imigrantes enfrentam em acompanhar as atividades letivas, devido ao fraco domínio da língua portuguesa e, também, ao facto de muitas vezes o percurso escolar que realizaram no país de origem não lhes ter facultado o desenvolvimento das competências necessárias para acompanhar os anos de escolaridade em que são integrados, no sistema de ensino português. Os docentes inquiridos reforçam a importância do domínio da língua, quer no sucesso escolar, quer no diálogo com o professor, considerando este aspeto determinante na integração dos alunos imigrantes na escola. Acresce ainda o facto destas escolas, localizadas na área central da cidade de Lisboa, serem marcadas

pela diversidade de origens dos alunos e pela entrada quase permanente de novos elementos nas salas de aula, dificultando ainda mais o trabalho dos professores no encontro de estratégias diferenciadas e adequadas às aprendizagens em geral, ao ensino da língua portuguesa como segunda língua, em particular, e a um acompanhamento mais próximo das necessidades de cada aluno. As dificuldades vividas pelas escolas, para atenuar esta situação, reportam-se, na opinião dos responsáveis entrevistados, à falta de docentes e ao escasso número de horas destinado ao apoio especializado aos alunos que não têm a língua portuguesa como língua materna. Apesar de ser uma situação prevista na lei, como referimos anteriormente, nem sempre os recursos disponíveis na escola são suficientes e estão adequados à garantia eficaz deste direito que assiste aos alunos imigrantes. Quer a direção das escolas, quer os docentes, defendem que os alunos recém-chegados deveriam fazer uma primeira aprendizagem intensiva da língua portuguesa em simultâneo, ou previamente à sua integração numa turma. Um modelo que segue os princípios do *separate model* na variante *transitional arrangements*, definido no relatório Eurydice (2004) e retomado por Todisco (2005) no seu estudo “Integration Process of Migrants: Issues of Schooling and Housing”. Segundo as orientações deste modelo, os alunos imigrantes são agrupados separadamente das outras crianças (na sua escola) por um período limitado de tempo onde lhes é facultado um apoio escolar direcionado para as suas necessidades. Durante este tempo está previsto que frequentem algumas aulas nas turmas a que pertencem, em conjunto com os restantes colegas.

O envolvimento das famílias na resolução dos problemas com que os educandos se confrontam na escola passa pelo diálogo com estes, pela ajuda nas tarefas escolares e pelo recurso ao apoio do professor ou do diretor de turma. Contudo, reconhecemos que apesar de algumas famílias de imigrantes serem detentoras de níveis de formação elevados, nem sempre o domínio que possuem da Língua Portuguesa facilita o acompanhamento dos filhos nas tarefas escolares. Mas, a predisposição que revelam para o diálogo, como estratégia de apoio aos educandos, pode ajudar a criar níveis maiores de confiança nos mesmos que sejam mobilizados para a escola e que contribuam para um percurso escolar de maior sucesso (Tabela 34).

Tabela 34. Estratégias de envolvimento das famílias na resolução dos problemas dos educandos, segundo a origem (%)

	Portugueses	Imigrantes	Total
Conversando com o aluno	37,7	41,9	39,0
Ajudando nas tarefas escolares	23,8	22,6	23,5
Com ajuda do Professor/Diretor Turma	19,2	16,1	18,3
Conversando com outros pais	6,0	6,5	6,1
Com ajuda de explicadores/ATL	7,3	3,2	6,1
Proibindo brincadeiras	3,3	9,7	5,2
Com ajuda da Direção	2,6	0,0	1,9
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Questionários às famílias 2009/10. Cálculos da autora.

3.6. Escola, família e desempenho escolar

O sucesso escolar dos alunos inquiridos é medido, nesta análise, pela existência ou não de retenções durante o seu percurso escolar. Assim, comparando os resultados globais obtidos pelos alunos nativos e pelo grupo de origem imigrante percebemos que não se registam diferenças significativas no percurso escolar dos mesmos (Tabela 35).

Tabela 35. Desempenho escolar dos alunos (% de retenções), em função da origem

	Total		
	c/ retenção (%)	s/ retenção (%)	Total (%)
Portugueses	26,5	73,5	100,0
Imigrantes	26,8	73,2	100,0
Total	26,6	73,4	100,0

Fonte: Questionários às famílias 2009/10. Cálculos da autora.

Contudo, se na análise do desempenho escolar considerarmos apenas as nacionalidades dos alunos (à semelhança dos dados apresentados pelo Ministério da Educação), concluímos que a tendência identificada para o país, para a AML e para os agrupamentos de escolas se mantém: exceto os alunos nacionais de países europeus de leste, que apresentam taxas de retenção inferiores aos nativos (10,5%), os estudantes estrangeiros têm taxas de retenção superiores aos nacionais entre 8 e 10 pontos percentuais. Os alunos de nacionalidade europeia e os brasileiros apresentam as taxas de insucesso mais elevadas (37,5% e 34,4%, respetivamente) e os estudantes com origem em países africanos e asiáticos uma taxa igual, de 33,3%.

Na caracterização que fizemos anteriormente, para o país, para a Área Metropolitana de Lisboa e para cada agrupamento de escolas, sobre o sucesso escolar dos alunos nativos e estrangeiros, identificámos que os segundos, tendencialmente, apresentavam valores relativos inferiores aos portugueses. Todavia, os resultados que agora analisamos revelam que, ao considerarmos no grupo de alunos imigrantes não apenas os estrangeiros, mas todos os estudantes em que pelo menos um dos progenitores é estrangeiro, a tendência registada anteriormente se altera. Assim, a procura de uma explicação para os resultados obtidos, deverá dar particular atenção à composição do núcleo familiar, em particular às origens dos progenitores. Consideramos existirem também outros fatores que permitem explicar estes resultados e que remetemos para uma análise circunscrita ao território de estudo, pois é nele que se manifestam as especificidades sociais que nos poderão ajudar a explicar que o nível de sucesso dos alunos seja semelhante entre as populações autóctones e migrantes.

Propomos que o nosso olhar incida sobre um conjunto de fatores que consideramos fundamentais, a saber: de ordem individual (hábitos de trabalho escolar, conhecimento da língua e expectativas face à escola), de ordem familiar e comunitária (as características do bairro de residência, o estatuto socioeconómico das famílias, o desenvolvimento de competências biculturais, a relação entre pais e filhos, as expectativas que depositam na escola e o envolvimento na mesma) e de ordem contextual (a gestão da diversidade social e étnica na escola, a relação do aluno com os adultos e com os pares, as práticas pedagógicas).⁷²

72 Não esgotamos aqui os múltiplos fatores que podem influenciar o percurso e desempenho escolar das crianças e jovens. Socorremo-nos para a sua enumeração dos vários estudos que têm sido desenvolvidos sobre o desempenho escolar dos alunos imigrantes, alguns deles já anteriormente apresentados, e deles retiramos os aspetos que consideramos poderem ser abordados na presente investigação. Destacamos os estudos de Crul (2004, 2007a); Portes, (1999); Portes e MacLeod (1996, 1999); Portes e Hao (2005); Portes e Rumbaut (2001); Seabra (2000, 2007, 2008, 2010); Suarez-Orozco, C. e M. Suárez-Orozco (2001)

Tendo em linha de conta que, em termos gerais, o perfil socioeconómico do território se caracteriza por uma população de baixos níveis de instrução, com atividades profissionais em setores com fraca remuneração e taxas de desemprego elevadas, no conjunto da cidade, importa identificar alguns indicadores que, incidindo nas características dos grupos migrantes, podem ajudar a explicar os resultados alcançados pelas suas crianças.

O primeiro aspeto a considerar remete para o nível das habilitações académicas que, neste território, colocam as famílias imigrantes numa posição mais favorável. Este particular também se reflete na preocupação que revelam na utilização da Língua Portuguesa em casa, familiarizando os filhos para a sua utilização (42,7% dos alunos imigrantes utilizam o português nas conversas com a família, 19,9% falam português e outra língua e 37,4% utilizam a língua materna). O envolvimento que estas famílias têm nas atividades escolares dos seus educandos também não fica aquém do que as famílias portuguesas revelam ter, depositando na escola a confiança na educação e formação dos seus filhos, numa perspetiva de interação cultural. Deste modo, residindo num território marcado por características socioeconómicas desvantajosas, os descendentes destes imigrantes conseguem tirar partido do capital cultural acumulado na família, transportando-o para a escola e mobilizando-o para o seu sucesso escolar.

As expectativas que os alunos imigrantes revelam ter perante a escola, classificando-a de uma forma muito positiva e valorizando o papel do adulto nas relações de sociabilidade, mas também na sua função de educador, são indiciadoras de uma predisposição para aprender. Por outro lado, a frequência de escolas que acolhem múltiplas referências culturais e se confrontam diariamente com a mobilidade da população imigrante proporciona a estes alunos uma interação com a diversidade e o convívio com diferentes ritmos de aprendizagem, que exigem dos professores a procura de estratégias diferenciadas de resposta. Um maior desenvolvimento sobre este último aspeto será feito no ponto seguinte.

Não esgotando todos os fatores que nos permitem traçar hipóteses explicativas para a proximidade registada no sucesso escolar dos alunos imigrantes e autóctones, que frequentam os

agrupamentos da área em estudo, parece-nos evidente que as especificidades de ordem familiar e comunitária têm aqui um papel determinante. Gillborn (1990) refere que o processo educacional é complexo, tendo as atitudes das escolas e professores uma grande influência sobre os resultados dos alunos (Seabra, 2010). Nesta perspetiva, os resultados escolares resultam da confluência de fatores favoráveis inscritos na esfera familiar/comunitária, tal como na escolar/societária. Todavia, importa ir mais longe, de modo a tentar perceber se a composição sociocultural das famílias influencia, ou não, os resultados escolares dos seus filhos.

Assim, de modo a tentar identificar se existem diferenças, no desempenho escolar entre os alunos cujos progenitores são os dois estrangeiros e os alunos que apenas têm um dos progenitores estrangeiro recorremos à informação desagregada em função da origem dos pais, construindo dois subgrupos dentro do grupo que inicialmente designamos de pais imigrantes. Os resultados obtidos evidenciam uma diferença entre estes dois subgrupos: se, para os alunos em que apenas um dos progenitores é imigrante, o número de reprovações durante o seu percurso escolar é mais reduzido e inferior ao dos autóctones (19,3%), para os alunos descendentes de pais imigrantes o valor é mais elevado e mesmo superior ao obtido para os autóctones (31,6%).

Estes resultados, que assumimos terem expressões diferentes, para cada grupo de origem dos imigrantes incluídos na análise e para cada ano de escolaridade considerado, julgamos que também podem contribuir para explicação que procuramos. No caso das famílias em que um dos membros do casal não é migrante, o domínio que este tem da língua, os conhecimentos que possui do sistema educativo que provavelmente frequentou e, em algumas situações da própria escola, poderão constituir-se como uma mais-valia na integração do seu educando, no seu envolvimento enquanto encarregado de educação e na sua disponibilidade para colaborar nas tarefas escolares. Nesta perspetiva, a continuidade cultural entre o meio familiar e escolar favorece o êxito dos alunos (Seabra, 2010).

Os dados de que dispomos ainda nos permitem compreender se existem diferenças no desempenho dos alunos em cada ano/ciclo de escolaridade: os alunos de origem imigrante, que frequen-

tam o 4º ano, registaram durante o seu percurso escolar um maior número de retenções (19,8%) que os alunos nativos (13,1%) e, esta tendência é tanto mais acentuada quanto mais recente tiver sido a sua chegada a Portugal (menos de 3 anos). Para os alunos que frequentam o 6º ano, não registamos diferenças significativas entre os dois grupos (31%/32% de retenções) mas, mais uma vez, são os imigrantes que se encontram há menos de três anos em Portugal aqueles que revelam ter um percurso mais acidentado (Tabela 36).

**Tabela 36. Desempenho escolar dos alunos (% de retenções),
por ano de escolaridade, em função da origem**

	4.º ano			6.º ano			9.º ano		
	c/ retenção	s/ retenção	total	c/ retenção	s/ retenção	total	c/ retenção	s/ retenção	total
Portugueses	13,1	86,9	100,0	31,1	68,9	100,0	37,9	62,1	100,0
Imigrantes	19,8	80,2	100,0	31,9	68,1	100,0	28,0	72,0	100,0
Total	15,7	84,3	100,0	31,4	68,6	100,0	35,7	64,3	100,0

Fonte: Questionários aos alunos 2009/10. Cálculos da autora.

4º ano: qui quadrado=1,797; df=1; p=0,180

6º ano: qui quadrado=0,054; df=1; p=0,817

9º ano: qui quadrado=0,427; df=1; p=0,513

Algumas causas apontadas, nos estudos sobre o insucesso no 2º ciclo de escolaridade, e que justificam o maior número de reprovações entre os alunos que frequentam o 6º ano, independentemente da sua origem, referem as dificuldades de adaptação a um 2º ciclo de escolaridade marcado, por um lado, por um maior grau de exigência face ao ciclo anterior, resultado de uma multiplicação de disciplinas e, por outro, pela necessidade de mudança de escola e pelo contacto diário com uma maior diversidade de professores.⁷³ A figura do professor, com uma grande proximidade do aluno, deixa de existir tornando

73 Leia-se a este respeito: o Relatório do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar. Ministério da Educação (2004). Disponível em: http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/PNAPE_relatorio.pdf. E o artigo de Abrantes, P. (2009). 'Perder-se e Encontrar-se à Entrada da Escola: transições e desigualdades na educação básica'. Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 60, 2009: 33-52.

mais difícil a adaptação ao novo contexto, onde as únicas referências que por vezes se mantêm são as dos colegas com quem conviveram nos anos anteriores. Também para os alunos portugueses a integração neste ciclo de ensino apresenta maiores dificuldades, facto a que não é alheia a duplicação do número de reprovações que registamos do 4.º para o 6.º ano na nossa amostra (de 13% para 31%).

Mas, independentemente do ano de escolaridade, a constante que se mantém em equação incide no facto das retenções aumentarem quando os alunos estão a iniciar o seu percurso nas escolas que o território lhes disponibiliza. Para alguns alunos recém-chegados, com um percurso escolar anterior realizado noutro país, num sistema de ensino com características, ritmos de aprendizagem e graus de exigência diferentes do português, a integração neste ciclo de ensino acarreta maiores dificuldades. A estas dificuldades vêm juntar-se as fragilidades no domínio da Língua Portuguesa, problema para o qual muitas escolas não dispõem de recursos para dar respostas atempadas e mais individualizadas (esta preocupação foi referida pelos diretores das escolas nas entrevistas que efetuamos). Neste domínio, a abertura que existe nos documentos legais e que orienta para uma integração dos recém-chegados, no sistema de ensino português, com base na idade e no percurso anterior que a criança ou jovem tenha realizado, esbarra com a incapacidade da escola em responder, com os recursos de que dispõe, às necessidades colocadas pelo fraco ou inexistente conhecimento da língua.

O sucesso registado para os alunos imigrantes que frequentam o 9.º ano, face aos alunos autóctones, com percentagens de reprovação de 28% e 37,9% respetivamente, evidenciam que, muito provavelmente, estes alunos vão desistindo durante a escolaridade básica e, que quando a conclusão desta ocorre ela é mérito apenas de alguns, aqueles que conseguem maior sucesso durante o percurso anterior. A afirmação que fazemos prende-se, com as constatações que apresentámos anteriormente: menores níveis de sucesso no 1.º ciclo, relativamente aos autóctones; níveis de insucesso elevado no 2.º ciclo, tal como para os autóctones.

