

Trajectórias sociais e culturais de jovens portugueses no espaço europeu: questões multiculturais e de integração



Universidade de Aveiro

Unidade de Investigação: Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação

1998

Ficha Técnica

Título

Trajectórias sociais e culturais de jovens portugueses no espaço europeu:
questões multiculturais e de integração

Autor

Jorge Carvalho Arroteia
Pierre-André Doudin

Artes Gráficas e Serviços de Pré-Press:



Edição

Universidade de Aveiro
Campus universitário de Santiago
3810 Aveiro

Impressão

TIPAVE, Indústrias Gráficas de Aveiro

1.ª edição

Novembro de 1998

Tiragem:

500 Exemplares

Depósito Legal

129144/98

ISBN

972-8021-74-7

Catálogo recomendada

Arroteia, Jorge Carvalho
Trajectórias sociais e culturais de jovens portugueses no espaço europeu : questões multiculturais e de integração / Jorge Carvalho Arroteia, Pierre-André Doudim. — Aveiro : Universidade, 1998. — 310 p.
ISBN 972-8021-74-7
1. Emigração portuguesa — Jovens — Europa 2. Multiculturalismo 3. Integração social
CDU 314.743

Jorge Carvalho Arroiteia
Pierre-André Doudin

Trajectórias sociais e culturais de jovens portugueses no espaço europeu: questões multiculturais e de integração



Universidade de Aveiro

Unidade de Investigação: Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação

1998

Apresentação

O interesse com que temos acompanhado a evolução do fenómeno emigratório português nos últimos anos e a verificação das mudanças profundas que este tem experimentado por via da redução gradual dos contingentes migratórios e das transformações sociais e laborais registadas nos antigos países de imigração, estiveram no origem de diversos trabalhos que tivemos oportunidade de desenvolver relacionados com a emigração portuguesa em geral e com a nova geração de emigrantes em França, em Espanha, no Luxemburgo e, finalmente, na Suíça.

O trabalho que aqui realizámos¹ tinha como principal objectivo apreciar a situação da população escolar portuguesa residente nos cantões de Vaud e Aargau, identificar as causas mais relevantes do insucesso registadas por estes alunos e propor algumas medidas com vista à promoção do sucesso escolar desta população. Tratou-se de um estudo promovido conjuntamente pela Embaixada de Portugal na Suíça e pela Conférence Suisse des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP)². Foi realizado entre Janeiro de 1995 e Novembro de 1996 e permitiu-nos aperceber não só a complexidade das situações familiares, escolares e sociais que afectam a população escolar de origem portuguesa neste país, mas também as dificuldades de natureza linguística (sentidas de modo particular na zona alemã) e a diversidade de políticas cantonais relativas à população imigrante.

¹ Faziam igualmente parte da equipa de investigação, o Doutor Pierre-André Doudin (Investigador do Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques - C.V.R.P. e docente das Universidades de Lausanne e de Genève) e a Doutora Júlia Sanz (Investigadora da Universidade de Zurique).

² O desenvolvimento do estudo foi acompanhado por representantes da Embaixada de Portugal em Berna, Drs. Vitor Gil e José Carlos Godinho e pelos professores Walter Kurmann (CDIP) e Charles Muller (Escola Normal de Neuchâtel).

Algumas destas questões têm sido apreciadas por diversos autores que se têm debruçado sobre os aspectos de índole inter e multicultural relacionados com a vida das comunidades emigrantes no seio de diferentes países de acolhimento, bem como sobre os fenómenos de escolarização e de inserção social e laboral dos luso-descendentes que afectam, em conjunto, as comunidades de portugueses residentes nos países do continente europeu para onde se têm dirigido, nas últimas décadas, os maiores contingentes de emigrantes nacionais.

Embora tratando-se de problemas já antigos, continuam hoje a colocar-se com grande acuidade devido às alterações registadas no mercado de trabalho e à libertação de enormes excedentes de população activa, decorrentes da inovação tecnológica e das transformações sociais experimentadas no conjunto dos países do mundo ocidental. Tal facto tem vindo a afectar os nossos compatriotas, sobretudo os mais jovens ainda não inseridos no mundo laboral, agravando as suas expectativas profissionais perante um mercado de trabalho cada vez mais fechado e pouco receptivo aos menos dotados ou possuidores de menor capital científico e cultural.

Foi assim, conscientes dessas dificuldades e das especificidades que marcam a vida da população imigrante nos diferentes contextos nacionais, que pretendemos desenvolver uma reflexão mais alargada sobre temas diversos como a mobilidade social e as questões multiculturais e de integração da população jovem de origem portuguesa e do seu confronto com a situação relativa a outras comunidades imigrantes. Desta forma nasceu o projecto editorial que ora divulgamos sobre as Trajectórias sociais e culturais de jovens portugueses no espaço europeu: questões multiculturais e de integração, preparado conjuntamente com o Doutor Pierre-André Doudin³ e a participação de outros colegas que generosamente acederam em partilhar connosco os resultados da investigação e as suas preocupações sobre esta problemática. Ao fazê-lo, pensamos estar a contribuir não só para o melhor conhecimento dos problemas que afectam os nossos compatriotas na sua diáspora europeia, mas também a promover, junto da comunidade científica nacional e de outros interessados, uma reflexão mais alargada sobre as questões relativas à emigração portuguesa, à educação e à integração social desta nova geração de emigrantes residentes não só nos países de imigração europeus mas já em Portugal, onde este fenómeno se tem vindo igualmente a generalizar.

Estas preocupações reflectem-se na organização deste trabalho que de forma global procura realçar, num primeiro momento, os resultados da investigação multicultural associados ao fenómeno emigratório português; em seguida, aprecia algumas das questões que atingem esta população jovem, enquanto inserida na instituição escolar, e os problemas da inserção social e profissional em contextos imigratórios diferenciados: Espanha, França, Suíça e Luxemburgo.

Embora resultando de trabalhos de pesquisa autónomos conduzidos ao longo do tempo e em países distintos, a sua leitura permitirá, estamos certos, conhecer melhor a situação em que

³ Para quaisquer sugestões ou esclarecimentos acerca deste trabalho, contactar:

- Jorge Carvalho Arroiteia — Departamento de Ciências da Educação — Universidade de Aveiro — P. 3800 Aveiro. Tel. 034. 370353; Fax: 034. 370640 ou
- Pierre-André Doudin — Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques — Département de l'Instruction Publique et des Cultes — Chemin de BelleRive, n.º 34 — CH. 1005 Lausanne. Tel. 21. 3163636; Fax. 21. 3163611

vivem diversas comunidades de cidadãos portugueses no estrangeiro bem como algumas das dificuldades com que se confrontam os jovens pertencentes à nova geração de emigrantes. Ao referi-los, pensamos, principalmente, nos entraves que afectam o seu desenvolvimento humano, em contextos sociais diferenciados, e nas responsabilidades que cabem aos educadores, aos governantes e à sociedade em geral, na promoção de uma integração e cidadania plenas, como defendem os princípios orientadores da construção da União Europeia.

Em simultâneo, pensamos na necessidade de se prosseguirem estudos desta natureza que permitam trazer de novo à reflexão as principais questões que afectam as diferentes comunidades emigrantes e as sociedades de acolhimento, num contexto alargado de mobilidades, geográfica, social e laboral.

O nosso agradecimento vai, no final, não só para os colegas que se dignaram colaborar nesta publicação, mas também para o Coordenador da Unidade de Investigação: Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação da Universidade de Aveiro, que apoiou a edição deste trabalho.

Jorge Arroiteia
(Fevereiro de 1998)

Índice

Introdução

- Desenvolvimento cultural e emigração: novas tendências, velhos desafios 15
Jorge Carvalho Arroiteia (Universidade de Aveiro)

I — Da emigração às questões multiculturais e do ensino

1. La evaluación externa de programas de educación multicultural 27
Mario de Miguel-Díaz (Universidade de Oviedo)
2. Diferença ou desfavorecimento? 47
Maria Beatriz Rocha-Trindade (Universidade Aberta)
3. Solidão e satisfação com a vida num contexto de mobilidade geográfica 59
Félix Neto e Fátima Ruiz (Fac. de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto)
4. Os jovens franco-portugueses à procura dum novo equilíbrio 77
François Guichard (Cenpa/Universidade de Bordéus III)
5. Modalidades de aculturação e de integração escolar de adolescentes portugueses 93
F. Pons (Univ. de Genève); P.-A. Doudin (Univ. de Genève e Lausanne) e J. Pini (Univ. de Genève)

II — Sobre a escolarização e a inserção escolar e profissional dos jovens de origem portuguesa

6. La integración escolar y profesional de los portugueses residentes en España 113
Lorenzo López-Trigal (Universidade de León)
7. Lógicas interactivas, projectos e estratégias familiares migratórias. Ritmos escolares e profissionais e denominação dos jovens de origem portuguesa em França 123
Maria Engrácia Leandro (Universidade do Minho)
8. Dificuldades de integração escolar dos alunos portugueses na Suíça: causas e remediações 157
P. A. Doudin (Univ. de Genève e Lausanne), F. Pons e J. Moreau (Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques-Lausanne)

9.	Viver em precariedade: o acesso a uma formação profissional dos jovens portugueses com estatuto precário	183
	F. Cattafi-Maurer, G. Abriel, P. R. Dasen, C. Lack e C. Perregaux (Universidade de Genève)	
10.	A formação profissional de jovens portugueses na Suíça: um percurso de obstáculos	205
	Bernard Muller (Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques-Lausanne)	
11.	Os alunos portugueses nas escolas de Genève. Estudo estatístico sobre a evolução dos alunos portugueses no ensino genebrino e a sua frequência dos Cursos de Língua e Cultura Portuguesa	225
	José Reis (Consulado Geral de Portugal — Genève)	
12.	A escolarização da “nova geração” de emigrantes portugueses no sistema educativo luxemburguês	267
	Lucien Kerger (Institut Supérieur d’Études et de Recherche Pédagogique — Luxemburgo)	
13.	Cursos integrados em português no sistema de ensino luxemburguês	285
	Jorge C. Arrosteia, Luís A. Pardal e António M. Martins (Universidade de Aveiro)	
	Remate: Carta a Silvana	297
	Teófilo R. Minga (Universidade de Fribourg)	

Introdução

Desenvolvimento Cultural e Emigração: Novas Tendências, Velhos Desafios

Jorge Carvalho Arroiteia

Universidade de Aveiro

1. Os movimentos da população

A análise da emigração portuguesa, registada durante as últimas décadas, testemunha as vicissitudes por que tem vindo a passar este movimento, realçando uma vez mais, na sua história, a relação destas saídas com o estado de desenvolvimento do nosso país e com a evolução da conjuntura económica externa e internacional. Com efeito, se tivermos em conta a marcha deste fenómeno, sobretudo a partir dos anos sessenta, verificamos o seu grande incremento e expansão em todas as regiões do território, o que se verificou em simultâneo com o conjunto de outras modificações que vieram a transformar, globalmente, a sociedade portuguesa. Entre estas, salientamos o processo de crescimento industrial e urbano, o incremento do comércio, sobretudo com o exterior, o desenvolvimento do turismo, bem como o acréscimo das actividades terciárias, que se verificaram em diversas áreas do continente, em particular na periferia dos grandes centros urbanos de Lisboa e do Porto. No seu conjunto, estas transformações acabaram não só por gerar novas oportunidades de emprego mas traduziram-se, igualmente, no aumento do P. N. B. do país e numa melhoria significativa do nível de vida de alguns estratos da sua população.

Não só por razões de natureza económica, mas igualmente por motivos de ordem política (recorde-se a persistência do regime de Salazar e a eclosão da guerra colonial, em África), as oportunidades de emprego e a busca de melhores salários, sobretudo na Europa Ocidental, justificam que a emigração se tenha espalhado a todas as regiões do país, e não só às áreas rurais ou menos desenvolvidas do território. Tal facto, acabou por realçar não só a antiguidade e as raízes históricas deste movimento, que alguns autores reconhecem tratar-se de uma constante

estrutural da nossa sociedade, mas também as fragilidades do próprio sistema produtivo, incapaz de absorver um número cada vez maior de assalariados e de trabalhadores libertos das actividades agrícolas e de subsistência que sustentavam grande parte da população portuguesa nessa época.

Se atendermos à distribuição da emigração no território, verifica-se assim que, já durante a segunda metade do nosso século, esta continuou a evidenciar a mesma tradição registando um elevado número de saídas das regiões mais densamente povoadas do norte e do centro do país, em detrimento das outras áreas do continente. Tomemos então por base alguns valores, sobretudo os que se referem a este movimento entre os anos cinquenta e os meados da década de oitenta, data que assinala a entrada de Portugal na União Europeia, identificada, entre outros aspectos, pela grande mobilidade dos cidadãos entre os diferentes estados membros. Em consequência deste facto e das condições que regem a circulação de pessoas no seio da União Europeia, a emigração deixou de ter a mesma relevância de outrora dado que não só as condições de trabalho se alteraram nos países da União, como ainda, em relação aos indivíduos de origem portuguesa, deixaram de ser considerados como emigrantes mas, sim, como cidadãos europeus.

Mesmo assim, os dados estatísticos disponíveis recolhidos durante este período mostram que, entre 1956 e 1988, para um total de quase um milhão de saídas oficiais registadas no continente, mais de cem mil couberam aos distritos de Setúbal, Lisboa e Porto (128 542, 118 948 e 104 537 emigrantes, respectivamente), contando-se ainda como os mais afectados por este fenómeno, Braga (96 992) e Aveiro (93 573 emigrantes). Contrariamente a estes valores, os distritos menos atingidos foram os de Portalegre (4 059 emigrantes), Évora (5 630) e Beja (15 764), facto que nos recorda a relação que Oliveira Martins, referindo-se a esta situação no século passado, estabeleceu entre a ocorrência deste fenómeno, as condições de vida e as maiores pressões demográficas registadas nas diversas áreas do território. Assinalou este autor (1956; 220): o facto da percentagem da emigração sobre a população subir em razão directa quase constante da densidade desta última demonstra-nos dum modo irrefutável que a emigração não provém dum capricho de aventura, de uma sede de enriquecer, mas sim, fundamentalmente, da míngua de meios de subsistência. A emigração não procede proporcionalmente à população, qualquer que seja a sua densidade: é progressiva na razão directa do aumento dessa densidade.

Note-se, que a par da ocorrência das saídas para o estrangeiro, cuja média anual ultrapassou, durante o mesmo período e só no continente, os trinta milhares, bem como da sua divulgação a todos os distritos do país e regiões autónomas dos Açores e da Madeira, Portugal viu-se igualmente confrontado com a intensificação da mobilidade interna dos seus habitantes. Tal facto, largamente justificado pela industrialização e pela urbanização crescente do território nacional, sobretudo na faixa litoral, bem como pela criação de maiores oportunidades de emprego por via dos investimentos aí realizados, foi particularmente estudado por Alarcão (1966) que nos deu a conhecer dados relativos à mobilidade geográfica da população portuguesa que expressam, globalmente, o significado do êxodo rural e das migrações internas, bem como das suas incidências na própria sociedade.

De forma genérica, a extensão destes fenómenos, principalmente a emigração, comprova a fragilidade dos meios de subsistência e o estado precário de desenvolvimento da nossa

economia, bem como as dificuldades de acesso dos habitantes às condições de vida e infra-estruturas básicas, de natureza económica, social e cultural, que durante décadas marcaram grandes áreas do nosso território. Mesmo assim, o crescimento demográfico que globalmente se fez sentir nos distritos do litoral, de Braga a Setúbal e em certas áreas do interior, em data mais recente, comprova o dinamismo económico e demográfico que nos últimos anos se tem vindo a acentuar em redor de alguns dos centros urbanos de maiores dimensões e dos que exercem funções administrativas de maior relevância. Estão neste caso não só as capitais de distrito mas ainda algumas sedes de concelho principalmente as que são dotadas de maior centralidade, muitas das quais têm demonstrado, depois de 1974, a capacidade de iniciativa do poder autárquico (poder local), na canalização de diversos tipos de investimentos oriundos quer da emigração quer dos fundos comunitários que após a integração de Portugal na União Europeia têm permitido a construção de diferentes infra-estruturas de interesse público.

Apesar destas condições, a ausência de um desenvolvimento mais harmonioso do território tem permitido, a par da consolidação de áreas de maior desenvolvimento, a persistência de bolsas de maior fragilidade social, como sejam as áreas rurais sujeitas a fenómenos de envelhecimento demográfico e de marasmo económico, causas de uma acentuada desertificação. No seu conjunto, estas áreas continuam a alimentar quer as migrações internas quer os movimentos de saída, mesmo que ocasionais, que hoje persistem, para o estrangeiro. Não obstante a abertura da sociedade portuguesa operada no último quartel do nosso século, a continuidade destes movimentos comprovam a persistência e a fragilidade do nosso sistema produtivo, bem como a rigidez dos sistemas social e político, funcionando estes movimentos demográficos como uma possibilidade das populações vencerem a estratificação social ainda dominante na sociedade portuguesa.

Nestas circunstâncias, a emigração pode ser encarada como um agente de mobilidade social, revelando-se ao mesmo tempo como um dos indicadores mais incisivos dos desequilíbrios que, durante décadas, fizeram de Portugal um dos países menos desenvolvidos do continente europeu. Recordamos mesmo assim que, quer anteriormente, quer durante praticamente toda a primeira metade do nosso século, a ocorrência destes tipos de movimentos não foi exclusivo de Portugal mas manifestou-se, igualmente, noutros países da bacia mediterrânica.

No seu conjunto, o êxodo registado acabou por comprovar o declínio das antigas civilizações agrárias mediterrânicas e o florescer de uma nova civilização, urbana e industrial, que gradualmente se veio a implantar nos países do ocidente europeu, desencadeada no século passado ou mesmo anteriormente em resultado da revolução industrial. Por outro lado, realçou a fragilidade dos sistemas económicos (determinados por regimes políticos de características conhecidas) e a natureza das relações, de grande dependência, estabelecidas entre o centro, ou sejam os países da Europa industrializada e a sua periferia, ou sejam os países da Europa do sul. Os contrastes daqui resultantes funcionaram como mais uma das causas geradoras dos fenómenos de repulsão demográfica e de exclusão social que favoreceram os movimentos migratórios nesta zona do globo em direcção a França, à Alemanha, ao Luxemburgo ou, já em data mais recente, para a Suíça.

Para além de outras causas que individualmente poderíamos encontrar, estas preferências realçam a persistência de traços geográficos e humanos semelhantes, bem como a acção dos fenómenos de difusão de um movimento com o qual ainda hoje nos deparamos: o da mobilidade geográfica das populações no velho continente. De igual modo, embora alastrando em tempos sucessivos a outros países ribeirinhos do continente norte-africano, a atracção exercida pelos países do ocidente europeu constitui um dos traços relevantes do fenómeno das migrações na actualidade, facto que hoje em dia se torna ainda mais evidente após o alargamento da União Europeia aos países do sul. Por esta razão e porque a mobilidade geográfica das populações no espaço europeu constitui uma das condições que melhor identificam a União, compreende-se a grande apetência das populações residentes nos países periféricos para ultrapassarem o espaço fronteiriço destes países e os entraves aqui levantados à admissão de mão-de-obra estranha.

Embora sem pretendermos historiar a evolução da emigração portuguesa mas atendendo apenas a algumas das suas manifestações mais recentes, verificamos que durante a última metade do nosso século ocorreram diversas alterações, muito significativas, em todo este movimento. Assim, embora mantendo-se o peso da tradicional emigração transoceânica com destino ao Brasil, esta acabou por ceder a sua importância às saídas intra-europeias, tendência que na história da emigração portuguesa se havia começado a verificar antes ainda do início do nosso século. Na verdade, embora tenhamos conhecimento da persistência, durante séculos, da importância das saídas para terras de Vera Cruz, o certo é que as saídas para outros países da Europa, em particular para a vizinha Espanha, são desde longa data conhecidos. Estas constituíram até uma das causas apontadas durante o século XVII para a falta de gente no continente, relatando-nos M. Severim de Faria a importância deste fenómeno em Sevilha, Madrid, Castela-a-Velha e Estremadura, para onde saíram muitos naturais deste reino, os quais, por não terem cá em que trabalhar, iam lá ganhar a sua vida (cf: Serrão; 1976; 74).

Em simultâneo, a emigração para o Brasil — o Eldorado, onde para achar ouro não há mais que tocar naquelas praias abençoadas, como descreveu Alexandre de Herculano (cf: Serrão; 1976; 94) — constituiu, durante séculos, o primeiro destino da emigração portuguesa, só perdendo gradualmente essa importância depois do primeiro conflito armado e da crise económica que durante a década de trinta atingiu a economia mundial. Tal facto não significa o nosso desconhecimento pela emigração europeia, em especial para França, uma vez que, já nos finais do século passado, se reconhece a existência de emigrantes lusos neste país, o que, depois da participação das tropas portuguesas nas campanhas da Flandres, durante o primeiro conflito armado, passou a ser uma constante. Mesmo assim, só em 1963 é que as saídas para o Brasil deixaram de ser preponderantes: 11 281 saídas com destino ao Brasil, cedendo definitivamente o lugar à França que, nessa data, acolheu mais de 15 220 emigrantes legais. Em nosso entender, este ano marca o termo do ciclo brasileiro e da emigração transoceânica, que durante séculos caracterizou a emigração portuguesa não só para o novo continente, mas ainda para outros destinos da América, da África e das Índias Orientais.

Como demos a entender, as enormes carências de mão-de-obra então verificadas, devido às necessidades de reconstrução da economia europeia no pós-guerra, justificam o agravamento destes movimentos e o envolvimento progressivo de grandes contingentes de emigrantes

oriundos sobretudo dos países mediterrânicos. Entre estes, faziam parte os activos de ambos os sexos e os jovens em idade de escolarização. E se pensarmos no conjunto das saídas registadas em Portugal no período de maior emigração, regista-se que cerca de um quarto dessas saídas foram constituídas por jovens com idade inferior aos catorze anos e por isso sujeitos ainda às obrigações de escolarização.

2. As marcas da civilização

A dimensão do fenómeno emigratório poderá ser avaliada não só pelo valor global das saídas, pela sua extensão no território e pelos seus reflexos na sociedade portuguesa, mas ainda através da distribuição e dimensão das diversas comunidades de emigrantes que se fixaram em diversos pontos do globo. Com efeito, às marcas da civilização portuguesa deixadas nas terras descobertas e colonizadas pelos antigos marinheiros e comerciantes durante o período das descobertas, juntaram-se mais tarde outros testemunhos trazidos pelos emigrantes que, no desejo de ligação à sua terra de origem, incentivaram o culto pelas suas tradições, incentivando novos contactos e formas de relação.

Deste fenómeno nos chegam múltiplos testemunhos da manutenção de canais de informação com as sociedades de origem, bem como de diversas formas de cooperação entre elas traduzidas, quer na mobilidade crescente desta população e dos seus familiares, quer nas transferências monetárias destinadas à aquisição e construção de bens materiais ou a obras de solidariedade social edificadas nas terras de origem. São assim ainda hoje bastante numerosos os testemunhos existentes deixados em hospitais e misericórdias, em monumentos e obras de restauro ou, até, em simples edificações, que nos recordam as grandes vagas da emigração brasileira, americana e francesa. Outros trabalhos evocam, em monumentos e artérias recentemente construídas, a comunidade emigrante e a gratidão que lhe é votada pelos seus compatriotas.

Como é possível ainda hoje verificar, com o envio das remessas desenvolve-se o espírito de gratidão e de reconhecimento pelas comunidades emigrantes, ao mesmo tempo que se intensificam novos contactos, sobretudo de natureza comercial e cultural, entre as sociedades de origem e as comunidades emigradas. Vários exemplos comprovam, por outro lado, as preocupações assistenciais de entajuda e de solidariedade social cultivadas entre os membros da mesma comunidade imigrante, como formas de sobrevivência e de afirmação em contextos sociais distintos dos da sociedade de origem.

Importará destacar que aos grandes ciclos da emigração portuguesa correspondem novas formas de relação que não se esgotam no restabelecimento dos circuitos económicos ou na entajuda entre as diferentes comunidades, mas passam também pelo aprofundamento dos laços culturais que as unem. Exemplo concreto desta nova situação, principalmente depois do boom emigratório da segunda metade do nosso século — coincidente, aliás, com a generalização das preocupações internacionais sobre a democratização do ensino — têm sido as iniciativas destinadas a incentivar o ensino da língua e da cultura portuguesas à nova geração de emigrantes através da criação, nos países de acolhimento, de cursos específicos orientados para esta

população. Trata-se de uma actividade inicialmente apoiada pelo Conselho da Europa que, a partir dos anos sessenta, quando o fenómeno imigratório, inicialmente mais circunscrito a algumas áreas industriais e urbanas, se alargou praticamente a todas as regiões desenvolvidas do continente europeu. Hoje em dia, porém, este tipo de preocupações tem vindo a generalizar-se aos diferentes países e sociedades de regime democrático que reconhecem, cada vez mais, a importância do ensino das línguas estrangeiras, nomeadamente as de origem das comunidades imigrantes, como veículo importante da inserção social destas populações. Assim se justificam diversas iniciativas apoiadas no seio da União Europeia ou mesmo em países terceiros, que tendem a valorizar os fundamentos e a oportunidade da pedagogia intercultural como forma privilegiada na luta ao combate à exclusão social das populações imigrantes.

