

# A RELAÇÃO DAS FAMÍLIAS IMIGRADAS COM A ESCOLARIDADE: COMPARANDO AS FAMÍLIAS DE ORIGEM CABO-VERDIANA E AS DE ORIGEM INDIANA

**Teresa Seabra**

Departamento de Sociologia do ISCTE; Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES)  
Teresa.seabra@iscte.pt

## Resumo

No âmbito do estudo da relação das famílias imigradas de origem indiana e cabo-verdiana com a escolaridade dos seus descendentes quando estes se encontram a frequentar a escolaridade obrigatória (2º ciclo do Ensino Básico), procura-se apreender as práticas de suporte que implementam bem como a idealização que fazem do percurso escolar dos seus descendentes. Trata-se de uma abordagem exploratória da informação recolhida através de um inquérito por questionário a alunos de escolas públicas dos concelhos de Lisboa e Loures (IALL) – aquelas em que era maior o contingente de alunos com o perfil desejado – num total de 837 alunos e de algumas entrevistas a membros das suas famílias.

Das conclusões desta análise destaca-se a relação investida que as famílias imigradas tanto de origem cabo-verdiana como de origem indiana desenvolvem na relação com a escolaridade dos seus progenitores, dadas as práticas de suporte à escola que desenvolvem, não se registando diferenciações significativas em relação as famílias autóctones. Salienta-se, ainda, a amplitude dos *pontos de apoio* à escolaridade que se traduz, especialmente no caso das famílias de origem indiana, no recurso a uma rede considerável de pessoas exteriores ao núcleo familiar (amigos, vizinhos).

**Palavras-chave:** Relação família-escola; Filhos de imigrantes na escola; Indianos; Cabo-verdianos; Sucesso escolar.

## Abstract

The research deals with the relationship of immigrant families of Indian and Cape Verdean origin with the schooling of their children when the latter are attending compulsory education (Second Basic Education Cycle / Grades 5 and 6). It seeks, in



particular, to ascertain the support practices that the families implement and their idealization of their children's school careers. It represents an exploratory approach to the information gathered in a questionnaire survey of state school children in the municipalities of Lisbon and Loures (IALL) – those with the highest contingent of schoolchildren reflecting the desired profile – and covers a total 837 pupils. A certain number of interviews with family members are also included.

One of the particular conclusions of this analysis is the committed relationship that immigrant families of both Cape Verdean and Indian origin develop in their connection with their children's education, given the educational support practices that prevail. No significant differences in relation to native Portuguese families are registered. Another striking aspect is the breadth of educational *support points*, a breadth which is reflected, particularly among families of Indian origin, in the use of a considerable network of people outside the nuclear family (friends, neighbours).

**Key Words:** Relationship family-school; Immigrant children; Indians; Cape Verdeans; Scholastic achievement.

### **Pontos de partida**

Se a investigação no domínio da relação das famílias com a escola e da escola com as famílias se desenvolveu apenas nos últimos 20 anos, o debate em torno dos papéis de cada instituição educativa tem a idade da própria escola.

A polémica fez-se sentir nesse conturbado final do século XVIII e relacionava-se com a supremacia de uma instituição relativamente à outra: enquanto para uns devia ser restringido ao máximo possível o papel educativo das famílias por serem o contexto em que vigoram os preconceitos, as tradições e as irracionalidades podendo a acção da escola estender-se, inclusive, à regeneração das próprias famílias por influência dos descendentes junto dos seus progenitores (Montandon, 1994)<sup>1</sup>, outros entendiam que o papel de ambas devia ser claramente distinto e que o sistema público

---

<sup>1</sup> Há ecos de vozes que defendiam que as crianças sendo pertença da nação e não dos seus pais (não sendo estes mais que seus depositários) deveriam ser retiradas às famílias pelo período de alguns anos para que pudessem ter um educação comum sustentada pelo Estado. O “espírito” da época pode sintetizar-se nesta afirmação de Danton: “tudo se retrai na educação doméstica e tudo se engrandece na educação comum” (Leliève, 1990 citado em Montandon, 1994).



não podia afectar os direitos dos pais, sendo a defesa destes direitos um dos argumentos utilizados para restringir a educação pública à instrução<sup>2</sup>.