3.7. Estratégias das famílias

A análise do envolvimento da família na vida escolar dos filhos, medida a partir da questão relativa ao apoio a que os alunos recorrem para a realização das suas tarefas escolares, revela que apenas em 24% das referências se reportam ao acompanhamento feito pelos pais, 51% das referências feitas pelos alunos recaem sobre a realização das tarefas individualmente, 9% ao apoio dos irmãos e 15% ao apoio dos amigos. Estes resultados sugerem um fraco envolvimento dos progenitores no processo de ensino aprendizagem destes alunos (Tabela 37).

Tabela 37. Apoio na realização das tarefas escolares (% em relação ao total)

	Sozinho	pai/mãe	irmãos	amigos	outros familiares	Total
Pais Portugueses	51,4	25,4	8,4	13,0	1,8	100,0
Pais Estrangeiros	50,0	21,4	9,7	17,9	0,9	100,0
Total	50,9	23,9	8,9	14,8	1,5	100,0

Fonte: Questionários aos alunos 2009/10. Cálculos da autora.

Entre os alunos imigrantes e portugueses, não se evidenciam grandes disparidades no que diz respeito à realização das tarefas escolares sem recurso a ajuda. Ainda assim, há uma ligeira diferença nos recursos humanos que os dois grupos referem mobilizar: os descendentes de portugueses indicam recorrer aos pais numa proporção semelhante aos imigrantes (25% e 21% respetivamente), mas é para os últimos que o recurso aos amigos (18%) e aos irmãos (10%) é assumido com maior importância. Estes resultados indicam um envolvimento semelhante das famílias portuguesas e imigrantes nas tarefas escolares dos filhos, sendo que em ambos os casos este é reduzido. Contudo, é de assinalar a importância que os amigos e os irmãos revelam ter neste domínio, sobretudo no caso dos estudantes de origem imigrante. A imagem que obtivemos por parte da direção das escolas sobre a participação das famílias no processo de ensino aprendizagem dos seus educandos associa-se ao desinteresse, indiferença, reduzido apoio, poucas ambições escolares.

Não distinguindo entre o grau de envolvimento dos pais portugueses e o dos pais imigrantes, os diretores de agrupamento foram assertivos ao afirmarem que as famílias “vão pouco à escola” (D1, D3), “interessam-se pouco pelo percurso dos filhos” (D1), “têm poucas expectativas face à escola” (D1), “têm um envolvimento muito débil nas atividades escolares” (D2), “muitos alunos vivem completamente sozinhos” (D1), “alguns encarregados de educação vêm quando solicitados” (D1, D2). A mensagem que é transmitida coloca a escola como a responsável máxima pela educação e formação dos alunos, nem sempre em sintonia ou apoiada pela família.

Uma análise desagregada por ciclos de ensino manifesta que, como seria previsível, à medida que os alunos são mais velhos a participação dos pais nas tarefas escolares também é mais reduzida. Contudo, consideramos que deveria haver um maior investimento no acompanhamento que é feito às crianças que frequentam o 4º ano, pois apenas 38% das referências são feitas à ajuda dos pais e 43% à realização das tarefas individualmente, com o recurso aos irmãos (10%) ou amigos (13%). Tratando-se de alunos que frequentam o 1.º ciclo, a menor presença dos pais pode traduzir-se numa precoce autonomia/desinteresse dos filhos face à escola durante um ciclo de escolaridade fundamental na formação pessoal e social da criança, na construção de métodos e hábitos de trabalho, na criação do gosto pelas aprendizagens, e no despertar da curiosidade e interesse por saber mais.⁷⁴ Por outro lado, as características que as crianças de hoje têm, relativamente há vinte anos colocam também a exigência de que pais e professores trabalhem juntos e pensem na melhor forma de o fazer de modo a colocar-se de acordo sobre o percurso educativo da criança, sujeito para onde converge o cuidado e a educação (Gervilla, 2008).

A exploração dos resultados, em função da origem dos imigrantes (para os alunos que frequentam o 4º ano), permite-nos avançar com mais alguma informação sobre as atitudes das diferentes comunidades, sem contudo pretender entrar em generalizações. São os descendentes de africanos que indicam, com maior frequência, a realização das tarefas escolares sozinhos; é entre os descendentes de brasileiros e europeus de leste que registamos o maior número de referências ao apoio dado pelos pais, respetivamente 44 % e 41%; é entre os alunos de origem asiática

74 Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Disponível em: http://www.dgidec.minedu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx

que surge o maior número de referências à ajuda dos amigos, facto que talvez se justifique pelo maior desconhecimento da língua portuguesa por parte dos seus progenitores e, em alguns casos, pelo maior distanciamento face à comunidade de acolhimento resultado de uma maior valorização e intensidade de contactos na comunidade de origem. Os resultados que apresentamos podem ser interpretados com recurso a diferentes causas: o grau de instrução e as experiências escolares dos pais, o domínio da língua portuguesa, as expectativas face à escola e a valorização que fazem desta. Assim, é entre os europeus de leste e os brasileiros que mais recentemente chegaram a Portugal que encontramos os níveis de escolaridade mais elevados, como já referimos inicialmente; para os brasileiros (apesar das diferenças consoante a região de origem) há um maior domínio da língua portuguesa; entre muitos europeus de Leste há um esforço notório para a aprendizagem da língua, utilizando muitas vezes o português para comunicar em casa com os filhos; entre as famílias asiáticas o domínio da língua é menor, revelando-se como uma barreira à sua ligação com a escola e ao seu envolvimento na vida escolar dos filhos; entre os africanos, apesar de transmitirem que esperam que a escola garanta que os filhos tenham um percurso de vida diferente do seu, nem sempre as expectativas que depositam nesta têm correspondência com a valorização que fazem da mesma junto dos educandos.

As famílias inquiridas afirmam envolver-se no processo de ensino e aprendizagem. Embora com um grau de participação diferente, 74% das famílias portuguesas e 64% das imigrantes, é notória a sua preocupação no acompanhamento das atividades escolares. Contudo, para melhor compreender o significado dado à participação nas atividades dos educandos, é importante analisar os resultados de outras questões que formulámos no questionário.

As famílias portuguesas definem o seu contributo, no essencial, pela ajuda nas tarefas escolares; já as famílias imigrantes entendem a deslocação à escola, para participar em reuniões, como uma forma significativa de envolvimento, colocando a ajuda na realização das tarefas escolares em segundo lugar. Apesar das diferentes perspetivas na valorização do tipo de relação que mantêm com a escola, e da sua atitude não se pautar por uma grande participação, factos que a investigação no domínio da relação das famílias com a escola tem atribuído não só a fatores de índole social

e cultural, mas também à cultura escolar, não poderemos afirmar que estas famílias tenham uma atitude completamente demissionária.

A participação em momentos de convívio organizados pela escola não parece ter uma adesão significativa por parte destas famílias, pois apenas 18% das famílias portuguesas refere envolver-se nos mesmos e para as famílias imigrantes a participação é ainda um pouco mais reduzida (15%). É pertinente acrescentarmos também que das catorze famílias imigrantes que referem não se deslocar à escola e que justificam a sua ausência, dez argumentam ter falta de tempo. Possivelmente, esta ausência deriva da dificuldade em conciliar os horários que as escolas disponibilizam para o atendimento aos pais e os horários de trabalho que, no caso das populações imigrantes, são, frequentemente, ainda mais longos.

Para cerca de metade das famílias questionadas, as deslocações à escola fazem-se por iniciativa própria, não havendo diferenças de comportamento entre as famílias imigrantes e as portuguesas. Tanto para as autóctones, como para as imigrantes, a periodicidade com que se deslocam à escola é de duas a quatro vezes por ano (referência feita por 51% das famílias portuguesas e 52% das famílias imigrantes). Porém, para os diretores das escolas, a capacidade de envolvimento das famílias continua a ser um dos aspetos mais negativos com o qual têm que lidar diariamente. Como tal são perentórios em afirmar, nas entrevistas concedidas, que *“as famílias deslocam-se pouco à escola”* (D3), *“não são muito participativas”* (D2), *“não revelam grande envolvimento”* (D2), *“têm expectativas muito baixas face à escola”* (D1, D2). Mas, nas mesmas entrevistas também afirmam que a escola não investe na dinamização de atividades dirigidas às famílias, além das tradicionais reuniões realizadas com os diretores de turma ou com o professor titular de turma no final de cada período, apenas numa das entrevistas foi manifestada alguma preocupação com a realização pontual de eventos que mobilizem a família. Parece que estamos perante uma contradição: por um lado, a escola reclama que as famílias se alheiam do percurso dos seus educandos mas, por outro, revela uma certa inércia perante o desencadear de mecanismos de mobilização das mesmas. Deste modo, parece legítimo afirmar que um dos grandes desafios que se coloca à escola do século XXI é o de conseguir relacionar-se com a família pro-

curando, em conjunto com esta, organizar-se em benefício da educação. De acordo com Gervilla (2008), as características da sociedade contemporânea que afetam a identidade da criança e do jovem e a sua educação implicam uma mudança na ação pedagógica centrada na abertura. A participação dos pais como possíveis associados da função que realizam os professores na escola, se for efetiva, fará com que pais e professores respondam às necessidades da criança e jovem reforçando-se mutuamente.

Em síntese, os *alunos imigrantes* ...

- têm uma imagem positiva da escola, definindo-a fundamentalmente pelos aspetos positivos;
- as relações que estabelecem com os adultos são muito privilegiadas nas apreciações que fazem da escola, quer pela positiva, quer pela negativa;
- os mais velhos evidenciam, como aspeto fundamental, as relações com os pares;
- definem a escola fundamentalmente como espaço de socialização e pela sua função na transmissão de conhecimentos e competências do saber e saber fazer;
- os colegas com quem se relacionam têm diferentes origens, estabelecendo com estes relações de amizade que prolongam no espaço extraescolar;
- resolvem os conflitos entre colegas pela via do apaziguamento, contudo, para alguns grupos, o recurso à agressividade é ainda uma via a utilizar;
- relacionam-se com colegas de escola, no bairro onde residem;
- recém-chegados revelam maiores dificuldades de aprendizagem, evidente no maior número de retenções;
- revelam níveis de desempenho próximos dos nativos, contudo existem diferenças em função da origem geográfica e do nível de instrução composição étnica e cultural dos progenitores;
- no 1.º ciclo, revelam algumas dificuldades de sucesso;
- no 2.º ciclo, têm taxas de insucesso elevadas, tal como os autóctones;
- no 9.º ano, conseguem desempenhos superiores aos nacionais;
- identificam como principal obstáculo à aprendizagem o fraco domínio da Língua Portuguesa;
- revelam ter, por vezes, dificuldade no contacto com os professores e no acompanhamento das atividades letivas por desconhecimento da Língua;

- indicam que nem sempre conseguem receber do professor a ajuda necessária para o sucesso das suas aprendizagens;
- recorrem aos amigos e aos irmãos para os apoiarem nas atividades escolares.

As suas famílias...

- reconhecem a importância do convívio entre culturas na formação dos seus educandos;
- não entendem presença de diferentes culturas na escola como um entrave à realização de aprendizagens nem como geradora de violência;
- esperam que a escola desempenhe o seu papel de educadora mas que, ao mesmo tempo, forme cidadãos competentes no desempenho dos seus papéis sociais;
- acompanham os seus educandos nas atividades escolares, embora não o façam com muita regularidade;
- preocupam-se em utilizar a Língua Portuguesa, embora os africanos utilizem também outros dialetos.

4. ESCOLA E IMIGRAÇÃO: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO

4.1. Imagens sobre os alunos imigrantes

A presença de alunos imigrantes é uma referência comum aos projetos educativos das escolas em estudo, sendo-lhe dedicado um espaço entre as diversas temáticas que são abordadas. A natureza das referências feitas às diversas comunidades que se têm instalado na área central de Lisboa deixa antever algumas mudanças no conhecimento construído sobre estes novos públicos, assim como na preocupação em encontrar respostas adequadas à sua inclusão. Estes cuidados surgem espelhados nas finalidades e modelos de desenvolvimento curricular que são propostos nos documentos legais que a escola constrói. Se em momentos anteriores da vida da escola, as referências aos alunos estrangeiros surgiam frequentemente associadas aos problemas de indisciplina e insucesso, a imagem que hoje nos é transmitida, revela uma maior abertura a estas comunidades, entendendo-as como uma mais-valia na formação de todos e mobilizando

a diversidade nas linhas orientadoras que definem as estratégias de ação dos projetos que constroem:

“Várias culturas, diferentes percursos, uma identidade em construção”, “Uma escola que acolhe o mundo...” (A2);

“... escolas públicas dirigidas a todas as crianças e a todos os jovens que as queiram frequentar (...), independentemente do seu país de origem, condição socioeconómica, meio cultural, sexo, etnia, religião e orientação sexual...” (A3);

“Integração das comunidades imigrantes na vida social comunitária...” (A1).

A leitura destes documentos revela algum cuidado na caracterização deste público diverso, quer em relação aos seus quantitativos, quer em relação aos grupos de origem. A reflexão que é feita sobre estes estudantes em particular, acompanha o diagnóstico do seu perfil, identificando as suas potencialidades e fragilidades numa perspetiva de inclusão e, em alguns projetos, valorizando as mais-valias para a escola *“constitui uma enorme riqueza, o facto de ter todo o mundo, a cada dia, a entrar pelos portões das várias escolas” (A2).*

As vivências da diversidade nas escolas desta área central da cidade espelham-se nas afirmações que são feitas pelos seus órgãos diretivos durante as entrevistas. Há, declaradamente, um conhecimento construído a partir do convívio diário com populações diversas e que, provavelmente tem contribuído para uma mudança nas expectativas que hoje se traçam em torno da sua presença. Também é notória a forma reflexiva como transmitem esse conhecimento, fazendo-o numa atitude de questionamento sobre as estratégias de inclusão que têm adotado.

A par da diversidade de públicos, as escolas da área central da cidade são também confrontadas com uma grande “itinerância” da sua população: por um lado, resultado da chegada de imigrantes com novas origens geográficas; por outro, consequência das lógicas de inserção no mercado da habitação por parte destes grupos mais recentes que, por recorrerem frequentemente ao mercado de aluguer, se movimentam mais facilmente na cidade, acompanhando o local de trabalho ou os preços mais acessíveis da habitação (Fonseca, 2008). Estas oscilações rápidas da população es-

colar, conferem à escola alguma instabilidade resultante da necessidade de se adequar, em pouco tempo, à nova realidade ou melhor, às novas demandas:

“ ... o número de alunos estrangeiros aumentou nos últimos anos, sendo particularmente notório esse acréscimo nas nacionalidades atualmente mais representadas na escola, Brasil e países do subcontinente indiano, quando no passado recente se verificava um predomínio de alunos estrangeiros de países do leste europeu, a par com o número de alunos brasileiros. Esta alteração trouxe uma nova realidade no que diz respeito à atitude e às expectativas dos alunos estrangeiros relativamente à escola: ao rigor, empenho e valorização das aprendizagens característicos de grande parte dos alunos do leste europeu veio a suceder uma atitude de maior passividade em relação à escola, quando não de desinteresse e desistência perante as dificuldades e as exigências do sistema de ensino português... ” (A3).