3. O mosaico de culturas e a pedagogia intercultural

O desenvolvimento das comunidades imigrantes residentes em países da Europa Ocidental — constituídas não só por portugueses mas ainda por muitas outras nacionalidades — pôs em evidência um conjunto de problemas relacionados não só com a integração dos emigrantes adultos mas, particularmente, com a escolarização dos emigrantes pertencentes à 2.^a geração. Por isso se justifica a criação, nos países de acolhimento, de cursos de língua e de cultura maternas, iniciativas que não obstante terem sido acarinhadas pelos governos de ambos os países, por via da dispersão destas comunidades não permitiram, ainda hoje, cobrir as necessidades de toda a população imigrante.

Assim se compreendem muitos dos fracassos escolares e de natureza social desta população, sobretudo dos jovens que, tendo regressado a Portugal após uma permanência mais ou menos longa no estrangeiro, não conseguiram superar as deficiências de aprendizagem no domínio da língua, referentes ao período de permanência fora do seu país. Da mesma forma se poderão relacionar com esta situação outros tipos de problemas relacionados com a inserção tardia dos alunos nos sistemas de ensino dos países de acolhimento e com a sua entrada posterior no mercado laboral. Note-se que o reconhecimento à diferença e o respeito pelas culturas de origem das populações imigrantes justifica a criação de cursos de língua e cultura maternas os quais, funcionando de forma paralela ou integrados no sistema regular de ensino dos países de acolhimento, permitem o ensino daquelas matérias às novas gerações de emigrantes.

Para além da leccionação destes cursos, estas iniciativas contribuem ainda para o estabelecimento de novas relações entre a população autóctone e as comunidades imigrantes, assentes no desenvolvimento de actividades escolares e associativas. Dos exemplos conhecidos destacam-se, sobretudo, as manifestações de natureza intercultural baseadas na pedagogia intercultural, a qual tem procurado dar resposta aos desafios de relação, mobilidade, interdependência e globalização que vão caracterizando as sociedades actuais.

Como em tempo notou o Conselho da Europa, sendo o Interculturalismo uma opção sociológica global, deverá interessar não só as sociedades de origem ou as sociedades de acolhimento mas a toda a comunidade, em particular aos pais, às autoridades académicas, às associações culturais e aos professores, favorecendo o desenvolvimento de acções concretas que

permitam reforçar a construção de uma consciência e unidade europeias, ou seja, promovendo o espírito de cooperação e de solidariedade que os acordos políticos procuram defender. Em simultâneo com aquelas iniciativas, o reconhecimento pelas sociedades de acolhimento de outras culturas e traços de civilização específicas da população imigrante tem sido decisivo para concretizar diversos projectos escolares de natureza intercultural que visam reforçar o carácter multifacetado do espaço europeu e a sua diversidade étnica e cultural.

O desenvolvimento de uma pedagogia activa, onde se devem inserir as realizações de natureza intercultural, porque implica em simultâneo a população escolar, as sociedades de origem e as sociedades de acolhimento, deve atender primeiramente às necessidades específicas da população jovem imigrante e não aos interesses dos grupos de adultos representados pelos professores ou só pelos familiares dos alunos. Esta postura exige, assim, um conjunto de acções articuladas que devem valorizar as experiências pedagógicas e os programas de acção inovadores para os quais devem ser chamados a colaborar pais e professores, as autoridades escolares e os governos de ambas as nacionalidades. No seu conjunto, muitas outras manifestações de interesse têm sido tomadas por iniciativa das Igrejas, dos Sindicatos e das Associações de Emigrantes, de natureza cultural, desportiva, recreativa, sendo apoiadas geralmente pelos governos de ambos os países.

Experiências anteriores, levadas a cabo em diversos países de imigração, têm mostrado que o êxito de muitas destas iniciativas passa por uma articulação conjunta dos projectos de natureza intercultural ao nível não só da sua concepção, mas igualmente na sua realização, exploração e avaliação. Daqui se infere a necessidade de se melhorar a formação da população docente que para além de uma sólida formação pedagógica de base deverá possuir uma outra mais específica no domínio da educação intercultural. Por isso se justifica uma maior atenção aos programas de formação inicial e contínua dos professores, sobretudo dos que trabalham mais directamente com as comunidades imigrantes e que têm a responsabilidade da leccionação dos cursos de língua e cultura portuguesas ou já de outras matérias integradas em experiências pedagógicas inovadoras, em curso em diferentes países.

Pensando especificamente em Portugal, convirá notar que em virtude da independência dos territórios outrora sob administração portuguesa, registada durante a década de setenta, a situação recente mostra alterações muito significativas no padrão normal das nossas migrações. Assim e à semelhança do que se tem verificado com outros países vizinhos da Europa mediterrânica, Portugal deixou de ser, apenas, um país de forte emigração para se constituir, recentemente, como um pólo de atracção para novos imigrantes. Por este facto, as referências e os padrões mais comuns das migrações a que anteriormente aludimos, modificaram-se totalmente devido à enorme presença de imigrantes entre nós, realçando a oportunidade e interesse dos estudos interculturais. Justificam-no não só a experiência vivida, no passado, pelos nossos compatriotas emigrados mas ainda o fortalecimento das diversas comunidades estrangeiras residentes no continente português. No seu conjunto, estas têm-se mantido concentradas em torno quer dos principais centros urbanos da área metropolitana de Lisboa, quer já noutros centros e distritos mais industrializados do norte e do centro do território. Nestes espaços coabitam africanos de diversas nacionalidades (dos quais a maioria constituída por cabo-verdianos e angolanos) e asiáticos, das mais diversas origens e proveniências.

Para além destes, um total considerável de cidadãos brasileiros e de outros cidadãos americanos (estadunidenses, venezuelanos, canadianos e outros) completam o leque de cidadãos estrangeiros que, desde os finais da década de setenta, têm chegado, cada vez em maior número, ao nosso país. Um número igualmente crescente de cidadãos comunitários têm vindo a fixar residência entre nós (na maior parte espanhóis e ingleses), engrossando o caudal de nacionalidades representadas entre os cerca de dez milhões de habitantes residentes em Portugal no início da década de noventa.

A diversidade de origem não esconde um outro fenómeno, igualmente notório na sociedade portuguesa. É a existência, entre esta população, de emigrantes já regressados e de descendentes seus naturalizados noutros países, de portugueses retornados das antigas colónias de África, de cidadãos africanos oriundos dos novos países de expressão portuguesa e de outros cidadãos que, legal ou clandestinamente, se estabeleceram em Portugal ou aqui aguardam a oportunidade para se fixarem ou, pelo contrário, para se deslocarem para outro canto da Comunidade Europeia.

Mais do que uma inventariação exaustiva destas nacionalidades e do seu montante, convirá assinalar que o reconhecimento e a integração destas comunidades na sociedade portuguesa passa, igualmente — como sucedeu com os portugueses na Europa durante os anos sessenta e setenta — pela aceitação e reconhecimento da sua cultura, das suas raízes históricas e dos traços dominantes das civilizações de origem. Só assim será possível contribuir para um maior entendimento entre as diversas civilizações e culturas promovendo, em simultâneo, a aproximação entre elas e o desenvolvimento científico, económico e tecnológico capaz de superar as divergências políticas, sociais e culturais, bem como os fenómenos de exclusão social que continuam a persistir no velho continente europeu.

Da mesma forma e por via da antiguidade das relações estabelecidas entre este e os outros continentes, só o entendimento e o respeito pelas diversas culturas e civilizações poderá contribuir para o equilíbrio e desenvolvimento das relações entre os países do centro e os novos blocos geo-económicos da periferia, que hoje se confrontam não só com a fragilidade dos seus recursos, mas ainda com uma pletera de cidadãos desejosos de reconhecerem a paz e as vantagens das revoluções democrática e termonuclear, bem como os seus efeitos sobre as condições de vida e a dignidade do ser humano.

Bibliografia

- ALARCÃO, A. (1966). Mobilidade geográfica da população de Portugal (Continente e Ilhas Adjacentes). Migrações internas: 1921-1960. Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian.
- ARROTEIA, J. C. (1983). A emigração portuguesa, suas origens e distribuição. Lisboa; I. C. L. P. (Biblioteca Breve, 79).
- CHARBIT, Y. e PEROTTI, A. (coord.) (1985). Générations nouvelles. Revue Européenne des Migrations Internationales. Poitiers; 1-n.º 2 (volume temático).
- CONSEIL DE L'EUROPE (1981). L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants. Strasbourg; Conseil de l'Europe.

- LOUREIRO, J. E. (coord.) (1985). O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas. Aveiro; Universidade de Aveiro.
- MARTINS, A. O. (1956). Fomento rural e emigração. Lisboa; Guimarães Editores.
- ROCHA-TRINDADE, M. B. (1981). “A emigração portuguesa: as políticas do “trajecto de ida” e de “ciclo fechado”. Cadernos da Revista de História Económica e Social. Lisboa; 1-2; 71-90.
- SERRÃO, J. (1976). Testemunhos da emigração portuguesa. Lisboa; Livros Horizonte.
- SIMON, G. e FINDLAY, A. (coord.) (1986). Méditerranée. Revue Européenne des Migrations Internationales. Poitiers; 2-n.º 1 (volume temático).

I — Da emigração às questões multiculturais e do ensino

La Evaluación Externa de Programas de Educación Multicultural

Mario de Miguel-Díaz

Universidade de Oviedo (Espanha)

1. La evaluación de las políticas públicas

Durante los últimos años han aumentado de manera considerable el número de trabajos evaluativos relacionados con las políticas públicas. El incremento de estudios ha sido tan significativo que se puede decir que el análisis de las políticas públicas — *policy analysis* — constituye en la actualidad uno de los campos más relevantes de la investigación en las ciencias sociales. La explicación de este hecho es comprensible: a medida que los ciudadanos van tomando conciencia de que las políticas públicas deben estar sometidas a control democrático, crece la necesidad de arbitrar sistemas de evaluación que permitan a las diversas administraciones e instituciones sociales rendir cuentas sobre el uso de los recursos colectivos y ofrecer un balance de los resultados obtenidos.

Ahora bien, la realización de un proceso evaluativo requiere la aplicación de procedimientos sistemáticos y rigurosos en la recogida y análisis de la información que se considera pertinente para poder emitir un juicio de valor sobre el objeto que se está evaluando. Esta exigencia ha originado el desarrollo de la metodología sobre evaluación de programas como herramienta idónea para obtener informaciones válidas y fiables a partir de las cuales el evaluador pueda emitir juicios sobre la calidad y rentabilidad de las acciones que llevan a cabo las políticas públicas y, en consecuencia, se puedan tomar las decisiones que se estimen procedentes. No debemos olvidar que evaluar constituye — esencialmente — un proceso orientado a efectuar juicios de valor que iluminen los procesos de toma de decisiones.

Desde la perspectiva de las políticas públicas, la evaluación de programas constituye una herramienta que permite a las administraciones e instituciones sociales rendir cuentas ante la

sociedad de cuáles son sus actividades, cómo emplean los recursos y qué calidad tienen los programas y servicios que llevan a cabo. La información obtenida mediante la evaluación permite efectuar una valoración de los resultados obtenidos, así como detectar los objetivos que no han sido alcanzados y los problemas no resueltos. Ahora bien, estas valoraciones serán útiles en la medida que se tomen decisiones que incidan en la mejora de los programas y servicios que se facilitan a los ciudadanos. Así pues, la evaluación de las políticas públicas encierra una doble finalidad: de una parte, la rendición de cuentas (accountability) y, de otra, la elaboración de propuestas de mejora (development).

Ciertamente no se puede decir que no haya existido evaluación de las políticas públicas hasta fechas recientes. El político siempre ha sido el más interesado en difundir sus éxitos tanto a nivel de las inversiones como de los programas realizados. Lo que sucede es que generalmente sus informes se limitan casi siempre a resaltar datos cuantitativos en relación con el «input» de los programas y casi nunca efectúan valoraciones objetivas respecto al output. Todo ello, unido a una falta de claridad sobre los procesos a través de los cuales se obtienen y difunden los resultados de esta evaluación interna, ha generado cierta desconfianza en relación con la misma y la sospecha de que, en la mayoría de las ocasiones, se lleva a cabo solamente con fines justificativos. Por todo ello — generalmente — los informes que se realizan desde las diversas administraciones públicas adolecen de falta de credibilidad.

Por esta razón, la tendencia actual es que las políticas públicas deben estar sometidas — además de las revisiones internas — a evaluaciones de expertos que no estén implicados directamente en el staff político responsable de la planificación y gestión de un programa o servicio público a fin de que estos puedan realizar su labor de manera independiente y ofrecer datos fiables a la ciudadanía. Se considera que la presencia de un evaluador externo enfatiza la objetividad y la credibilidad del proceso evaluador e incide significativamente sobre la fiabilidad del informe. Este supuesto ha determinado que — durante los últimos años — hayan aumentado significativamente el número de propuestas y trabajos realizados en esta línea, lo que constituye un buen indicador sobre la salud democrática de nuestro sistema social.

Sin embargo, la problemática que genera el control de las políticas públicas no se resuelve al establecer un proceso evaluación externa. No se trata solamente de que exista un proceso de control externo sino cómo, cuándo, para qué y quiénes participan en el mismo. Es habitual reclamar al evaluador externo solamente como un recurso para recabar datos de carácter técnico, cuando ya está finalizando el programa o ya ha concluido, y sin clarificar el tipo de decisiones que se pretende tomar al respecto. Más aún, muchas veces ni siquiera se le facilitan los datos y registros necesarios para llevar a cabo su tarea e, incluso, se le encubren informaciones valiosas. Todo lo cual no solo pone de manifiesto el interés y la utilidad que las administraciones públicas otorgan a los procesos de evaluación sino que también condicionan la calidad del trabajo a realizar por el evaluador.

Por esta razón hemos considerado procedente abordar en este trabajo algunos de los principales problemas con que habitualmente se encuentran estos profesionales cuando son reclamados para evaluar programas relativos a políticas públicas. Queremos señalar que los problemas que planteamos parten de nuestra experiencia como evaluadores externos y que

nuestro propósito al efectuar esta síntesis es enumerar las dificultades mas comunes que se le plantean al evaluador a la hora de diseñar y realizar su trabajo. Entendemos que, al centrar nuestra reflexión sobre problemas teóricos y metodológicos, nuestro análisis puede ser útil tanto para los programadores sociales como para otros evaluadores.

Finalmente, procede resaltar que, aunque situamos nuestra reflexión en el marco de la evaluación de programas de educación multicultural, consideramos — desde nuestra experiencia como evaluador externo — que la mayoría de las consideraciones que se establecen se pueden generalizar al resto de los programas de intervención social. Hemos elegido este campo porque, además de tener experiencia directa sobre el mismo, los programas multiculturales constituyen actualmente un reto para todas las políticas públicas. Para algunos autores (Banks y Banks; 1995), la educación multicultural constituye el campo donde la investigación evaluativa puede y debe tener una mayor incidencia en la orientación de las políticas públicas, aunque sea preciso reconocer que — hasta el momento — muchos de los trabajos realizados presentan confusiones teóricas y contradicciones empíricas que procede clarificar.

2. Objetivos de las políticas de educación multicultural

La preocupación por la acogida y educación de los sujetos desfavorecidos, los hijos de los emigrantes y los grupos marginados ha constituido uno de los temas prioritarios de las políticas sociales en todos los países avanzados. Basta recordar los esfuerzos realizados y los recursos invertidos en acciones educativas de carácter compensatorio para darnos cuenta que el tema no es nuevo, aunque hoy se nos presente con nuevo formato. Aunque en sentido estricto cabe establecer una distinción entre la problemática educativa que presentan los llamados hijos de la pobreza y la específica de los emigrantes y ciudadanos que pertenecen a otras culturas, desde el punto de vista de las políticas públicas todas las acciones desarrolladas en este ámbito tradicionalmente han sido tipificadas como de carácter compensatorio y, en consecuencia, presentan problemas teóricos y metodológicos muy similares.

Desde el punto de vista teórico, el principal problema que presentan este tipo de programas radica en el tipo de finalidad u objetivos que justifican su implantación. La evaluación de las acciones desarrolladas con carácter compensatorio ha permitido relativizar su efectividad hasta tal punto que se considera que muchos de estos programas se han establecido a partir de objetivos poco realistas y que no han tenido los efectos esperados. Aunque, en términos globales, se estima que deben continuar, ya que los alumnos participantes en los mismos tienen alguna ligera ventaja sobre los no participantes, su finalidad debe orientarse a eliminar los signos de ineficacia del propio sistema educativo (De Miguel; 1985). Esta conclusión no sólo cuestiona muchas de las acciones desarrolladas sino que impone un nuevo giro respecto a la finalidad que debe orientar las políticas públicas en el campo de la educación compensatoria: lo importante es eliminar dentro del propio sistema educativo las situaciones que colocan a los sujetos en desventaja cultural.

Estas evaluaciones han permitido igualmente identificar que la diferencia entre las culturas de distintos grupos constituye el factor que tiene mayor incidencia sobre el éxito. En la medida

que la cultura propia de un grupo minoritario a causa de su nacionalidad, etnicidad/raza, lengua, religión, género, excepcionalidad y/o clase social, (Banks; 1989) difiere de la dominante en las instituciones escolares, cada individuo encuentra más dificultades para adaptarse y progresar en el mundo académico y social. Así pues, el problema debe plantearse en términos de confrontación entre diferentes culturas. La toma de conciencia sobre este hecho ha dado lugar a que, frente a los conceptos de inferioridad o privación cultural utilizados habitualmente, surja un tercer paradigma que apuesta claramente por la diferencia entre culturas como teoría a partir de la cual se pueden explicar y abordar educativamente determinadas conductas humanas y/o fenómenos sociales que inciden sobre las minorías (Carter y Goodwin; 1994).

En este contexto debe entenderse el desarrollo de diversos enfoques y teorías sobre culturas compatibles, culturas diferentes, culturas congruentes y culturas continuas (Ladson-Billings; 1990) como una forma de explicar los problemas que se generan entre mayorías y minorías, y el concepto de educación multicultural como una estrategia para entender y abordar los procesos educativos en aquellos casos en los que la diversidad genera una confrontación entre culturas, hecho del que no podemos prescindir dado que nuestra sociedad cada día es más multicultural.

Desde el punto de vista educativo, lo ideal es que las mayorías comprendan y vivan los valores de las culturas marginadas lo que supone no solo que las minorías puedan cultivar su propia lengua y tradiciones sino también que las mayorías conozcan la cultura específica de los grupos minoritarios con quienes conviven (Marín; 1992). Este enfoque ha sido el que ha defendido la corriente denominada educación intercultural en el contexto europeo. Sin embargo, durante los últimos años cada vez se impone con mayor fuerza el término educación multicultural que — según Banks (1993) — no solo permite asumir cualquier tipo de diferencia cultural sino que además postula que todos los alumnos se enriquezcan con los valores que subyacen en todas las culturas que están presentes en un medio social concreto.

La novedad y originalidad de este enfoque ha determinado que el número de programas sobre educación multicultural haya crecido durante los últimos años de manera significativa y, consecuentemente, las publicaciones al respecto también hayan aumentado de forma considerable (Pérez Serrano; 1992). No obstante, las revisiones realizadas sobre este tema (Gibson; 1976, Sleeter y Grant; 1987, Gay; 1992) ponen de manifiesto que, aunque existe cierto consenso entre los especialistas sobre el concepto de educación multicultural, no existe el mismo grado de acuerdo en relación con las teorías que se utilizan para elaborar los programas de intervención implementados con esta finalidad ya que, en la práctica, no solo responden a modelos conceptuales claramente distintos sino que también se proponen objetivos diferentes.

Partiendo las evaluaciones realizadas (Mitchell; 1988, McCarthy; 1990, Crumpton; 1992) se puede inferir que se utilizan tres modelos teóricos básicos para abordar la educación de los sujetos en situación de desventaja cultural. Mientras que unos postulan la comprensión entre las culturas como estrategia de acercamiento, otros consideran que se debe promover el desarrollo de competencias multiculturales como recurso esencial para lograr una mayor igualdad entre sujetos insertos en un determinado contexto multicultural. En una tercera posición se situarían aquellos que defienden la emancipación cultural como única alternativa que puede dar una

solución satisfactoria a los problemas de las culturas minoritarias tanto desde la perspectiva de sus derechos fundamentales como desde el ámbito de la escuela.

No obstante, al margen de la diversidad conceptual que se subyace en estos enfoques, cada vez parece más claro que lo importante es que los programas de educación multicultural contribuyan a la resolución de los conflictos que mediatizan los procesos de aprendizaje y socialización de los sujetos en situación de desventaja cultural. Por ello — según Banks (1993) — debemos entender como programa multicultural toda estrategia que colabore a esta mediación a través de objetivos pertinentes: la integración en el curriculum de contenidos de las culturas en confrontación, el adopción de un enfoque intercultural en los procesos de construcción del conocimiento, la reducción de los prejuicios sociales y el fomento de actitudes y valores democráticos, la utilización de métodos y técnicas que promuevan la igualdad de oportunidades y la mejora de la estructura y cultura social de la escuela.

No obstante, a pesar de la preocupación manifiesta por avanzar en la delimitación teórica, la diversidad de enfoques y orientaciones de los trabajos y estudios relativos a educación multicultural resulta evidente. Algunos autores (Banks y Lynch; 1986) proponen diez modelos o paradigmas diferentes que se pueden utilizar para clasificar y comparar las investigaciones realizadas bajo esta denominación. Los más críticos (Bhatnagar; 1984) consideran que existe una clara manipulación del lenguaje ya que no se ha ensayado la verdadera educación multicultural porque ésta solo es posible en una sociedad auténticamente multicultural. El hecho de que la realidad multicultural esté cada vez más presente no conlleva que nuestra sociedad lo asuma como principio educativo (De Miguel; 1992).

3. La evaluación de programas multiculturales

Partiendo de las anteriores consideraciones fácilmente se puede deducir el papel del auditor externo cuando se halla comprometido en la evaluación de una estrategia o programa de educación multicultural. Inicialmente el cliente — normalmente administraciones e instituciones públicas — desea estimar el éxito de las acciones desarrolladas en función de los objetivos previstos. Sin embargo, para poder efectuar esta valoración el evaluador tiene que disponer de conocimientos fundamentados relacionados con los marcos teóricos que justifican el programa, las características metodológicas del diseño utilizado y las variables que han incidido en su implementación.

Lo habitual es que, en el momento que se le hace el encargo, el programa ya ha sido diseñado y/o aplicado por lo que muchas de las previsiones e informaciones necesarias para su evaluación ya no se pueden establecer o no están disponibles. Este hecho casi siempre origina problemas al evaluador ya que pocas veces puede llevar a cabo su trabajo como desearía hacerlo. De ahí que todos los trabajos evaluativos deban ser analizados dentro de un contexto de condicionantes que determinan su realización.

El propósito del presente estudio es precisamente este: difundir algunos de estos condicionamientos o problemas con que habitualmente nos encontramos los evaluadores

externos cuando asumimos compromisos en el campo de la educación multicultural. Esencialmente constituye una reflexión mediante la cual tratamos de poner de relieve algunas de las limitaciones que condicionan los trabajos evaluativos externos con el fin de que, siempre que sea posible, puedan ser evitadas. A efectos de ordenar nuestro discurso, vamos a presentar nuestro análisis utilizando como marco de referencia las tres preguntas claves que mediatizan la tarea de un evaluador: qué voy a evaluar, cómo lo debo hacer y para qué.

La respuesta al primer interrogante conlleva definir el objeto de la evaluación y la perspectiva o enfoque desde la que vamos a efectuar nuestro trabajo, para lo cual resulta necesario que previamente se clarifiquen una serie de cuestiones que denominamos problemas teóricos de la evaluación. Cuando se trata de la evaluación de un programa multicultural especialmente procede estimar previamente si la estrategia reúne las condiciones para ser tipificada como multicultural y, posteriormente, comprobar los efectos de la misma en función de los objetivos propuestos.

Una vez que nos hayamos aclarado sobre lo que vamos a hacer procede decidir el cómo; es decir, concretar el diseño metodológico que vamos a utilizar en el proceso evaluativo. Lógicamente, a la hora de realizar este diseño, el evaluador externo no puede prescindir de las características y peculiaridades propias del programa así como de los antecedentes y condicionantes que determinaron su elaboración y aplicación. Todo lo cual nos permitirá, a su vez, plantear algunos problemas que condicionan al evaluador a la hora de establecer el diseño evaluativo y que denominaremos dificultades de carácter metodológico.