Historicamente, a escola não aparece como um prolongamento da acção da família mas como uma instituição com finalidades específicas, jamais desempenháveis pelas famílias. Contra o que era dominante nas sociedades tradicionais (como o particularismo e a fragmentação cultural) a nova ordem social reclamava práticas universalistas e a criação e sustentação de uma cultura comum – como sabemos, a escola foi decisiva tanto na edificação dos modernos Estados-nação como na expansão e consolidação do modo industrial de produção.

Com o advento da universalização da escola, a família passa de instância primordial e exclusiva no processo de socialização/educação das crianças e jovens a, segundo Kellerhals e Montandon (1991), instância que acumula as funções de educadora com as de gestora da acção dos outros contextos educativos (primeiramente a escola e o grupo de pares e mais recentemente os *media* e as múltiplas instâncias educativas de ocupação dos tempos livres), e é, ainda, co-responsável no fracasso ou êxito escolares<sup>3</sup>.

A polémica em torno das interrelações escola-famílias esteve “adormecida” até aos anos sessenta do século passado, dado estarem os papéis de ambas as instâncias educativas suficientemente separados, cabendo à escola e aos professores instruir e dar o sentido universalista à educação das novas gerações: “este sistema não dava lugar aos pais e a autoridade dos mestres não era contestada” (Dubet, 1997).

À medida que a escola vai alargando a sua base social de recrutamento e faz permanecer nela, por períodos progressivamente mais longos, as crianças e jovens intensificam-se as clivagens entre os modelos de socialização das duas instâncias crescendo, concomitantemente, a dificuldade de comunicação entre elas.

A correspondência estrutural entre a especificidade cultural de certos grupos sociais (a classe média em ascensão) e a cultura escolar contribui para a existência de relações entre a escola as famílias pouco pacíficas e frequentemente atravessadas por tensões várias: a escola acusa de alheamento as famílias socialmente mais

---

<sup>2</sup> Ideia defendida nomeadamente por Condorcet no seu *Plano de Instrução Pública* (Condorcet, 1790 in Montandon, 1994:150).

<sup>3</sup> A actual proliferação de fileiras em concorrência e uma forte hierarquização das escolas, requer ainda que as famílias se tornem seus consumidores informados de modo a serem “especialistas” para orientar as crianças no labirinto das formações e para antecipar as orientações.



desfavorecidas e critica as famílias com estatuto social mais elevado de excesso de interferência na vida escolar.

Apesar de os estudos revelarem uma predominância da defesa da abertura da escola às famílias, tanto no caso dos professores como no dos pais, persiste uma diversidade de entendimentos sobre o papel a atribuir à escola e família, tanto da parte dos professores como dos pais.

De acordo com dados recolhidos junto de famílias com diferentes condições de classe, níveis de escolaridade e origens nacionais (Seabra, 1999):

- As famílias mais favorecidas socialmente orientam a sua acção educativa seguras das suas capacidades educativas e entendem que a escola deve prolongar a sua acção: da escola precisam especialmente da certificação dos conhecimentos. A separação de papéis é difusa e a responsabilidade partilhada devendo os professores, no entanto, concertar a sua acção com a dos pais, de modo a que os filhos não sintam uma ruptura nos modos de tratamento e nos objectivos a atingir com a acção educativa. Aspiram a controlar a escola e as influências que esta exerce na educação dos filhos, salientam a importância dos pais participarem na vida da escola e revelam vontade em participar nas decisões da mesma;

- As mais desfavorecidas sentem a escola como algo que lhes é exterior e superior – não dominam, não aspiram a controlar, não faz sentido que nela participem. Tal não faz sentido pois família e escola são concebidas como instâncias separadas com papéis diferenciados: os professores só se devem e só podem preocupar-se com a instrução (“afinal só estão umas horas com eles”) e a função educativa está confinada à família. Funções distintas, mundos separados, a escola deve ocupar-se do que as famílias não podem oferecer: a instrução.