A intensidade de contactos com comunidades de diferentes origens tem facilitado a reconstrução das imagens sobre os alunos estrangeiros que, tal como os nativos, oriundos de diferentes meios socioeconómicos e de contextos territoriais particulares, têm múltiplas expectativas e posturas perante a escola e a aprendizagem. Nas escolas, percebe-se facilmente essa diversidade, pela forma de ser e de estar, de se relacionar com os outros, de mostrar predisposição para aprender. Os discursos sobre os alunos imigrantes são agora menos generalistas, não colocando todos no mesmo patamar e rotulando-os negativamente. A estes estudantes, facilmente se atribuem características particulares, definidas em função das diferentes atitudes face à escola, às preferências por áreas específicas do conhecimento, à facilidade com que aderem a determinadas atividades e aos contextos familiares:

“ ... os chineses são muito motivados para a matemática mas revelam dificuldades no domínio da Língua...” (D1, D2, D3);

“ ... os chineses são muito reservados, têm falta de referências na escola...” (D3);

“ ... os alunos de leste são muito trabalhadores, revelam muita motivação...” (D1);

“ ... os alunos de leste são polivalentes e muito esforçados...” (D2);

“ ... os africanos têm características diferentes em função das áreas da cidade de onde vêm, alguns são simpáticos e valorizam muito a escola outros, têm atitudes muito agressivas...” (D1);

“ ... os africanos tal como os brasileiros têm uma grande apetência pelas artes e pelo desporto...” (D2);

“ ... os brasileiros que vêm das áreas rurais têm maior dificuldade no domínio da Língua...” (D1);

“ ... para os asiáticos a escola é importante, como forma de promoção social e por isso são mais exigentes...” (D3).

Se, relativamente aos estudantes, as imagens transmitidas revelam uma atitude positiva, já sobre o envolvimento das famílias, as observações são muito críticas em relação à postura que estas revelam face à escola. Não diferenciando entre estrangeiros e autóctones, os responsáveis pelas escolas gostariam de ter as famílias mais presentes e este é também um aspeto sobre o qual todos os projetos educativos se detêm no diagnóstico que apresentam e nas estratégias de intervenção que definem. Justificam as dificuldades das famílias no acompanhamento dos seus educandos, com fatores de ordem estrutural (económica e social), resultantes dos níveis de escolarização e da existência de situações diversas do foro pessoal e económico:

“ ... o reduzido nível de escolarização das famílias dos nossos alunos ajuda a explicar o fraco apoio escolar de que os respectivos educandos beneficiam, os fracos resultados dos alunos e, muitas vezes, a desvalorização do papel formativo da escola e as fracas expectativas escolares dos alunos.” (A3);

“ ... o meio sócio cultural de pertença de um número significativo de alunos distante da cultura escolar /académica...” (A1);

“ ... grande número de Encarregados de Educação com muitas dificuldades ou com inexistência de suportes de apoio familiar/social (desenraizamento social/isolamento familiar/monoparentalidade / carências culturais e económicas)...” (A1);

“ ... o Agrupamento serve uma população, na sua larga maioria, pobre e com baixas qualificações escolares e profissionais (...). O mais curioso é que estes valores ainda são mais baixos no caso da população portuguesa, o que significa que as qualificações das famílias imigrantes são superiores às das famílias portuguesas.” (A2).

As escolas consideram que só mobilizando as famílias conseguem garantir um apoio mais eficaz e com maior sucesso aos seus estudantes e, é nesse sentido que orientam (nos projetos educativos) uma parte das suas estratégias de intervenção para o trabalho junto com as famílias. Contudo, não existe uma prática de acolhimento das famílias estrangeiras que envolva medidas e ações particulares, tal como não revelam ter grande abertura à comunidade.

O insucesso escolar é identificado por estes agrupamentos de escolas como um problema da comunidade educativa em geral e que se justifica, em grande parte, pelas características familiares, anteriormente apresentadas. Porém, não associando o insucesso à presença de populações imigrantes, são identificadas particularidades nestas comunidades que, na ótica da escola e dos professores, justificam os resultados menos positivos destes alunos:

- (i) o desconhecimento da Língua Portuguesa (falada e escrita);
- (ii) a frequência da escolaridade anterior no país de origem;
- (iii) a utilização de outras línguas/dialeto em família ou no grupo social de pertença e,
- (iv) as áreas/bairros de residência. Estes fatores revelam-se de forma diferente entre os diversos grupos de origem, e mesmo no seio de cada um.

A atitude de abertura às populações de origem imigrante, que é definida nas orientações de política das escolas localizadas neste território particular, a par dos esforços que têm sido desenvolvidos no sentido da integração dos conhecimentos sobre as comunidades migrantes no diagnóstico e nos objetivos do projeto de escola, são reveladores de uma postura positiva face às mudanças que os novos contextos socioculturais exigem. Pensamos poder afirmar que as suas políticas se situam, na perspetiva intercultural da educação, na ótica apresentada por Carneiro (2001) e Perrenoud (2001), sustentada na promoção da interação entre a diversidade, reconhecendo e valorizando a desigualdade das heranças culturais e comprometendo-se com o envolvimento de todos na aprendizagem. Importa agora perceber como é que os modelos curriculares e as práticas pedagógicas a estes inerentes recriam as intenções definidas pela escola ou simplesmente tentam reproduzir, perante os reptos a que se propõem, as rotinas anteriores.

4.2. Respostas pedagógicas à diversidade

Perante os desafios da diversidade e o compromisso com a gestão de um modelo intercultural de educação, a escola necessita de transpor para o seu modelo curricular princípios pedagógicos que preconizam uma gestão aberta e flexível dos currículos. Necessita de mobilizar as potencialidades do seu público para as estratégias que define e de, através delas, ultrapassar as fragilidades que identifica. Os princípios que defende, no seu projeto educativo, só poderão ganhar sentido se este se identificar com os destinatários ou seja, se tiver sido construído com eles e para eles.

Retomando os documentos orientadores das escolas, constatamos que nem sempre são evidentes as estratégias para colocar em ação as intenções que anteriormente referimos e que permitem compreender quais as respostas pedagógicas que são postas em prática. Ainda assim, conseguimos identificar para dois dos agrupamentos, o modelo curricular ou as metodologias a adotar:

“ ... centrar o currículo nos alunos (nas suas necessidades, nos problemas sociais que transportam para o ambiente escolar e nos processos de aprendizagem)...” (A2);

“ Implementação de metodologias mais ativas e participativas na organização do processo educativo e nas práticas de ensino, com recurso ao trabalho cooperado entre pares e a metodologias de trabalho de projeto interdisciplinar (acompanhados em contexto de sala de aula e monitorizados por especialistas) ...” (A1)

Em relação aos alunos imigrantes, são identificadas medidas e ações concretas que se prendem com a aprendizagem da Língua Portuguesa, a disponibilização de apoios específicos em determinadas áreas do saber e a sua inserção nas turmas de acordo com o nível de conhecimento da Língua ou, porque estas são frequentadas por colegas com a mesma origem (para os recém-chegados). Também são valorizados os cursos de formação de Língua Portuguesa para as famílias, entendidos como uma estratégia para as mobilizar para a escola em conjunto com os filhos. Contudo, a mensagem transmitida através das entrevistas (D1, D2, D3) alerta que os recursos de que as escolas dispõem, quer em termos quantitativos, quer ao nível de profissionais especializados, são insuficientes para responder de forma adequada às necessidades.

Nos projetos dinamizados nas atividades extracurriculares todos os alunos são convidados a participar. Não existe, por parte das escolas, uma orientação para o desenvolvimento de projetos específicos para os alunos estrangeiros. Em algumas situações, como estratégia de mobilização dos estudantes que revelam dificuldades de integração escolar e apetência por atividades exclusivas, do domínio das artes e do desporto, são dinamizados projetos nesse âmbito. Todavia, todos são potenciais candidatos.

É ao nível da sala de aula que se vive uma parte significativa da interação pedagógica, entre alunos, e entre estes e os professores. E, claramente que é neste espaço que as questões da gestão e da diferenciação curricular assumem protagonismo e desafiam o professor. Um desafio difícil e que obriga a um importante trabalho de equipa, na definição e reflexão das estratégias e procedimentos mais adequados ao contexto. Não chega referir que acolhemos todos. A aprendizagem em contextos de diversidade é tanto mais rica quanto mais diversas forem as experiências e quanto mais significativas para os alunos forem as aprendizagens. Os currículos nacionais, em particular os do Ensino Básico, são flexíveis, facilitando abordagens interculturais que mobilizem experiências e saberes de um público diverso, para tal é preciso criatividade, abertura e disponibilidade do docente ou da equipa de docentes, no sentido de promover “esse diálogo entre diferentes” (Carneiro, 2001: 278). Citando Perrenoud (2001: 71) “uma parte significativa das intervenções do professor tem a função de fazer o grupo funcionar; essas intervenções adaptam-se mais ou menos adequadamente às características do grupo, à sua composição, à história das suas relações, tanto entre os próprios alunos quanto entre eles e o professor. (...) essas intervenções são uma forma de *tratamento das diferenças...*”.

Constatámos, durante o levantamento da informação empírica, através de conversas informais, que a maioria dos docentes destas escolas revela ter dificuldades: na gestão da diversidade em contexto de sala de aula, nomeadamente no ensino da Língua Portuguesa como língua não materna; na definição das estratégias de aprendizagem mais adequadas para os alunos que não dominam a Língua e na integração dos mesmos nas dinâmicas do grupo-turma. A principal justificação que apresentam relaciona-se com a falta de apoio de pessoal especializado, não deixando transpare-

cer que a sua insegurança pode relacionar-se com o facto de estarem perante um desafio para o qual não foram preparados durante a sua formação académica. Porém, esta questão não deixa de ser controversa pois, quer os professores, quer os órgãos responsáveis, não identificam no leque das suas prioridades de formação a frequência/disponibilização de formação neste âmbito.

Não nos propomos aprofundar este assunto no presente estudo, pois não acompanhámos os docentes em contexto de sala de aula e, como tal, não dispomos de informação que nos permita inferir sobre as práticas dos professores no âmbito da gestão curricular. Por outro lado, o número de questionários que recolhemos dos docentes é reduzido, não nos permitindo tirar conclusões fundamentadas sobre a temática.

Em síntese, as escolas...

que acolhem uma grande diversidade de alunos imigrantes:

- preocupam-se em conhecer as características desta população;
- incluem a diversidade cultural na definição das linhas orientadoras dos seus projetos;
- reconhecem as potencialidades do acolhimento de culturas diversas;
- revelam ter uma imagem positiva destes alunos;
- reconhecem a existência de particularidades em cada cultura/etnia;
- atribuem as principais causas do seu insucesso:
 - ao desconhecimento da Língua Portuguesa,
 - à mudança de país após o início da escolaridade;
 - à utilização de outra língua/dialeto em família,
 - ao bairro/área de residência;
- definem para estes alunos:
 - atividades extracurriculares de aprendizagem da Língua Portuguesa;
 - atividades de complemento em áreas disciplinares específicas;
 - estratégias de integração dos recém-chegados em turmas frequentadas por colegas com a mesma origem;
 - estratégias de integração em turmas com o mesmo nível de conhecimento da língua;

- desresponsabilizam estes alunos pelas elevadas taxas de insucesso, atribuindo-as antes às condições socioeconómicas da população escolar em geral;
- incluem estes estudantes em todas as atividades curriculares e extracurriculares;
- revelam dificuldades na gestão multicultural do currículo;
- revelam um grande fechamento às relações com a comunidade;

perante as famílias imigrantes:

- fazem uma avaliação da sua participação na escola de forma negativa mas semelhante à das famílias nativas;
- associam o seu fraco envolvimento a fatores de ordem socioeconómica;
- disponibilizam aulas para a aprendizagem da Língua Portuguesa, que também podem ser frequentadas pelos educandos;
- não desenvolvem estratégias específicas para o seu acolhimento.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Os resultados deste estudo transmitem, por um lado, a imagem e expectativas que os alunos e as famílias imigrantes têm sobre o seu percurso na escola portuguesa e, por outro, as expectativas que as escolas desenvolvem face a esses alunos. Tratando-se de um estudo de caso, o retrato que deixamos é apenas parcial, não devendo ser generalizado a contextos e públicos diferentes. Contudo, as questões que orientaram a sua construção, assim como as principais conclusões que dele retiramos, poderão contribuir para a definição de políticas públicas que promovam a incorporação dos alunos imigrantes em contexto escolar e, dessa forma, a sua inclusão na sociedade portuguesa.

A Lei Portuguesa rege-se pelo princípio da universalidade de direito no acesso à educação para todas as crianças e jovens a residir em território nacional, independentemente da sua nacionalidade, etnia, estatuto legal e situação económica. Um princípio que orienta os documentos legais que regulam o sistema educativo português e que, os responsáveis pela sua efetivação têm procurado respeitar. Contudo, persistem algumas dificuldades resultantes de barreiras estruturais e institucionais e limitações de natureza pessoal, que organizamos segundo três intervenientes principais: os imigrantes; as escolas e a administração central.

Os imigrantes

- falta de conhecimento sobre os direitos e deveres no acesso ao sistema de ensino por parte das famílias;
- desconhecimento das instituições que prestam apoio no acesso à educação;
- falta de informação sobre a organização dos ciclos de ensino e respetivos planos de estudo, por parte das famílias;
- dificuldades de comunicação, por desconhecimento da Língua Portuguesa, por parte dos alunos e respetivas famílias;
- falta de confiança, em alguns profissionais, no apoio prestado durante o percurso escolar;
- existência de dificuldades específicas, para alguns grupos de imigrantes, no domínio da língua portuguesa;

- diversidade de aspetos comportamentais e culturais relacionados com a valorização da escola.

As escolas

- dificuldade de comunicação com algumas famílias, por desconhecimento da língua dos países de origem;
- falta de contacto com as famílias que não se deslocam à escola;
- desconhecimento das expectativas das famílias perante a escola;
- fraca capacidade de mobilização das famílias para a escola;
- pouca abertura à comunidade e às instituições locais;
- ausência de uma política de mobilização da comunidade escolar numa perspetiva de interação e conhecimento mútuo;
- dificuldade em encontrar respostas adequadas à diversidade de alunos, no plano curricular;
- falta de pessoal docente com competências específicas para o ensino da língua portuguesa a alunos de origens diversas;
- ausência de formação dos docentes para gerir turmas com alunos de origens diversas e diferentes níveis de proficiência linguística;
- falta de sensibilidade de alguns docentes para a diversidade existente no grupo-turma.

A administração central

- pouco investimento, na recolha de informação estatística organizada sobre os imigrantes no sistema de ensino português;
- dificuldade em uniformizar os critérios de recolha de informação entre diferentes instituições envolvidas no sistema educativo nacional, mantendo-os no tempo;
- fraca divulgação da informação estatística disponível;
- ausência de orientações, na política de formação inicial de professores que introduzam a educação intercultural, a educação para a diversidade e o ensino da língua portuguesa a estrangeiros, nos planos de estudo;
- pouca valorização, nos programas de formação contínua, para o pessoal docente e não docente, da educação intercultural e educação para a diversidade.

Em relação à população imigrante que procura os agrupamentos de escolas, apesar das diferenças nos critérios utilizados na recolha, registo e organização da informação, foi possível verificar que:

- há um elevado número de crianças e jovens imigrantes que se matriculam nas escolas desta área central da cidade;
- as escolas localizadas no centro de Lisboa registam uma grande diversidade de origens da população imigrante, pela atratividade da área, em particular para os grupos de origem asiática e brasileira, mas também para os grupos recém-chegados de países europeus de leste;
- regista-se uma grande mobilidade dos alunos nestas escolas, associada às trajetórias que as famílias realizam na cidade e com os países de origem;
- as nacionalidades mais representadas entre os alunos imigrantes, matriculados nas escolas, seguem a representatividade de cada grupo neste território;
- a presença de alunos descendentes de imigrantes, com nacionalidade portuguesa, não é evidente nos registos efetuados pelas instituições mas os seus quantitativos fazem aumentar, quase para o dobro, o número de alunos de origem imigrante.