Finalmente, pero en último lugar, toda evaluación se realiza con una finalidad. Cuando se le encarga a un evaluador externo un trabajo también existe una finalidad — más o menos explícita — que este tiene que tener en cuenta ya que constituye el punto de referencia para la toma de decisiones posterior. El evaluador se siente igualmente condicionado por los motivos que impulsan a quienes le encargan la evaluación así como el tipo de decisiones que están dispuestos a asumir a partir de los resultados. Cuando no existe un compromiso claro de los responsables del programa con el proceso evaluador surgen problemas de orden práctico y/o político que afectan directamente a la credibilidad y utilidad de los resultados.

Lógicamente, la estructura propuesta es únicamente a efectos metodológicos ya que somos conscientes de las mutuas interacciones que existen entre los tres ámbitos. Fácilmente se comprende que en la medida que el objeto de la evaluación no está claramente definido es más complejo realizar un diseño metodológico apropiado. Del mismo modo, cuando la finalidad no es pública y aceptada explícitamente por toda la audiencia los procesos de evaluación tienden a ser considerados como menos relevantes. La mayoría de los problemas surgen, precisamente, de las mutuas implicaciones entre las tres dimensiones: teórica, metodológica y práctica/política.

3.1. Problemas que inciden sobre el marco teórico de la evaluación

Como ya hemos avanzado, en este apartado queremos apuntar aquellas dificultades que le impiden al evaluador externo captar con nitidez el objeto de su trabajo — es decir, qué tiene que evaluar — y que lógicamente influyen sobre el marco teórico que adopta para llevar a cabo

la evaluación. Estas dificultades surgen al analizar la finalidad y los elementos que deben estar presentes en todo programa multicultural (marco teórico, objetivos, indicadores, criterios, etc...) y generalmente son bastante comunes a las que aparecen en otros proyectos de intervención social (Smith; 1989). Desde nuestra experiencia, queremos señalar como más relevantes las siguientes:

1. Indefinición respecto a la teoría que fundamenta el programa

Toda intervención educativa se debe fundamentar en unos principios o supuestos teóricos. Las teorías son las que avalan las nuestras acciones en la medida que de ellas cabe esperar determinados efectos. La falta de unos supuestos teóricos que justifiquen el programa y las relaciones lógicas que cabe esperar entre acciones y resultados previsibles constituye la principal dificultad en una evaluación (Wholey; 1983). De ahí que cuando se elabora y aplica un programa es necesario precisar al máximo los principios lógicos sobre los que se sustenta, ya que al evaluarlo deberemos clarificar — si no se alcanzan los efectos previstos — si ha fallado la teoría, el diseño que hemos efectuado ó las acciones que hemos llevado a cabo en su implementación (Weis; 1976).

La mayoría de las acciones en el campo de la educación multicultural se limitan a un conjunto de recomendaciones sobre estrategias organizativas y didácticas, utilización de materiales y formación del profesorado pero no precisan los fundamentos teóricos en los que se apoyan los programas elaborados. Generalmente se justifican a partir de la ideología de quienes sostienen el poder político en un determinado momento, por lo que habitualmente utilizan un lenguaje político para avalar las intervenciones educativas. De ahí que muchos de los programas realizados en el ámbito multicultural — tanto se refieran al género, clase social, marginación o minusvalía — se apoyan en discursos ideológicos pero adolecen de una justificación teórica pertinente (Bloch y Swadener; 1992).

Esta carencia o indefinición de fundamentación teórica en muchos programas multiculturales sitúa al evaluador externo en una posición controvertida puesto que no le aporta el marco de referencia desde el cual debe juzgar si la teoría y el programa son adecuados y oportunos para dar respuesta a las necesidades sociales detectadas. En otros casos se dan claras contradicciones entre la teoría que se postula y el programa elaborado. La mayoría de los programas educativos que actualmente se desarrollan en diversos países con los hijos de los emigrantes se tipifican como multiculturales o interculturales cuando en la realidad responden al modelo de mantenimiento ya que parten del supuesto que la lengua y cultura materna tienen un valor intrínseco por lo que no deben desaparecer.

2. Delimitación restrictiva de las audiencias

Normalmente los patrocinadores y responsables de los programas multiculturales tienen una visión muy restrictiva sobre las audiencias. La mayoría de las acciones desarrolladas en este ámbito se diseñan y aplican sin la participación de muchas de las personas e instituciones directamente afectadas y/o sin tener en cuenta cuáles son las expectativas y objetivos de los colectivos correspondientes (emigrantes, gitanos, marginados, etc...). Se podría decir que se planifican pensando en sus necesidades pero sin contar con ellos. Cuando se les tiene en cuenta, la mayoría de las veces, se les utiliza solamente como fuente de información. Lo normal es que

el diseño de los programas de educación multicultural se realice con criterios muy directivos alejados de los modelos democráticos que exigen la presencia activa de todos los afectados (stakeholders) en cada una de las secuencias del programa.

Esta tendencia a considerar a determinados sectores sociales — clientes, contribuyentes, usuarios, consumidores, etc... — como audiencias abstractas (Patton; 1978) es un procedimiento habitual en todas las políticas públicas por lo que el evaluador externo, en ocasiones, se ve obligado a suplir las ausencias. Para ello deberá distinguir, en primer lugar, entre audiencias directas e indirectas — según el grado de implicación que tienen las personas, grupos o instituciones en el diseño, ejecución y resultados del programa — y concretar el procedimiento mediante el cual va a seleccionar las personas que formarán parte de las mismas. Posteriormente, deberá especificar la finalidad y momento en que cada una de ellas debe intervenir en el proceso evaluativo.

Los programas multiculturales constituyen un claro ejemplo en el que — normalmente — se da una limitación muy restrictiva de las audiencias implicadas. La mayoría de las estrategias se planifican y llevan a cabo sin contar con la participación directa de aquellos a quienes van dirigidas y/o de las asociaciones u organismos que les representan. Su participación puede incidir significativamente sobre los objetivos y la orientación del programa. En la evaluación de un programa de educación multicultural sobre niños portugueses que hemos realizado recientemente (López Trigal y al.; 1992), hemos podido detectar con claridad que si los padres de los alumnos hubiesen participado en el diseño del programa este habría sido orientado de forma mucho más realista.

3. Sesgo e imprecisión respecto a los objetivos a alcanzar

La consecuencia lógica de las limitaciones apuntadas anteriormente se percibe a la hora de analizar los objetivos de muchos programas multiculturales. En general se observa que los objetivos de estos programas responden más propuestas compensatorias, lingüísticas, antisexistas, antirracistas, etc... que interesa promover a las políticas públicas que a una planificación elaborada a partir de un diagnóstico riguroso de necesidades educativas de los sujetos a quienes van destinadas. Ello implica, a su vez, que casi todos los programas se estructuran en torno a objetivos orientados a la reducción de los prejuicios y el fomento de los valores democráticos, y a promover la igualdad de oportunidades, olvidando las otras tres finalidades que según Banks (1993) definen una estrategia intercultural: la integración en el curriculum de contenidos de las culturas en confrontación, la adopción de un enfoque intercultural en los procesos de construcción del conocimiento, y la mejora de la estructura y cultura social de la escuela.

Por otro lado, la mayoría de las veces los objetivos de los programas multiculturales son muy poco precisos a la hora de indicar los efectos que pretenden y cómo se pueden medir. Aunque durante los últimos años se constata una tendencia a definir de forma más específica el objetivo sobre el que tratan de incidir — la comprensión, la solidaridad y la tolerancia entre las personas y los pueblos de distintas culturas así como promover la igualdad entre las personas y los pueblos — lo cierto es que habitualmente se vienen planteando pensando siempre en los sujetos que pertenecen a las minorías y no a las mayorías, y con criterios mas políticos que técnicos.

Ello supone que normalmente se formulen con un lenguaje muy ideológico, de forma imprecisa y poco operativa y, sobre todo, sin delimitar el sistema que se va utilizar para su evaluación.

Este sesgo e imprecisión en relación con los objetivos constituye una de las principales dificultades con que se encuentra el evaluador externo. Inicialmente debe realizar su tarea ajustándose estrictamente a los objetivos de programa pero, en ocasiones, ante la carencia o imprecisión de los mismos se verá obligado a efectuar un replanteamiento de los mismos en términos operativos. Por ello, a las metas propuestas por su cliente deberá añadir otros objetivos en función de las otras audiencias implicadas en el programa que no han sido tenidas en cuenta. Por ambas razones su tarea se complica y aunque, en principio, parece que le otorga mayor independencia también le expone a mayores riesgos.

4. Carencia de datos relevantes sobre el programa realizado

Cuando se requiere a un evaluador externo lo normal es que este solicite toda la información disponible en relación con el programa a evaluar a fin de conocer no sólo los antecedentes del mismo sino también el resto de factores que han condicionado su elaboración e implementación. La respuesta habitual a este requerimiento suele ser bastante negativa: normalmente existe una acusada carencia de datos relevantes relacionados con los procesos de diseño y aplicación de programas lo que dificulta la comprensión del evaluador sobre lo que realmente se ha hecho (tipo de programa), cómo se ha hecho (implementación) y para qué (necesidades a las que pretende responder). Cuando la información disponible no permite un conocimiento fundamentado sobre estas cuestiones el evaluador encuentra serios problemas realizar un trabajo sistemático y coherente.

Este hecho — que es frecuente en muchas intervenciones educativas — es bastante mayor en el caso de los programas de educación multicultural. Normalmente los diseños en este campo no parten de estudios sobre análisis de necesidades de los grupos implicados — mayorías y minorías — ya que estas se dan por supuestas de forma implícita, ni tampoco se cuestionan los procesos a través de los cuáles se lleva a cabo la planificación e implementación de las estrategias de intervención. Tampoco es habitual efectuar evaluaciones previas en relación con los objetivos propuestos lo que impide, posteriormente, estimar los cambios. La consecuencia lógica de esta falta de método durante la planificación es la carencia de datos objetivos que puedan ser utilizados como variables en el proceso de evaluación. Por ello debemos insistir en que, si deseamos efectuar evaluación externa de un programa, debemos contar con el asesoramiento de un experto en este campo tanto en la fase de planificación como durante su implementación.

5. Falta de previsiones en relación con los procesos evaluativos

Antes de aplicar un programa necesariamente debemos plantearnos si reúne las condiciones para ser implementado y cómo va a ser evaluado. Este requisito que se considera normal en toda actividad humana constituye una exigencia ética en el caso de los programas sociales. La delimitación de los procesos y criterios a través de cuales se va a llevar a cabo esta evaluación se conoce como determinar la evaluabilidad del programa y, esencialmente, consiste en constatar si se fundamenta sobre una teoría lógica y coherente, si se propone unos objetivos claros y medibles, y si el diseños y las condiciones para su aplicación son apropiados (Smith;

1989, Berk y Rossi; 1990). La evaluación de la evaluabilidad de un programa previamente a su aplicación constituye una garantía sobre su credibilidad técnica, a la vez que hace plausible su evaluación posterior (Hernández y Rubio; 1992).

La mayoría de los programas multiculturales no cuestionan — previamente a su aplicación — su evaluabilidad y, en consecuencia, tampoco proponen de forma explícita procedimientos e indicadores para evaluar los procesos y resultados alcanzados. Esta falta de previsión en relación a los sistemas de control determina que la mayoría de las evaluaciones de los programas de educación multicultural tiendan a ser meramente descriptivas e incidan especialmente sobre los aspectos cuantitativos — número de centros, profesores, alumnos y dotaciones invertidos en el programa — que lógicamente interesan a los políticos pero tienen menor utilidad para el técnico. Las limitaciones que conlleva este tipo de evaluaciones le exigen al evaluador externo adoptar un enfoque más cualitativo que le permita indagar tanto sobre los procesos como sobre los resultados y ofrecer una valoración de los programas más contextualizada y realista.

6. Ausencia de criterios de valor para juzgar los resultados

La falta de concreción sobre los aspectos apuntados en los apartados anteriores determina que la mayor parte de las veces el responsable del programa tampoco ha previsto los criterios de valor que se deben utilizar para su evaluación. El diseño, implementación y resultados obtenidos a través de un programa se pueden evaluar utilizando criterios muy diversos: necesidad, demanda, calidad, productividad, costos, etc...(Conrad y Wilson; 1985). Quienes promueven un programa educativo deben decidir, en cada caso, el tipo de criterios a utilizar para valorar la información obtenida sobre cada una de las fases del mismo. Del contraste entre información y criterios surgen los juicios o valoraciones sobre el programa (finalidad inmediata de todo proceso evaluativo) y las propuestas en relación con la toma de decisiones (finalidad última).

Lo habitual es que los criterios a utilizar a lo largo del proceso de valoración de un programa multicultural no aparezcan explícitos, lo cual sitúa al evaluador externo ante una situación bastante comprometida. Por un lado, si no se especifican se verá obligado a establecerlos teniendo en cuenta tanto la perspectiva de quien le realiza el encargo como los intereses de las otras audiencias implicadas en el mismo. De otro, tendrá igualmente que proponer criterios lo suficientemente claros para que sean aceptados por todos y a su vez concretos a fin de que resulten operativos. Por todo ello esta tarea resulta compleja y requiere la máxima atención del evaluador. En el caso de que los criterios estén establecidos de antemano, el evaluador procederá a estimar la idoneidad de los mismos como estrategia para salvar su independencia y responsabilidad.

3.2. Dificultades de carácter metodológico

Una vez que el evaluador ha despejado la incógnita sobre lo que tiene que evaluar y ha revisado los diversos aspectos que delimitan el contexto teórico que define un proceso evaluativo — fundamentación del programa, objetivos, audiencias, información disponible, criterios de valor, etc... — procede decidir el método que va a utilizar para llevar a cabo dicha evaluación, es decir determinar cómo se va a llevar a cabo la evaluación externa. Esta tarea es claramente

una función técnica por lo que, en principio, se supone que el evaluador tiene la formación necesaria para decidir el procedimiento metodológico que en cada caso se considera más adecuado en función de las características y del contexto de lo que se pretende evaluar.

Sin embargo, en la práctica, esta tarea no resulta tan fácil. De una parte, problemas relativos al marco teórico — algunos de los cuales hemos comentado en el apartado anterior — impiden decidir con claridad la estrategia metodológica que procede utilizar en cada caso. De otra, el propio ámbito de la educación multicultural presenta una serie de características y peculiaridades contextuales que dificultan la concreción de los procedimientos metodológicos que requiere la realización de un proceso de evaluación externa. Entre las dificultades más comunes que el evaluador encuentra a la hora de decidir cómo va a realizar el proceso de evaluación cabe señalar las siguientes:

1. En relación a la delimitación del modelo de evaluación

La primera decisión técnica que tiene que tomar el evaluador es concretar el modelo de evaluación a partir del cual va a justificar y estructurar el diseño del trabajo a realizar. La determinación del modelo constituye la decisión que adquiere la mayor relevancia en la evaluación de un programa ya que de ella va depender todas las demás secuencias del proceso. La diversidad de paradigmas y modelos teóricos que se pueden utilizar como marco de referencia determina que no exista una única forma o manera de abordar el proceso y que, en cada caso, será la formación teórica y metodológica del evaluador la que deba decidir la más aceptable.

Lógicamente la mayoría de las veces la elección del modelo viene determinada por los fines que persiguen quienes encargan la evaluación del programa por lo que, al margen de sus preferencias personales, el evaluador tiene que adoptar la alternativa que resulta más coherente. Cuando estos fines no se plasman de forma explícita en las condiciones técnicas del contrato, el evaluador tiene una mayor libertad y puede optar por uno u otro modelo según estime procedente. El recurso a utilizar un modelo sin metas (Scriven) no siempre es apropiado y oportuno.

En el caso de los programas multiculturales lo normal es optar por modelos democráticos de evaluación en los que las personas y grupos implicados participen en todas las decisiones que les afectan. Por ello, la polémica en relación con la adopción del marco conceptual para evaluar programas multiculturales no se plantea en términos de una confrontación entre modelos basados en el paradigma cuantitativo y modelos de corte cualitativo sino entre modelos de evaluación democráticos y no democráticos (Schlessman-Frost; 1991). Hablar de modelos democráticos significa que los padres, los alumnos y el resto de las audiencias implicadas en un programa centrado sobre minorías participan en todas las decisiones del proceso evaluativo y no solamente como simples informantes.

Ahora bien, la principal dificultad para adoptar un modelo democrático en la evaluación de programas multiculturales radica en las convicciones y actitudes que el propio evaluador tiene al respecto. Difícilmente se podrá plantear y llevar a cabo un proceso evaluativo democrático si el evaluador no lo considera prioritario. Por ello, la elección del modelo evaluativo siempre está mediatizada por las características personales del evaluador (Weis; 1992), de la misma forma que el diseño e implementación de toda estrategia multicultural depende de las creencias y

actitudes de quienes las llevan a cabo. El evaluador externo deberá necesariamente llevar a cabo estrategias de autoconocimiento y autocontrol que le permitan darse cuenta del rol que desempeña en el proceso evaluativo a fin de evitar sesgos a la hora de decidir el modelo.

2. Problemas relacionados con la elección del tipo de diseño

Se entiende por diseño evaluativo el plan o estrategia concreta que el evaluador va a utilizar para valorar el diseño, aplicación y resultados de un programa específico. En términos generales la propuesta de un diseño viene determinada por el modelo de evaluación por el que hemos optado y la naturaleza del objeto que pretendemos valorar. Cuando se adoptan modelos de corte cuantitativo, la elaboración de los diseños supone adoptar una estrategia metodológica que nos facilite datos a partir de los cuales podemos formular juicios concretos sobre cada una de las dimensiones o fases del programa. Por el contrario, los modelos de corte cualitativo pretenden un mayor ajuste a los fenómenos implicados en el programa y se orientan más hacia diseños de carácter descriptivo y holístico.

Tradicionalmente la tendencia más común ha sido elaborar diseños de corte cuantitativo orientados esencialmente a medir resultados. Las revisiones actuales a este respecto (Trochim; 1983, Bartolomé y al.; 1994) señalan la existencia de algunos diseños básicos que se utilizan predominantemente en todos los estudios evaluativos, a saber: diseños estructurados en base a referencias normativas, diseños con grupo de control, diseños basados en la discontinuidad de la regresión, diseños causales y estudios de seguimiento (longitudinales). Cada uno de ellos tiene sus propias ventajas e inconvenientes y, lógicamente, exige una serie de condiciones para su utilización (grupo de control, mediciones previas, etc...). La ausencia de alguna de estas condiciones impide, frecuentemente, que puedan ser utilizados por el evaluador.

Por otro lado, durante los últimos años se constata una tendencia a utilizar diseños de carácter cualitativo en la evaluación de programas, tendencia que es mucho más acusada en el caso de los programas multiculturales. La problemática de los grupos y contextos minoritarios presenta peculiaridades apropiadas para la utilización de diseños evaluativos que se estructuran preferentemente a partir de estos métodos: estudio de casos, investigación etnográfica, etnometodología, interaccionismo simbólico, etc... Sin embargo, desde el punto de vista de la lógica de la ciencia, no debemos olvidar las ventajas e inconvenientes respecto a los diseños cuantitativos y cualitativos, y que estos últimos aunque son muy adecuados para obtener datos descriptivos sobre un programa — lo que ha sido — pueden resultar insuficientes a la hora de fundamentar juicios de valor para tomar decisiones (Price; 1992).

Así pues, el evaluador externo frecuentemente se encuentre ante el dilema de elaborar un diseño de corte naturalista, primando la descripción del programa sobre la valoración, ó adoptar una estrategia más cuantitativa que le facilite datos objetivos a partir de los cuales puede establecer con mayor objetividad sus valoraciones. Las dificultades y riesgos que conlleva pasar de la simple descripción a la prescripción determina que muchos evaluadores tiendan a evitar los diseños de corte naturalista aludiendo a que son poco apropiados para obtener datos objetivos a partir de los cuales se pueda tomar decisiones. Existe el temor a que datos más cualitativos puedan ser utilizados de forma parcial y comprometan su objetividad.

3. Sesgos culturales en la información recogida

Las dificultades relativas a la recogida de la información constituyen el núcleo de los problemas metodológicos en toda evaluación de programas. El evaluador tiene que determinar el tipo de información que considera necesaria (variables), la forma a través de la cual va a recoger esta información (instrumentos), los sujetos que se la van a facilitar (muestra), los situaciones y momentos adecuados para proceder a su recolección (condiciones de la observación) y, finalmente, los procedimientos a utilizar para su codificación y análisis.

Estas decisiones, que son complejas en todo proceso de investigación, se agudizan cuando se trata de evaluar programas multiculturales. De una parte, el evaluador puede introducir sesgos personales al precisar los constructos a utilizar y operativizarlos mediante variables observables en diversos contextos culturales. De otra, la selección de las muestras y la construcción de instrumentos puede, igualmente, dar lugar a introducir sesgos culturales que influyan sensiblemente sobre los resultados. Las diferencias en la comprensión y explicación de los fenómenos multiculturales así como en el significado y usos del lenguaje constituye una de las barreras más importantes en todo proceso de evaluación y, frecuentemente, cuestiona su validez y credibilidad, especialmente cuando su objetivo se centra en la medida de actitudes, valores, percepciones, estereotipos, etc... relativos a culturas diversas.

Para evitar estos sesgos, algunos autores (Lincon y Guba; 1985, Bartolomé; 1992) formulan recomendaciones concretas que deben tener en cuenta los investigadores y evaluadores de forma permanente. Inicialmente se pensó que la utilización de enfoque metodológico más cualitativo permitiría un mayor ajuste a los contextos multiculturales. Sin embargo, esta orientación hacia modelos teóricos y prácticos de recogida de información en base a métodos cualitativos tampoco ha resuelto el problema de los sesgos a los que hemos aludido ya que, aunque se han atenuado unos, han aparecido otros nuevos.

4. Problemas relativos a las variables dependientes

Al igual que sucede en los procesos de investigación, los trabajos evaluativos pretenden estimar la eficacia que determinadas estrategias tienen sobre las conductas de individuos y grupos a quienes van dirigidas. De ahí que la preocupación por la delimitación de los criterios e indicadores a utilizar para evaluar los procesos de cambio y mejora constituya una de las constantes de todos los trabajos en el ámbito educativo. Una de las conclusiones más relevantes que se puede extraer de la literatura al respecto es la dificultad que existe a la hora de conceptualizar y operativizar los fenómenos a utilizar para estimar estos cambios (variables dependientes) ya que la mayoría constituyen, a su vez, factores que intervienen en el proceso.

Esta problemática que incide en todos los procesos educativos se manifiesta de forma acusada en los contextos multiculturales. La asociación entre los factores que normalmente se utilizan como estrategias para promover acciones (variables independientes) y las variables que habitualmente se utilizan para estimar los efectos es tan estrecha que es muy difícil establecer definiciones conceptuales que no tengan entre sí claras interferencias. Lógicamente cuando el constructo teórico no está bien delimitado, su operativización empírica es más ambigua y hay menor posibilidad de realizar diseños causales lineales.

La mayoría de los conceptos que se utilizan en el ámbito de la educación multicultural presentan estas características. De una parte, dada la naturaleza de los fenómenos implicados (identidad cultural, autoestima, creencias y valores, códigos lingüísticos, prejuicios y estereotipos, estilos cognitivos, éxito académico, etc...) es muy difícil distinguir en qué medida son variables dependientes o intervinientes. De otra, la pluralidad de criterios que es posible utilizar para efectuar su operativización incrementa aún más el riesgo de introducir filtros selectivos que condicionan los resultados. La falta de indicadores que posibiliten conocer el nivel de multiculturalidad de una sociedad constituye una de las principales dificultades con que se encuentra el evaluador para estimar la efectividad de algunos programas.

5. El etnocentrismo académico del evaluador

La dificultad fundamental que subyace a todos los problemas de carácter metodológico radica en el etnocentrismo académico del evaluador. El hecho de que el evaluador pertenezca a una comunidad científica — mayoritaria o minoritaria — y esta, a su vez, se adscriba a una determina etnia y cultura condiciona la forma de enfocar y llevar a cabo las decisiones que implica todo proceso evaluativo. El etnocentrismo académico lleva a que el evaluador tienda a priorizar los enfoques y metodologías que son propios del grupo al que pertenece. Si el evaluador pertenece a la cultura dominante — circunstancia que es lo más común — lo habitual es que los procesos evaluativos favorezcan la perspectiva cultural de este grupo, lo que necesariamente repercute negativamente en una evaluación realista del otro (normalmente de las minorías).

Este riesgo a que el evaluador monopolice la construcción de todo el proceso metodológico desde concepciones y actitudes teóricas hegemónicas es una de las críticas más serias que se formulan a los trabajos evaluativos en el campo de la educación multicultural. La posibilidad de que el evaluador introduzca sesgos culturales al seleccionar los problemas, elaborar las categorías de análisis, realizar los procesos de observación o analizar e interpretar los datos es tan evidente que siempre cabe encontrar argumentos para cuestionar la validez y credibilidad de muchos trabajos. De ahí que necesariamente el evaluador deberá asumir procesos de triangulación y de revisión autocrítica que le ayuden a cuestionar si sus decisiones en el plano metodológico están sesgadas a causa del etnocentrismo académico propio del grupo cultural al que pertenece.