Também Dubet (1997) conclui no mesmo sentido: enquanto nos meios sociais mais favorecidos se assiste a uma “pedagogização da vida quotidiana” que é bem mais do que o apoio escolar e que se estende às actividades recreativas, pondo em jogo qualidades úteis ao êxito escolar, os meios populares vivem a escola entre a confiança e o medo, sabendo que é pela escola que podem escapar aos particularismos e podem entrar numa cultura universal partilhada. A estratégia mais frequente é o *evitamento* pois desse modo poderão crer que o filho é como os outros e pensar que se é uma família digna - receia-se que a escola possa dizer que a criança não é “dotada” ou que os pais não sabem apoiar ou mobilizar os seus filhos. O autor considera que o que é percebido pelos professores como abandono é confiança na escola e no *metier* do professor e que a distância destas famílias em relação à escola



deve ser entendida como uma não intromissão correspondente ao desejo de que a escola não se intrometa na sua vida pessoal e familiar.

Com a recente intensificação dos fluxos migratórios a escola tem acolhido no seu seio populações com crescente diversidade social dado que às diferenciações de género e de classe social preexistentes acresceram as de origem nacional dos alunos ou das suas famílias. Terão estas últimas famílias modos específicos de relacionamento com a escola? Serão diferenciadas as expectativas que depositam na escolaridade dos seus filhos? Que estratégias desenvolvem de apoio à escolarização?

Pretendemos com este artigo contribuir para a resposta a estas questões, tomando como referência uma pesquisa realizada junto de crianças descendentes de imigrantes oriundos da Índia e de Cabo Verde a frequentar o 2º ciclo do Ensino Básico<sup>4</sup> e algumas das suas famílias. Este estudo abrangeu um total de 837 alunos, dos quais 465 são “autóctones” e 369 são descendentes de imigrantes (110 com origem cabo-verdiana, 109 com origem indiana e 150 com outras origens)<sup>5</sup>.

### **A relação das famílias de origem indiana e de origem cabo-verdiana com a escola**

#### *Perfil dos alunos e respectivas famílias<sup>6</sup>*

Os alunos inquiridos repartem-se igualmente entre o 5º e o 6º anos, 53% são rapazes e a maioria (65%) tem entre 10 e 12 anos. Grande parte dos descendentes de imigrantes já nasceu em Portugal (79%) estando nesta situação mais alunos com ascendência indiana do que os que têm ascendência cabo-verdiana: 91% e 67%, respectivamente. Comparando os dois subgrupos temos mais rapazes que raparigas nos alunos com ascendência indiana, 53% e 47% respectivamente, e uma distribuição equitativa (50%) no caso dos alunos com ascendência cabo-verdiana. Os alunos deste grupo são mais velhos e é ligeiramente superior o número dos que se encontravam a frequentar o 6º ano de escolaridade.

---

<sup>4</sup> O inquérito aos alunos de Lisboa e Loures (IALL) foi aplicado de Abril a Junho de 2003 no contexto do Projecto trianual “Condições e processos de integração ou exclusão dos descendentes de imigrantes na escola: o caso dos cabo-verdianos e indianos em Portugal”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, integrado no programa Sapiens (38835/SOC/2001).

<sup>5</sup> À selecção dos alunos com ascendência cabo-verdiana e indiana presidiu o facto de estes alunos obterem resultados escolares muito contrastantes: os primeiros com os resultados mais baixos de entre todos os subgrupos de alunos descendentes de imigrantes e os segundos com resultados bastante favoráveis, comumente acima dos resultados dos alunos “autóctones”.

<sup>6</sup> Para efeitos da presente análise trataremos apenas a informação relativa aos alunos com ascendência cabo-verdiana ou indiana e tomaremos como “grupo de referência” os seus pares “autóctones”. Os dados apresentados neste ponto do artigo têm exclusivamente por base o inquérito realizado junto dos alunos.