Relativamente às práticas de acolhimento das escolas, os questionários e entrevistas realizadas permitiram concluir que, em geral:

- os alunos imigrantes acedem à escola em situações de igualdade com os nativos, como está definido na legislação em vigor;
- os recém-chegados são integrados nas turmas atendendo às características das mesmas e à presença de alguns colegas com a mesma origem, por vezes é tido em conta o conhecimento que têm da língua portuguesa;
- aos alunos imigrantes é garantido um apoio específico na aprendizagem da língua portuguesa, contudo este é considerado insuficiente pelos diretores das escolas e pelas famílias;
- os diretores das escolas e docentes manifestam algum desacordo com a forma como é feita a integração dos alunos recém-chegados, sugerindo que exista uma situação intermédia que possibilite aos alunos a frequência de um curso intensivo de língua portuguesa e algumas aulas/tempo na turma onde são integrados;

- os alunos imigrantes são integrados nos projetos dinamizados pelas escolas em situação de igualdade com os nativos;
- as famílias imigrantes são acolhidas nas escolas como as restantes, não havendo práticas de acolhimento específicas para estas;
- os professores revelam ter dificuldades em recorrer a práticas pedagógicas diferenciadas para acolher todos;
- a formação de professores no domínio da educação intercultural e do ensino da Língua Portuguesa como língua não materna é uma necessidade sentida por alguns, mas não se generaliza à maioria;
- os alunos imigrantes, à semelhança dos nativos, constituem um grupo heterogéneo no que respeita aos conhecimentos, atitudes e comportamentos perante a escola, sendo diagnosticadas diferenças entre grupos de origens geográficas distintas, no seio de cada grupo e, em função da sua área de residência. A especificidade dos comportamentos associa-se a expectativas diferentes face à escola, à predisposição para a aprendizagem de determinados conteúdos, à facilidade de comunicação, às atitudes e valores e ao sucesso escolar;
- as situações de indisciplina que surgem na escola são comuns a todos os alunos, não sendo mais frequentes entre os alunos imigrantes.

Para as famílias nativas, a presença de alunos de origem imigrante nas escolas que os seus filhos frequentam é olhada fundamentalmente pelos aspetos positivos, evidenciando:

- a importância do convívio entre crianças e jovens de origens diversas na aprendizagem da vida em sociedade;
- as mais valias que podem advir do conhecimento de culturas diversas;
- não sentir insegurança perante a diversidade existente na sala de aula, esta apenas se revela quando surgem conflitos que envolvem os seus educandos;
- não atribuir à diversidade de alunos da turma uma relação direta com as dificuldades de aprendizagem dos seus educandos.

Para colmatar as dificuldades identificadas na incorporação dos alunos imigrantes nas escolas recomenda-se:

1. a divulgação da legislação sobre o acesso à educação das crianças e jovens imigrantes e dos procedimentos a desenvolver pelos recém-chegados, junto dos órgãos diretivos, docentes e famílias imigrantes;
2. a divulgação, junto das escolas e instituições locais, dos serviços disponibilizados pelo ACIDI nomeadamente, a orientação para a entrada no sistema educativo, a bolsa de formadores, a linha de tradução e o programa Entreculturas;
3. a disponibilização de uma bolsa de mediadores socioculturais e tradutores que possam ser solicitados pelas escolas, para participarem nas reuniões com as famílias e na integração dos recém-chegados assim como, colaborarem junto com os docentes na gestão da diversidade;
4. a organização, nas escolas, de momentos de encontro entre as famílias envolvendo os órgãos diretivos e as associações de pais. Estes podem assumir formas diversas: *workshops*, formação *inter pares*, formação de pais, colaboração na organização de eventos;
5. a dinamização de programas de formação para o pessoal docente e não docente, no âmbito da formação contínua. Estas ações devem centrar-se em temáticas relativas à gestão da diversidade, práticas interculturais, educação para a cidadania e diferenciação curricular;
6. a inclusão, nos programas de formação avançada e na formação inicial de professores, de unidades curriculares direcionadas para a educação em contextos de diversidade;
7. o incremento das relações entre a escola e a comunidade, no sentido de uma maior abertura desta ao exterior, através da implementação de projetos que envolvam ambas as partes;
8. o reforço da aprendizagem da língua portuguesa, disponibilizando às famílias tempos e espaços de aprendizagem, na escola frequentada pelos filhos e mesmo em conjunto com estes;
9. a articulação, entre o Ministério da Educação e as embaixadas dos países de origem dos imigrantes, para a divulgação da legislação em vigor no acesso ao sistema educativo e dos respetivos currículos. Deve ainda promover-se, junto das escolas, o conhecimento e organização dos sistemas de ensino e dos currículos dos países envolvidos.

Ainda persistem dificuldades na inclusão das crianças e jovens imigrantes nas escolas portuguesas. Porém, as mudanças a que temos assistido, ao nível nacional na legislação e nos currículos e, ao nível das escolas, nas orientações dadas aos projetos educativos, no sentido de acolher a

população imigrante são notórias. Sem menosprezar todo o percurso que tem sido desenvolvido pelos atores sociais diretamente implicados na educação: Administração Central (Ministério da Educação e respetivas delegações gerais e regionais), escolas, instituições públicas e privadas, consideramos que este é um campo onde o investimento deve ser continuado e é nesse sentido que deixamos algumas sugestões:

1. adequar os processos de recolha de informação estatística sobre os alunos imigrantes que frequentam as escolas portuguesas, uniformizando os critérios de recolha;
2. incentivar a escola a desenvolver parcerias com as instituições e projetos locais que participam na educação não formal (juntas de freguesia, associações de imigrantes, associações locais, instituições particulares e religiosas, associações de pais e programas nacionais), construindo projetos conjuntos e rentabilizando as suas ações;
3. promover o diálogo e cooperação entre associações de imigrantes, embaixadas e escolas no sentido da partilha de conhecimentos sobre os sistemas de ensino e os percursos de integração das crianças e jovens;
4. divulgar o trabalho desenvolvido e os recursos disponíveis no ACIDI, junto das escolas e populações imigrantes;
5. apoiar a realização de investigação sobre os percursos escolares dos imigrantes e as respostas que as escolas encontram no sentido da sua integração, divulgando esses resultados e mobilizando-os para a redefinição de estratégias e orientações de política educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, P. (2003), *Os sentidos da escola*. Oeiras: Celta.

ABRANTES, P. (2008), *Os muros da escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino* (tese de doutoramento), Lisboa: ISCTE.

ABRANTES, P. (2009), “Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: transições e desigualdades na educação básica.”, in *Sociologia, problemas e práticas*, 60, pp. 33-52.

ALTO COMISSARIADO PARA A IMIGRAÇÃO E O DIÁLOGO INTERCULTURAL, I.P. (2010), *Plano para a integração dos imigrantes (2010-2013)*, Lisboa: ACIDI.

ALTO COMISSARIADO PARA A IMIGRAÇÃO E O DIÁLOGO INTERCULTURAL, I.P. (2008), *Relatório anual de execução: Maio 2007-Maio 2008. Plano para a integração dos imigrantes*, Lisboa: ACIDI.

ALTO COMISSARIADO PARA A IMIGRAÇÃO E O DIÁLOGO INTERCULTURAL, I. P. (2007), *Plano para a Integração dos Imigrantes (2007-2009)*. Lisboa: ACIDI.

ALBA, R. & NEE, V. (2003), *Remaking the American mainstream. Assimilation and contemporary immigration*, Cambridge: Harvard University Press.

APARÍCIO, R. (2007), “The integration of the second and 1.5 generations of Moroccan, Dominican and Peruvian origin in Madrid and Barcelona.”, in *Journal of ethnic and migration studies*, 33 (7), pp. 1169-1193, Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/13691830701541713> (data da consulta: abril/2011).

ARAÚJO, L. (2011), *O lúdico no ensino/aprendizagem do Português como língua estrangeira* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade de Lisboa.

ARAÚJO, S. (2008), *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*, Lisboa: ACIDI.

ARNESEN, A.; HADZHITHEODOULOU-LOIZIDOU, P.; BIRZÉA, C. & ALLAN, J. (2009), *Policies and practices for teaching sociocultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

BANKS, J. (2011), Educating citizens in diverse societies. *Intercultural education*, 22 (4), pp. 243-251.

BAPTISTA, A. (2009), *Ensino da língua portuguesa em contexto de acolhimento: a comunidade ucraniana em Portugal* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade de Lisboa.

BARATA SALGUEIRO, T. (2001), *Lisboa, periferia e centralidades*, Oeiras: Celta Editora.

BARTH, F. (1994), “Enduring and emerging issues in the analysis of ethnicity.”, in H. VERMEULEN & C. GOVERS (Ed.), *The anthropology of ethnicity. Beyond ethnic groups and boundaries*, Amsterdam: Het Spinhuis, pp. 11-32.

BOTAS, S. (2010), *Atitudes de crianças em relação aos grupos nacionais* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade Aberta.

BOURDIEU, P. (1980), « Capital Social: Notes Provisoires. », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, pp. 2-3.

BOURDIEU, P. (2010), *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: XXI Siglo.

BRANCO, D. (2011), *Competência intercultural no ensino: propostas para formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade Aberta.

BRITISH COUNCIL & MIGRATION POLICY GROUP (2007), *MIPEX – The migrant integration policy index 2006-2007*, Disponível em <http://www.mipex.eu/> (data da consulta: fevereiro/2012).

BRITISH COUNCIL & MIGRATION POLICY GROUP (2011), *MIPEX – The migrant integration policy index III – 2011*, Disponível em <http://www.mipex.eu/> (data da consulta: fevereiro/2012).

BRITO, C. (2008), *Escola e imigração: integração de crianças do leste europeu na escola do 1.º ciclo* (tese de mestrado), Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.

BRUBAKER, W. (1990), "Immigration, citizenship and the nation-state in France and Germany. A comparative historical analysis.", in *International Sociology*, 5 (4), pp. 397-407.

BURGESS, S.; WILSON, D. & LUPTON, R. (2005), "Parallel lives? Ethnic segregation in schools and neighbourhoods.", in *Urban Studies*, 42(7), pp. 1027-1056.

BURGUESS, S.; JOHNSTON, R. & WILSON, D. (2003), "School segregation in multi-ethnic England.", in *Working Paper Series No. 03/092*, Bristol: Centre for Market and Public Organisation (CMPO), University of Bristol, Department of Economics, Disponível em: <http://www.bris.ac.uk/cmppo/publications/papers/2003/wp92.pdf> (data da consulta: setembro/2010).

BURKE, P. (2010), *Hibridismo cultural*, Madrid: Akal.

CÂMARA MUNICIPAL DE LISBOA (2008), *Carta educativa de Lisboa*, Disponível em: http://www.cm-lisboa.pt/fileadmin/VIVER/Educacao/Actividades/Documentos/Carta_educativa/Carta_Educativa_v3.pdf (data da consulta: maio/2011).

CARDOSO, C. (1996), "Referências no percurso do multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo", in *Inovação*, 9, pp. 7-20.

CARDOSO, C. (1997), *The schooling of African-origin children in Portugal: an analysis of primary school teachers views* (tese de doutoramento), London: University of London.

CARDOSO, C. (2005), *Educação Multicultural. Percursos para Práticas Reflexivas*, Lisboa: Texto Editores.

CARDOSO, C. (2006), *Os professores em contexto de diversidade*, Porto: Prodefinições.

CARDOSO, C. (Coord.) (1998), *Gestão intercultural do currículo, 1º ciclo*, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/Ministério da Educação.

CARNEIRO, R. (2001), *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 Ensaios para o Século 21*, Lisboa: Fundação Manuel Leão.

CARVALHO, M. (2010), “Infância, socialização e território: violência(s) na escola, violência(s) em contexto”, in J. SEBASTIÃO (Org.). *Violência na escola. Tendências, contextos, olhares*, Chamusca: Edições Cosmos, pp. 81-119.

CASIMIRO, E. (2008). *Percursos Escolares de Descendentes de Imigrantes de Origem Cabo-verdiana em Lisboa e Roterdão*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural/ Presidência do Conselho de Ministros.

COBB-CLARK, D.; SINNINGE, M. & STILLMAN, S. (2011), *Migrant youth's educational achievement: the role of institutions*, Paper Series CDP No 20/11, London: Centre for Research and Analysis of Migration (CREAM). Department of Economics, University College, Disponível em http://www.cream-migration.org/publ_uploads/CDP_16_11.pdf (data da consulta: março/2011).

COLLICELLI, C. (Coord). (2000), *Child immigration project: children in between (European report)*, 26 Feb., Disponível em <http://www.injep.fr/etudes/chip/down/EuropeanReport.doc> (data da consulta: janeiro/2011).

CONSELHO DA EUROPA (2002), *Can you make a difference? Youth policy facing diversity and change*, Estrasburgo: Directorate of Youth and Sport – Council of Europe.

CONSELHO DA EUROPA (2008), *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”*, Estrasburgo: Conselho da Europa.

CORREIA, C. (2006), *Insucesso escolar dos grupos étnicos na EB1/JI da Costa da Caparica* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade Nova.

CORTESÃO, L. & STOER, S. (1995a), *Projectos, percursos e sinergias no campo da Educação inter-multicultural. Relatório Final*, Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

CORTESÃO, L. & STOER, S. (1995b), "Inter/multicultural education on the European (semi)periphery: notes on an action-research project in four portuguese schools", in *European journal of intercultural studies*, VI (1), pp. 37-45.

CORTESÃO, L. & STOER, S. (1996), "A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas", in *Inovação*, 9, pp. 35-51.

CORTESÃO, L. & STOER, S. (2000), *Navegando à bolina. A diversidade como recurso na educação inter/multicultural crítica*, Porto: Afrontamento.

CRUL, M. & HEERING, L. (2007a), *The integration of the European second-generation (TIES)*, Onderzoeksverslag TIES survey in Amsterdam en Rotterdam, Institute for Migration and Ethnic Studies (IMES), 155 p, Amsterdam: University of Amsterdam, Disponível em www.tiesproject.eu/component/option,com_docman/task,doc_download/gid,248/Itemid,142

CRUL, M. & SCHNEIDER, J. (2010), "Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European Cities", in *Ethnic and racial studies*, 33 (7), pp. 1249-1268, Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/01419871003624068> (data da consulta: dezembro/2011).

CRUL, M. & SCHNEIDER, J. (2012), "Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities", in M. CRUL; J. SCHNEIDER & L. FRANS (Ed.), *The European second generation*, Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 19-37.

CRUL, M. (2000), *The educational position of the second generation in the Netherlands: results, career routes and explanations*, EFFNATIS Working paper 35. Amsterdam: Institute for Migration and Ethnic Studies, University of Amsterdam (IMES).

CRUL, M. (2004), *The integration of the European second-generation (TIES)*, ESF European Collaborative Research Projects in the Social Sciences (ECPRP), Proposal. Amsterdam: Institute for Migration and Ethnic Studies (IMES), University of Amsterdam.

CRUL, M. (2007), “The integration of immigrant youth”, in M. SUÁREZ-OROZCO (Ed.), *Learning in the global era*, California: University of California Press, pp. 213-231.