3.3. Problemas relacionados con la utilidad de la evaluación

Finalmente, una vez realizado el trabajo, el evaluador debe redactar el informe preceptivo para su cliente. En dicho informe, además de la descripción de los supuestos teóricos y metodológicos establecidos para la realización del proceso evaluativo, deberá formular con claridad los juicios de valor respecto al objeto evaluado de manera que el cliente y/o responsable del programa pueda obtener una información precisa a partir de la cual pueda tomar decisiones. No debemos olvidar que la finalidad última de todo proceso evaluativo es tomar decisiones por lo que, mientras no se produzca este hecho, todo el trabajo de un evaluador externo puede ser considerado como estéril.

De ahí que a la hora de elaborar el informe el evaluador se halle sometido a una serie de problemas de orden práctico según considere que debe primar la credibilidad de su trabajo y/o la posible utilización del mismo que pueda efectuar su cliente. Ambos aspectos, aunque lógicamente son conciliables, en la práctica presentan intereses contrapuestos que plantean problemas al evaluador ya que de su resolución dependerá la utilidad de su trabajo. Entre estos problemas de orden práctico cabe señalar los siguientes:

1. Objetividad e independencia en la redacción del informe

Cuando se considera la evaluación externa como una tarea en función de las necesidades de un cliente, el evaluador frecuentemente se encuentra metido en una situación controvertida. Por un lado presupone que sus informes serán más aceptados en la medida que al emitir sus juicios se acopla más a los intereses de quienes encargan y pagan su trabajo, lo cual le puede llevar a realizar todo el proceso tomando como referencia únicamente los criterios y valores establecidos por los responsables de los programas. Igualmente sabe que, si actúa al margen de los mismos, muchas de sus valoraciones y propuestas corren el riesgo de no ser tenidas en cuenta por quienes tienen en sus manos la toma de decisiones. De otro, como investigador, conoce las reglas que rigen en el mundo científico por lo que, inexorablemente, está llamado a realizar un trabajo honesto.

De ahí que el principal problema que se le plantea a un evaluador externo a la hora de presentar los resultados sea no perder su objetividad e independencia. Cuando se apuesta por la objetividad, la redacción del informe de la evaluación constituye una de tareas más difíciles del proceso ya que «normalmente se tiende a aceptar los valores y criterios establecidos por quienes tienen en sus manos la decisión» (Feasley; 1980). Sólo en la medida que el evaluador logre cierto distanciamiento de los intereses de quienes le realizan el encargo será más independiente y, en consecuencia, sus valoraciones serán más equilibradas.

2. Propuesta de alternativas para la toma de decisiones

Como ya hemos dicho, la evaluación no finaliza con la propuesta de los juicios de valor sobre el programa ya que el proceso exige una dimensión práctica: la toma de decisiones. Ahora bien, quienes tienen que decidir esperan que el evaluador les aporte información relevante al respecto. En este sentido, muchos de los informes sobre evaluaciones de programas multiculturales se elaboran a partir de juicios más o menos explícitos pero no incluyen las posibles vías de solución a los problemas detectados. Lo normal en un informe es que, además de los juicios, se incluyan algunas propuestas con sus ventajas e inconvenientes a fin de que quien debe tomar decisiones elija aquella donde la incertidumbre sea menor.

Ello significa que el evaluador externo, además de los juicios de valor sobre el programa, deberá efectuar mediante procedimientos objetivos un análisis de las alternativas que se deducen de la información obtenida para iluminar la tarea de quienes tienen que tomar decisiones. El análisis de decisiones debe entenderse como un proceso de carácter instrumental respecto a la toma de decisiones (Mateo; 1990). No obstante, previamente es muy importante identificar en cada programa las personas responsables del mismo ya que «quienes tienen que tomar decisiones no pueden ser considerados como audiencias abstractas» (Patton; 1978).

Hasta la fecha, los evaluadores en el campo de la educación no se han ocupado de los procesos de análisis de las decisiones y, en consecuencia, se han desarrollado muy poco los métodos y las técnicas aplicables a fenómenos educativos. La razón de este hecho es a escasa vinculación entre procesos de evaluación y decisión. La mayoría de las veces quienes toman decisiones en materia de política educativa no reclaman el asesoramiento de los evaluadores ni tienen en cuenta los resultados de su trabajos. Los evaluadores, al desconocer las expectativas de los políticos en relación con los programas, tampoco llevan a cabo procesos de análisis de decisiones a partir de propuestas concretas. Esto determina que evaluación y decisión en el ámbito de las políticas públicas constituyan dos procesos aislados que urge coordinar.

3. Dudas respecto a la factibilidad de los resultados

Aunque, ciertamente, los problemas relativos a la toma de decisiones son cruciales en todo proceso evaluativo, existen otros factores que también influyen en el momento de su aplicación. Entre estos factores o razones por las que muchos de los trabajos e informes no llegan a tener la utilidad práctica que cabe esperar se pueden señalar los siguientes (Anderson y Ball; 1978): a) la inercia que subyace dentro de toda organización a la hora de tomar decisiones b) las limitaciones implícitas en muchos procesos de evaluación sobre todo a la hora de proponer medidas c) la incertidumbre sobre la necesidad y utilidad de las algunas evaluaciones y d) la diversidad de fuentes de información y presiones con que cuentan los responsables de los diversos programas.

No obstante, aunque todas estas razones tienen un peso evidente, desde nuestro punto de vista, el factor personal constituye la causa que tiene mayor incidencia a la hora de aplicar los resultados. Por ello, en primer lugar, quien tiene que creer en la factibilidad de las propuestas es el propio evaluador ya que, de lo contrario, su informe adolecerá de la fuerza necesaria para comprometer a quienes deben tomar decisiones. La mayoría de los informes resultan inoperantes porque el evaluador no asume sus propias propuestas o las considera inviables. En la medida que a través del informe trasluzca su falta de compromiso con las soluciones propuestas sus recomendaciones corren mayor riesgo de no ser tenidas en cuenta.

4. Problemas para difundir el informe

De igual modo que todo trabajo de investigación debe ser publicado a fin de que sea conocido y evaluado por la comunidad científica, toda evaluación exige su publicidad como requisito necesario para obtener credibilidad. Ahora bien, la difusión de los informes no siempre está en las manos de evaluador. Es bastante habitual que la realización de trabajos de evaluación implique asumir contratos entre cuyas cláusulas se estipula que el informe será propiedad del cliente y que, por tanto, el evaluador no podrá difundir ni utilizar los datos obtenidos sin su consentimiento. Lo cual significa, en la práctica, que el informe sólo verá la luz en la medida que favorezca los intereses de quienes se otorgan la propiedad del mismo.

Este hecho coloca igualmente al evaluador en una situación comprometida que debe resolver. En la medida que considera que su informe es crítico respecto a los intereses de su cliente puede suponer que no será difundido o que será utilizado parcialmente por lo que deberá tratar de lograr su difusión por otros cauces a fin de que sea conocido íntegramente por todas

las audiencias. Frente a las reservas que habitualmente se establecen en relación a los informes evaluativos sobre las políticas públicas, el evaluador se siente obligado a difundir los resultados no sólo por principios éticos sino porque constituye una de las estrategias para que, ante la presión de las audiencias, quienes deben tomar decisiones las lleven a efecto. Cuando es el propio evaluador quien se resiste a su difusión cabe dudar de la calidad y objetividad de su trabajo.

4. A modo de conclusión

Al comienzo de este trabajo hemos partido del supuesto de que la presencia del evaluador externo enfatiza la objetividad y credibilidad de todo proceso evaluador e incide significativamente sobre la credibilidad de toda estrategia de intervención social. Por ello, entendemos que esta función deberá estar presente de forma inexcusable en todo proceso de control de las políticas públicas con el fin de garantizar que los programas y servicios que se promueven desde las diversas administraciones optimicen sus resultados en relación a los fines que los justifican.

Los programas de educación multicultural/ intercultural constituyen una de las acciones políticas más consolidadas en los países avanzados que igualmente han sido objeto de procesos de revisión y análisis. Los resultados de estos trabajos, al tiempo que ponen de relieve la diversidad de modelos desarrollados en los distintos países durante las últimas décadas (Selby; 1992), demuestran la gran confusión existente en relación con la tipificación de lo que se entiende y/o debe entenderse por educación multicultural, hasta tal punto que, en la literatura reciente (Banks y Banks; 1995) prevalecen las concepciones que generalizan el enfoque multicultural al tratamiento educativo que se establezca respecto a cualquier tipo de diversidad.

Desde la óptica del evaluador externo, existen igualmente serias dificultades a la hora de evaluar programas en este campo. De una parte, deberá decidir si las estrategias que se implantan responden al concepto de educación multicultural y están debidamente fundamentadas. De otra, tendrá que estimar si el diseño, la implementación y los resultados de las mismas responden a los objetivos previstos y han sido efectivas en relación a las necesidades detectadas. Ello implica que su trabajo esté condicionado tanto por su formación metodológica como evaluador como por su formación y sus actitudes en relación con los problemas de la diversidad cultural.

Como experto en metodología científica, el evaluador debe tomar una serie de decisiones teóricas y prácticas para fundamentar, elaborar y llevar a cabo el diseño evaluativo que considera pertinente. Sin embargo, en la realidad no siempre puede hacer lo que estima procedente. Generalmente la mayoría de los trabajos de evaluación externa presentan dificultades iniciales que condicionan la tarea a realizar. Con este trabajo hemos intentado efectuar una síntesis de las principales dificultades y problemas que confluyen en los programas de educación multicultural en el momento de su evaluación y que necesariamente deberán ser tenidos en cuenta tanto por el evaluador externo como por quienes son responsables de los mismos.

No obstante, dada la naturaleza del objeto a evaluar, la calidad de un trabajo evaluativo en este campo está más condicionada a la formación y sensibilidad que el evaluador manifiesta en relación con la diversidad cultural. Al margen de las condiciones técnicas, asumir un proyecto

de evaluación en el campo de educación multicultural exige que el evaluador se halle comprometido con los valores que promueven estos programas y considere su tarea como una estrategia útil para optimizar su aplicación. En la medida que su cultura sea más lejana al contexto que pretende evaluar más cuestionables serán sus decisiones y menos realistas sus informes.

Bibliografía

- ADLER, L. y GARDNER, S. (Eds.) (1993). *The politics of linking schools and social services*. London; The Falmer Press.
- ANDERSONS, S. y BALL, S. (1978). *The profession and practice of program evaluation*. S. Francisco; Jossey-Bass.
- BANKS, J. y BANKS, C. M. (Eds.) (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York; MacMillan.
- BANKS, J. (1993). "Multicultural Education: Historical Development, Dimensiones, and Practice". *Review of Research in Education*; 19; 3-49.
- BANKS, J. y BANKS, C. M. (Eds.) (1989). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Bonton; Allyn & Bacon.
- BANKS, J. y LINCH, J. (1986). *Multicultural Education in Western Societies*. London; Reinhart y Winton.
- BARTOLOME, M. (1992). "Diseños y Metodologías de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural". *Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca; Diputación Provincial; 647-674.
- BARTOLOME, M. y Otros. (1994) "Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial". *Revista de Investigación Educativa*; 23; 15-92.
- BERK, R. y ROSSI, P. (1990). *Thinking about Program Evaluation*. Newbury Park; Sage.
- BHATNAGAR, J. (1984). *La educación multicultural en una perspectiva psicológica*. Husen; T. y Opper; S. Educación multicultural y multilingüe. Madrid; Narcea.
- BLOCH, M. y SWADENER, B. (1992). Relationships between home, community and school: multicultural considerations and research issues in early childhood. in: Grant, C. (ed.). *Ob. cit.*; 165-183.
- CARTER, R. y GOODWIN, L. (1994). "Racial Identity and Education". *Review of research education*; 20; 291-336.
- CONRAD, C. y WILSON, R. (1985). *Academic program review*. Washington; AAHE-ERIC Higher education; report 5.
- CRUMPTON, R. (1992). Policy Analysis of state multicultural Education program. in: Grant, A. (Ed.). *Research and multicultural education*. London; The Falmer Press.

- DE MIGUEL, M. (1985). "Investigaciones en torno a la educación compensatoria". *Revista de Investigación Educativa*; 3; 41-58.
- DE MIGUEL, M. (1992). "Minorías y Educación Intercultural". *Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca; Diputación Provincial; 133-51.
- FEASLY, C. H. (1980). *Program Evaluation*. Washington; AAHE-ERIC; Report 2
- GAY, G. (1992). "The state of multicultural education in the United States". in: Adam-Moodley, K. (ed.). *Education in plural societies*. Alberta; Detselig; 47-66.
- GIBSON, M. (1976). "Approaches to multicultural education in United States". *Anthropology and Education Quarterly*; 7; 7-18.
- GRANT, C. A. (Ed.)(1992). *Research and multicultural education: From the Margins to the Mainstream*. London; The Falmer Press.
- HERNANDEZ, J. y RUBIO. V. (1992). "El análisis de la evaluabilidad, paso previo a la evaluación de programas". *Rev. Bordón*; 44 (4); 397-405.
- LADSON-BILLINGS, G. (1992). *Culturally relevant teaching*. in: Grant, C. (ed.); Ob. cit.; 106-121.
- LINCON, Y. y GUBA, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London; Sage.
- LOPEZ-TRIGAL, L. y Otros. (1992). *Evaluación del programa hispano-luso para la acción educativa y cultural*. Madrid; Ministerio de Educación e Instituto Español de Emigración.
- MARIN, R. (ed.). (1992). *Educación multicultural e intercultural*. Granada; Impredisur.
- MATEO, J. (1990). "La toma de decisiones en el contexto de la evaluación educativa". *Rev. de Investigación Educativa*; 8 (6); 95-112.
- MCCARTHY, C. (1990). "Multicultural approach to racial inequality in the United States". *Curriculum and Teaching*; 5; (3); 25-35.
- MITCHELL, D. (1988). *A National Survey of Multicultural Education*. Cheney; Western States Consulting and Evaluation Services.
- NIETO, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York; Longman.
- PATTON, M. (1978). *Utilization-focused Evaluation*. Beverly Hills; Sage.
- PEREZ SERRANO, G. (1992). "¿Qué se entiende por educación intercultural? Líneas Generales". Marin, R. (ed.); *Educación Multicultural e Intercultural*. Granada; Impredisur.
- PRICE, G. (1992). *Using quantitative methods to explore multicultural education*. in: Grant, C. (Ed.). Ob. cit.; 58-70.
- SCHLESSMAN-FROST, A. (1991). *A democratic model and some policy recommendations: multicultural educational evaluation*. in: Orteza, E. (ed.). *Philosophy of education proceedings*. Canada; Alberta; 87-94.

- SELBY, D. (1992). "Educación para una sociedad multicultural". Actas de X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca; Diputación Provincial
- SMITH, M. (1989). *Evaluability Assessment. A practical approach*. Boston; Kluwer.
- STELER, C. y GRANT, C. (1987). "An analysis of multicultural education in the United States". *Educational Review*; 57; 412-444.
- TROCHIM, K. (1983). "Methodological based discrepancies in Compensatory education evaluation". *Evaluation Studies*; 8; 633-670.
- WEIS, W. A. y JACOBS, F. H. (Eds.) (1988). *Evaluating family programs*. New York; A. de Gruyter.
- WEIS, L. (1992). Reflections on the researcher in a multicultural environment. in: Grant, C. (ed.). *Ob. cit.*; 47-57.
- WEIS, C. (1975). *Investigación Evaluativa*. México; Trillas.
- WHOLEY, J. (1983). *Evaluation and Effective Public Management*. Boston; Little Brown.

Diferença ou Desfavorecimento?

Maria Beatriz Rocha-Trindade

Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais/CEMRI — Universidade Aberta

1. Globalização e interiorização

Neste final de século e de milénio dá-se por adquirida uma tendência para a globalização de um grande número de actividades humanas: o comércio, a indústria e os serviços, em conjunto traduzidos pela criação da World Trade Organization (WTO), que consagra o abaixamento das barreiras alfandegárias e dos proteccionismos nacionais às transacções de bens e de serviços; a globalização das telecomunicações, de que são indícios o fim dos monopólios estatais sobre as respectivas redes e serviços, a mundialização do uso da Internet e dos telefones celulares e, muito recentemente, a aprovação do Projecto Bill Gates para o estabelecimento de uma rede mundial de satélites de telecomunicações; finalmente, a interligação dos serviços financeiros e das grandes Bolsas de Valores mundiais, agilizando a circulação de capitais e a internacionalização de negócios.

Note-se, porém, que estas várias formas de abrangimento mundial da actividade humana estão estreitamente ligadas a macrodecisões radicadas em motivações económicas, determinadas pelos interesses dos sectores produtivos e geralmente apadrinhadas pelo poder político. São opções que relevam mais da racionalidade das organizações do que da sensibilidade ou da liberdade de escolha dos cidadãos individuais ou dos grupos que socialmente integram. Desta dialéctica entre o nível macro das opções económicas e o nível micro dos desejos ou aspirações dos indivíduos; entre a racionalidade fria dos indicadores estatísticos e os sentimentos emocionais das pessoas — podem nascer clivagens, afrontamentos, desencontros.

Compreende-se, assim, a desconfiança da opinião pública em relação a problemas como o da moeda única na Europa Comunitária ou, até, em relação à própria União Europeia, vistos

os números assustadores do desemprego num espaço supostamente rico e desenvolvido; ou a insegurança dos pequenos empresários e dos agricultores tradicionais, para quem os critérios de convergência de Maastricht pouco dizem e tudo parecem ameaçar.

Nestes termos, o euro-cepticismo, mais do que uma corrente política em vários partidos de países europeus, traduz o sentir profundo (embora não necessariamente expresso de viva voz), de largas camadas das população destes países.

Dito de outro modo, as tendência congregadoras para a criação de grandes espaços económicos e políticos desencadeia, com alguma naturalidade, fenómenos de rejeição que conduzem, inversamente, ao nacionalismo e à interiorização.

Um outro sintoma deste tipo de fenómenos diz respeito aos movimentos de pessoas.

Todos teremos tendência a defender as liberdades de circulação, de residência, de trabalho e de estabelecimento para nós próprios, considerando abusivas e irritantes as restrições que se nos pretendam impor. Emocionalmente, desejaríamos poder partir, trabalhar ou regressar, lá onde o nosso espírito de aventura nos pudesse conduzir. No entanto, teríamos tendência a negar esse mesmo direito se algumas centenas de milhar de Albaneses, de Zairenses, de Ruandenses ou de Afegãos decidissem escolher o nosso país como local de asilo e de refúgio; ou se alguns milhões de africanos e de asiáticos demandassem a Europa em busca de melhores empregos e salários.

Não se estranhará, deste modo, que em épocas de alguma retracção ou recessão económica como a que temos vindo a atravessar na Europa, as dificuldades de conservar um emprego levem a postular que todos os imigrantes são de mais e todos os refugiados indesejáveis.

Mais uma vez, à globalização opõe-se a interiorização e à internacionalização, o fechamento ultranacionalista.

Na sua face mais exacerbada, a rejeição assume as formas extremas de intolerância, de xenofobia e de racismo.

Na conjuntura presente, ter-se-ia tendência a classificar este tipo de atitudes, nos espaços de países desenvolvidos, como um natural fenómeno de rejeição da diferença (étnica, religiosa, linguística, cultural) sempre que o número dos estrangeiros ou dos diferentes atinja um certo limiar de volume crítico, tal como é sustentado, por exemplo, pelo Front National em França.

Mesmo em Portugal e tratando-se de Portugueses de nascimento, detectou-se, na década de 70, um forte movimento de inquietação perante duas situações de regresso de nacionais, uma delas real e súbita, outra latente e mais suposta do que concretizada. Referimo-nos, na primeira menção, ao retorno de perto de três quartos de milhão de Portugueses anteriormente residentes em África, em situação em tudo idêntica à de refugiados (Rocha-Trindade; 1995;199); no outro caso, à perspectiva de um regresso maciço dos emigrantes portugueses na Europa, desencadeado pela chamada crise do petróleo.

Honra seja feita aos poderes públicos de então, pela forma decidida, pragmática e sobejamente eficaz como souberam mobilizar transportes, requisitar residências, disponibilizar roupas, alimentos e dinheiro para acolher a gigantesca população dos retornados de África, num

processo eminentemente desburocratizado, discreto e operacional, permitindo a absorção e a integração, a prazo, daqueles refugiados (Pena Pires; s. d.).

O prospectivo regresso dos nacionais imigrados na Europa só veio a dar sinais de alarme um pouco mais tarde: primeiro, foram fechadas as fronteiras a novas imigrações; depois, iniciaram os governos dos países europeus receptores um processo de encorajamento, por múltiplas vias, ao voltar dos imigrantes aos seus países de origem. Proporcionaram-se oportunidades de formação profissional aos candidatos ao regresso; ofereceu-se-lhes o montante global dos descontos efectuados para a Segurança Social do país de acolhimento; ainda, em França, foi prometida a soma global de um milhão de francos para quem renunciasse definitivamente à condição de imigrante. (O million Barre era individualmente expresso em francos antigos, então já não utilizados na linguagem oficial, como forma de camuflar a relativa modéstia dessa soma — 10 000 F. F.).

Os órgãos portugueses de comunicação social confundiram os propósitos dos Governos europeus com a realidade, não hesitando em se fazer eco de notícias de tendência alarmista, preconizando o regresso, a curto prazo, da maioria dos Portugueses da Europa. Vêm aí os Emigrantes! foi uma das manchetes da época.

Afinal, tal não aconteceu, nem na forma, nem nas proporções temidas: os regressos anuais situaram-se tipicamente nas dezenas (que não nas centenas) de milhar anuais, processo esse que se tornou quase insensível para a população residente no País.

Desta forma, desde os anos 80 até ao presente (embora por diferentes razões), a população portuguesa veio a integrar uma parcela, visível e não-despicienda, de ex-emigrantes, vindos não só da Europa mas também de outros destinos da diáspora portuguesa, tendo como única excepção relevante o caso dos Estados Unidos da América, de onde, tradicionalmente, tem sido pequeno o número de regressos.

A entrada de Portugal na Comunidade Europeia em 1986 e a progressiva efectivação da liberdade de circulação e de estabelecimento no espaço comunitário criaram condições para um equilíbrio estável dos fluxos de entrada e de saída no País, tanto quanto se possa, a sentimento, avaliar. Efectivamente, não carecem de passaporte ou de outro documento de saída os cidadãos comunitários que circulam no interior da União Europeia, pelo que não é possível contabilizar o número de saídas, nem distinguir as que correspondem a deslocações de curta duração, das que assumem o carácter de mudança prolongada de residência. Por outro lado, as ocorrências de regresso, com carácter mais ou menos definitivo, só se evidenciam em processos censitários posteriores, uma vez que a legislação não impõe a notificação de ter cessado a situação de emigrante.

2. Os Descendentes de migrantes

Dada a obrigação, no sistema escolar português, de cumprimento universal da escolaridade básica até ao 9.º ano, inclusive, deste nível de ensino (correspondente tipicamente aos 15 anos de idade), os descendentes de migrantes cujas famílias regressaram ao país (ou intentam fazê-lo) estarão

inseridos no sistema educativo português: obrigatoriamente, se menores de 15 anos; voluntariamente, embora com alta probabilidade de que assim aconteça, se de idade superior.

Uma primeira tentativa de detecção e identificação precisa destas crianças e jovens teve lugar na segunda metade da década de 80, por via de um levantamento por inquérito a todas as escolas que leccionam o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário diurno abrangendo, por conseguinte, toda a população escolar do 7.º ao 12.º anos de escolaridade (Rocha-Trindade et al.; 1988).

No questionário então aplicado e que foi respondido pela quase totalidade das escolas (apenas 6.5% o não fizeram), constituía questão fulcral a identificação dos alunos que previamente tinham residido no estrangeiro e, bem assim, daqueles cujos pais tinham ou tinham tido, a condição de emigrantes. Distinguiram-se dessa forma os alunos que, no sistema educativo, em Portugal, se encontravam directa ou indirectamente ligados à emigração.

3. A População escolar nos anos 80

Quadro I. População escolar identificada como ligada à emigração, por Distrito.

Distrito	%	Total absoluto da pop. emigrante	Total absoluto da pop. escolar do Ens. Secundário (*)
Aveiro	12.3	3 113	25 245
Beja	10.0	721	7 206
Braga	13.7	3 343	24 362
Bragança	10.6	1 169	11 021
Castelo Branco	15.7	1 611	10 240
Coimbra	9.8	2 165	22 141
Évora	5.1	449	8 876
Faro	8.4	1 471	17 454
Guarda	15.8	1 251	7 925
Leiria	16.1	2 663	16 571
Lisboa	3.0	3 512	115 739
Portalegre	4.5	253	5 674
Porto	5.7	3 478	34 525
Santarém	7.1	1 570	22 149
Setúbal	4.3	1 726	40 461
Viana do Castelo	19.8	1 723	8 688
Vila Real	12.5	1 646	13 217
Viseu	17.8	2 661	14 910
Portugal (Continente)	8.0	34 525	433 065

Fonte: População Escolar Directa e Indirectamente Ligada à Emigração, 1988.