As trajectórias escolares destes alunos, apesar de ainda se encontrarem numa fase inicial da sua escolarização, são bastante marcadas pelas reprovações (Quadro 1): 29% já reprovou pelo menos uma vez ao longo da escolaridade, quase todos ainda no 1º ciclo (27.2%). Também aqui se salientam diferenças muito significativas entre os grupos em análise com destaque para os alunos de origem indiana que têm obtido melhores resultados (73% sem reprovações), seguindo-se os alunos autóctones (62% sem reprovações) e finalmente os alunos de origem cabo-verdiana em que a maioria já reprovou (44% sem reprovações).

Quadro 1. Trajectória escolar, segundo a ascendência(%)

	Ascendência cabo-verdiana	Ascendência indiana	Autóctones	Total
Nunca reprovou	43.6	73.4	61.7	60.7
1 reprovação	31.8	16.5	20.2	21.5
2 ou + reprovações	24.5	10.1	18.1	17.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Fonte: Inquérito aos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico (Lisboa e Loures) – IALL.

A estrutura familiar dos grupos de alunos em análise (Quadro 2) também se distancia consideravelmente: os alunos de origem indiana são os que vivem mais em famílias nucleares (73%) e em famílias alargadas (13%) e menos em famílias monoparentais (11%) ou recompostas (4%). No caso dos alunos de origem cabo-verdiana destaca-se a forte presença de famílias monoparentais (33%) e recompostas (13%). Quanto à dimensão da prole em co-habitação familiar o contraste é sobretudo entre os alunos descendentes de imigrantes e os alunos autóctones: enquanto no primeiro caso mais de metade das famílias vivem com pelo menos três filhos, no segundo caso essa percentagem desce para 31%.

Estamos perante famílias pouco escolarizadas e com escasso domínio do Português escrito, sobretudo se atendermos a que no caso dos alunos autóctones temos cerca de 12% de famílias em que pelo menos um dos progenitores não lê ou não escreve a língua materna (Quadro 3). Em cerca de metade das famílias encontramos situações em que ambos os progenitores cumpriram a (actual) escolaridade obrigatória, sendo maior o contingente no caso das famílias de origem indiana que, contudo, revelam um menor domínio quotidiano do Português escrito.

Quadro 2. Estrutura familiar segundo ascendência (%)

Estrutura familiar	Ascendência cabo-verdiana	Ascendência indiana	Autóctones	Total	
Tipo de família	Com núcleo conjugal	65.5	89.0	83.8	81.6
	Nuclear	45.5	72.5	67.3	64.6
	Recomposta	12.7	3.7	6.0	6.7
	Alargada	7.3	12.8	10.5	10.3
	Sem núcleo conjugal	34.5	11.0	16.2	18.3
	Pai ou mãe	32.7	11.0	14.7	17.0
	Outros adultos	1.8	-	1.5	1.3
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Nº de filhos do agregado doméstico	1	16.4	13.8	27.1	23.3
	2	31.8	31.2	41.5	38.3
	3	15.5	27.5	19.7	20.2
	4 ou +	36.3	27.5	11.7	18.2
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Quadro 3. Escolaridade e domínio do português escrito dos pais

Pai e mãe	Ascendência cabo-verdiana	Ascendência indiana	Autóctones	Total
Ambos com escolaridade ≤ 1º ciclo	38.5	37.9	35.1	36.1
Ambos com o 2º ou 3º ciclos	5.8	17.2	13.2	12.5
Ambos com secundário ou superior	15.4	11.5	20.0	18.0
Outras situações	40.4	33.3	31.7	33.4
Total	100.0 (nº=104)	100.0 (nº=87)	100.0 (nº=416)	100.0 (nº=607)
Nenhum lê nem escreve o Português	9.0	12.7	2.0	4.8
Apenas um lê e escreve o Português	31.0	36.3	9.5	17.1
Ambos lêem e escrevem o Português	60.0	51.0	88.5	78.1
Total	100.0 (nº=100)	100.0 (nº=102)	100.0 (nº=443)	100.0 (645)

Fonte: Inquérito aos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico (Lisboa e Loures) – IALL