DIAS, A. & HORTAS, M. J. (2009), “Contextos de diversidade: novos desafios e oportunidades para a formação de professores do 1º CEB”, in *Actas do IV Colóquio Ibérico de Didáctica da Geografia. A Inteligência Geográfica na Educação do Século XXI*, Lisboa: Grupo de Didáctica de la Geografia/ Associação de Professores de Geografia de Portugal.

DIAS, A. & HORTAS, M. J. (2011), “Escola e diversidade: redes e laços sociais dos alunos imigrantes em escolas do 1º CEB do centro de Lisboa”, in *4º Encontro de Investigação e Formação Formar Professores/Investigar as Práticas*, Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais/Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 80-88.

DIOGO, M. (2004), *As perspectivas dos professores em relação às minorias étnicas* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade de Lisboa.

DIRECÇÃO-GERAL DA ACÇÃO SOCIAL. NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO TÉCNICA E DIVULGAÇÃO (1996), *Crianças e Jovens em Risco Integração de Serviços. Relatório Nacional – Elaborado no âmbito de um Projecto da OCDE/CERI, em Abril de 1995*, Disponível em http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13326/Crianças_jovens_risco (data da consulta: dezembro/2010).

DUSTMANN, C. ; FRATTINI, T. & LANZARA, G. (2011), « Educational achievement of second generation immigrants: an international comparison discussion”, in *Paper Series CDP No 16/11*, London: Centre for Research and Analysis of Migration (CREAM), Department of Economics, University College, Disponível em http://www.cream-migration.org/publ_uploads/CDP_16_11.pdf (data da consulta: janeiro/2012).

EURYDICE, DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION AND CULTURE (2004), *Integrating immigrant children into schools in Europe – Portugal, Country Reports, European Commission*, Disponível em <http://www.eurydice.org> (data da consulta: março/2009).

FONSECA, M. L. & GORACCI, M. (Coord.) (2007), *Mapa de Boas Práticas – Acolhimento e Integração de Imigrantes em Portugal*, Lisboa: OIM/ACIDI.

FONSECA, M. L. & MALHEIROS, J. (2005), “Introduction”, in *Social integration & mobility: education, housing & health*, Lisboa: Centro de Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa, pp 3-5.

FONSECA, M. L. & SILVA, S. (2010), *Saúde e imigração: utentes e serviços na área de influência do Centro de Saúde da Graça*, Lisboa: ACIDI.

FONSECA, M. L. (2008), “Imigração, diversidade e novas paisagens étnicas e culturais”, in M. LAGES & A. T. MATOS (Coord.), *Portugal: percursos de interculturalidade*, Lisboa: ACIDI/Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, pp. 49- 96.

FONSECA, M. L. (2009), “Condições de Habitação e Integração dos Imigrantes em Portugal: desafios e políticas”, in A. VITORINO (Coord.), *Migrações: oportunidade ou ameaça. A habitação e a saúde na integração dos imigrantes*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Principia, pp 21-59.

FONSECA, M. L. (Coord.) et al. (2010), *City survey report: Lisbon. GEITONIES*, Lisbon: Centre for Geographical Studies (CEG), Institute of Geography and Spatial Planning (IGOT), University of Lisbon.

GARCIA, A. (2011), *Um olhar sobre a multiculturalidade na escola: gestão escolar e multiculturalidade: um estudo de caso sobre as práticas educativas utilizadas para promover a educação intercultural e evitar a exclusão* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade Aberta.

GERVILLA, A. (2008), *Familia e educación familiar*, Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

GIMÉNEZ ROMERO, C. (2010), *Interculturalidade e mediação*, Lisboa: ACIDI.

GONÇALVES, L. (2009), *Escola e imigração na cidade: implicações da parentalidade em adolescentes de diferentes grupos étnicos* (tese de doutoramento), Lisboa: Universidade Aberta.

HORTAS, M. J. (2008), “Territories of integration: the children of immigrants in the schools of the Metropolitan Area of Lisbon”, in *Intercultural Education*, 19(5), pp. 421- 433.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2001), *Censos 2001: Resultados definitivos*. Lisboa: INE.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2008), *Estatísticas demográficas 2007*, Lisboa: INE.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2011), *Censos 2011: Resultados provisórios*. Lisboa: INE, Disponível em censos.ine.pt.

JOHNSTON, R.; BURGESS, S.; WILSON D. & HARRIS, R. (2006), “School and residential ethnic segregation: an analysis of variations across England’s local authorities”, in *Regional studies*, 40, pp. 973-990. Disponível em <http://www.ggy.bris.ac.uk/staff/personal/RonJohnston/CurrentPapers/Segregation/segregation1.pdf> (data da consulta: janeiro/2010).

JOHNSTON, R.; BURGESS, S. & WILSON, D. (2006), *Ethnic segregation and educational performance at secondary school in Bradford and Leicester*, Bristol: Centre for Market and Public Organisation/University of Bristol - Department of Economics, Disponível em <http://www.bristol.ac.uk/cmpo/publications/papers/2006/wp142.pdf> (data da consulta: janeiro/2010).

KEELY, B. (2009), *International migration: the human face of globalisation*, Paris: OCDE, Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/19/34/43568967.pdf> (data da consulta: janeiro/2010).

LAGES, M. & POLICARPO, V. (2002), *Análise preliminar de duas sondagens sobre os imigrantes em Portugal*, Lisboa: ACIDI.

LAGES, M. et. al. (Coord.) (2006), *Os imigrantes e a população portuguesa. Imagens recíprocas. Análise de duas sondagens*, Lisboa: ACIDI.

LINARES, R. (2011), *Desempenho escolar de alunos de origem imigrante: os jovens da Europa de Leste, em duas escolas da região de Lisboa* (tese de mestrado), Lisboa: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território.

LINDO, F. (2005), "The concept of integration: theoretical concerns & practical meaning", in M. L. FONSECa & J. MALHEIROS, *Social Integration & Mobility: Education, Housing & Health*, Lisboa: Centro de Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa, pp. 7-18.

LOPES, R. (2011), *Sucesso escolar na segunda geração de estudantes cabo-verdianos em Portugal* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade Nova.

MALHEIROS, J. (2005), "Migrações", in *Geografia de Portugal*, Vol. II, pp. 87-125, Rio de Mouro: Círculo de Leitores.

MAPRIL, J. (2001), "Chineses no Martim Moniz: oportunidades e redes sociais", in *SociNova Working Papers*, Lisboa: FSCH, Universidade Nova de Lisboa.

MARQUES, M. & MARTINS, J. (Coord.) (2005), *Jovens, migrantes e a sociedade da informação e do conhecimento: a escola perante a diversidade*, Lisboa: ACIDI.

MARTINS, A. (2005), *A escola e a escolarização em Portugal: representações dos imigrantes da Europa de Leste* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade Aberta.

MARTINS, A. (2008), *A escola e a escolarização em Portugal: representações dos imigrantes da Europa de Leste*, Lisboa: ACIDI.

MARTINS, L. (2007), *Um olhar sobre o (in)sucesso escolar na diversidade cultural: estudo de caso* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade Aberta.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004), *Relatório do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*, Disponível em http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/PNAPAE_relatorio.pdf (data da consulta: maio/2010).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2004), *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Disponível em http://www.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repository%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf (data da consulta: setembro/2009).

MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL (2008), *Plano Nacional de Acção para a Inclusão* (2008-10), Disponível em http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13326/pnai_2008_2010 (data da consulta: janeiro/2010).

MIROTSNIK, V. (2008), *Integração e escola em populações imigrantes da ex-URSS*, Lisboa: ACIDI.

MORAN, M. (2003), « Jóvenes, inmigración y aprendizajes de la ciudadanía », in *Estudios de la juventud*, 60, pp. 3-47.

MORGADO, J. (1999), *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*, Lisboa: Editorial Presença.

NASCIMENTO, I. (2005), *A transversalidade e diversidade das representações da escola: um contributo para a despistagem de factores de insucesso entre os alunos de minoria étnica africana* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade de Lisboa.

NÓVOA, A. (2009), “Educação 2021: para uma história do futuro”, in *Revista iberoamericana de educación*, 11, pp. 1-18, Disponível em http://www.rieoei.org/rie49a07_por.pdf (data da consulta: fevereiro/2010).

OCDE (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, Volume II, Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en> (data da consulta: abril/2011).

OLIVEIRA, E. (2007), *Atitudes dos alunos brancos em relação a alunos negros* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade Aberta.

OSLER, A. (2008), “Citizenship education and the Ajegbo Report: re-imagining a cosmopolitan nation”, in *London review of education*, 6 (1), pp. 11-25.

PADILHA, B. (2007), “A imigrante brasileira em Portugal: considerando o género na análise”, in J. MALHEIROS (Org.), *Imigração brasileira em Portugal*, Lisboa: ACIDI, pp. 113-134.

PAIS, S. (2010), *Estratégias de gestão da identidade de adolescentes em situação bi-cultural: impacto no bem-estar e no sucesso escolar* (tese de mestrado), Lisboa: Instituto Superior Ciências do Trabalho e da Empresa.

PAPADEMETRIOU, D. (2008), “Responding to the Southern European states encounter with large-scale Immigration: a new integration model”, in M. L. FONSECA (Ed.), *Cities in movement: migrants and urban change*, Lisboa: Centro de Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa, pp. 217-224.

PENNINX, R. & MARTINIELLO, M. (2010), “Processos e políticas locais de integração: estado do conhecimento e ilações”, in M. MARQUES (Coord.), *Estado-nação e migrações internacionais*, Lisboa: Livros Horizonte, pp. 127-159.

PENNINX, R. (2008), “Migration and the city: local citizenship and integration policies”, in M. L. FONSECA (Ed.), *Cities in movement: migrants and urban change*, Lisboa: Centro de Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa, pp. 225-240.

PEREIRA, J. (2008), *Inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade de Lisboa.

PEREIRA, M. (2010), *Formação cívica e interculturalidade: um estudo de investigação-ação* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade de Lisboa.

PERRENOUD, P. (2001), *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*, Porto Alegre: Artmed Editora.

PINTO, A. (2005), *Educação pela arte para uma cultura intercultural* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade Aberta.

PINTO, I. (2011), *O projecto educativo na promoção da inclusão das minorias linguísticas em contexto escolar* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade Aberta.

PIRES, S. (2009), *A segunda geração de imigrantes em Portugal e a diferenciação do percurso escolar: jovens de origem cabo-verdiana vs jovens de origem hindu-indiana*, Lisboa: ACIDI.

PONTES, M. (2006), *A diversidade étnico-cultural na escola: a educação intercultural no ensino básico* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade Aberta.

PORTES, A. & HAO, L. (2005), “La educación de los hijos de inmigrantes: efectos contextuales”, in *Migraciones*, 17, pp. 7-44.

PORTES, A. & MAC-LEOD, D. (1996), “Educational progress of children of immigrants: the roles of class, ethnicity and school context”, in *Sociology of education*, 69, pp. 255-275.

PORTES, A. & MAC-LEOD, D. (1999), “Educating the second generation: determinants of academic achievement among children of immigrants in United States”, in *Journal of ethnic and migration studies*, 25 (3), pp. 373-396.

PORTES, A. & RUMBAUT, R. (2001), *Legacies: the story of immigrant second generation*, Califórnia: University of Califórnia Press/Russel Sage Foundation.

PORTES, A. (1999), *Migrações internacionais: origens, tipos e modos de incorporação*, Oeiras: Celta Editora.

PORTES, A. (2000), “Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea”, in *Sociologia, problemas e práticas*, 33, pp. 133-158.

PORTES, A. (2006), *Estudos sobre as migrações contemporâneas*, Lisboa: Fim de Século.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (2009), *Relatório de desenvolvimento humano. Ultrapassar barreiras: mobilidade e desenvolvimento humanos*, Coimbra: Edições Almedina.

PUTMAN, R. (1993), *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*, New York: Princeton University Press.

PUTMAN, R. (1993), *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*, New York: Princeton University Press.

PUTMAN, R. (1993), *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*, New York: Princeton University Press.

RIBAS-MATEOS, N. (2004), *Una invitación a la sociología de las migraciones*, Barcelona: Ediciones Bellaterra.

ROCHA, C. (2006), *A escola e a diversidade étnica e cultural* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade Aberta.

RODRIGUES, D. (Org.), (2006). *Educação inclusiva. Estamos a fazer progressos?*, Lisboa: FMH Edições.

RODRIGUES, E. (2009), *A integração dos alunos de origem estrangeira na escola portuguesa* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade de Lisboa.

SANTOS, I. (2004), *Quem habita os alunos? Bairro, escola e família na socialização de crianças de origem africana* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade de Lisboa.

SASSEN, S. (2010), *Una sociología de la globalización*, Madrid: Katz Editores.

SEABRA, T. (2010), *Adaptação e adversidade: o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*, Lisboa: Instituto Ciências Sociais.

SEABRA, T. (1994), *Estratégias familiares de socialização das crianças: etnicidade e classes sociais* (tese de mestrado), Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

SEABRA, T. (1999), *Educação nas famílias: etnicidade e classes sociais*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SEABRA, T. (2000), *Os filhos dos imigrantes dos PALOP na escola*, Oeiras: Celta Editora.

SEABRA, T. (2007), “Relações das famílias com a escolaridade e resultados escolares: comparando alunos de origem cabo-verdiana, de origem indiana e autóctones”, in P. SILVA (org.), *Escolas, famílias e lares: um caleidoscópio de olhares*, Lisboa: Prodefinições.

SEABRA, T. (2008), *Desempenho escolar, desigualdades sociais e etnicidade: os descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal* (tese de doutoramento), Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

SEABRA, T.; MATEUS, S.; RODRIGUES, E. & NICO, M. (Coord.) (2011), *Trajetos e projetos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade básica*, Lisboa: ACIDI.

SEBASTIÃO, J. (2009), *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*, Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

SERVIÇO DE ESTRANGEIROS E FRONTEIRAS (2007), *Relatório de actividades 2007 – imigração, fronteiras e asilo*, Lisboa: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, Disponível em [http://www.sef.pt/documentos/56/RA%202007%20\(F.%20Digital%20I\).pdf](http://www.sef.pt/documentos/56/RA%202007%20(F.%20Digital%20I).pdf) (data da consulta: janeiro/2011).

SERVIÇO DE ESTRANGEIROS E FRONTEIRAS (2010), *População estrangeira residente em Portugal*, Disponível em <http://sefstat.sef.pt/distritos.aspx> (data da consulta: janeiro/2011).

SILVA, A. (2011), *Migrações, geografia escolar e educação para a cidadania* (tese de mestrado), Lisboa: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território.

SILVA, J. (2012), *As interações sociais entre jovens de diferentes origens nacionais em contexto escolar multicultural* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade Aberta.

SILVA, M. & GONÇALVES, C. (2011), *Diversidade linguística no sistema educativo português: necessidades e práticas pedagógicas nos ensinos básico e secundário*, Lisboa: ACIDI.

SILVA, M. & GONÇALVES, C. (2011), *Diversidade linguística no sistema educativo português: necessidades e práticas pedagógicas nos ensinos básico e secundário*, Lisboa: ACIDI.

SILVA, M. & GONÇALVES, C. (2011), *Diversidade linguística no sistema educativo português: necessidades e práticas pedagógicas nos ensinos básico e secundário*, Lisboa: ACIDI.

SILVA, S. & SCHILTZ, A. (2007), “A relação entre os imigrantes brasileiros e os portugueses – a construção de imagens recíprocas”, in J. MALHEIROS (Org.), *Imigração brasileira em Portugal*, Lisboa: ACIDI, pp. 155-170.