(*) Designação que abrangia a escolaridade entre o 7.º e o 12.º anos; dados do Ministério da Educação relativos ao ano lectivo de 1984-85

O principal mérito do inquérito então realizado foi o seu carácter pioneiro e a cobertura de abrangência nacional (embora não exaustiva) que assumiu. Por razões pragmáticas relacionadas com o volume de dados a recolher e a elaborar, ficaram fora do universo inquirido

o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (1.º ao 6.º anos de escolaridade), bem como a totalidade do Ensino Superior; e ainda, os alunos inscritos no Ensino Nocturno e todo o sub-sistema de escolas de Ensino Particular e Cooperativo. Também não foram então consideradas as populações escolares das Regiões Autónomas, uma vez que os ensinos básico e secundário nos dois Arquipélagos da Madeira e dos Açores não dependem directamente do Ministério da Educação português, mas sim das correspondentes autoridades regionais.

De qualquer forma e tendo em conta estas exclusões, o estudo feito entre 1984 e 1985 detinha uma representatividade mais do que suficiente para se poder avaliar a incidência do fenómeno emigratório no universo geral das crianças e jovens portugueses.

O Quadro I, transcrito da obra acima referida, relaciona as populações escolares directa ou indirectamente ligadas à emigração, por distritos de actual residência, com os países onde os respectivos ascendentes estavam ou tinham anteriormente estado radicados.

Duas conclusões fundamentais podem ser extraídas daqueles dados:

- a distribuição dos estudantes inquiridos (e que indiciam situações de regresso de emigrantes) traduz, com elevado grau de fidelidade, os dados conhecidos sobre a especialização de países de destino em relação aos distritos de origem da emigração portuguesa na 2.ª metade do presente século. Significa isto que, na generalidade, os emigrantes tendem a regressar aos mesmos locais de onde haviam partido;
- a forte presença de jovens ligadas à emigração prova que o fenómeno de regresso atinge uma dimensão significativa, assinalando que, em grande número de casos, se fecha efectivamente o ciclo emigratório.

Uma das principais motivações do estudo então realizado residia na convicção difusa, expressada por um grande número de professores dos ensinos básico e secundário, que as crianças e jovens provindos de sistemas educativos de países terceiros e, subseqüentemente, integrados no sistema português, evidenciavam significativas dificuldades de adaptação a novos programas, novos ambientes escolares e, em muitos casos, a uma língua diferente daquela em que tinham estado culturalmente imersos.

O inquérito referido continha, desta forma, uma motivação estratégica situada em terreno pedagógico, visando o futuro lançamento de iniciativas específicas destinadas a melhorar o enquadramento e o rendimento escolar desta população de descendentes de migrantes, que constituía 8% da população escolar genérica.

Note-se que uma parte dessa população de descendentes poderá nem sequer alguma vez ter residido fora de Portugal (donde a designação de indirectamente ligadas à emigração). Só a parcela complementar desta será homóloga dos resultados obtidos em estudos posteriores especificamente dedicados a jovens ex-emigrantes.

4. Desencontros culturais

O significativo número destas crianças e jovens, aos quais se juntariam talvez proporções semelhantes nos ciclos precedentes do Ensino Básico, justifica alguns comentários sobre os desajustes culturais que em muitos casos os afectam. O facto de se tratar de pessoas com nacionalidade e nomes portugueses e com fenotipo indiscernível do da massa de todos os seus colegas de idêntica idade, de nenhum modo ligados ao fenómeno migratório, desencadeia frequentemente a surpresa de quem com eles regularmente contacte, em razão de especificidades culturais em muitos casos distintas das nossas próprias.

Deficiências na expressão em Português, sotaque, construções gramaticais excêntricas, lacunas no vocabulário, são aspectos ligados à enculturação numa língua diferente. Mas mais importantes do que isso (uma vez que a proficiência linguística será adquirida naturalmente pelo convívio, ao fim de um ou poucos mais anos), é uma talvez radical distância entre as referências culturais que enformam o dia-a-dia destes filhos de emigrantes, na escola e no ambiente social que lhe é externo; tal distância é muito mais lenta de reduzir ou de ultrapassar.

Considere-se o caso da vida escolar, no tocante ao curriculum. Para não mencionar já as naturais, mas importantes carências que advêm necessariamente de um percurso curricular em país diferente (no que respeita à História e à Geografia e a outros quaisquer conteúdos disciplinares específicos de cada país), far-se-ão sentir necessariamente reacções, atitudes ou comportamentos inesperados, resultantes de uma vivência prolongada em contexto cultural absolutamente distinto. Referências a personalidades históricas ou lendárias, a datas e cronologias, a aliados ou inimigos tradicionais; a nomes e valores elevados da criação artística ou da produção intelectual — todas elas estarão descentradas e, por isso mesmo, tornarão incompreensível qualquer texto ou discurso que as inclua.

A escolha instintiva de referências desadequadas torna desconhecidos sítios, personagens, factos, paradigmas; e esfria a relação afectiva que os naturais de uma determinada cultura aprendem a manter com certos valores ou certos acontecimentos, tornando ineficazes as motivações e os estímulos que os professores utilizam para facilitar a aprendizagem.

Fora da vida escolar propriamente dita, o desajuste não será menor: hábitos, preferências, comportamentos-padrão, normas de convívio e cortesia são outros, que não os esperados pela sociedade circundante. Sem o desejarem (ou detectarem necessariamente) estes jovens serão considerados anómalos em relação à generalidade do seu grupo etário.

Exteriormente, os descendentes da nossa emigração para o mundo não se distinguem da demais população portuguesa; mas na sua cultura geral e nas suas referências normativas e afectivas, serão mais estrangeiros do que portugueses, transportando consigo a cultura de França, da Alemanha, da Venezuela, da África do Sul, Canadá, Estados Unidos ou de um dos muitos outros países onde os seus pais um dia residiram.

5. Novos dados sobre os descendentes de migrantes

No início da presente década (1991) veio a lume uma publicação da Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação, do respectivo Ministério, contendo dados provenientes de um inquérito nacional, abrangendo a totalidade das escolas portuguesas (11 269).

Dotado de maior universo conceptual de análise do que o estudo anteriormente referido, enferma, no entanto, de dois defeitos com algum significado. O primeiro refere-se ao facto de serem apenas 60% as escolas que responderam ao inquérito, não sendo possível descortinar-se se existe alguma regularidade sistemática nas características das escolas em falta, acarretando o risco de distorção de alguns dos resultados obtidos. Lembre-se que o estudo anterior tinha evidenciado fortíssimas especificidades, tanto regionais como locais, quanto ao peso dos descendentes de migrantes nas populações das escolas e, mais fortemente ainda, quanto aos diferentes países de anterior imigração.

A segunda nota negativa é de natureza mais subtil e de carácter conceptual. Recorde-se que o objectivo latente da própria Comissão se refere à questão dos direitos humanos e da igualdade, o que acarreta o pressuposto implícito de apuramento das situações em que esses direitos e essa igualdade não são eventualmente respeitados ou observados. Isto é, procurou-se detectar sobretudo a localização dos indivíduos por qualquer forma desfavorecidos em relação à norma nacional.

Este ponto torna-se ainda mais evidente perante o estabelecimento de categorias aplicáveis à população escolar inquirida, em que ombreiam nacionalidades de imigrantes; portadores de deficiências físicas ou mentais; indivíduos de etnia cigana; filhos de imigrantes recentemente integrados (ob. cit.; 219).

Em termos de conceitos e de métodos, este leque de categorias é inaceitável, misturando um critério de origem geográfica, para emigrantes integrados e para imigrantes; um critério de deficiência; um critério de natureza puramente étnica (etnia cigana).

Admite-se que muitas das categorias consideradas implicam, em grande parte dos casos, situações de desfavorecimento pessoal ou social. Tal acontece obviamente no que respeita aos deficientes e à etnia cigana quando caracterizada por situações de nomadismo e de isolamento social; também, em muitos casos, para as famílias de imigrantes económicos provenientes de África e para os refugiados de Timor. Mas o desfavorecimento é duvidoso no tocante aos descendentes de emigrantes em situação de regresso os quais, em maioria, conhecem um certo desafio económico e raramente sofrem uma discriminação social negativa.

À parte estas observações, os resultados apresentados confirmam, talvez com maior representatividade numérica mas com menor precisão espacial, as situações descritas para os descendentes de emigrantes em contexto de regresso, analisados no estudo publicado em 1988.

Mais rico em resultados e em conclusões é o conteúdo do trabalho regularmente desenvolvido pelo Secretariado Coordenador da Educação Multicultural/Entreculturas, do Ministério da Educação, que integra em base de dados o inventário das situações escolares dos descendentes de migrantes (imigrantes, emigrantes regressados e migrantes internos de etnia cigana).

Particularmente preciosos são os dados relativos ao sucesso escolar destes grupos, em comparação com os da população genérica.

Do apuramento de dados resultam as conclusões seguintes (Vd. Quadro II):

A população de descendentes de emigrantes agora inseridos no sistema escolar português é ligeiramente superior a 2% da população total do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos), atingindo 3% no que respeita ao ensino secundário;

Em termos absolutos, mais de 30 000 estudantes estão nestas condições;

No que respeita ao sucesso escolar, os descendentes de emigrantes têm uma taxa de sucesso consistentemente superior à da população genérica, para qualquer dos ciclos do Ensino Básico, chegando a diferença a seu favor a atingir os cinco pontos percentuais no 1.º Ciclo deste ensino;

A taxa de sucesso é, pelo contrário, inferior no Ensino Secundário, para a população dos descendentes de emigrantes.

Quadro II. Peso relativo dos descendentes de emigrantes na população total de alunos dos ensinos básico e secundário e sucesso escolar

Nível de Estudos	População Total de Alunos	Taxa de Sucesso %	População de Descendentes	Peso Relativo %	Taxa de Sucesso %
1.º Ciclo Básico	485 473	87.9	10 698	2.20	92.1
2.º Ciclo Básico	265 223	91.2	5 956	2.25	92.9
3.º Ciclo Básico	387 315	88.3	9 608	2.62	89.9
Secundário	156 239	10.º — 85.6 11.º — 94.2 12.º — 85.3	5 265	3.37	82.3
Total	1 294 250	—	31 527	2.44	—

Fonte: Base de Dados, Entreculturas, 1994

Estas conclusões, de natureza puramente factual, permitem-nos tirar algumas ilações quanto às consequências que terá, em termos de aproveitamento escolar, o facto de muitos destes estudantes terem sido objecto de um processo de mudança de território, de sistema educativo, de língua e de cultura.

A simples intuição (nem sempre, no entanto, boa conselheira) aprontar-nos-ia para consequências negativas de mudanças substanciais de contexto, ambiente e discursos de aprendizagem, o que a análise quantitativa desmente. Aliás, alguma evidência deste facto já era sentida nos próprios países de imigração, em relação a bons resultados escolares obtidos pelos jovens portugueses.

Uma possível explicação para tal fenómeno pode decorrer da investigação realizada por Wallace Lambert (s.d.) sobre o desenvolvimento intelectual de crianças em contextos bilingues, apontando para uma situação de vantagem, que não de inconveniente. Embora os resultados deste investigador não sejam directamente transponíveis para situações de migração/regresso, em que o dualismo linguístico assume forma sucessiva, em vez de sobreposta, não se pode deixar de concluir que a emigração não prejudicou, a prazo, o aproveitamento escolar destas crianças e jovens.

No entanto, a mesma argumentação não colhe no caso de se tomar, em vez da categoria de descendentes de emigrantes portugueses em situação de regresso, o caso de outros grupos culturalmente diferentes, como o dos descendentes de imigrantes agora residentes em Portugal.

A mesma Base de Dados permite verificar que o sucesso escolar está estreitamente ligado a questões de favorecimento ou desfavorecimento social e económico, mais do que à simples distância cultural. As comunidades de origem estrangeira reconhecidas como prósperas induzem nos seus filhos melhores resultados do que aquelas que sabemos encontrarem-se maioritariamente em situação de desfavor.

Só um estudo que venha a ser efectuado com vista ao apuramento da existência de uma ligação forte entre sucesso escolar e estatuto sócio-económico da família poderá vir a confirmar a hipótese de trabalho que seguidamente se apresenta:

Caracterizando-se a emigração portuguesa, na generalidade dos casos, por um relativo sucesso económico e social dos emigrantes, sobretudo nos casos em que se verifica a maioria dos regressos, a correspondente população não tem, provavelmente, as características de uma população desfavorecida (em relação à média nacional ou regional).

Nestas condições, as dificuldades de adaptação que os seus descendentes possam manifestar aquando da transferência escolar, linguística e cultural, são rapidamente superadas e proporcionam sucessos acrescidos em razão do bilinguismo que vêm a deter.

Talvez não exista contradição entre esta hipótese e a ligeira diminuição da taxa de sucesso escolar que se verifica para o nível do ensino secundário. Admitimos que a adolescência constitui um período particularmente crítico para a construção da identidade e da personalidade adulta destes jovens e sabe-se que as situações de dupla pertença cultural acarretam dificuldades nessa construção.

Se o que nestes termos é aventado como hipótese vier a ter confirmação, em estudos futuros, crê-se que virá a evidenciar-se um acréscimo do sucesso escolar no ensino superior, para a população de descendentes de emigrantes regressados, uma vez firmada a sua identidade com a ultrapassagem do período, nem sempre fácil, da adolescência.

6. Pôr as diferenças em perspectiva

Sem minimizar as dificuldades que advirão dos desajustes culturais e, sobretudo, da situação delicada que ocorre quando existam deficiências na expressão falada e escrita em Português, alguma prudência é recomendada quanto a um possível juízo sobre a gravidade dessas situações.

Considerem-se, em primeiro lugar, as deficiências em domínio linguístico das crianças e jovens enculturados em país de língua estrangeira, sobretudo quando nele tenham sido escolarizados. Salvo no caso de famílias emigradas que são capazes de desenvolver um esforço regular e permanente de comunicação com os filhos em Português e que lhes garantam, ainda, a aprendizagem escrita desta língua, constitui regra absolutamente geral que os descendentes apenas desenvolvem as competências linguísticas que caracterizam a sociedade de acolhimento.

É frequente e tem sido largamente observada e referenciada a situação de os migrantes de primeira geração se dirigirem aos filhos na língua do país de origem, respondendo-lhes estes na língua maioritária do país de residência. Quando o continuum de gerações atinge ordinais mais elevados, tende a usar-se apenas a língua local na comunicação intrafamiliar; estas crianças podem ter perdido até (se é que alguma vez a tiveram) a compreensão do Português falado.

No entanto, mostram inúmeras experiências de imersão de jovens num novo contexto linguístico absolutamente maioritário como acontece para os regressados a Portugal, que é inferior a um ano o período necessário para que adquiram uma razoável competência de comunicação falada na língua local.

Se, para mais, existir continuidade de percurso escolar, dada a omnipresença das obrigações de leitura e de escrita nesse contexto, verifica-se que esta última capacidade apenas tarda poucos mais anos a adquirir.

Nestas circunstâncias, ousa-se tentar uma projecção conceptual para um futuro provavelmente não muito longínquo, em que o próprio processo da globalização de mobilidade acrescida das interações humanas faça esvair os contornos rigorosos das grandes línguas faladas no globo. Em resultado disto, existirá um número relativamente pequeno de línguas pluricontinentais (entre as quais se situará necessariamente o Português), caracterizadas por fortes modulações do léxico, da grafia e da articulação gramatical que resultem em normas menos exigentes e mais flexíveis do que hoje o são.

A tolerância para esses desvios será, por conseguinte, um resultado directo do reforço e da interacção entre povos e culturas.

Mesmo que esta maior tolerância e flexibilização do rigor linguístico não venha a delinear-se formalmente, entendemos ser sempre de recomendar uma compreensão especial para todos os casos em que a língua utilizada não seja a língua em que o indivíduo foi, na sua infância, encurtado e escolarizado.

No tocante aos desajustes culturais (outros que linguísticos) característicos dos descendentes de migrantes que fecharam o seu ciclo migratório, uma reflexão de outra ordem é de propor: por muito que a duplicação de referências e que os conflitos de hábitos, de memórias e de valores possam perturbar a afirmação e reconhecimento da identidade cultural própria, entendemos que o conhecimento aprofundado, de vivência feito, de duas culturas distintas, constitui muito mais uma vantagem do que um prejuízo individual.

Em síntese, a nova perspectiva aqui e agora mesmo proposta, deve contrapor-se à atitude mais preocupada e algo pessimista que enformava o pensamento da década de 80.

Bibliografia

ENTRECULTURAS (1996). Base de Dados — “Entreculturas VI. Ensino Básico e Secundário, Caracterização do Estado do Sistema de Ensino no Ano Lectivo 95/96”. Lisboa; Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural

LAMBERT, W. E. (s.d.). The Case for Maintaining Minority Languages and Cultures in America. Oakland; Luso-American Education Foundation

PIRES, R. P. P. (s.d.). Os Retornados. Um Estudo Sociográfico. Lisboa; Instituto de Estudos para o Desenvolvimento

ROCHA-TRINDADE, M. B. (1995). Sociologia das Migrações. Lisboa; Universidade Aberta (Textos de Base. Cursos Formais, 88).

ROCHA-TRINDADE, M. B., et al. (1988). População Escolar Directa e Indirectamente Ligada à Emigração. Lisboa; Projecto Universidade Aberta/Instituto de Apoio à Emigração e às Comunidades Portuguesas/Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário

SOUSA, J. de (1981). Contributo para o Estudo da Diferença no Sistema Educativo. Lisboa; Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação (I Volume)

Solidão e Satisfação com a Vida num Contexto de Mobilidade Geográfica

Félix Neto e Fátima Ruiz

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

1. Introdução

A emigração é um dado manifestamente importante da sociedade portuguesa. Os seus números, as suas consequências e ainda os projectos migratórios que muitos têm em mente concretizar, atestam-no.

O comportamento migratório português apresenta-se como um fenómeno estrutural (Serrão; 1978; 79), como uma constante estrutural (Godinho; 1978; 23), ou ainda como um dado cultural (Poinard; 1983; 261). Poinard (1984) identifica o hábito de emigrar como um saber popular inerente aos portugueses, que terá feito com que a diáspora dos portugueses pelo mundo contribuisse numa forma rápida para que a partida fosse encarada com normalidade e tenha sido integrada na consciência aldeã e colectiva, tendo esta ritualizado e codificado atitudes perante a emigração.

Apesar da emigração não atingir o caudal dos anos 60, continua no entanto a ser um traço que persiste, não só através daqueles que ainda hoje decidem partir para resolverem os seus problemas económicos, mas sobretudo, pelas marcas que a emigração vai deixando na sociedade portuguesa, nomeadamente através dos que regressam e que introduzem novos elementos e hábitos nas sociedades de origem. São as casas dos emigrantes que aqui e ali marcam a paisagem, mas são também os elementos linguísticos e os novos comportamentos que, de algum modo, mexem no status quo das pacatas vilas e aldeias. No entanto, uma marca fundamental da emigração portuguesa são, sem dúvida, as Segundas Gerações (Raveau; 1985), constituídas pelos filhos dos migrantes que nasceram e se socializaram no país de acolhimento dos pais. Os

jovens filhos de migrantes, que vêm para Portugal acompanhando os seus pais no regresso, constituem, em nosso entender, um dos argumentos que atestam a emigração como um fenómeno marcante do nosso país.

Alguns historiadores afirmaram que a província do Minho e, concretamente, os distritos de Braga e Viana do Castelo, bem como o distrito do Porto, foram o centro da emigração durante vários séculos (Serrão; 1978, 1985, Godinho; 1978). A tradição migratória no Norte do país remonta à Época Moderna, mantendo-se até aos nossos dias, levando mesmo a que seja considerada como endémica (Goldey; 1982) e sistémica (Klein; 1993). A ocorrência de jovens das Segundas Gerações que se fez sentir, sobretudo nos anos 80, como consequência do regresso dos seus pais, desencadeou alguma investigação sobre a matéria, destacando-se a que foi coordenada por Rocha-Trindade (1988), tendo quantificado o fenómeno dos alunos directa e indirectamente ligados à emigração no ensino oficial diurno do Continente. Para além do objectivo de recensear este fenómeno, pretendeu-se também fazer o diagnóstico dos problemas enfrentados por essa população escolar, nomeadamente dos jovens directamente ligados à emigração que, tudo fazia supor, encontrassem dificuldades acrescidas quando da mudança para a escola portuguesa.

Consideramos que uma coisa é a atitude dos jovens das Segundas Gerações perante o regresso dos migrantes (Neto; 1986), outra coisa será o modo como experienciaram a sua vinda para Portugal. As Segundas Gerações podem sentir o regresso dos seus pais a Portugal duma forma dramática, podendo ver nele um recuo em relação ao bem-estar e aos hábitos a que estavam acostumadas. Acresce ainda o problema da língua, a dificuldade em encontrar emprego, os problemas das equivalências para o prosseguimento de estudos em Portugal, a clivagem que se interpõe frequentemente entre estes jovens e os seus pais. Estes jovens transportam uma dupla pertença, a qual se pode traduzir numa vivência nem sempre equilibrada, que vem naturalmente ao de cima quando a decisão do regresso dos pais é perspectivada ou tomada.

Alguns autores chamam a atenção relativamente a este fenómeno que consideram inerente às Segundas Gerações de migrantes (Muñoz; 1989, Neto; 1985 e 1993, Rocha-Trindade; 1986 e 1988). Estes jovens são portadores duma dualidade que, mesmo podendo não ser assumida pelos próprios, é-lhes no entanto atribuída pelos outros, sendo identificados como portugueses em França e como franceses em Portugal (Muñoz; 1989). Aguiar (1987), Amaro (1986), Cónim (1984), Rocha-Trindade (1983, 1985, 1988) alertam para a necessidade de estar atento relativamente à integração desta população no Sistema Educativo Português. O estudo coordenado por Rocha-Trindade (1988) mostrou que os destinos migratórios preferidos pelos pais dos jovens foram a França e a Alemanha. A França, como destino migratório, predomina a Norte do Tejo, enquanto a Alemanha se expressa maioritariamente a Sul do Tejo. Verifica-se pela literatura que há uma tendência para o regresso aos locais de origem (Neto; 1980, Poinard; 1983, Silva; 1984, Rocha-Trindade et al.; 1988). Com efeito, poder-se-á deduzir que, tendo o Litoral Norte do nosso país uma posição marcante em termos quantitativos na emigração para França, não é de admirar que o resultado dos fluxos dos anos sessenta e setenta se traduzam agora num regresso feito com os filhos (muitos deles nascidos em França) ou mesmo, na vinda dos filhos, antecedendo o regresso dos pais, acorrendo assim a frequentar o Sistema de Ensino Português.

Há autores que falam da vinda dos jovens filhos de migrantes como se de uma emigração se tratasse. Assim, nesta perspectiva, tratar-se-ia duma migração com as mudanças inerentes a esse processo: mudança de espaço geográfico, de espaço corporal e de estado semiótico (Neto; 1986). Com efeito, os jovens de origem migrante vindos de França podem estar sujeitos a estas mudanças não se ilibando, por conseguinte, das crises de identidade que podem agudizar-se em virtude de estarem ligados à experiência migratória através dos seus pais.

Segundo Brennan (1982), são vários os factores que podem contribuir para a vivência da solidão na adolescência. Muitos deles têm que ver com processos de desenvolvimento que levam a situações de ruptura na vida do adolescente. Estas alterações podem criar novas expectativas relativamente às relações sociais, podendo também precipitar a solidão, operando uma ruptura nas relações pré-existentes, afectando o afastamento social e pessoal dos jovens. Para este autor, a solidão pode ser desencadeada por características ligadas à situação sociocultural dos adolescentes como, por exemplo, o ambiente competitivo na escola, papéis sociais não definidos, estigmatização e rotulagens negativas, bem como por processos sociais que levam à ineficácia e ambiguidade dos valores.

Neto (1992.b) refere uma série de circunstâncias que podem despoletar a experiência da solidão, apontando a mudança do país de residência para um outro país e o fim dum contacto íntimo, dentre outros aspectos, como podendo desencadear a solidão. No caso vertente, a vinda dos jovens de origem migrante para Portugal poderá ser equiparada a uma emigração, estando deste modo ligada a uma das circunstâncias identificados como despoletadoras da experiência da solidão. Por outro lado, a vinda pode também quebrar o relacionamento que estes jovens tinham com colegas, ou mesmo relacionamentos mais íntimos no país onde nasceram e residiram.