As condições sócio-profissionais variam sobretudo com a ascendência das famílias e as diferenças detectadas correspondem às identificadas em estudos anteriores. A maioria das mães de origem indiana é doméstica (52%) e de entre as que exercem profissão encontramos um maior contingente das que são empresárias ou são trabalhadoras independentes<sup>7</sup>. Em contrapartida, é entre as mães de origem

<sup>7</sup> Neste caso 6% são empresárias e 20% exercem a profissão como independentes, enquanto nas famílias de origem cabo-verdiana estes contingentes são em ambos os casos de apenas 1% e



cabo-verdiana que encontramos um maior peso das que são activas (91%) e quase todas exercem profissão como assalariadas (98%). Resta acrescentar que as profissões exercidas pela maioria das mães também variam com a sua origem: as que são oriundas de Cabo-Verde trabalham sobretudo nos serviços de limpeza (62%) ou na restauração (10%) enquanto as que provêm da Índia, para além de realizarem serviços de limpeza (57%), também são vendedoras (27%). Os pais diferenciam-se, sobretudo, no tocante ao exercício da profissão enquanto trabalhadores por conta de outrem: estão nesta situação 82% dos pais de origem cabo-verdiana, 78% no caso dos autóctones e apenas 55% no caso dos pais que têm origem indiana. Enquanto a maior parte dos pais de origem cabo-verdiana trabalha na construção civil (54%), quase metade dos de origem indiana (47%) exercem profissão como vendedores.

### *Relação com a escolaridade*

A relação das famílias com a escola é, neste caso, analisada considerando um conjunto diversificado de práticas de suporte à escolaridade que a família desenvolve (ou não): o filho ter (ou não) frequentado o ensino pré-escolar; a presença (ou ausência) dos pais nas reuniões escolares; o controlo que fazem (ou não) da realização dos TPC; a existência (ou não) de diálogo familiar sobre a vida escolar; o apoio que o aluno pode ter (ou não) em situações de dificuldade ou dúvida no contexto extra-escolar.

O primeiro aspecto a salientar (Quadro 4) é a intensidade da relação que as famílias estabelecem com a escola: a grande maioria realiza cada uma das práticas supra referidas e 22% das famílias fazem-no cumulativamente, ou seja, desenvolvem-nas em simultâneo. A participação dos pais atinge os valores mais elevados no que se refere à sua presença nas reuniões escolares e no controlo dos TPC e, curiosamente, é a nível do diálogo familiar que a relação mais se enfraquece. Este, quando acontece, centra-se, sobretudo, nas informações sobre a avaliação (testes e respectivas classificações) e nas eventuais ocorrências durante as aulas.

Vejamos de perto como este conjunto de práticas de suporte à escolaridade se diferencia com a origem das famílias: no caso dos alunos com ascendência cabo-verdiana, as suas famílias colocam-nos menos a frequentar o ensino pré-escolar, proporcionam-lhes um menor apoio em situação de dificuldade ou dúvida, exercem um menor controlo sobre a realização dos TPC e, em contrapartida, conversam mais com eles sobre as ocorrências escolares. Quando se especificam os temas predominantes

---

comparando com os alunos autóctones também não encontramos valores tão elevados: 3% são empresárias e 8 % são trabalhadoras independentes.



do diálogo e a(s) pessoa(s) que prestam o apoio extra-escolar verificam-se também situações contrastantes: enquanto as famílias de origem indiana conversam mais sobre a avaliação e as aulas e só muito residualmente falam sobre os professores ou sobre o comportamento dos filhos, estes temas são muito mais tratados nas conversas entre os membros das famílias de origem cabo-verdiana. Em caso de dificuldade, os alunos inseridos nestas últimas famílias contam sobretudo com o apoio dos pais ou dos irmãos enquanto que no dos alunos de origem indiana esse apoio é prestado especialmente pelos irmãos (e menos pelos pais) e por um círculo alargado de pessoas que vai desde outros familiares a amigos ou vizinhos.