SOUSA, M. (2008), *Música, educação artística e interculturalidade: a alma da arte na descoberta do outro* (tese de doutoramento), Lisboa: Universidade Aberta.

SPENCER, S. (2008), “O desafio da integração na Europa”, in D. PAPADEMETRIOU (Coord.), *A Europa e os seus imigrantes no século XXI*, Lisboa: Fundação Luso-Americana, pp. 1-34.

STOER, S. & CORTESÃO, L. (1999a), “Multiculturalism and educational policy in a global context (European perspectives)”, in N. BURBULES & C. TORRES (Org.), *Globalization and education: Critical perspectives*, Nova York: Routledge, pp. 253-274.

STOER, S. & CORTESÃO, L. (1999b), *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*, Porto: Afrontamento.

SUÁREZ-OROZCO, C. & SUAREZ-OROZCO, M. (2001), *Children of immigration*, Cambridge/London: Harvard University Press.

SUÁREZ-OROZCO, M. (1991), “Immigrant adaptation to schooling: a Hispanic case”, in *Minority status and schooling: a comparative study of immigrant and involuntary minorities*, New York: Garland Publishing, pp. 37-61.

SUÁREZ-OROZCO, M.; DARBES, T.; DIAS S. & SUTIN, M. (2011), “Migrations and schooling”, in *Annual review of anthropology*, 40, pp. 311-328, Disponível em <http://www.anthro.annualreviews.org> (data da consulta: dezembro/2012).

TEÓFILO, T. (2010), *Representações e práticas de professores dos 2º e 3º CEB em turmas multiculturais: contributos para um elogio da transformação* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade Aberta.

TODISCO, E. (2005), “Integration process of migrants: issues of schooling and housing. Conference report”, in *European Population Conference 2005 – Demographic Challenges for Social Cohesion*, 7-8 April 2005, Strasbourg.

TORRADO, T. (2008), *La escuela vasca ante la realidad de la inmigración: un nuevo desafío*, Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

UNESCO (1994), *Declaração de Salamanca*, Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf (data da consulta: novembro/2011).

UNESCO (2005), *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*, Paris: UNESCO, Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf> (data da consulta: novembro/2011).

VERTOVEC, S. (2006), *The emergence of super-diversity in Britain*, Working paper, Oxford: Centre on Migration Policy and Society/University of Oxford.

VIEIRA, A. (2006), *O contributo da literatura infantil para a educação intercultural: experiência em contexto de sala de aula* (tese de mestrado), Lisboa: Universidade Aberta.

VIEIRA, R. (1995), “Mentalidades, escola e pedagogia intercultural”, in *Educação, Sociedade & Culturas*, 4, pp. 127-147.

VIEIRA, R. (1999a). *Histórias de vida e identidades – professores e interculturalidade*, Porto: Edições Afrontamento.

VIEIRA, R. (1999b), “Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores”, in *Educação, sociedade & culturas*, 12, pp. 123-162.

VILLAS-BOAS, M. (1999), *Contributo para o estudo da influência familiar no aproveitamento escolar: o caso de minorias étnicas Imigrantes em Portugal* (tese de doutoramento), Lisboa: Universidade de Lisboa.

WESSENDORF, S. (2011), *Commonplace diversity and the 'ethos of mixing': perceptions of difference in a London neighbourhood*, Working Paper, co-publication with the Centre on Migration, Policy and Society, University of Oxford and the Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity (WP. 11-91), Disponível em www.mmg.mpg.de/en/publications/working-papers/2010/wp-10-11/ (data da consulta: setembro/2012).

WHITE, P. (2002), "Migration and Mediterranean urban societies: policy, contexts and concerns", in M. L. FONSECA et. al. (Ed.), *Immigration and place in Mediterranean metropolises*, Lisboa: Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento, pp. 13-30.

ANEXOS

ANEXO 1. GUIÃO DE ENTREVISTA NA SEDE DE AGRUPAMENTO

INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO CENTRO DE ESTUDOS GEOGRÁFICOS



Guião de Entrevista na Sede de Agrupamento

Educação, Diversidade e Território

Nº Entrevista _____

Data: ____ / ____ / ____

Agrupamento: _____

Sede de Agrupamento: _____

Morada: _____

Contactos: Email: _____ Telf.: _____ Fax: _____

Entrevistado: _____

Cargo que desempenha: _____

Idade: _____ anos Género: F ____ M ____

Anos de permanência na Escola: _____ E no cargo: _____ Anos de docência: _____

I. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

Escolas					
Local					
Estrutura					
Idade					
Recursos Físicos					
Recursos Humanos	Docente				
	Não Docente				
Nº turmas/alunos					
Capacidade					
Área Geográfica					

II. NÚMERO TURMAS/ALUNOS NAS ESCOLAS DO AGRUPAMENTO

Escolas											
Nº Turmas/Alunos		Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
	Pré-Escolar										
	1.º Ano										
	2.º Ano										
	3.º Ano										
	4.º Ano										
	5.º Ano										
	6.º Ano										
	7.º Ano										
	8.º Ano										
	9.º Ano										

III. CARACTERÍSTICAS/PERFIL DOS ALUNOS

1. Grupo étnico/cultural de origem dos alunos.

Grupo Escola	Portu- guês	Africano				Asiático			Europeu de Leste			Brasi- leiro	U.E.	Outros*
		Ang.	CV	Moç.	STP	China	Índia	Paq.	Ucra.	Rom.	Mold.			

Nota: Quando o aluno é descendente de pais com origem diferente opta-se pela origem do pai.

*Quais? _____

2. Quais as tendências de evolução da chegada dos alunos imigrantes/descendentes às escolas do Agrupamento?

Anos		1970	1980	1990	2000
Africano	Angola				
	Cab. Verde				
	Moçamb.				
	STP				
	Guiné				
Asiático	China				
	Índia				
	Paquistão				
Europeu Leste	Ucrânia				
	Roménia				
	Moldávia				
	Brasil				
	U.E.				
	Outros				

(- ; + ; ++) os que existiam e os que estão a crescer

3. Quais as origens geográficas dos alunos que frequentam as escolas do Agrupamento?

4. Qual o perfil socioeconómico dos alunos que frequentam as escolas do Agrupamento?

Perfil Socioeconómico	%
Baixo	
Médio Baixo	
Médio	
Médio Alto	
Alto	

Atendendo ao grau de instrução, tipos de profissão e rendimento.

5. Quais as principais carências sentidas pelo agrupamento relativamente aos seus alunos?

Carências	%
Económicas	
Alimentares	
Afetivas	
Empenho nas atividades	
Motivação	
Cooperação	

6. Que medidas o Agrupamento tem implementado para suprir as carências sentidas?

Medidas	%	(+/-)
Solicitação ajuda económica		
Refeições		
Acompanhamento psicológico		
Dinamização atividades extra curriculares (projetos/clubes/...)		
Envolvimento famílias		
Outras		

6.1. Quais aquelas a que recorre com maior frequência?

7. Quais os projetos em que o Agrupamento se encontra envolvido?

Projetos	%
Agrupamento	
Escola	
Associações Locais	
Autarquia	
Nacionais	
Europeus	

7.1. Quais os temas dominantes dos projetos?

7.2. Quais os objetivos gerais destes projetos?

7.3. Qual a importância, para o Agrupamento, do envolvimento em projetos desta natureza?

7.4. Quais os resultados da participação nesses projetos?

IV – A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS

8. Quais as orientações definidas pelo Agrupamento para a frequência das suas escolas/aceitação da matrícula nas suas escolas?

9. Quais as orientações do Agrupamento para a organização dos alunos nas turmas?

10. Quais são as principais preocupações do Agrupamento relativamente à integração dos seus alunos?

11. Quais as principais dificuldades que têm surgido relativamente à integração dos alunos nas escolas do Agrupamento?

12. De que forma as preocupações com a integração dos alunos nas escolas do Agrupamento é tida em conta nos seus documentos orientadores:

12.1. No Projeto Educativo?

12.2. No Projeto Curricular de escola?

12.3. Nos Projetos Curriculares de Turma?

12.4. No Plano Anual de Atividades?

13. Quais os critérios utilizados para a colocação dos alunos imigrantes (recém-chegados) nos ciclos/anos de escolaridade?

- 13.1. Qual a posição do Agrupamento relativamente à política do Ministério da Educação para a colocação dos alunos imigrantes nos ciclos de ensino/anos de escolaridade?
14. Quais as principais fragilidades que as escolas do Agrupamento encontram nos alunos imigrantes/descendentes de imigrantes?
- 14.1. Quais as potencialidades mais frequentemente identificadas nesses alunos?
15. O Agrupamento sentiu necessidade de definir medidas pedagógico-didáticas específicas para os alunos imigrantes/ descendentes de imigrantes? Sim___ Não___
- 15.1. Se Sim, quais?
- 15.2. Existem projetos em curso específicos para estes alunos? Quais? Porquê?
- 15.3. Quais os resultados?
16. Quais os apoios a que o Agrupamento recorre para facilitar a integração dos alunos imigrantes/ descendentes de imigrantes?
17. Considera importante um envolvimento dos órgãos de administração local/autarquia/associações locais no apoio à integração dos alunos imigrantes/ descendentes de imigrantes? Sim___ Não___
- 17.1. Se sim, de que forma?
18. Como é ensinada a Língua Portuguesa aos alunos que chegam à escola com outra língua materna?
19. Globalmente, qual o balanço que faz do trabalho desenvolvido para a integração dos alunos imigrantes/ descendentes de imigrantes?
- 19.1. Quais as principais dificuldades que tem encontrado e quais os aspetos mais positivos?
20. Como é vista a presença dos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes nas escolas do Agrupamento pelos outros alunos, pelo pessoal docente e não docente?

V – DESEMPENHO ESCOLAR

21. Como caracteriza, em termos gerais, o desempenho escolar dos alunos que frequentam as escolas do Agrupamento?
22. Qual a taxa de insucesso que o Agrupamento apresenta?
- 22.1. Quais os anos de escolaridade em que se registam taxas mais elevadas de insucesso?
- 22.2. Quais os motivos que apresenta para essas taxas de insucesso?

23. Qual a taxa de abandono/ nº de alunos que abandonam a escola?
- 23.1. Em que anos se registam os maiores valores de abandono escolar?
24. Existe um maior número de retenções/abandono escolar entre os alunos imigrantes? Sim___ Não___
- 24.1. Quais os grupos?
- 24.2. Quais os fatores que o justificam?
25. Quais as medidas que o Agrupamento tem desenvolvido para atenuar esses níveis de abandono/retenção?

VI – AS FAMÍLIAS E A ESCOLA

26. As famílias dos alunos que frequentam as escolas do agrupamento envolvem-se nas atividades dos seus educandos?
27. De que forma é mais frequente essa participação?
28. Existem diferenças na forma e frequência de participação entre as famílias dos alunos imigrantes/descendentes e as outras? Sim___ Não___
- 28.1. Se SIM quais?
29. Que tipo de encontros/atividades o Agrupamento desenvolve com os encarregados de educação?
30. Existem algumas medidas específicas para envolver os encarregados de educação dos alunos imigrantes? Sim___ Não___
- 30.1. Se SIM quais?
31. Qual a sua imagem relativamente às expectativas que os encarregados de educação, oriundos de outras culturas, têm face à Escola?
- 31.1. Existem diferenças associadas ao grupo cultural a que pertencem?
32. Qual a perceção que tem dos encarregados de educação face à diversidade cultural que encontram nas escolas do Agrupamento?
33. Qual a imagem que as famílias dos alunos imigrantes/ descendentes de imigrantes têm da escola que os seus educandos frequentam?

VII – A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

34. Qual a política de formação do Agrupamento?

35. Existem professores a procurar formação no domínio da multiculturalidade? Sim___ Não___

35.1. Se SIM qual?

36. Quais as principais necessidades sentidas pelos professores do agrupamento no âmbito da formação multicultural?

37. Quais as resposta do Agrupamento no domínio da formação de professores?

38. Há professores a lecionar no agrupamento com formação específica no domínio da multiculturalidade e/ou educação para a diversidade? Sim___ Não___

38.1. Se SIM, qual?

39. Quais os grandes problemas e desafios que se colocam hoje à escola que trabalha com comunidades multiculturais?

39.1. Como têm tentado resolver os problemas que surgem?

40. Outras informações que considere pertinentes:

ANEXO 2. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS – 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO
CENTRO DE ESTUDOS GEOGRÁFICOS
UNIVERSIDADE DE LISBOA



Estudo sobre Educação, Diversidade e Território

Questionário aos Alunos – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

A tua colaboração é imprescindível para o estudo que me encontro a desenvolver. É importante que as tuas repostas sejam sinceras. Todos os dados serão tratados de forma anónima e confidencial.

Nome da Escola: _____

Turma _____

Data: ____/____/____

Ano de escolaridade: ____º

I – CARACTERIZAÇÃO DOS PAIS

1.

	PAI	MÃE
Idade		
Profissão		
Grau de Escolaridade		

2.

PAI		Naturalidade (país onde nasceu)		Nacionalidade	
		MÃE	PAI	MÃE	
Europeu	Portugal				
	Espanha				
	França				
	R. Unido				
	Outro *				
Africano	Angola				
	Cabo Verde				
	Moçambique				
	São Tomé e Príncipe				
	Outro *				
Sul Americano	Brasil				
	Venezuela				
	Argentina				
	Outro *				
Europeu de Leste	Moldávia				
	Roménia				
	Rússia				
	Ucrânia				
	Outro *				
Asiático	China				
	Índia				
	Paquistão				
	Bangladesh				
	Timor				
	Outro *				

* Qual? _____

II – CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

1. Idade: _____ 2. Género: F ____ M ____ 3. Bairro onde resides: _____

4.

		Naturalidade (país onde nasceu)	Nacionalidade
Europeu	Portugal		
	Espanha		
	França		
	R. Unido		
	Outro*		
Africano	Angola		
	Cabo Verde		
	Moçambique		
	São Tomé e Príncipe		
	Outro*		
Sul Americano	Brasil		
	Venezuela		
	Argentina		
	Outro*		
Europeu de Leste	Moldávia		
	Roménia		
	Rússia		
	Ucrânia		
	Outro*		
Asiático	China		
	Índia		
	Paquistão		
	Bangladesh		
	Timor		
	Outro*		

* Qual? _____

5. Se NÃO nasceste em Portugal há quantos anos vieste para cá? (assinala com uma cruz X)

Menos de 1 ano	
2/3 anos	
3/5 anos	
5/10 anos	
Mais de 10 anos	

6. Sempre frequentaste esta Escola? Sim ____ Não ____

6.1. Se NÃO qual a outra? (indicar o nome ou o local)

7. Já alguma vez tiveste que repetir um ano? Sim ____ Não ____

7.1. Se SIM, qual?

8. Se frequentaste a escola no teu país de origem indica as dificuldades que sentiste quando começaste a frequentar a escola em Portugal. (assinala com uma cruz X)

Língua	
Conteúdos das áreas disciplinares/disciplinas	
Diálogo com os professores	
Convívio com os colegas	
Comportamentos/indisciplina na turma	
Organização do sistema de ensino (regime de faltas/número de disciplinas/número de professores/número de horas de aulas por dia)	
Outra. Qual?	

III – REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA

9. Define, em três palavras a tua Escola:

10. Indica três aspetos que mais gostes na tua Escola:

11. Indica três aspetos que não gostes na tua Escola:

12. Indica três motivos que te fazem vir à escola: (classifica-os na escala de **1 a 3**. Para o mais importante atribui o número 1 e para o menos importante o número 3).

Aprender	
Conviver com os colegas	
Obrigação de estudar (escolaridade obrigatória)	
Imposi�o da família	
Poder continuar a estudar no futuro	

13. Alguma vez te zangaste com os teus colegas de Escola? Sim___ Não ___

13.1. Se SIM, porquê? (assinala com uma cruz X)

Provoca�es/Insultos	
Rivalidades	
Brincadeiras	
Discussões	

Desprezo	
Lutas	
Outro motivo*	

* Qual? _____

14. Como resolveste a situação? (assinala com uma cruz X)

Diálogo	
Bater	
Com o tempo	
Ajuda auxiliar/prof.	

Conselho Executivo	
Deixar de falar	
Não resolveu	
Outra solução*	

* Qual? _____

15. Com quem costumavas brincar no recreio? (escolhe apenas **duas** hipóteses)

Com os colegas da turma	
Com colegas de outras turmas	
Com vizinhos	
Com familiares	
Outro. Qual?	

IV – IDENTIDADE E PRÁTICAS IDENTITÁRIAS

17. Que língua(s) falas em casa com a família?

18. Para os alunos que **não falam em casa o português e/ou que chegaram recentemente a Portugal**. Os restantes alunos passam para a questão 19.

18.1. Como aprendeste o português? (assinala com uma cruz X)

Em casa com a família	
Com os amigos	
No jardim-de-infância/ama	
Na escola com o professor	
Outra. Qual?	

18.2. Frequentas aulas de Língua Portuguesa para alunos imigrantes na tua escola?

Sim ____ Não ____ Quantas vezes por semana? ____

18.3. Frequentas alguma escola onde estejas a aprender a língua do país de origem dos teus pais?

Sim ____ Não ____ Qual?

18.4. Falas outra língua com os teus colegas na escola que não seja o português?

Sim ____ Não ____ Qual?

19. Com quem costumavas estudar? (assinala com uma cruz X)

Sozinho	
Com o pai ou a mãe	
Com irmãos	
Com amigos	
Outros. Quais?	

20. Onde costumavas estudar / fazer os TPC? (assinala com uma cruz X)

Casa	
Escola	
ATL	
Casa de amigos	
Outros. Quais?	

20.1. Se estudas em casa, qual a divisão da casa que usas? (assinala com uma cruz X)

Sala	☐
Quarto	☐
Cozinha	☐
Outros. Quais?	☐

21. Como ocupas os teus tempos livres?

A ver TV ____ Indica os três programas que mais vês e os três canais que preferes.

Programas		Canais de TV	
Telenovelas	☐	RTP1	☐
Desenhos animados	☐	RTP2	☐
Comédia	☐	TVI	☐
Filmes	☐	SIC	☐
Programas (continuação)		Canais de TV (continuação)	
Concursos	☐	MTV	☐
Música	☐	Odisseia	☐
Desporto	☐	Canal História	☐
Programas de Luta	☐	Disney Channel	☐
Telejornal	☐	Sport TV	☐
Documentários	☐		☐
Outros. Quais?		Outros. Quais?	

A ler ____ Indica até três tipos de livros e três tipos de revistas que tenhas lido ultimamente.

Livros		Revistas	
Aventuras	☐	Infantis (Visão Júnior ...)	☐
Ação	☐	Juvenis (Bravo/SuperPop/100%Jovem/ Super interessante/...)	☐
Histórias Infantis/Juvenis	☐	Desportivas	☐
Romances	☐	Música	☐
Banda Desenhada	☐	Programação TV (TV 7 dias/TV Guia/...)	☐
Poesia	☐	Informática (Play Station/PC Guia/...)	☐
Viagens	☐	"Cor de Rosa" (Gente/LUX/Caras/Flash...)	☐
	☐	Generalistas (Sábado/Visão/...)	☐
Outros. Quais?		Outras. Quais?	

A jogar no computador ou na Playstation ____ Indica até três tipos de jogos.

Tipo de jogos	
Ação	
Luta	
Educativos (Ciências/Matemática/História/...)	
Desportivos	
De Pistas	
Outro. Qual?	

A brincar com os amigos ____ Indica até três locais onde costumás brincar.

Locais de brincadeira	
Casa	
Rua	
Jardim/Parque Infantil	
Campo Desportivo	
Outro. Qual?	

22. Costumas brincar com os teus colegas da Escola? Sim ____ Não ____

22.1. Se SIM, onde brincam? (assinala com uma cruz X)

Casa	Rua	Jardim/ Parque Infantil	Campo Desportivo	Outro. Qual?

23. Os amigos com quem saís/convives fora da Escola têm outras origens étnicas/nacionalidades?

Sim ____ Não ____

Africanos	Asiáticos	Europeus Leste	Brasileiros	Outros. Quais?

24. Costumas sair com colegas da Escola quando não tens aulas e/ou aos fins de semana? Sim ____ Não ____

24.1. Se SIM, onde costumavas ir? Indica os três locais que mais frequentas:

Locais frequentados com colegas de Escola	no bairro	fora do bairro (indicar o local)
Jardim/Parque Infantil		
Espaços Desportivos		
C. Comercial		
Cinema		
Outro. Qual? Onde se localiza?		

25. Como costumavas contactar com os teus amigos/colegas? (assinala com uma cruz X)

Formas de contacto	
Telefone	
Telemóvel	
Email	
MSN/HI5	
Ir a casa	
Outro. Qual?	

26. Costumas sair com a tua família em tempo de aulas e/ou aos fins de semana? Sim ____ Não ____

26.1. Se SIM, onde costumavas ir? Indica os três locais que mais frequentas.

Locais frequentados com a Família	no bairro	fora do bairro (indicar o local)
Jardim/Parque Infantil		
Espaços Desportivos		
C. Comercial		
Supermercado/Hipermercado		
Restaurantes		
Cinema		
Centros Culturais		
Museus		
Locais de culto (igreja, mesquita, templo...)		
Visitar família		
Visitar Amigos		
Outro. Qual? Onde se localiza?		

Muito Obrigada pela tua colaboração!

(Maria João Barroso Hortas)

ANEXO 3. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS – 3.º CICLO

INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO
CENTRO DE ESTUDOS GEOGRÁFICOS
UNIVERSIDADE DE LISBOA



Estudo sobre Educação, Diversidade e Território

Questionário aos Alunos – 3.º Ciclo do Ensino Básico

A tua colaboração é imprescindível para o estudo que me encontro a desenvolver. É importante que as tuas repostas sejam sinceras. Todos os dados serão tratados de forma anónima e confidencial.

Nome da Escola: _____

Turma _____

Data: ____/____/____

Ano de escolaridade: ____º

I – CARACTERIZAÇÃO DOS PAIS

1.

	PAI	MÃE
Idade		
Profissão		
Grau de Escolaridade		

2.

		Naturalidade (país onde nasceu)		Nacionalidade	
		PAI	MÃE	PAI	MÃE
Europeu	Portugal				
	Espanha				
	França				
	R. Unido				
	Outro*				
Africano	Angola				
	Cabo Verde				
	Moçambique				
	São Tomé e Príncipe				
	Outro*				
Sul Americano	Brasil				
	Venezuela				
	Argentina				
	Outro*				
Europeu de Leste	Moldávia				
	Roménia				
	Rússia				
	Ucrânia				
	Outro*				
Asiático	China				
	Índia				
	Paquistão				
	Bangladesh				
	Timor				
	Outro*				

* Qual? _____

II – CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

1. Idade: ____ 2. Género: F ____ M ____ 3. Bairro/Freguesia onde resides:

4.

		Naturalidade (país onde nasceu)	Nacionalidade
Europeu	Portugal		
	Espanha		
	França		
	R. Unido		
	Outro *		
Africano	Angola		
	Cabo Verde		
	Moçambique		
	São Tomé e Príncipe		
	Outro *		
Sul Americano	Brasil		
	Venezuela		
	Argentina		
	Outro *		
Europeu de Leste	Moldávia		
	Roménia		
	Rússia		
	Ucrânia		
	Outro *		
Asiático	China		
	Índia		
	Paquistão		
	Bangladesh		
	Timor		
	Outro *		

* Qual? _____

5. Se NÃO nasceste em Portugal, há quantos anos vieste para cá? (assinala com uma cruz **X**)

Menos de 1 ano	
2/3 anos	
3/5 anos	
5/10 anos	
Mais de 10 anos	

6. Indica a escola que frequentaste nos ciclos/anos anteriores:

1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo

7. Já alguma vez tiveste que repetir um ano? Sim ____ Não ____

7.1. Se SIM, qual?

8. Se frequentaste a escola no teu país de origem indica as dificuldades que sentiste quando começaste a frequentar a escola em Portugal. (assinala com uma cruz **X**)

Língua	
Conteúdos das disciplinas	
Diálogo com os professores	
Convívio com os colegas	
Comportamentos/indisciplina na turma	
Organização do sistema de ensino (regime de faltas/número de disciplinas/número de professores/número de horas de aulas por dia)	
Outra. Qual?	

III – REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA

9. Define, em três palavras a tua Escola:

10. Indica três aspetos que mais gostes na tua Escola:

11. Indica três aspetos que não gostes na tua Escola:

12. Indica três motivos que te fazem vir à escola: (classifica-os na escala de **1 a 3**. Para o mais importante atribui o número 1 e para o menos importante o número 3).

Aprender	
Conviver com os colegas	
Obrigação de estudar (escolaridade obrigatória)	
Imposição da família	
Poder continuar a estudar no futuro	

13. Alguma vez te zangaste com os teus colegas de Escola? Sim ____ Não ____

13.1. Se SIM, porquê? (assinala com uma cruz **X**)

Provocações/Insultos	
Rivalidades	
Brincadeiras	
Discussões	

Desprezo	
Lutas	
Outro motivo*	

* Qual? _____

14. Como resolveste a situação? (assinala com uma cruz **X**)

Diálogo	
Bater	
Com o tempo	
Ajuda auxiliar/prof.	

Conselho Executivo	
Deixar de falar	
Não resolveu	
Outra solução*	

* Qual? _____

15. Com quem costumavas conviver no recreio/intervalos das aulas? (escolhe apenas duas hipóteses)

Com os colegas da turma	
Com colegas de outras turmas	
Com vizinhos	
Com familiares	
Outro. Qual?	

IV - IDENTIDADE E PRÁTICAS IDENTITÁRIAS

17. Que língua(s) falas em casa com a família? _____

18. Para os alunos que **não falam em casa o português e/ou que chegaram recentemente a Portugal**. Os restantes alunos passam para a questão 19.

18.1. Como aprendeste o português? (assinala com uma cruz X)

Em casa com a família	
Com os amigos	
No jardim-de-infância/ama	
Na escola com o professor	
Outra. Qual?	

18.2. Frequentas aulas de Língua Portuguesa para alunos imigrantes na tua escola?

Sim ____ Não ____ Quantas vezes por semana? _____

18.3. Frequentas alguma escola onde estejas a aprender a língua do país de origem dos teus pais?

Sim ____ Não ____ Qual? _____

18.4. Falas outra língua com os teus colegas na escola que não seja o português?

Sim ____ Não ____ Qual? _____

19. Com quem costumavas estudar? (assinala com uma cruz X)

Sozinho	
Com o pai ou a mãe	
Com irmãos	
Com amigos	
Outros. Quais?	

19.1. Se estudas em casa, qual a divisão da casa que usas? (assinala com uma cruz X)

Sala	
Quarto	
Cozinha	
Outros. Quais?	

20. Como ocupas os teus tempos livres?

A ver TV ____ Indica os três programas que mais vês e os três canais que preferes.

Programas		Canais de TV	
Telenovelas		RTP1	
Desenhos animados		RTP2	
Comédia		TVI	
Filmes		SIC	
Concursos		MTV	
Música		Odisseia	
Desporto		Canal História	
Programas de Luta		Disney Channel	
Telejornal		Sport TV	
Documentários			
Outros. Quais?		Outros. Quais?	

A ler ____ Indica até três tipos de livros e três tipos de revistas que tenhas lido ultimamente.

Livros		Revistas	
Aventuras		Juvenis (Bravo/SuperPop/100%Jovem/ Super interessante/...)	
Ação		Desportivas	
Histórias Infantis/Juvenis		Música	
Romances		Programação TV (TV 7 dias/TV Guia/...)	
Banda Desenhada		Informática (Play Station/PC Guia/...)	
Poesia		“Cor de Rosa” (Gente/LUX/Caras/Flash...)	
Viagens		Generalistas (Sábado/Visão/...)	
Outros. Quais?		Outras. Quais?	

A jogar no computador ou na Playstation ____ Indica até três tipos de jogos.

Tipo de jogos	
Ação	
Luta	
Educativos (Ciências/Matemática/História/...)	
Desportivos	
De Pistas	
Outro. Qual?	

A conviver com os amigos ____ Indica até três locais de convívio com os teus amigos.

Locais de convívio	
Casa	
Rua	
Jardim/Parque	
Campo Desportivo	
Centro Comercial	
Café	
Discoteca/Bar	
Outro. Qual?	

Ir ao cinema ____ Indica até três tipos de filmes que tenhas visto este ano.

Tipo de filmes	
Ação	
Aventura	
Comédia	
Romance	
Suspense	
Animação	
Terror	
Outro. Qual?	

20.1. Outra ocupação ____ Qual?

21. Costumas sair com colegas da Escola quando não tens aulas e/ou aos fins de semana?

Sim ____ Não ____

21.1. Se SIM, onde costumas ir? Indica os três locais que mais frequentas.

Locais frequentados com colegas de Escola	no bairro	fora do bairro (indicar o local)
Rua		
Jardim/Parque		
Espaços Desportivos		
C. Comercial		
Cinema		
Discoteca/Bar		
Outro. Qual? Onde se localiza?		

22. Os amigos com quem saís/convives fora da Escola têm outras origens étnicas/nacionalidades?

Sim ____ Não ____

22.1. Se respondeste Sim, indica a origem étnico/cultural dos teus três melhores amigos.

Africanos	Asiáticos	Europeus Leste	Brasileiros	Outros. Quais?

23. Como costumas contactar com os teus amigos/colegas? (assinala com uma cruz X)

Formas de contacto	
Telefone	
Telemóvel	
Email	
MSN/HI5	
Ir a casa	
Outro. Qual?	

24. Costumas sair com a tua família? Sim ____ Não ____

24.1. Se SIM, onde costumavas ir? Indica os três locais que mais frequentas.

Locais frequentados com a Família	no bairro	fora do bairro (indicar o local)
Jardim/Parque		
Espaços Desportivos		
C. Comercial		
Supermercado/Hipermercado		
Restaurantes		
Cinema		
Centros Culturais		
Museus		
Locais de culto (igreja, mesquita, templo...)		
Visitar Família		
Visitar Amigos		
Outro. Qual? Onde se localiza?		

Muito Obrigada pela tua colaboração!

(Maria João Barroso Hortas)

ANEXO 4. QUESTIONÁRIO ÀS FAMÍLIAS

INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO
CENTRO DE ESTUDOS GEOGRÁFICOS
UNIVERSIDADE DE LISBOA



Estudo sobre Educação, Diversidade e Território

Questionário às famílias

A tua colaboração é imprescindível para o estudo que me encontro a desenvolver. É importante que as tuas repostas sejam sinceras. Todos os dados serão tratados de forma anónima e confidencial.

I - CARACTERIZAÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR E DA HABITAÇÃO

1. Número de elementos do agregado familiar: _____
2. Qual o seu grau de parentesco para com o aluno? (colocar uma X)

PAI	MÃE	AVÔ	AVÓ	IRMÃO/IRMÃ	OUTRO.
					Qual? _____

3. Residência:

Bairro _____ Freguesia _____

Concelho _____

4. Há quantos anos reside no bairro? _____

5. Gosta de viver no bairro?

SIM ____ **NÃO** ____

- 5.1. Indique três aspetos que caracterizam o seu bairro.

6. Qual o tipo de habitação onde reside atualmente? (colocar uma X)

Social arrendada	
Social própria	
Promoção privada própria	
Promoção privada arrendada	
Barraca	
Parte de casa/Quarto alugado	
Pensão	
Outro. Qual? _____	

7. Quantas assoalhadas tem a sua casa?

(quartos + salas) _____

8. Indique as infraestruturas que a sua habitação tem: (colocar uma X)

	SIM	NÃO
Eletricidade		
Água da rede pública		
Esgotos ligados à rede pública		
Casa de banho com duche e sanita		

9. Indique as telecomunicações e eletrodomésticos que a sua habitação tem: (colocar uma X)

	SIM	NÃO
Telefone		
Computador		
Computador com Internet		
Televisão		
TV por cabo		
Máquina de lavar loiça		
Máquina de lavar roupa		

10. Está satisfeito com a atual habitação?

SIM _____ Porquê? _____

NÃO _____ Porquê? _____

11. Caracterização de cada elemento do agregado familiar que reside na habitação.

11.1 Elementos da Família (em cada coluna coloque um elemento da família)	1 <u>PAI</u>	2 <u>MÃE</u>	3 _____	4 _____	5 _____	6 _____	_____
11.2 Sexo (M/F)							
11.3 Idade							
11.4 Nacionalidades (se tiver mais que uma na- cionalidade deve indicar)							
11.5 Naturalidade (concelho onde nasceu ou país se for no estrangeiro)							
11.6 Grau de instrução que possui (<u>indicar o nú- mero</u>) 1) Não sabe ler nem es- crever ; 2) ensino primário incompleto ; 3) ensino primário ; 4) 6.º ano ; 5) 9.º ano ; 6) secundário ; 7) licenciatura ; 9) mestrado							
11.7 Estado civil (<u>indicar o número</u>) 1) Solteiro ; 2) Casado ; 3) Vive junto ; 4) Viúvo ; 5) Dívorc./ Separado .							

11.8 Situação perante o trabalho (<u>indicar o número</u>) 1) Ativo com profissão; 2) Doméstica; 3) Estudante; 4) Reformado; 5) Serviço militar; 6) Desempregado.	1 <u>PAI</u>	2 <u>MÃE</u>	3 _____	4 _____	5 _____	6 _____	 _____
11.9 Situação na profissão (<u>indicar o número</u>) 1) Assariado; 2) Traba. por conta própria; 3) Traba. familiar ã remunerado; 4) Patrão; 5) Outra (qual?)							
11.10 Profissão							
11.11 Local de trabalho/Estudo (localidade, concelho)							
11.12 Meio de transporte utilizado para o trabalho/escola (<u>indicar o número</u>) 1) Carro próprio; 2) Carro amigo; 3) Carrinha do patrão; 4) Transporte público; 5) A pé; 6) Carro próprio e transporte público 7) Outro (qual?)							

12. Refira os meios de subsistência de que depende a família atualmente. (colocar uma X)

Salário	
Pensão/Reforma	
Rendimentos próprios	
Subsídio de Desemprego	
Rendimento Social de Inserção	
Outros Apoios Sociais	
Ajuda de familiares/amigos	
Outro. Qual? _____	

13. Rendimento familiar total por mês (sem impostos e descontos). (colocar uma X)

Menos de 450 €	
De 450 a 1000 €	
De 1000 a 2000 €	
De 2000 a 3000 €	
De 3000 a 5000 €	
Mais de 5000 €	

Se não nasceu em Portugal ou se é descendente de pais imigrantes responda às questões seguintes. Se nasceu em Portugal e é descendente de pais portugueses passe para o grupo II – AS FAMÍLIAS E A ESCOLA

14. País onde nasceram os seus pais. (colocar uma **X**)

Região/País de Origem		Naturalidade (país onde nasceu)	
		PAI	MÃE
Europa	Portugal		
	Espanha		
	França		
	R. Unido		
	Outro*		
África	Angola		
	Cabo Verde		
	Moçambique		
	São Tomé e Príncipe		
	Outro*		
América do Sul	Brasil		
	Venezuela		
	Argentina		
	Outro*		
Europa de Leste	Moldávia		
	Roménia		
	Rússia		
	Ucrânia		
	Outro*		
Ásia	China		
	Índia		
	Paquistão		
	Bangladesh		
	Timor		
	Outro*		

* Outro. Qual? _____

14.1 Há quantos anos os seus pais vieram para Portugal?

14.2 Há quantos anos veio para Portugal?

14.3 Costuma visitar o seu país de origem ou o país de origem dos seus pais?

Sim _____ Quantas vezes já lá foi? _____ Porquê? _____

Não _____ Porquê? _____

14.4 Pensa em voltar um dia para o seu país de origem ou para o dos seus pais?

Sim _____ Porquê? _____

Não _____ Porquê? _____

14.5 Viveu sempre no mesmo bairro desde a sua chegada a Portugal? **Sim** _____ **Não** _____

14.6 Se **NÃO** indique os lugares onde viveu: (colocar uma X)

	Localidade (bairro)	Quantos anos aí viveu?	Concelho
Quando Chegou			

II - AS FAMÍLIAS E A ESCOLA

1. Qual o ano de escolaridade que o seu filho/educando frequenta? (colocar uma X)

4.º	
6.º	
9.º	

2. Costuma envolver-se nas atividades que o seu filho/educando desenvolve na escola?

SIM _____ Quais? _____

NÃO _____ Porquê? _____

3. Que tipo de atividades a escola desenvolve para os encarregados de educação? (colocar uma X)

Encontros temáticos/Sessões de esclarecimento (alimentação, saúde, indisciplina, juventude ...)	
Comemorações/Festas	
Intercâmbio com outros países	
Desportivos	
Espetáculos	
Reuniões de pais	
Outro. Qual? _____	

4. Costuma ir à escola: (colocar uma X)

Por iniciativa própria _____

Só quando convocado pelo Diretor de Turma/Conselho Executivo _____

5. O que espera da Escola que o seu filho/educando frequenta?

6. Qual a opinião que tem da escola que o seu filho/educando frequenta? (coloque uma X no número correspondente). **1 - Insuficiente; 2 - Satisfatório, 3 - Bom**

	1	2	3
Procura responder às dificuldades de aprendizagem dos alunos			
Promove o respeito e a tolerância entre os alunos e entre estes e os professores			
Resolve os problemas de indisciplina de forma justa			
Desenvolve hábitos de trabalho e estudo nos alunos			
Disponibiliza atividades extra curriculares para os alunos (clubes, projectos, ...)			
Acolhe os alunos de forma afectuosa ajudando-os a resolver os seus problemas			
Disponibiliza-se para ouvir os alunos			
Facilita os contactos entre professores/diretor de turma e encarregados de educação			
Acolhe todos de forma igual			
Está sempre disponível para ouvir os encarregados de educação			
Informa sobre as atividades que desenvolve			
Promove um ensino que corresponde às suas expectativas			

7. A escola que o seu filho/educando frequenta disponibiliza os seguintes serviços: (colocar uma X)

Orientação Profissional	
Apoio psicológico	
Refeitório	
Biblioteca	
Sala de Informática	
Ginásio	
Outro. Qual?	

8. Quais os principais problemas que o seu filho/educando tem vivido na escola: (colocar uma X)

Aprendizagem	
Insucesso escolar	
Faltas às aulas	
Conflito com os colegas	
Conflito com os professores	
Falta de apoio dos professores	
Falta de espaços para conviver/brincar	
Não tem	
Outro. Qual?	

9. Como o tem ajudado a resolver esses problemas: (colocar uma X)

Conversando com ele	
Conversando com outros pais	
Ajudando-o nas tarefas escolares	
Procurando a ajuda do Professor/Diretor de Turma	
Procurando ajuda do Conselho Executivo	
Com ajuda de explicadores/ Centros de ocupação de tempos livres	
Proibindo-lhe a realização de algumas atividades (convívio com colegas, os jogos de computador, as atividades desportivas, ...)	

10. Quais os aspetos que o seu filho/educando gosta mais na escola: (colocar uma X)

Aprender	
Conviver com os colegas	
Conviver com os professores e auxiliares	
Dos espaços da escola (ginásio, sala de convívio, sala de informática, biblioteca, ...)	
Outro. Qual?	

11. Como sente a presença de diferentes culturas/etnias na escola que o seu filho/educando frequenta:

(colocar uma **X**)

É importante para as crianças/jovens aprenderem a conviver com os outros	
Dificulta as aprendizagens	
Permite o conhecimento de várias culturas e hábitos culturais	
Cria algumas situações de instabilidade nos comportamentos dos alunos	
Gera situações de violência	
Outro. Qual?	

Se é imigrante ou descendente de imigrantes responda às seguintes questões. Se não passe para o grupo III – LAZER E TEMPOS LIVRES

12. A escola que o seu filho/educando frequenta desenvolve algumas medidas específicas para envolver os encarregados de educação dos alunos imigrantes?

SIM _____ **NÃO** _____

12.1 Se **SIM** quais? _____

13. Qual a imagem que tem dos outros encarregados de educação face à diversidade cultural que encontram hoje na escola que o seu filho/educando frequenta?

III – LAZER E TEMPOS LIVRES

1. Como ocupa o seu tempo livre?

A ver TV ____ Indique os três programas que mais vê e os três canais que prefere.

Programas		Canais de TV	
Telejornal		RTP1	
Telenovelas		RTP2	
Comédia		TVI	
Filmes		SIC	
Concursos		MTV	
Música		Odisseia	
Desporto		Canal História	
Documentários		AXN	
		Hollywood	
		Sport TV	
Outros. Quais?		Outros. Quais?	

A ler ____ Indique até três tipos de livros e três tipos de revistas que tenha lido ultimamente.

Livros		Revistas	
Aventuras		Programação TV (TV 7 dias/TV Guia/...)	
Ação		“Cor de Rosa” (Gente/LUX/Caras/Flash...)	
Romances		Desportivas	
Banda Desenhada		Música	
Poesia		Generalistas (Sábado/Visão/...)	
Viagens		Informática (Play Station/PC Guia/...)	
Outros. Quais?		Outras. Quais?	

A conviver com os amigos/familiares ____ Indique até três locais de convívio.

Locais de convívio	
Casa	
Rua	
Jardim/Parque	

Campo Desportivo	
Centro Comercial	
Café	
Discoteca/Bar	
Outro. Qual?	

Ir ao cinema ____ Indique até três tipos de filmes que tenha visto este ano.

Tipo de filmes	
Ação	
Aventura	
Comédia	
Romance	
Suspense	
Animação	
Terror	
Outro. Qual?	

1.1 Outra ocupação ____ Qual? _____

Ver TV	
Ler	
Conviver com amigos/familiares	
Ir ao Cinema	
Outra. Qual? _____	

1.2 Qual ou quais das atividades que anteriormente indicou costuma realizar com o seu filho/educando?

2. Os seus amigos residem no seu bairro?

SIM ____ **NÃO** ____

Onde residem (freguesia/concelho) _____

3. Tem amigos de outras culturas/etnias?

SIM ____ Qual a sua origem? _____

NÃO ____

ANEXO 5. QUESTIONÁRIO AOS DIRETORES DA TURMA/PROFESSOR TITULAR DE TURMA

INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO
CENTRO DE ESTUDOS GEOGRÁFICOS
UNIVERSIDADE DE LISBOA



Estudo sobre Educação, Diversidade e Território

Questionário aos Diretores de Turma/Professor Titular de Turma

A tua colaboração é imprescindível para o estudo que me encontro a desenvolver. É importante que as tuas repostas sejam sinceras. Todos os dados serão tratados de forma anónima e confidencial.

Nome da Escola: _____ Turma _____

Ano de escolaridade: ____º Disciplina que leciona (2.º/3.º ciclos) _____

Data: ____/____/____

I – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DA TURMA

1.

Idades (indicar o número de alunos para cada nível etário)	Género (indicar o número de alunos do género feminino e do género masculino)

2.

		Naturalidade (país onde nasceu)	Nacionalidade
Europeu	Portugal		
	Espanha		
	França		
	R. Unido		
	Outro*		
Africano	Angola		
	Cabo Verde		
	Moçambique		
	São Tomé e Príncipe		
	Outro*		
Sul Americano	Brasil		
	Venezuela		
	Argentina		
	Outro*		
Europeu de Leste	Moldávia		
	Roménia		
	Rússia		
	Ucrânia		
	Outro*		
Asiático	China		
	Índia		
	Paquistão		
	Bangladesh		
	Timor		
	Outro*		

* Qual? _____

II – A DIVERSIDADE NA ESCOLA

3. Na sua opinião quais os aspetos que influenciam o processo de integração dos alunos imigrantes (recém-chegados) na escola onde leciona. Identifique-os, utilizando a seguinte escala:

MR – muito relevante;

R – relevante;

PR – pouco relevante;

NR – não relevante.

Domínio da Língua Portuguesa	
Diálogo com o professor	
Convívio com os colegas	
Respeito pelas regras de comportamento	
Adequação do ano de escolaridade que o aluno frequenta à idade e ao percurso anterior	
Conhecimento da organização do sistema de ensino português (regime de faltas/número de disciplinas/número de professores/número de horas de aulas por dia)	
As expectativas face à escola por parte dos familiares	
O nível socioeconómico da família	
O bairro onde residem	
Outra. Qual?	

4. Os aspetos anteriormente identificados mantêm-se para os alunos que já nasceram em Portugal e são descendentes de imigrantes? Sim ____ / Não ____ / Quais as alterações que identifica?

5. Os aspetos que identificou na questão 3 são comuns a todos os grupos de imigrantes ou existem especificidades?

6. Dos aspetos anteriormente identificados quais os que considera que são comuns aos alunos de nacionalidade portuguesa que não são descendentes de imigrantes?

7. Em que medida o meio (área geográfica) onde a escola se localiza influencia as práticas dos alunos que a frequentam?

8. De que modo a diversidade cultural/étnica e geográfica existente na sala de aula influencia a organização e gestão do seu processo de ensino e aprendizagem?

9. Quais os impactos da diversidade existente na sala de aula nos alunos portugueses?
10. Qual a reação dos pais dos alunos não imigrantes perante a diversidade que existe na escola?
11. Que atividades dinamiza para envolver as famílias dos seus alunos na escola?
12. Considera que a legislação existente em Portugal para atribuição de equivalência aos alunos imigrantes é adequada? Justifique.
13. Identifique algumas alterações, que considere importantes, ao processo de colocação dos alunos imigrantes no sistema de ensino português?

III - CARACTERIZAÇÃO DO DOCENTE

14.

Idade	
Género	
Habilitações Literárias	
Nº anos de docência	
Nº anos na escola	
Ano(s) de escolaridade que leciona (2008/09)	
Cargo(s) que desempenha na escola (2008/09)	

Muito Obrigada pela tua colaboração!

(Maria João Barroso Hortas)

EDIÇÃO CO-FINANCIADA PELO FUNDO SOCIAL EUROPEU