Greenberg, Siegel e Leicht (1983) concluíram que a quantidade de mudanças negativas na vida do sujeito encontra-se significativamente relacionada com o bem-estar na adolescência. Segundo Rubin (1982), podem ocorrer reacções graves como resultado da mobilidade geográfica que, em parte, se podem dever à perda de amigos chegados. Sentimentos de depressão, irritabilidade e solidão podem ocorrer em situações de perda, podendo estes sentimentos ser tanto experienciados pelas crianças e jovens que vêem os seus amigos partirem, como também por todos aqueles que mudam para um outro local. Porém, no caso das crianças e jovens que mudam, evidencia-se uma dificuldade adicional, na medida em que terão que se confrontar e tentar integrar-se num novo contexto social. A propósito da solidão e relacionamento com colegas e amigos, Rubin (1982) estabelece uma tipologia das crianças sem amigos, considerando que há crianças que têm dificuldades em fazer amigos, na medida em que lhes faltam competências sócio-psicológicas para tal. Por outro lado, as crianças sem amigos poderão ser aquelas que os perderam por causa de mudanças geográficas que vivenciaram. Neste último caso, a criança ou o jovem que muda com a família para um outro local pode sentir dificuldades em arranjar novos amigos. No entanto, os efeitos da mudança geográfica nas experiências psicológicas das crianças e jovens, nomeadamente na experiência da solidão, deverão ser encarados com alguma precaução, segundo alguma literatura (Brennan; 1982, Peplau e Perlman; 1982). Brennan (1982) refere algumas forças sociais que estariam na origem da solidão nas sociedades contemporâneas, nomeadamente o declínio das relações no grupo primário e uma

acentuação na mobilidade geográfica. Ora a emigração e o regresso expressam-se através da mobilidade geográfica, sendo esta, por conseguinte, uma componente da migração. Assim, na medida em que alguns autores consideram que a mudança para outro local pode afectar a experiência da solidão nas crianças e nos jovens, poderíamos deduzir que os jovens com experiência migratória sofreram/sofrem também esses efeitos.

Larson, Csikstentmihalye e Graef (1982), Fisher e Phillips (1982), Neto (1992. b) vêm a solidão associada à perda relacional como resultado da mudança para um outro local. Com efeito, a mudança de local leva a que o sujeito seja arrancado dum contexto que lhe era familiar, privando-se assim das pessoas com quem se relacionava, afectando deste modo a solidão. Peplau e Perlman (1982) consideram que a perda ou a falta de relações sociais podem afectar o autoconceito dos sujeitos. Os mesmos autores referem que a perda de pessoas que eram importantes no relacionamento dos sujeitos poderá levar a uma reconstrução da auto-imagem do sujeito que viveu a perda. Porém, segundo esses autores, essa perda pode ter repercussões especialmente graves para as crianças e os jovens.

Assim, de acordo com o anteriormente referido, os jovens que regressaram com os seus pais para um novo contexto representado pela sociedade portuguesa e a escola em particular, vivenciam uma perda relacional ao terem que involuntariamente desligar-se dos colegas e amigos da escola e do bairro. Por outro lado, a vinda gera uma situação de incerteza em relação ao que irão encontrar a nível social e escolar. Neto (1992. b) refere investigações que mostram o facto dos indivíduos evidenciando traços diferentes numa maioria de pessoas que integram um contexto social poderem sofrer maior solidão. Os jovens vindos para Portugal, filhos de migrantes, podem não ser percebidos como diferentes sob o ponto de vista étnico e religioso. Todavia, transportam traços linguísticos e culturais que os diferenciam dos outros jovens no contexto social e escolar, podendo esta circunstância ter implicações na experiência da solidão.

Assim, o contexto desta abordagem que fizemos relativamente à vinda para Portugal de jovens de origem portuguesa ligados à migração em França levou-nos ao estabelecimento de quatro objectivos para o nosso estudo.

Através do primeiro objectivo, pretendemos examinar até que ponto algumas variáveis sócio-psicológicas, nomeadamente sexo, idade dos sujeitos, idade da vinda para Portugal, tempo de estadia em França, identidade portuguesa, identidade francesa, percepção do reconhecimento como migrante e projecto migratório influenciam a experiência da solidão.

No segundo objectivo do nosso estudo, pretendemos examinar se há uma influência das mesmas variáveis sócio-psicológicas, que tínhamos anteriormente equacionado para a solidão (sexo, idade dos sujeitos, idade da vinda para Portugal, tempo de estadia em França, identidade portuguesa, identidade francesa, percepção do reconhecimento como migrante e projecto migratório), na satisfação com a vida.

Através do terceiro objectivo, examinaremos as relações entre solidão e satisfação com a vida, esperando encontrar uma correlação significativa e negativa entre a experiência de solidão e a satisfação com a vida. Este objectivo tem por base as referências da literatura relativamente

à ligação entre a satisfação com a vida e a solidão. Um dos objectivos dum estudo realizado com jovens de origem portuguesa migrante, residindo em França, foi precisamente a tentativa de explorar a relação entre a satisfação com a vida e outros constructos, tendo sido um deles a solidão (Neto; 1995). Ora, o referido estudo demonstrou que a correlação entre a solidão e a satisfação com a vida era significativa de negativa.

Finalmente, através do quarto objectivo, pretende-se ver se o score médio da solidão e o da satisfação com a vida, encontrado a partir da amostra que seleccionámos para o nosso estudo, vai ao encontro ou difere de estudos realizados anteriormente (Neto; 1992. a, 1993. c, 1995, 1996), relativamente às experiências da solidão e da satisfação com a vida, com amostras com características diferentes da que está em causa neste trabalho. A migração suscitou muitas vezes debates a propósito da relação entre aculturação e saúde e, em particular, saúde mental. Aparece frequentemente na literatura científica que os migrantes experienciam mais frequentemente doença mental que a população de acolhimento. Em trabalhos anteriores já se questionou essa relação e verificou-se não aparecerem diferenças na solidão e na satisfação com a vida entre jovens portugueses residindo em Portugal e jovens de origem portuguesa residindo em França. Poder-se-ão generalizar esses resultados a filhos de migrantes que acompanharam os seus pais aquando do regresso a Portugal?

2. Metodologia

2.1. Amostra

Foi administrado um inquérito a uma amostra composta por 400 sujeitos, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos, tendo 90% nascido em França (n = 360), de ambos os pais portugueses, com uma permanência de, pelo menos, um ano naquele país. Estes sujeitos frequentavam os 9.º, 10.º, 11.º e 12.º anos do Ensino Secundário no ano lectivo de 1993/94 em escolas secundárias do Litoral Norte de Portugal, sediadas nos distritos de Braga, Porto e Viana do Castelo.

Da amostra sujeita a inquérito, 60.2% dos sujeitos é do sexo feminino e 39.8% do sexo masculino. Mais de metade dos sujeitos têm entre 16 e 18 anos (61.3%), seguindo-se os grupos de sujeitos de 15 e de 19 anos que apresentam a mesma percentagem (12.3%). Finalmente, com valores inferiores, os sujeitos com 20 anos, representando 7.5%, e os de 14 anos, que constituem apenas 2.5% da amostra.

2.2. Instrumentos

O estudo empírico desenvolvido envolveu a aplicação de um inquérito, que consistia em três instrumentos:

- a) Um questionário composto por 67 questões com vista ao levantamento das características sócio-demográficas dos sujeitos (11 questões) e de duas categorias de

vivências: vivência em França (33 questões) e vivência em Portugal (23 questões). Para além das informações de carácter sócio-demográfico, solicitaram-se informações ligadas aos comportamentos linguísticos na escola e na família, à participação associativa, à identidade nacional, à intenção de se fixarem em Portugal ou em França, às dificuldades sentidas e às vivências em diferentes domínios da sociedade portuguesa.

- b) A solidão foi medida através duma escala com seis itens (ULS-6), adaptada para a população portuguesa por Neto (1992. a) a partir da Escala de Solidão da UCLA. A escala de solidão da UCLA, revista, tem vantagens que se traduzem, nomeadamente, em ser curta e fácil de administrar, mostrando ser válida tanto na avaliação da solidão como na discriminação entre a solidão e outros constructos com ela relacionados. Os itens são avaliados numa escala de escolha múltipla com quatro alternativas: nunca, raramente, algumas vezes, muitas vezes. Com esta escala breve, e à semelhança do que já tinha acontecido com a escala longa, obtiveram-se correlações significativas com outras medidas psicológicas, constituindo a ULS-6 uma medida económica da solidão com a mesma fidelidade e validade que a escala longa (Neto; 1989; 1992. a).
- c) Também foi utilizada a escala de satisfação com a vida (SWLS) (Diener, Emmons, Jarsen e Griffin; 1985), adaptada previamente para a população portuguesa (Neto; 1993. b; 1995), que integra cinco itens, pedindo-se aos sujeitos para avaliarem esses itens numa escala tipo Likert, em sete pontos, desde totalmente em desacordo (1) a totalmente de acordo (7). Esta escala concisa foi desenvolvida com o intuito de que os temas das questões formuladas aos sujeitos levassem a um julgamento global das suas vidas, tendo em vista a medida da satisfação com a vida. A fidelidade e a validade da escala de satisfação com a vida (SWLS) já pôde ser demonstrada na população portuguesa e na Segunda Geração de migrantes residindo em França.

2.3. Desenrolar do inquérito

Começámos por efectuar entrevistas exploratórias com o objectivo de tornar precisas as orientações e os instrumentos de investigação. Este ponto de partida empírico envolveu entrevistas a cinco alunos do 10.º ano da Escola Secundária de Vila do Conde José Régio, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, tendo nascido em França de pais portugueses e aí permanecido entre 8 a 15 anos. Estas entrevistas decorreram entre finais de 1993 e Fevereiro de 1994.

As entrevistas preliminares permitiram a elaboração de um pré-inquérito, a partir duma análise frequencial do conteúdo confrontada com a nossa problemática. O pré-inquérito foi redigido em Fevereiro de 1994. Responderam ao pré-inquérito 16 sujeitos, 10 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, distribuindo-se equitativamente pelos 9.º, 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade.

O pré-inquérito teve o mérito de permitir elaborar o inquérito definitivo que utilizamos no nosso estudo. A versão definitiva deste foi aplicada entre Abril e Maio de 1994, tendo sido administrado colectivamente durante os tempos lectivos, pelos directores de turma.

3. Resultados

Preliminarmente à apresentação dos resultados, tendo em conta os objectivos em estudo, serão examinadas as características psicométricas das escalas de solidão e de satisfação com a vida junto da amostra entrevistada.

3.1. Solidão

A matriz de correlação inter-itens foi submetida a uma análise em componentes principais, tendo emergido um único factor (valor próprio superior a 1), dando conta de 94% da variância. Como se esperava, com base nos resultados da análise factorial, a correlação item-score total para cada um dos itens da escala de solidão (ULS-6) foi substancial. Todas as correlações são altamente significativas ($p > .05$). Estes dados confirmam, pois, o que se verificou previamente (Neto; 1992 a).

O score médio da ULS-6 foi de 9.78 (D. P. = 3.5). De acordo com o primeiro objectivo definido para o nosso estudo, foram introduzidas no inquérito questões específicas com o objectivo de fazer o levantamento de algumas características sócio-psicológicas, indo ao encontro de alguns aspectos teóricos ligados à solidão. Assim, cada uma das variáveis sócio-psicológicas foi considerada como variável independente utilizando o score total dos tópicos da ULS-6 como variável dependente.

As médias e F ratio da ULS-6 para as respectivas variáveis sócio-psicológicas encontram-se no Quadro I.

Não encontramos um efeito estatisticamente significativo da variável sexo na solidão, ($F(1.393) = .28, p > .05$). Rapazes (9.6) e raparigas (9.8) não diferem significativamente em termos de experiência da solidão.

Não se verificou um efeito estatisticamente significativo da variável idade na experiência da solidão ($F(1.389) = .06, p > .05$). A média de solidão dos sujeitos com idades até aos 17 anos (9.6) é semelhante à dos sujeitos com mais de 17 anos (9.8).

Também não se encontrou um efeito estatisticamente significativo da idade da vinda dos sujeitos na experiência da solidão ($F(2.388) = .18, p > .05$). Com efeito, o grupo dos sujeitos que vieram entre 1 e os 5 anos apresentou uma média semelhante (9.4) à do grupo que veio entre os 6 e os 10 anos (9.8) e dos que vieram entre os 11 e os 20 anos (9.8).

Relativamente ao tempo de estadia em França, verificou-se que esta variável não produziu um efeito estatisticamente significativo na experiência de solidão dos sujeitos ($F(2.375) = .41, p > .05$). Assim, o grupo dos que permaneceram em França 1 a 5 anos apresentou uma média de solidão (9.4) semelhante à dos sujeitos que aí permaneceram 6 a 10 anos (9.8) e à do grupo de 11 a 20 anos de estadia (9.8).

Em relação à identidade portuguesa, verificou-se que o seu efeito principal é significativo sobre a solidão ($F(2.393) = 22.55, p < .001$), tendo o teste de Scheffe revelado diferenças

significativas entre os que se consideram nada/pouco portugueses (11.8) e, por outro lado, os normalmente portugueses (9.8) e os muito/bastante portugueses, sendo este último grupo o que apresenta menor solidão (8.6). Verificou-se, pois, que a vivência da identidade portuguesa numa forma mais ou menos intensa tem efeito na experiência da solidão, acontecendo o mesmo facto relativamente à vivência da identidade francesa. Com efeito, verifica-se o seu efeito principal sobre a solidão ($F(2,393) = 8.1, p < .001$), tendo o teste de Scheffe revelado diferenças significativas entre os sujeitos que se consideram nada/pouco franceses (9.1) e os jovens que se identificam como muito/bastante franceses (10.9), sendo este grupo aquele que apresentou maior solidão

Quadro I. Médias e F Ratio para a solidão em função de variáveis sócio-psicológicas

Variável N	Solidão	
Sexo		F = .28
Masculino	157	9.6
Feminino	238	9.8
Idade		F = .06
Até 17	225	9.6
+ 17	166	9.8
Idade da vinda de França		F = 0.18
1 — 5	87	9.4
6 — 10	153	9.8
11 — 20	151	9.8
Tempo de estadia em França		F = 0.41
1 — 5	84	9.4
6 — 10	157	9.8
11 — 20	137	9.8
Identidade Portuguesa		F = 22.55***
Nada/Pouco Português	70	11.8
Normalmente Português	182	9.8
Muito/ Bastante Português	144	8.6
Identidade Francesa		F = 8.1***
Nada/Pouco Francês	199	9.1
Normalmente Francês	114	9.9
Muito/Bastante Francês	83	10.9
Reconhecimento como emigrante		F = 16.7***
Sim	191	10.5
Não	193	9.0
Projecto de regresso a França		F = 6.77**
Sim	181	10.2
Não	83	8.9

** $p < .01$; *** $p < .001$

Em relação à variável reconhecimento como migrante, constatamos que os jovens que mais sentem a solidão são aqueles que consideram serem reconhecidos como migrantes pelos seus colegas (10.5), ao passo que os que consideram não serem reconhecidos como tal apresentam

um menor score de solidão (9.0). Há um efeito estatisticamente significativo da percepção do reconhecimento como migrante na experiência da solidão dos sujeitos ($F(1.382) = 16.7, p < .001$).

Finalmente, quanto ao projecto de regresso a França dos sujeitos, verifica-se um maior score de solidão naqueles que têm em mente esse projecto (10.2), apresentando um menor score, aqueles que não têm intenção de regresso a França (8.9). Assim, verificou-se um efeito estatisticamente significativo da variável projecto de regresso a França na experiência de solidão dos sujeitos ($F(1.262) = 6.77, p < .01$).

3.2. Satisfação com a vida

A matriz de correlação inter-itens da escala de satisfação com a vida (SWLS) foi submetida a uma análise em componentes principais, emergindo um único factor (valor superior a 1) explicando 95% da variância. Como se podia esperar, com base nos resultados da análise factorial, a correlação item-score total para cada um dos itens da escala de satisfação com a vida foi substancial, sendo todas as correlações altamente significativas ($p < .05$). A escala apresenta, pois, propriedades psicométricas satisfatórias na população em estudo.

De acordo com o segundo objectivo definido no nosso estudo, fizemos o levantamento de características sócio-psicológicas tendo em vista alguns aspectos teóricos ligados à satisfação com a vida. Cada uma das variáveis sócio-psicológicas foi tomada como variável independente utilizando o score total dos tópicos da SWLS como variável dependente.

As médias e F ratio da escala de satisfação com a vida (SWLS) para as respectivas variáveis sócio-psicológicas encontram-se no Quadro II.

Não se encontrou um efeito estatisticamente significativo do sexo na satisfação com a vida ($F(1.393) = .03, p > .05$). Rapazes (22.8) e raparigas (22.9) não diferem significativamente em termos de satisfação com a vida. Também não verificámos um efeito estatístico significativo da variável idade na satisfação com a vida ($F(1.389) = 1.73, p > .05$). Assim, nos jovens com idades até 17 anos (23.2), encontrámos uma média semelhante à dos sujeitos com mais de 17 anos (22.4).

Também não encontrámos um efeito significativo da idade da vinda dos sujeitos na satisfação com a vida ($F(2.388) = 1.11, p > .05$). Com efeito, os jovens que vieram entre 1 e 5 anos apresentam uma satisfação com a vida (23.8) semelhante aos jovens que vieram com idades compreendidas entre 6 e 10 anos (22.7) e àqueles que vieram com idades compreendidas entre os 11 e 20 anos (22.6).

Quanto ao tempo de estadia em França, tomado como variável independente, verificou-se também não produzir efeito estatisticamente significativo na satisfação com a vida ($F(2.373) = 1.66, p > .05$). Os jovens que permaneceram em França entre 6 a 10 anos, apresentam uma satisfação com a vida (23.9) semelhante aos sujeitos que permaneceram 6 a 10 anos (22.6) e à dos sujeitos que lá permaneceram entre 11 a 20 anos (22.6). Em relação à identidade portuguesa, verifica-se que o seu efeito principal é significativo na satisfação com a vida ($F(2.391) = 34.09, p < .001$). O teste de Scheffe revelou diferenças significativas entre os sujeitos que se consideram nada/pouco portugueses (18.3) e, por outro lado, os que se identificam como normalmente portugueses (23.9) e os muito/bastante portugueses (24.9).

Quadro II. Médias e F ratio para a satisfação com a vida em função de variáveis sócio-psicológicas

Variável N	Satisfação com a vida	
Sexo		F = .03
Masculino	157	22.8
Feminino	238	22.9
Idade		F = 1.73
Até 17	225	23.2
+ 17	166	22.4
Idade da vinda de França		F = 1.11
1 — 5	84	23.8
6 — 10	153	22.7
11 — 20	151	22.7
Tempo de estadia em França		F = 1.66
1 — 5	84	23.9
6 — 10	157	22.6
11 — 20	157	22.6
Identidade Portuguesa		F = 34.09***
Nada Português/Pouco		
Português	70	18.3
Normalmente Português	182	23.0
Muito/Bastante Português	144	24.9
Identidade Francesa		F = 8.91***
Nada Francês/Pouco Francês	99	23.8
Normalmente Francês	114	22.9
Muito/Bastante Francês	83	20.6
Reconhecimento como emigrante		F = 6.44*
Sim	191	22.0
Não	193	23.5
Projecto de regresso a França		F = 12.52***
Sim	181	21.8
Não	83	24.6

** p <.01; *** p <.001

Também em relação à identidade francesa, verifica-se que o seu efeito principal é significativo na satisfação com a vida ($F(2,391) = 8.91, p < .001$). O teste de Scheffé revelou diferenças significativas entre os que se consideram nada/pouco franceses (23.8) e os muito/bastante franceses (20.6) e, por outro lado, entre os normalmente portugueses (22.9) e os muito/bastante franceses (20.6).

Os jovens que consideram que são reconhecidos como migrantes, pelos seus colegas, apresentam menor satisfação com a vida (22.0) do que os que não se sentem reconhecidos como tal (23.5). Assim, concluiu-se que o reconhecimento como migrante, de que os sujeitos se sentem objecto, tem efeito significativo na satisfação com a vida ($F(1,383) = 6.44, p < .01$).

Também verificamos que o projecto migratório de regresso a França dos sujeitos tem efeito na satisfação com a vida ($F(1,264) = 12.52, p < .001$). Nos jovens que têm intenção de regressar

a França, encontramos menos satisfação com a vida (21.8) do que nos jovens que não têm essa intenção (24.6).

Verificamos também que a correlação entre a solidão e a satisfação com a vida é significativa e negativa ($r = -0.39$, $p < .001$), indo de encontro ao que se esperava no terceiro objectivo do nosso estudo.

Finalmente, de acordo com o quarto objectivo, concluímos que os resultados obtidos através da escala ULS — 6, relativamente à experiência de solidão dos sujeitos da amostra em causa, mostram que o score médio da ULS — 6 foi de 9.78 (D. P. = 3.5). Deste modo, os dados não diferem significativamente dos encontrados por Neto (1992. a) em jovens adolescentes portugueses vivendo em Portugal, sem experiência migratória (M = 10.3; D. P. = 3.3), e em jovens de origem portuguesa vivendo em França (M = 10.6; D. P. = 2.9) (Neto; 1996).

Quanto à satisfação com a vida, avaliada através da Escala de Satisfação com a Vida — SWLS (Diener; 1985), obteve-se o score médio de 22.9 (D. P. = 5.9). Ora, num estudo realizado por Neto (1993. c), observou-se que os adolescentes provenientes de famílias de meio sócio-cultural, médio-elevado, apresentavam um score médio de satisfação com a vida mais elevado do que os adolescentes provenientes de famílias de nível sócio-cultural desfavorecido. Ainda segundo Neto (1995), comparando o score médio da satisfação com a vida de adolescentes portugueses de nível sócio-cultural desfavorecido, vivendo em áreas urbanas de Portugal (M = 22.9; D. P. = 5.6), com o score de jovens de origem portuguesa em França (21.8; D. P. = 5.8), não se teria encontrado, segundo o autor, uma diferença significativa. Enfim, o score médio da satisfação com a vida que encontramos nos jovens de origem migrante, objecto do nosso estudo, foi de 22.9 (D. P. = 5.9), sendo este valor semelhante ao encontrado por Neto (1993. c) em jovens portugueses de nível sócio-cultural desfavorecido, vivendo em áreas urbanas de Portugal, e ao de jovens de origem portuguesa residindo em França (Neto; 1995).

4. Discussão

De acordo com o primeiro objectivo que formulámos no nosso estudo, analisámos o efeito de variáveis sócio-psicológicas na experiência da solidão. Assim, relativamente à variável sexo, não encontramos diferenças significativas entre rapazes e raparigas na experiência de solidão, indo de encontro àquilo que Neto (1989; 1992. b) já tinha concluído em relação a jovens portugueses que nunca migraram. Relativamente à idade dos sujeitos, não encontramos diferenças significativas na experiência da solidão entre jovens com idades até aos 17 e jovens com mais de 17 anos. Este resultado vai de encontro às conclusões de Pisaruk, Clark e Solano (1992) que sublinham que os dados estatísticos da experiência da solidão são idênticos em jovens de idades diferentes. Porém, os autores salientam que as causas da solidão poderão ser diversas em jovens de diferentes idades.

Também não se verificou que a idade da vinda para Portugal funcionasse como um preditor de solidão. Fundamentámo-nos no pressuposto de que a vinda para Portugal no período da adolescência afectava mais os sujeitos em relação à solidão do que as crianças. Baseámo-nos em

Rubin (1982) que vê, na mobilidade geográfica, uma circunstância que pode envolver a perda dos amigos traduzindo-se mais negativamente naqueles que regressaram quando adolescentes, do que naqueles jovens que regressaram ainda crianças. Nestes, o contacto que entretanto teriam encetado com outros jovens teria de alguma forma favorecido o restauro das redes relacionais que tinham sido quebradas na infância aquando da vinda para Portugal.

Ao contrário do que esperávamos, não se encontrou um efeito significativo do tempo de estadia em França na experiência de solidão dos sujeitos. Tínhamos admitido que o grupo de sujeitos com um tempo de estadia acrescido em França, vindos num período de crise, como é o da adolescência, numa circunstância em que muitas vezes não interferiram, para uma sociedade que praticamente desconheciam, poderia ter efeitos mais significativos na experiência da solidão do que naqueles jovens que tivessem estado um menor período de tempo em França. Estes, não estariam tão enraizados na sociedade francesa e teriam mais facilidade de integração na sociedade e na escola portuguesa, tendo uma menor experiência de solidão.

Encontramos um efeito estatisticamente significativo da identidade portuguesa e da identidade francesa na experiência da solidão. Os jovens que se identificam como nada/pouco portugueses são aqueles que apresentam maior solidão, seguindo-se aqueles que se consideram normalmente portugueses e, por último, os que se consideram muito/bastante portugueses. Relativamente à identidade francesa, verificamos que os jovens que se consideram muito/bastante franceses apresentam menos solidão do que os jovens normalmente franceses, tendo sido nos jovens que se consideram muito/bastante franceses que se encontrou maior solidão.