Quadro 4. Práticas de suporte à escolaridade desenvolvidas em contexto familiar

	Ascendência cabo-verdiana	Ascendência indiana	Autóctones	Total
Frequência do Pré-escolar	61.0	71.4	70.8	69.3
Presença nas reuniões escolares (todas ou parte)	88.2	89.7	92.5	91.4
Controlo sobre a realização dos TPC	88.1	91.7	89.7	89.8
Diálogo sobre a escola	80.0	74.1	74.2	75.1
tema dominante: aulas	21.7	25.0	18.9	20.3
tema dominante: professores	12.3	4.8	5.3	6.3
tema dominante: colegas	9.4	10.6	6.4	7.5
tema dominante: notas/testes	23.6	30.8	22.7	22.9
tema dominante: comportamento	12.3	2.9	7.0	7.2
tema dominante: faltas/TPC	8.5	6.7	2.6	6.0
sem tema dominante	8.5	5.8	20.0	16.0
Apoio nas dificuldades *	73.6	89.0	85.0	83.8
pai ou mãe	51.9	44.3	73.5	65.6
irmãos	46.9	50.5	34.0	38.6
amigos, vizinhos, outros familiares	19.8	25.8	13.8	16.6
explicador	11.1	10.3	10.5	10.6

Fonte: Inquérito aos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico (Lisboa e Loures) – IALL.

\*16% não especifica quem realiza este apoio.

Os dados parecem indicar a existência de alguma relação entre o relacionamento das famílias com a escola e os resultados obtidos pelos filhos ao longo da sua trajectória escolar. De facto, se exceptuarmos o parâmetro relativo à presença/ausência dos pais nas reuniões escolares, os níveis de participação atingidos nas diferentes práticas de suporte à escolaridade são sempre maiores no caso das famílias dos alunos com ascendência indiana, seguindo-se as famílias dos alunos “autóctones” e por fim as dos alunos com origem cabo-verdiana. No entanto, se



aprofundarmos a análise constatamos ser aparente esta associação entre o investimento dos pais na escolaridade dos filhos e os resultados que estes obtêm. Em iguais condições de suporte familiar à escolaridade, isto é, considerando apenas os pais que o fazem<sup>8</sup> as clivagens no aproveitamento escolar mantêm-se inalteradas: nunca reprovaram ao longo da sua trajectória escolar 81% dos alunos com ascendência indiana, 52% dos que têm ascendência cabo-verdiana e 68% dos alunos autóctones. Relacionada com estes resultados está a constante percentagem de pais que em cada subgrupo considerado investem na escolaridade dos seus filhos: estão nessa situação 62% dos pais com origem indiana, 63% dos pais de origem cabo-verdiana e 65% dos pais dos alunos autóctones.

Outro aspecto frequentemente evocado como responsável pelo êxito ou fracasso escolar é o maior ou menor incentivo dado pelos pais ao cumprimento de uma escolaridade longa. A primeira evidência (Quadro 5) vai para o facto de a grande maioria das famílias (75%) dar aos filhos uma indicação concreta do nível de escolaridade que gostaria de ver atingido. A indefinição atinge valores mais expressivos justamente no seio das famílias de origem indiana onde também é muito menor (quase metade) a proporção das famílias que expressam o desejo de os filhos completarem um curso superior (32%), em favor da conclusão da escolaridade obrigatória (15%) ou do ensino secundário (15%). A estas ambições mais moderadas de escolarização das famílias com este perfil opõem-se as das famílias de origem cabo-verdiana que se concentram na conclusão da escolaridade de nível superior (63%).

Como interpretar este aparente paradoxo entre o diferencial de (in)sucesso escolar atingido por estas duas populações de alunos e as metas a atingir na escolaridade? Será a maior precariedade das condições de vida (nomeadamente, como vimos anteriormente, um maior assalariamento e uma forte incidência da monoparentalidade), que impulsiona as famílias de origem cabo-verdiana a *olharem* para os diplomas escolares superiores como a principal (senão a única) saída da situação em que se encontram? E o desejo do cumprimento de uma escolaridade intermédia patente nas famílias de origem indiana estará relacionado com a colocação dos descendentes no mercado de trabalho inter étnico sustentado pelo comércio e a

---

<sup>8</sup> Para o efeito construímos um índice de investimento que contempla os pais que desenvolvem, simultaneamente, estas práticas: vão às reuniões convocadas pela escola (a todas ou a parte), controlam a realização dos TPC e conversam em casa com os filhos sobre a escola. Na construção do índice excluiu-se a “frequência do ensino pré-escolar” e o “apoio na superação de dificuldades escolares sentidas pelos filhos” atendendo à fraca cobertura do ensino pré-escolar em Portugal em condições de gratuidade (e não só) e à impossibilidade que muitas famílias têm de apoiar as aprendizagens escolares dados os baixos níveis de qualificação obtidos.

expectativa de prolongarem a condição de trabalhadores independentes frequente nos seus ascendentes?