Verificamos que os jovens que consideram serem reconhecidos como migrantes apresentam mais solidão do que os jovens que não se sentem reconhecidos como tal. Assim, confirmar-se-ia que os sujeitos que se distinguem face a uma maioria de sujeitos pelo facto de evidenciarem traços que os distinguem linguisticamente e culturalmente, etc., poderão ser mais afectados pela solidão (Neto; 1992.b). Também relativamente aos jovens e à sua intenção de regresso a França, verificamos que os jovens com projecto migratório para França apresentam mais solidão do que os jovens que não têm esse projecto. Em relação ao grupo que apresenta intenção de regresso a França, verificamos que foram estes que tiveram uma atitude menos positiva perante a mudança para Portugal e também aqueles que preferiam ter ficado em França. Consideramos que o facto dos jovens que têm esses projectos experimentarem mais solidão pode dever-se a uma situação insatisfatória relativamente aos contextos relacionais em que se movem, podendo assim manifestar o desejo de voltarem para o país onde nasceram e residiram. Na elaboração desse projecto poderá estar presente uma imagem de outras situações e relações, mais de acordo com a sua perspectiva de vida futura.

Como segundo objectivo do nosso estudo, tínhamos estabelecido verificar até que ponto as mesmas variáveis sócio-psicológicas cujo efeito tinha sido analisado na experiência da solidão (sexo, idade, idade da vinda para Portugal, tempo de estadia em França, identidade portuguesa, identidade francesa, reconhecimento como migrante e projecto migratório), tinham um efeito estatisticamente significativo na satisfação com a vida. Passamos de seguida à discussão desses resultados.

Assim, verificamos que o sexo não teve efeito na satisfação com a vida, estando estes resultados de acordo com estudos anteriormente realizados. Em relação à variável idade, tal como

esperávamos e também de acordo com pesquisas já efectuadas, não encontramos uma diferença estatisticamente significativa entre o grupo dos sujeitos até aos 17 anos e o grupo dos sujeitos com mais de 17 anos. Contudo, neste último grupo, a satisfação com a vida apresentou um valor ligeiramente inferior embora, como já observámos, sem significado estatístico. Ao contrário do que prevíamos, não se verificou um efeito estatístico significativo da idade da vinda para Portugal; na satisfação com a vida dos sujeitos, esta foi infirmada. Tínhamos definido três grupos para analisar esta hipótese. Os resultados obtidos nos três grupos são semelhantes. No entanto, os grupos analisados, que vieram com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos e os 11 e 20 anos, apresentaram uma média ligeiramente inferior de satisfação com a vida relativamente ao primeiro grupo que veio entre 1 e os 5 anos. Tínhamo-nos fundamentado no pressuposto de que os sujeitos que vieram com mais idade para Portugal (11-20 anos) teriam experimentado uma escolarização e uma vivência social mais prolongada em França, tendo assim propiciadas as condições que potenciarium as relações interpessoais. Por outro lado, também teriam sofrido maiores influências da sociedade francesa na construção da sua identidade e das suas acções.

Quanto ao tempo de estadia em França, não se confirmou o que à partida prevíamos, ou seja: os jovens que tivessem permanecido mais tempo nesse país experimentariam menos satisfação com a vida. Porém, não encontramos um efeito estatístico significativo da variável em causa na satisfação com a vida. Apesar dos três grupos analisados apresentarem valores semelhantes, no entanto, o grupo de sujeitos que permaneceu entre 11 e 20 anos em França apresenta sensivelmente menor satisfação com a vida, embora sem significado estatístico relevante.

Em relação à identidade portuguesa e seu efeito na satisfação com a vida, verificámos resultados semelhantes aos que encontramos na solidão. Assim, encontramos menos satisfação com a vida nos jovens que se consideram nada/pouco portugueses, seguindo-se os jovens que se consideram normalmente portugueses. Por último, os jovens que se identificam como muito/bastante portugueses, encontramos com a maior satisfação com a vida. Em relação à identidade francesa, também encontramos resultados paralelos aos que tínhamos encontrado na solidão. Encontrámos maior satisfação com a vida nos jovens nada/pouco franceses, seguindo-se o grupo do normalmente franceses e, finalmente, os que apresentam menos satisfação com a vida, que foram os muito/bastante franceses. Confirmou-se, tal como prevíamos que os jovens que se sentiam reconhecidos como migrantes poderiam sentir menos satisfação com a vida. Também à semelhança do que havíamos verificado relativamente à solidão, o projecto migratório de regresso a França tem um efeito estatístico significativo na satisfação com a vida. Assim, os jovens com projecto migratório para França apresentam menos satisfação com a vida do que os jovens que não têm esse projecto em mente.

Por outro lado, e em consonância com o terceiro objectivo que havia sido formulado, os resultados permitiram-nos concluir que a solidão e a satisfação com a vida se correlacionam negativamente, confirmando-se que a solidão é um preditor da satisfação com a vida, indo ao encontro do terceiro objectivo do nosso estudo. Segundo Peplau e Perlman (1982), a solidão é uma experiência desagradável em que o sujeito vivencia um relacionamento social insatisfatório. Há uma multiplicidade de factores que podem estar na origem da experiência da solidão, podendo esses factores dificultar o restabelecimento das relações sociais. Assim, a mobilidade

geográfica que estes jovens protagonizam pode arrastar consigo a perda de colegas e de outras referências que possuíam no país onde residiam.

Quanto ao quarto objectivo que tínhamos formulado, concluímos que relativamente à experiência de solidão dos sujeitos não encontramos valores significativamente diferentes do que aqueles que foram encontrados em amostras de jovens adolescentes residindo em França, de origem portuguesa, ou de jovens adolescentes portugueses residindo em Portugal sem experiência migratória, no respeitante à experiência da solidão.

Relativamente à satisfação com a vida, encontramos, nos jovens de origem migrante, objecto do nosso estudo, ausência de diferenças significativas, sendo este valor semelhante ao encontrado em jovens portugueses de nível sócio-cultural desfavorecido, vivendo em áreas urbanas de Portugal, e de jovens das segundas gerações residindo em França

Esta investigação mostra, por conseguinte, que os jovens que acompanham os seus pais aquando do regresso a Portugal não manifestam um nível maior de insatisfação ou de solidão que jovens inseridos num processo migratório em França ou jovens que nunca emigraram. Se estes resultados permitem questionar a existência de uma relação determinística entre migração e saúde mental, de nenhum modo questionam haver factores associados à mobilidade geográfica que podem fazer oscilar a saúde mental dos sujeitos. Assim, este mesmo trabalho evidenciou também que alguns dos factores associados à migração são susceptíveis de provocar mal estar psicossocial.

A nossa experiência docente faz com que nos confrontemos com problemas e dificuldades específicas de adaptação ao contexto social e escolar, vivenciados pelos alunos com ligação directa à migração. Destacam-se os problemas linguísticos, os problemas de adaptação a novos ritmos escolares e também a circunstância de terem que, na maior parte das vezes, começar tudo de novo em termos de redes relacionais (com familiares e com colegas em geral). Estas situações, dentre outras, podem ser agravadas, na medida em que a adolescência é já de si um período crítico para qualquer jovem, nomeadamente em termos de estruturação da identidade. Nestes jovens acrescem ainda problemas relacionados com a vinda, que na maior parte dos casos não é desejada, para um país estrangeiro. Esta vinda, em muito casos, é vivida por esses jovens adolescentes como uma emigração.

Também consideramos que há necessidade de uma orientação pedagógica, no sentido de respeitar os ritmos e os estilos de aprendizagem de cada aluno. Caberá aqui salientar a necessidade de atender ao contexto, quando nos debruçamos no estudo dos jovens e crianças com experiência migratória (Suarez-Orozco; 1992, Ogbu; 1987, referidos por Vasquez; 1992). Com efeito, se relativamente ao percurso escolar das crianças e dos jovens no contexto da imigração, no país de acolhimento, havia que atender ao tempo e ao estilo nos desempenhos desta população, pela circunstância da sua ligação à migração, a situação repetir-se-á com o regresso dos pais, na medida em que a criança ou o jovem, nascidos e enculturados num outro país, que acolhia os seus pais, continuarão a viver em Portugal numa situação de dupla pertença.

Com efeito, o regresso dos pais não altera a dupla pertença e referência, a qual se mantém nestes jovens. Assim, os argumentos das vantagens da Educação Intercultural, coerente com uma educação bilingue, que têm sido defendidos por muitos estudiosos relativamente ao contexto

da imigração, sobretudo a partir dos anos 80, terão, em nosso entender, paralelo aquando do regresso dos pais ao país de origem, o qual, para estes jovens, pode ser, como já oportunamente referimos, vivido como uma emigração. Portugal representava para muitos destes jovens o país das férias, do sol e dos contactos fáceis com familiares longínquos. Era o país mítico de que os pais falavam nos momentos de saudade e nostalgia. Sendo a experiência cultural destes jovens, bem como a construção da sua identidade, feita num enquadramento sócio-cultural diferente do país de origem dos pais, com a vinda, estes jovens vão desfazendo progressivamente a visão desse Portugal mítico, num processo de desmitificação que se desenrola a par da exploração que vão realizando num espaço que a todos os níveis (social e escolar) lhes é praticamente alheio. Não restam dúvidas de que a integração destes jovens e crianças terá que passar por uma adaptação mais ou menos dolorosa, que eventualmente levará ao estabelecimento de novas relações e ao confronto com outros valores e hábitos de vida.

O facto de muitos destes jovens regressarem em idade escolar, deveria fazer com que a sociedade portuguesa de um modo geral e algumas instituições em particular devessem reflectir sobre os problemas e o modo de integração destes jovens e crianças num novo contexto, nomeadamente em relação aos métodos de ensino, curricula, formação de professores e ao relacionamento com novos colegas. Convém voltar a salientar que a maioria destes jovens e crianças têm dificuldades no domínio da língua portuguesa, sobretudo ao nível escrito, bem como na sua descodificação.

Concluimos reafirmando que a vertente deste nosso estudo não foi a sócio-económica, nem a sócio-demográfica, não querendo com isto significar que as consideramos áreas menores no domínio da investigação sobre a migração. Aliás, pensamos que a migração é um fenómeno social total (Neto; 1993). Porém, optámos pela vertente sócio-psicológica, porque é aquela que, em nosso entender, nos poderá fornecer mais dados relativamente ao modo como se processa a adaptação dos jovens filhos de ex-migrantes à sociedade e à escola portuguesas, enquadrando-se dentro desta opção investigativa a avaliação da experiência de solidão e da satisfação com a vida.

Finalmente, propomos um enquadramento pedagógico intercultural, não só pela especificidade dos problemas que esta população em causa enfrenta no processo da sua adaptação à sociedade portuguesa e ao Sistema de Ensino Português, mas também porque consideramos que um modelo pedagógico intercultural para a Escola Portuguesa é uma proposta realista e necessária. O futuro com certeza não o desmentirá.

Bibliografia

- AGUIAR, M. M. (1981). “Bases e prioridades da política relativa à emigração e às comunidades portuguesas”. *Nação e Defesa*; 25; 3-18.
- AGUIAR, M. M. (1987). *Políticas de emigração e comunidades portuguesas*. Porto; Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas — Centro de Estudos.
- AMARO, R. R. (1985). “Reestruturações demográficas, económicas e socioculturais em curso na sociedade portuguesa: o caso dos emigrantes regressados”. *Análise Social*; vol. XXI (87-88-89); 3.º, 4.º, 5.º; 605-677.

- ARROTEIA, J. C. (1984). “L’émigration portugaise vue du Portugal: bilan des recherches”. *L’Imigration portugaise en Aquitaine. Seminaire de recherches*; 5-38.
- BRAGE, D.; MEREDITH, W.; WOODWARD, J. (1993). “Correlates of loneliness among midwestern adolescents”. *Adolescence*. Fev.; vol. 28 (111); 685-693.
- BRENNAN, T. (1982). “Loneliness at adolescence”. in: L. Peplau, D. Perlman (Eds.), *Loneliness.: a source book of current theory, research and therapy*. New York; A Wiley — Interscience Publication; 269-290.
- CAMILLERI, C. et al (1990). *Stratégies identitaires*. Paris; Presses Universitaires de France.
- CÓNIN, C. (1986). “The return of portuguese emigrants to Portugal, 1960-1981”. in: E. Ferreira e G. Clause (Eds.) *Closing de migratory cycle: the case of Portugal*. Saarbrücken; Verlag Breitenbach Publishers; 139-182.
- FISHER, S. F. (1982). “Who is alone? Social characteristics of people with small networks”. in: L. Peplau, D. Perlman (Eds.) *Lonelines: a source book of current theory, Research and therapy*. New York; A Wiley — Interscience Publication; 21-39.
- GODINHO, M. (1978). “L’émigration portugaise. Histoire d’une constante structurale”. *Revista de História Económica e Social*; 1; 5-32.
- GOLDEY, P. (1982). “Emigrantes e camponeses: uma análise da literatura sociológica”. *Análise Social*; vol. XVIII (71); 2.º; 533-553.
- INDERBITZEN-PISARUK, H.; CLARK, M. L.; SOLANO, C. H. (1992). “Correlates of loneliness in mid adolescence”. *Journal of Youth and Adolescence*; vol. 21; n.º 2; 151-167.
- KLEIN, M. (1993). “A integração social e económica dos imigrantes portugueses no Brasil nos finais do século XIX e no século XX”. *Análise Social*; vol. XXVIII (121); 2.º; 235-265.
- LARSON, R. W. (1990). “The solitary side of life: an examination of the time people spend alone from childhood to old age”. *Developmental Review*. June; vol. 10 (2); 155-183.
- MARTINHO, A. (1986). *Les enfants d’immigrés Portugais “Cá e Lá”*. Porto; Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas.
- MUÑOZ, M. C. (1989). “Janus portugais. L’identité de la seconde génération”. *Hommes et Migrations*; 1123 (Juin-Juillet); 33-37.
- NETO, F. (1985. b). *Jovens portuguesas em França — Aspectos da sua adaptação psico-social*. Porto; Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas.
- NETO, F. (1986). *A Migração portuguesa vivida e representada — Contribuição para o estudo dos projectos migratórios*. Porto; Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas.
- NETO, F. (1989). *Avaliação da solidão*. *Psicologia clínica*. 2; 65-79.
- NETO, F. (1992. a). “Loneliness among portuguese adolescents”. *Social behaviour and personality*. vol. 20(1); 15-22.

- NETO, F. (1992. b). Solidão, embaraço e amor. Porto; Centro de Psicologia Social.
- NETO, F. (1993. b). Psicologia da migração portuguesa. Lisboa; Universidade Aberta.
- NETO, F. (1993. c). “The satisfaction with life scale: psychometrics properties in an adolescent sample”. *Journal of youth and adolescence*. vol. 22; n.º 2.
- NETO, F. (1995). “Predictors of Satisfaction with Life Among Second Generation Migrants”. *Social Mediators Research*. 35; 93-116.
- NETO, F. (1996). “Loneliness among second generation of migrants.” Paper presented at the XII International Congress of Cross — Cultural Psychology. Montréal; Canada; August.
- PALOUTZIAN, R. F.; ANDERSON, C. A. (1982). “Loneliness spiritual well — being and the quality of life”. in: L. Peplau, D. Perlman (Eds.), *Loneliness. A source book of current theory, research and therapy*. New York; A Wiley — Interscience Publication; 152-165.
- PEPLAU, L. A.; PERLMAN, D. (1982). “Perspectives of Loneliness”. in: L. Peplau e D. Perlman (Eds.); *Loneliness: a source book of current theory, research and therapy*. New York; Willey-Interscience.
- PEPLAU, L. A., Perlman, D. (Eds.) (1982). *Loneliness: a source book of current theory, research and therapy*. New York; Willey-Interscience.
- PERLMAN, D.; PEPLAU, L. (1982). “Theoretical approaches to loneliness”. in: L. Peplau e D. Perlman (Eds.). *Loneliness: a sourcebook of surrent theory, research and therapy*. New York; Willey-Interscience.
- POINARD, M. (1983). “Emigrantes portugueses: o regresso”. *Análise Social*. vol. XIX (75); 1.º; 29-56.
- POINARD, M. (1984). “Les jeunes et la dynamique associative portugaise”. in: *L’Immigration Portugaise en Aquitaine. Séminaire de recherches, travaux et documents du CENPA*; 3; 39-49.
- RIGBI, K.; SLEE, P. T. (1993). “Dimensions of Interpersonal Relation Among Australian Children and Implications of Psychological Well-Being”. *Journal of Social Psychology*. Feb.; vol. 133 (1); 33-42.
- RAVEAU, F. (1985). “Problemática das “segundas gerações” em França”. in: F. Neto. *Jovens portugueses em França: aspectos da sua adaptação psico-social*. 11-17; Porto; Edições Jornal de Psicologia.
- ROCHA-TRINDADE, M. B. (1983). “O Regresso imaginado”. *Nação e Defesa*. Ano VII; n.º 28; 85-97.
- ROCHA-TRINDADE, M. B. (1985). “Dez anos de publicações sobre a emigração portuguesa”. *Artes e Letras da Diáspora Portuguesa*. 10; Out./Nov./Dez.; 20-24.
- ROCHA-TRINDADE, M. B. (1986. b). “Longitudinalmente Diferente ou o Discurso Polémico dos Luso-Descendentes”. *Análise Social*. vol. XXII (92-93); 3.º-4.º; 609-618.

- ROCHA-TRINDADE, M. B., et alii (1988). *População Escolar Directa e Indirectamente Ligada à Emigração*. Lisboa; Projecto Universidade Aberta.
- ROSA, A.; IMBERT, M. (1989). “Quand les jeunes portugais prennent la parole. Une experience d’enquête — participation”. *Hommes et Migrations*; 11-23.
- RUBENSTEIN, C. M.; SHAVER, P. (1982). “The experience of loneliness”. in: L. Peplau, D. Perlman (Eds.). *Loneliness. A source book of current theory, research and therapy*. New York; A Wiley — Interscience Publication; 206-223.
- RUBIN, Z. (1982). “Children without friends”. in: L. Peplau, D. Perlman (Eds.). *Loneliness.: a source book of current theory, research and therapy*. New York; A Wiley — Interscience Publication; 255-268.
- SERRÃO, J. (1978). *Emigração portuguesa*. 3.^a edição. Lisboa; Livros Horizonte.
- VASQUEZ, A. (1992). “Études ethnographiques des enfants d’étrangers à l’école française”. *Revue Française de Pédagogie*. 101; Octobre- Novembre-Décembre; 45-58.
- WEISS, R. S. (1982). “Issues in the study of loneliness”. in: L. Peplau, D. Perlman/Eds.). *Loneliness.: a source book of current theory, research and therapy*. New York; A Wiley — Interscience Publication; 71-80.

Os Jovens Franco-Portugueses à Procura dum Novo Equilíbrio

François Guichard

Centre d'Études Nord du Portugal-Aquitaine (CENPA) — Universidade de Bordéus III (França)

No decurso dos anos oitenta tivemos oportunidade de orientar um projecto de investigação que, precisamente, tinha como objectivo apreciar, a partir de um estudo de caso regional, a evolução da comunidade portuguesa residente em França (CENPA; 1990). Estávamos então na época em que se ia tornando manifesto a sua estabilização e em que se estavam a transformar as condições que caracterizavam o período de chegada. Na verdade, o problema maior que então detectámos não era o do enraizamento, de facto já em grande parte realizado, mas sim a distorção dos projectos entre os da primeira geração, amadurecida, e os da segunda geração, adolescente. Ou, dito de outra forma, a relação cada vez mais complexa e ambígua entre uma comunidade que já não se podia chamar verdadeiramente imigrante mas em vias de se tornar luso-francesa, e os dois países onde simultaneamente tinha amarras: Portugal e França.

Ao contrário deste trabalho de equipa, o texto actual não assenta numa pesquisa com recolha directa: para uma análise mais fundamentada poder-se-á recorrer à bibliografia complementar. O autor destas linhas não pretende, agora, mais do que uma abordagem de tipo impressionista, quando muito um balanço provisório alicerçado em vários anos de experiência, de prática e de observações diárias. Estas têm sido sobretudo alimentadas pelo olhar atento, pelo ensino e a orientação de jovens investigadores, pelo acompanhamento da vida associativa, fundamentalmente na Aquitânia, e pelo nosso próprio ir e vir entre França e Portugal.

1. Um pouco de semântica

Começemos por delinear a direcção seguida. Acabamos de identificar uma primeira transformação capital, a do imigrante português em luso-francês. Da mesma maneira parece-nos

que ao longo desta última dezena de anos o essencial da evolução dos mais jovens pode-se resumir de uma forma semântica muito simples, ainda que um pouco caricata: trata-se de uma nova ruptura na auto-identificação, passando de uma dominante luso-francesa para uma definição cada vez mais franco-portuguesa.

A inversão destes dois termos parece-nos menos inocente do que à primeira vista se poderia pensar. Pode, pelo contrário, ser reveladora de uma mudança radical. Quer dizer, com efeito, que o passo essencial para a inserção social está dado e que, para a maioria — quer de maneira claramente assumida, quer ainda hesitante — a opção do país de residência está já feita, e que é naturalmente o país onde cresceram. O que pelo contrário continua problemático é a importância a conferir, neste lugar de vida e nesta sociedade, à herança identitária transmitida pelos seus antecessores, e reconhecida como fazendo parte da sua própria personalidade.

Quer isto dizer também que a fase seguinte deste processo (a última?) se está provavelmente a aproximar, a qual veria pouco a pouco apagar-se a segunda referência identitária, tornando-se o luso-descendente um francês *tout court*. Quando muito, poderia ficar guardada num canto da memória, e transmitida mais ou menos escrupulosamente de geração em geração, a recordação de uma epopeia considerada original, fundadora e interessante, mas cada vez mais abstracta e desencarnada. É o que logicamente deveria acontecer com o progressivo enfraquecimento, até à extinção, da rede de laços (familiares, físicos, linguísticos, culturais) com o país de origem dos antecessores, mas também com os núcleos de convívio que estes tentaram recriar em França para tornar menos penoso o exílio, e precisamente para assegurar a transmissão da herança aos mais jovens.

Afinal foi esta a evolução que conheceram as anteriores vagas da imigração europeia em França: belga, polaca, italiana, espanhola. De resto, nem é necessário ser-se estrangeiro; basta estar-se desenraizado e transplantado no seu próprio país para com o tempo conhecer o mesmo processo. Assim aconteceu, por exemplo, com os bretões instalados no Sudoeste rural e despovoado entre as duas guerras, e afinal com os descendentes dos rurais de todas as origens que constituem, por toda a parte, o tecido urbano de hoje.

Com os próprios portugueses também aconteceu o mesmo. Não é necessário recuar ao longo dos tempos às colónias de judeus portugueses, que se implantaram em Bordéus e Baiona no tempo da Inquisição. Bastam duas gerações para romper quase toda a relação com o passado, ao ponto de se recusar a reatar com ele mesmo quando surge uma oportunidade: assim se verificou com os poucos descendentes bordeleses do pequeno surto de imigração lusitana da primeira metade do século XX. Por ser de dimensão reduzida, esta foi de facto muito mais propensa à diluição do que a mais recente. Mas a verdade é que quase não houve contactos, e muito menos osmose, entre este pequeno núcleo de luso-descendentes, que se tinham assumido como franceses, e a comunidade muito mais importante que chegou durante os anos de 1960-70. Não somente os laços tinham sido cortados, como não houve interesse em restabelecê-los. O facto é que é difícil esclarecer as motivações profundas, sociais, culturais e psicológicas, sem dúvida interligadas, que provocaram tal distanciamento.

Será então de esperar que o que aconteceu com os luso-franceses de ontem vai acontecer, dentro de alguns anos, com os franco-portugueses de hoje? Sim e não ao mesmo tempo, salvo

perturbações inesperadas do tecido sócio-político envolvente. Sim, no sentido em que esta parece uma evolução natural para todo o processo de enraizamento progressivo dos homens, seja qual for o espaço, e mais ainda quando os contrastes entre modos de vida e sistemas referenciais se esbatem tão rapidamente como foi o caso durante estes últimos anos entre França e Portugal. Mas talvez não, por duas razões fundamentais.

A primeira tem a ver com a própria importância numérica da população considerada, o que provoca certamente um efeito de limiar, apesar da discrição voluntária que caracterizou de forma persistente a imigração portuguesa em França — quanto mais discretos, melhor aceites. Todos os estudos recentes continuam a apontar os portugueses como constituindo a primeira comunidade de origem estrangeira em França. Em 1990 representavam 14.4% dos residentes estrangeiros, à frente dos argelinos (13.3%), dos italianos (11.6%), dos marroquinos (11%), dos espanhóis (9.5%) e dos imigrantes oriundos da África negra (6.6% — INSEE; 1997). Esta importância numérica da comunidade portuguesa é, por outro lado, reforçada pela notável estabilidade da sua composição: num total de 730 000 pessoas, 600 000 estão fixadas em França há mais de vinte anos e 130 000 (que podem ser, em parte, os mesmos) nasceram em França, filhos de pais oriundos de Portugal (INED; 1996).