Quadro 5. Escolaridade a atingir (desejo expresso pelos pais)

Escolaridade desejada para os filhos	Ascendência cabo-verdiana	Ascendência indiana	Autóctones	Total
Até 6º ano	0.9	1.8	-	0.4
Até 9º ano	3.6	14.7	6.4	7.3
Até 12º ano	8.2	14.7	12.6	12.2
Até universidade	62.7	32.1	57.5	54.3
Sem indicação	24.5	36.7	23.5	25.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
A profissão desejada pela família exige formação superior	40.9	48.6	37.8	40.0

Fonte: Inquérito aos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico (Lisboa e Loures) – IALL.

Os seus depoimentos confirmam este diferencial de expectativas e dão alguma consistência às hipóteses avançadas.

*Eu também quero que ele estude... que faça um curso... o 9º ano é pouco, quanto mais estudo melhor... tenho-lhe dito: estuda para eu ver se o meu filho fica numa secretária a sujar e outros a limpar o que ele suja... que é o que eu hoje faço...*

(mãe de origem cabo-verdiana, empregada numa empresa de limpezas, sem grau de escolaridade)

*- A sua filha tem 13 anos e imagine que aos 15 quer deixar de estudar. Como é que reage?*

*- Eu convencia-a a continuar. Eu falo muito com elas do meu exemplo: "olhem, eu estudei até ao 6º, não estudei mais, queria ter uma boa profissão... por exemplo, o meu sonho é ser educadora e sei que para ser educadora tenho que estudar até ao 12º"; e eu digo-lhes: "vocês têm de estudar que é para terem uma profissão, ter um curso."*

(mãe de origem cabo-verdiana, auxiliar de creche, 9º ano)

*Ele queria desistir e eu é que não deixei. Ele disse: "mãe vou trabalhar e estudar à noite!" e eu disse: "Não! Enquanto a mãe puder trabalhar, tu estudas! O que eu quero é ver estudos e ver-te com o teu curso!"*



(mãe de origem cabo-verdiana, auxiliar de jardim de infância, 10º ano)

*Eu sempre digo a elas que é muito bom elas estudarem e não ter que depender de ninguém, ganharem o pão delas.*

(mãe de origem indiana, vendedora por conta própria, 7º ano)

*Se eles quiserem deixar de estudar depois do 9º ano, não tem problema... não insisto, mas até ao 9º ano tem que ser. Com o 9º ano podem fazer um estágio (em bancário, por ex.) e ficam equivalência ao 12º ano.*

(mãe de origem indiana, doméstica, 6º ano)

*Ele diz que quer estudar até ao 9º ano e depois vai trabalhar para ajudar. Ele quer ajudar-nos, quer arranjar um bom emprego... tratar da vida dele, tirar a carta, como qualquer pessoa...*

(mãe de origem indiana, doméstica, 6º ano)

*Ela é que vai decidir mas já está mentalizada que se tirar uma licenciatura vai ter uma vida melhor... faça-a ver que é melhor. Se eu tivesse uma loja, um empreendimento, se fosse comerciante, se calhar era diferente...*

(pai de origem indiana, dentista, licenciado)

## Concluindo

Toda a investigação tem revelado de modo consistente que as famílias dos meios sociais mais desfavorecidos não são demissionárias<sup>9</sup> e a presente investigação dá-nos a indicação que também não o são as famílias imigradas. Detectamos, à semelhança do que aconteceu com Singly (1997) junto das famílias dos meios populares, a existência de uma lógica obsessiva na relação com a escola inculcando com eficácia a crença nesta como verdadeiro veículo de integração e mobilidade sociais<sup>10</sup>.

A exploração da informação recolhida neste estudo indica-nos, contrariamente ao que é muitas vezes suposto, que:

---

<sup>9</sup> Charlot (1997) entende que em vez de *demissão* se deve falar de *sofrimento* e *impotência*.

<sup>10</sup> Já em estudo anterior (Seabra, 1999) se tornou saliente a centralidade que as famílias imigradas atribuem à escola no sucesso da sua integração na sociedade de acolhimento, procurando que os filhos na escola sejam submissos no modo de falar e de andar (“não andar com aquele rabito arrebitado”) e esperando que a escola dê aos seus filhos o conhecimento da cultura portuguesa, dádiva que lhes é difícil concretizar.



- as famílias imigradas não diferem das famílias autóctones no tocante à relação que estabelecem com a escola e não é legítimo falarmos de uma relação menos investida com a escolaridade, dadas as práticas de suporte à escola dos filhos que desenvolvem;

- estas famílias multiplicam os *pontos de apoio* à escolaridade envolvendo uma rede considerável de pessoas exteriores ao núcleo familiar (amigos, vizinhos...), especialmente notório no caso das famílias de origem indiana<sup>11</sup>.

Assim sendo, o problema central permanece e consiste nas dificuldades de intercomunicação entre a escola e as famílias, com particularidades específicas de acordo com o perfil social das famílias:

- as famílias pouco escolarizadas e que exercem profissões socialmente subalternas, pela *participação distanciada* (Seabra, 1999) que implementam em relação à escola

- as famílias mais escolarizadas e a exercer profissões socialmente prestigiadas, pela tentativa de, evocando o dever e o direito de participação, colocarem *a escola ao serviço* das suas necessidades de manutenção e reforço do seu estatuto social.

Sendo explicáveis e compreensíveis, por diferentes razões, as dificuldades de comunicação entre a escola e as famílias, o desafio e a dificuldade está nos modos de favorecer esta comunicação. O problema acresce, na interrelação da escola com os grupos socialmente mais desfavorecidos, na medida em que um dos parceiros – a escola – transporta uma “matriz cultural” de superioridade em relação à educação que não ocorre no seu seio (incluída a familiar) e, na interrelação da escola com as famílias mais favorecidas socialmente, na medida em que também um dos parceiros – neste caso as famílias – se considera socialmente mandatado para controlar e ditar o que ocorre no outro contexto.

Estão em jogo culturas específicas, que estruturam os grupos de forma alargada, profunda e durável e, nessa medida, este debate envolve a própria identidade social das famílias. Está em causa potenciar a comunicação da escola com os diferentes pais – nas suas diferenças de experiência, de memória familiar, de recursos (económicos, culturais e sociais), de representações do papel da escola e do seu próprio papel, de desejos e de expectativas – não o fazendo privilegiadamente com os seus “aliados naturais” – os pais que são “como deveriam ser” os pais.

---

<sup>11</sup> Compreensível por serem as que têm menor domínio da língua portuguesa escrita.



### Referências bibliográficas

- Charlot, B. (1997). Pour le savoir, contre la stratégie. In F. Dubet (org.), *École, familles - le malentendu* (pp. 59-77). Paris: Ed. Textuel.
- Dubet, F. (1997). École, familles - le malentendu. In F. Dubet (org.), *École, familles - le malentendu* (pp. 13-41). Paris: Ed. Textuel.
- Kellerhals, J. & C. Montandon (1991). *Les stratégies éducatives des familles - milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Montandon, C. (1994). L'articulation entre les familles et l'école: sens commun et regard sociologique. In G. Vincent (org.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* (pp. 149-171). Lyon: PUL.
- Seabra, T. (1999). *Educação nas famílias: etnicidade e classes sociais*. Lisboa: IIE.
- Singly, F. (1997). La mobilisation familiale pour le capital scolaire. In F. Dubet (org.), *École, familles - le malentendu* (pp. 45-58). Paris: Ed. Textuel.