A segunda razão que pode atrasar esta ruptura do cordão umbilical entre Portugal e a comunidade de origem portuguesa instalada em França, ou transformá-lo num laço cultural capaz de resistir ao tempo, são as novas facilidades de contactos entre os dois países, por estrada ou avião, pois permitem um ir-e-vir muito mais frequente e natural do que há bem poucos anos ainda.

Talvez seja graças a estas duas características que o dilema identitário dos jovens franco-portugueses conserva possibilidades de ser resolvido sem ser pela mera renúncia a uma das duas vertentes: no fundo, a que ficar mais longe. Em todo o caso, são elas que nos parecem dar-lhes um pouco mais de tempo para encontrar uma harmonia que lhes seja própria, e que possa integrar o essencial da sua especificidade.

2. Paris/província; cidade/campo: ritmos diferentes de evolução

Mas poder-se-á objectar que vamos demasiado longe e depressa na prospectiva, e que a realidade presente ainda não é esta. E de facto estamos perfeitamente conscientes de que a apreciação do estado em que nos encontramos — luso-franceses ainda, ou já franco-portugueses? — não é necessariamente válida em todo o lado, no mesmo momento, nem da mesma maneira. Deve ser, sem dúvida, fortemente relativizada conforme o ponto de observação. De facto é difícil admitir que a mutação tenha sido assim tão rápida e sensível a partir da data de publicação de um trabalho recente, levado a cabo com sensibilidade e inteligência (Carreira-Tomé; 1994). Ora precisamente, para definir os conflitos desta evolução, as autoras escolheram, a começar pelo título, o termo luso-francês. O mais provável é que, mesmo que se vá em todo o lado mais ou menos na mesma direcção, o ritmo da evolução é simplesmente mais rápido na nossa região de província, a Aquitânia, onde a comunidade de origem portuguesa está mais diluída no espaço geográfico e social do que na região parisiense, analisada de forma mais específica pelas ditas

autoras. Aí a concentração da comunidade em núcleos muito mais densos modera provavelmente a capilaridade com a sociedade envolvente e refreia o processo de evolução subsequente no sentido de um enfraquecimento da identificação colectiva.

Nós próprios pudemos aliás verificar que esta capilaridade está longe de ser uniforme em toda a Aquitânia. De facto as mesmas causas produzem aqui os mesmos efeitos, mas segundo uma repartição geográfica inversa: é na grande cidade, e nomeadamente na aglomeração bordelesa, que a evolução é mais rápida, enquanto que as comunidades de origem portuguesa dispersas no meio rural, como em Périgord, resistem melhor à diluição, na condição de as famílias que as integram não estarem demasiado espalhadas, como na região vinhateira do Médoc.

Nos campos e aldeias de Dordogne, a segunda geração — sobretudo as raparigas, consideradas como primeiros esteios potenciais da reprodução sócio-cultural — ainda é fortemente enquadrada pela família, com o apoio de uma rede associativa tanto mais eficaz quanto a oferta de alternativas é limitada. A cidade, pelo contrário, favorece a autonomização dos adolescentes, a sua imersão no conjunto da geração correspondente. Em contrapartida, e por isso mesmo, as suas angústias aparecem aqui mais patentes perante a necessidade de encontrar respostas individuais a um problema que não é só deles. Ora este problema, o da atitude a tomar em relação a uma dupla herança cultural, parece tanto mais difícil de evitar quanto mais elevado for o nível de estudos. É o que acontece na cidade, principalmente para as poucas raparigas que vão para o lycé ou para a Universidade, enquanto que a maioria dos rapazes opta por estudos mais curtos.

Se este fenómeno é particularmente nítido em Bordéus, é precisamente porque aqui a população de origem portuguesa está em regra geral bem integrada, atingiu uma grande estabilidade no tecido social, e se dispersou precocemente no conjunto da aglomeração, privilegiando o alojamento individual. A contrario, não é de admirar que os principais núcleos de coesão e de vida associativa estejam localizados, dentro do espaço bordelês, nos velhos quarteirões do centro, onde não permanece senão a imigração recente e mais precária. Da mesma maneira, se a vida associativa, as coerências familiares e sócio-culturais no seio da comunidade portuguesa são ainda hoje mais sensíveis na aglomeração de Pau do que em Bordéus, é porque ali persiste de maneira mais duradoura uma concentração sob a forma de alojamento colectivo, em núcleos periféricos e relativamente homogéneos.

Por isso, um estudo global deve ter em consideração a grande heterogeneidade das situações locais, bem como as diferenças que daí resultam em matéria de níveis e ritmos de mudança social, cultural e psicológica. No entanto, tudo leva a pensar que as dinâmicas da evolução actual convergem em toda a parte na mesma direcção.

Devemos mesmo assim ter em consideração outros factores que sem dúvida têm a ver com o próprio observador, a sua personalidade e a sua história pessoal. O contrário é que seria de admirar. No caso vertente, as duas autoras de Portugais et luso-français são mulheres, portuguesas, vivendo em França mas nascidas em Portugal, pedagogas pela prática e formação. O autor das presentes linhas é, pelo contrário, homem, geógrafo e investigador, ou seja, privilegia certamente a observação algo distanciada em vez da participação activa, e embora se tenha lusitanizado desde há muito, não deixa de ser francês, nascido em França.

De qualquer forma, a multiplicidade e até, porque não, a divergência de olhares sobre uma dinâmica social desta natureza não nos parece sinal de contradição, mas sim da necessária complementaridade que implica a diversidade das situações concretas, dos pontos de observação e, até, das maneiras de dizer o que se pensa ver.

3. A primeira geração: uma integração globalmente alcançada

A imigração portuguesa em França entrou hoje praticamente no domínio da História, pelo menos sob a forma do crescimento numérico contínuo que conheceu nos decénios de 1960 e de 1970. No entanto, a excelente tese que lhe foi consagrada (Poinard; 1991) mostrou bem que a comunidade assim constituída não cessou desde então de evoluir. A dinâmica em acção tornou-se menos visível, mas não é por isso que desapareceu. Só que, logicamente, se interiorizou, tornando-se mais complexa e mais diversa. Assim acontece provavelmente com todo o grupo social que procura, a maior parte das vezes às cegas, um novo equilíbrio entre os seus vários espaços de referência, à mercê das tensões internas resultantes da sua própria evolução.

A adesão de Portugal à Comunidade Europeia, em 1986, em grande parte provocou, ou pelo menos acompanhou, uma modernização muito rápida do país. Os resultados são espectaculares, mesmo nas regiões periféricas de onde saiu a maior parte dos emigrantes. Eles próprios, com as suas frequentes idas e vindas, muito contribuíram para estas transformações, como eloquentemente o demonstrou o mesmo autor (Poinard; 1996). De certo modo, graças a estes movimentos oscilatórios através das fronteiras, eles foram igualmente os verdadeiros pioneiros de uma cidadania europeia ainda em gestação.

Acontece também que, depois de anos de insegurança e de árduo trabalho, bem instalados na vida, a maior parte optou por um enraizamento definitivo em França. As estatísticas convergem ao confirmar que a taxa de desemprego dos portugueses em França não só é a mais baixa entre as das populações imigrantes, como até nitidamente inferior à média nacional. A parte das prestações sociais no conjunto dos seus rendimentos é também inferior à da média dos imigrantes na medida em que o modelo de família reduzida a um pequeno número de filhos tende a ser a norma adoptada. Além disso, são cada vez menos numerosos a viver em alojamentos sociais, e adquirem propriedades privadas em proporções significativas. Apenas um em cada quatro continua a enviar as suas economias à família que ficou no país, enquanto que o regresso definitivo tem cada vez menos importância face à perpetuação das idas e vindas periódicas (Interaction France-Portugal; 1994, AIDELF; 1996, INSEE; 1997 e outros).

No momento em que chega para um grande número deles a altura da reforma, o caminho percorrido desde o tempo do salto é afinal impressionante. Houve, claro está, muitos insucessos e desilusões. O sonho primitivo que motivou a aventura — o regresso ao país suficientemente cedo para lá prosseguir uma vida ainda activa em boas condições económicas, juntamente com a família e, tanto quanto possível, na própria terra de origem — esvaneceu-se na maioria dos casos no duro confronto com a realidade, com o tempo que passa, e com o inevitável cansaço do corpo de que tanto abusaram. Mas, no fundo, o resultado finalmente obtido no país de

residência é de natureza equivalente. À geração seguinte pode ser honrosamente transmitida a prova de que conseguiram criá-la em condições materiais bem melhores do que as que eles próprios conheceram. Além disso, poder-se-lhe-á deixar alguns bens. Inclusive uma bela e grande casa là-bas, ou o sonho de a acabar um dia mais tarde. Mesmo se os filhos não parecem ter por esta casa o apego apaixonado que foi o deles durante tantos anos e mesmo se, no fim de contas, de tanto ficar fechada, a questão se põe de saber se valeu ou não a pena consagrar-lhe tanto esforço...

A inserção que durante tanto tempo se pensou ser provisória acabou de facto, na maioria dos casos, por ser admitida como definitiva. Os primeiros responsáveis são os filhos que cresceram em França, pouco desejosos de serem desenraizados por sua vez, pois ao contrário do que aconteceu com os seus progenitores, desta vez seria contra a sua própria vontade.

Para estes filhos, resta saber como transformar a aventura vivida pelos pais numa aposta consciente que lhes seria própria. Ser-lhes-á necessário adaptá-la a uma outra maneira de viver, a outras exigências e a um meio envolvente que no espaço de uma geração se transformou completamente, tanto em França como em Portugal.

4. Para além da inserção, o fim das certezas

Na verdade, o essencial desta procura permanente de um novo equilíbrio não é específico dos imigrantes, nem dos seus filhos. É comum ao conjunto do tecido social, nestes tempos de mudanças rápidas e de desmoronamento das certezas do passado. Globalmente, o objectivo é sempre o mesmo que para as gerações anteriores: atingir uma estabilidade pessoal o mais durável possível, que seja uma garantia mínima de segurança, senão de prosperidade, quer no plano profissional (uma profissão reconhecida) quer afectivo (a constituição dum casal). Mas a impressão geral que parece prevalecer entre os jovens, qualquer que seja a sua origem, é a de que tais objectivos são para eles mais difíceis de alcançar, ou de maneira mais aleatória, do que para os seus antecessores. Porquê? Sobretudo, talvez, porque atingi-los não lhes parece depender tanto como antes dum esforço pessoal.

Até há pouco pensava-se que para os que não tinham bagagem intelectual bastava coragem, obstinação e força física para assegurar, com o suor do seu rosto, o pão de cada dia e o dos seus. Para os outros, a obtenção de diplomas parecia ser o meio que garantia, quase automaticamente, um emprego melhor, mais tranquilo e melhor remunerado. Bastava apenas poder estudar com persistência e método. A maior parte dos filhos de imigrantes, portugueses ou não, tiveram evidentemente a experiência dos pais para lhes mostrar como era a primeira solução. Quanto à segunda, era a que pregavam de maneira quase unânime os mass media e as mais diversas formas de socialização, nesta sociedade francesa dos trinta gloriosos anos de crescimento ininterrupto durante os quais os seus pais chegaram. Estes, aliás, podiam aderir a esta ideia, tanto mais que constatavam que a mesma sociedade francesa, apesar de não proporcionar uma verdadeira igualdade na aquisição do saber, pelo menos garantia a escola para todos, o que estava longe de acontecer em Portugal, rural e periférico, na época em que eles tiveram de deixá-lo para ter uma oportunidade de viver um dia em condições decentes.

Certezas da mesma ordem, pelo menos relativas, pareciam igualmente ter até então garantido o modo de reprodução familiar, solidamente ordenado em torno da constituição para a vida inteira de um casal estável.

A escolha dos dois parceiros devia ser tanto quanto possível bem aceite, ou até mesmo determinada pelos pais, que em contrapartida os ajudariam nos primeiros passos rumo à autonomia material. A experiência da geração anterior e o seu próprio desejo de continuidade asseguravam, por outro lado, que o equilíbrio seria favorecido por uma forte semelhança de origem geográfica, cultural e social. O todo seria reforçado por uma repartição, pelo menos tácita, das funções no seio do casal, segundo as hierarquias herdadas que pareciam há muito ter provado a sua eficácia, apesar de nem sempre serem aceites de boa vontade...

Mas entretanto a crise chegou e instalou-se e já não é possível assegurar automaticamente um emprego para um ofício manual, mesmo pouco exigente, nem para um diploma, mesmo de alto nível. Com os anos que passam, verifica-se que se trata sem contestação de uma crise mais estrutural que conjuntural; por outras palavras, não vale a pena esperar uma reviravolta que poderia dar nova eficiência às antigas receitas, por mais experimentadas que possam parecer. Além disso, esta crise é um desafio geral que afecta frontalmente o conjunto da sociedade envolvente. A sua amplitude e duração mostram bem que ninguém sabe como ultrapassá-la.

Do mesmo modo e ao mesmo tempo destabilizaram-se os fundamentos da coerência familiar, e com eles desapareceram muitas certezas. O que parecia seguro e definitivo parece agora frágil e movediço. Casais, supremacias, coerências, solidariedades escolhidas ou impostas podem esvanecer-se rapidamente. No caso dos portugueses, como no dos outros europeus, a diminuição rápida e quase geral da prática religiosa tradicional ainda reforça esta tendência. Finalmente, com o desaparecimento progressivo dos pontos de referência até há pouco tempo admitidos como evidentes, cada um se encontra perante um destino mais individual e imprevisível do que nunca, ao qual se deve permanentemente reajustar. Para tal, pouco ajuda a experiência dos outros, a não ser como contra-exemplo, por ter sido construída noutra época e noutro contexto.

Estes abalos atingem toda a sociedade e podem dramaticamente desnortear qualquer um, seja qual for a idade e o meio social. Com toda a evidência, são no entanto os adolescentes e os jovens adultos que os vivem e partilham mais intensamente, independentemente da sua origem, uma vez que não têm escolha possível: todos devem traçar o seu próprio caminho da vida activa e da maturidade.

5. Uma dinâmica ascensional lenta mas regular

Tudo isto não é pois específico da segunda ou, já, da terceira geração da imigração portuguesa em França. Com maior ou menor acuidade, os problemas são os mesmos para todos, aqui como em qualquer parte da nossa velha Europa, e em Portugal também. Os problemas mais angustiantes e por vezes mais dolorosos são também os melhor partilhados. O que quer dizer, no fundo, que o que está em causa já não é verdadeiramente — ou tão-somente — a integração

escolar, profissional e social dos jovens franco-portugueses. No essencial ela está feita, ou melhor, não é hoje em dia nem mais nem menos frágil que a dos outros jovens, nomeadamente a dos franceses de raiz.

De facto é esta a impressão dominante, que resulta da experiência vivida, e que foi recentemente confirmada através de um inquérito (INED; 1996) segundo o qual os jovens franco-portugueses de 20 a 29 anos, apesar de terem atingido um nível de estudos em geral pouco elevado, beneficiam de uma inserção profissional relativamente mais fácil do que os outros jovens da mesma idade. Cerca de metade deles não ultrapassa o ensino técnico curto (CAP ou BEP). No entanto a passagem para a vida activa não parece ser o mais difícil, uma vez que 55% conseguiram em menos de um ano o seu primeiro emprego, quando a média nacional não ultrapassa os 48%. Pelo contrário, a situação de emprego é nitidamente mais desfavorável para as raparigas, desvalorizadas por estudos demasiado curtos em formações profissionais do sector terciário, para as quais são frequentemente orientadas.

Esta inserção inscreve-se na sequência lógica da dos mais velhos, que certamente muito contribuíram para tal, mas testemunha ao mesmo tempo uma evolução significativa. Do ponto de vista sócio-profissional, mais nitidamente sem dúvida que no plano dos comportamentos e dos modos de vida, não se verifica uma ruptura brutal com a geração anterior mas sim uma subida gradual em qualificação e uma adaptação às transformações do mercado de trabalho que parece perfeitamente coerente. Assim perdura uma forte tradição familiar, uma vez que 25% dos jovens portugueses nascidos em França são empregados no sector da construção civil e obras públicas, ou seja, o dobro da média francesa, e apenas um pouco menos que a média dos portugueses em França (27%, segundo o INSEE; 1997).

Três quartas partes destes jovens são operários, como os pais. Mas enquanto estes eram quase sempre OS (*ouvriers spécialisés*, quer dizer, sem formação específica), os filhos são cada vez mais operários qualificados, sendo o ritmo de deslize dum nível para o seguinte, entre ambas as gerações, mais rápido do que a média francesa para as mesmas categorias sócio-profissionais. Além disto, é a passagem directa para o sector terciário que conhece recentemente o maior acréscimo nesta população.

O mesmo estudo do INED constata que a evolução é tanto mais sensível quanto mais antiga a inserção na sociedade francesa. É verdade que estes jovens franco-portugueses ainda não acedem ao ensino superior na mesma proporção que a média nacional, actualmente de 32%. No entanto, a taxa correspondente já atinge 20% para os que nasceram em França, em vez de somente 11% para os jovens imigrantes directos portugueses do mesmo grupo de idade. Estes últimos, em contrapartida, entram ainda mais facilmente na vida activa, uma vez que apenas 7% deles estão desempregados, o que representa uma taxa não só inferior à média nacional como até à do conjunto dos portugueses que vivem em França (8.9% em 1995, de acordo com INSEE; 1997).

Mais próximos do modelo tradicional da imigração, amadurecidos mais rapidamente e mais dependentes das urgências do quotidiano, estes recém-chegados fazem menos estudos e trabalham mais precocemente que os seus contemporâneos da segunda geração, sem tomarem o tempo para se integrarem tanto como eles na sociedade francesa. Isto repercute-se naturalmente

no plano dos modos de vida: aqueles já constituíram maioritariamente um casal aos 20-24 anos, o que só é o caso de uma quarta parte dos jovens franco-portugueses nascidos em França. Mais de metade dos primeiros ainda falam Português em família ou com os pais, contra só 15% dos segundos, decididamente conformados de maneira mais completa ao modelo social envolvente.

6. Um desafio mais aleatório: assumir uma dupla cultura

A adopção do modelo sócio-económico francês, se bem que insatisfatório nesta época de crise e de dúvidas, parece bem encaminhada, ainda que seja necessário mais algum tempo para ela ser completa. O que é mais específico a todos os jovens imigrantes é sem dúvida a difícil inserção mental e cultural ao duplo tecido social envolvente, e aparentemente contraditório, da sociedade francesa e da comunidade de origem. Ou, melhor dizendo, a complexa procura de um ponto de equilíbrio identitário pessoal que tenha em conta, da maneira mais harmoniosa possível e com esperança de transformar o que é vivido como handicap num trunfo valorizante, a diversidade da sua herança: uma dupla história, um duplo enraizamento, uma dupla cultura — não só dupla pela origem nacional, como também pelas vias de aquisição e pelo modo de construção.

Trata-se de saber como viver essencialmente num só país mas integrando duas culturas, enquanto que o que acontece com frequência é que não se domina bem nem uma nem outra, e em todo o caso não sob a mesma forma. E isto, no momento em que ambas estas formas — escolar e clássica num caso, popular e concreta no outro — aparecem nitidamente destabilizadas por uma nova forma de cultura, tão invasora como de difícil aquisição até por quem já tinha mais ou menos conseguido integrar as anteriores: a cultura tecnológica.

O desafio é importante. Os jovens franco-portugueses não são os únicos a serem confrontados com ele. Mas, como não têm que fazer face a interferências aparentes de ordem física ou religiosa, que, como se sabe, complicam deveras o esforço a fornecer, estes jovens têm mais possibilidades que outros para superar os obstáculos.

Já foi sublinhado: foram eles os primeiros a pôr em causa o projecto de regresso inicial e, finalmente, muitas vezes com a ajuda mais ou menos tácita da mãe, eles pesaram no processo da integração, contra o pai, abalando assim a estrutura familiar do poder. Ao fazê-lo, eles queriam distanciar-se do modelo português, tal como os pais lhes tinham dado a conhecer, por ser demasiado diferente do meio no qual eles cresceram em França. Não era senão à sua maneira e por conta própria, tirar consequências práticas do desejo dos pais de se inserirem comodamente num parêntese de duração incerta; mas para chegar à conclusão oposta, quer dizer, desistir do dogma familiar do provisório para reconhecer o definitivo. Fechar de uma vez o parêntese. Passar da inserção à integração. Ora este desejo de integração veio em grande parte da escola, primeiro lugar de sociabilidade e de choque de culturas.

De acordo com um inquérito recente, só 15% dos jovens franco-portugueses nascidos em França pensam regressar definitivamente a Portugal, onde muitas vezes se sentem vistos como estrangeiros. Muitos deles, aliás, pedem a nacionalidade francesa, uma vez que por enquanto, ela não lhes é concedida de forma automática. Só durante o ano de 1994, 12 000 formalizaram

este pedido (INED; 1996). Mas também, menos discretos que os pais, eles aceitam cada vez menos serem vistos como diferentes ou, melhor dizendo, que essa diferença lhes seja imputada. Também contestam mais abertamente discriminações no acesso ao alojamento social, ou nas relações com a polícia e a justiça. Eles podem até exprimir-se de maneira pública. Assim não é sem significado, apesar do caso ser um tanto excepcional, que é franco-português um dos membros do duo de rap contestatário NTM, de que se falou muito no Outono de 1996 pelos problemas que teve com as autoridades locais de Toulon (Frente Nacional, extrema-direita).

Naturalmente que esta evolução pode ser por vezes caótica. Assim, entre alguns destes jovens, sobretudo por causa do diferencial persistente entre as estatísticas globais de emprego dos dois países, houve no início dos anos 1990 — e pode haver ainda — um interesse renovado pela ideia de fazerem a sua vida em Portugal. É sobretudo o caso para as raparigas, que já vimos serem mais afectadas pelo desemprego, em particular quando têm ao mesmo tempo uma pequena bagagem universitária e dúvidas sobre as suas reais capacidades para a completar em França de modo satisfatório. Em muitos casos, é exactamente por falta de uma cultura portuguesa sólida. A ideia que lhes parece então mais realizável é muitas vezes a seguinte: porque não valorizar, pelo contrário, a minha cultura francesa, indo, por exemplo, ensiná-la em Portugal?

Mas nesse caso não é na região rural de origem dos seus pais que elas pensam; é nas grandes cidades do litoral. O que faz com que se possa verificar um curioso inverter de resistências: desta vez são os pais que resistem, com o medo de assim perder ainda mais o controle da sua progenitura.

Trata-se, no entanto, em regra geral, de simples veleidades que raramente se concretizam e que dão ainda mais raramente os resultados esperados. É que, de facto, a realidade portuguesa actual, e sobretudo a do Portugal urbano, mostra-se bem diferente daquela com que se pode sonhar quando se está longe e se a conhece mal. E o choque pode ser doloroso.

Com efeito, nestes últimos anos, sobretudo nas cidades e mais precisamente nas Universidades, tem-se acentuado uma certa reticência quanto ao regresso dos jovens emigrantes. É particularmente o caso nas áreas de formação hoje mais saturadas, cujas saídas profissionais são cada vez mais aleatórias, como o ensino das línguas, e em especial do Francês. De facto, o desemprego português actual, apesar das estatísticas globais não o realçarem, está a subir rapidamente na escala das formações, e atinge cada vez mais os diplomados mal adaptados ao mercado de trabalho.

Devido à concorrência triunfante do Inglês, suporte privilegiado da modernidade tecnológica, o Francês perdeu rapidamente o prestígio que tinha antes do 25 de Abril pois era então, como língua estrangeira obrigatória no ensino secundário, testemunho de se pertencer a uma elite culta. Mas passou depois a ter um estatuto de língua popular: a dos emigrantes. Assim, já não é tanto nas cidades que se ouve falar Francês mas, sim, nas províncias rurais do Nordeste, donde saiu o maior da emigração. De tal forma que, mesmo as escolas superiores privadas destas regiões do interior, para melhor afirmarem a sua modernidade, optam por não ensinar o Francês e limitar-se ao Inglês, tal como acontece no ISLA (Instituto Superior de Línguas e Administração) de Bragança.

Na grande maioria, tal como os descendentes das vagas de imigração anteriores, os jovens franco-portugueses são, pois, levados a integrarem-se em França. É então que se põe o problema da identidade: nesta situação, que fazer da sua própria complexidade, de uma herança familiar essencialmente constituída por uma cultura popular e material desajustada em relação à cultura normativa, escolar e mediática adquirida fora do ninho familiar? Poder-se-á assumi-la tal qual, ou deve-se rejeitá-la, ou ainda limitá-la à esfera da intimidade, com o perigo de viver partilhado em dois e de a reduzir gradualmente ao acessório? Ou (e) como sublimá-la, correndo assim o risco de lhe perder o sabor, numa cultura portuguesa do mesmo tipo da francesa, intelectualizada e modernizada, para ao mesmo tempo defender ou recriar a sua própria especificidade, justificar o seu orgulho de ser, e utilizá-la de forma valorizante para fins profissionais? Na realidade, cada um acaba geralmente por misturar como bem pode as várias opções acima definidas. Mas é sempre com grande esforço e com saudade do que se perde.

7. E o ensino do Português em França no meio disto tudo?

No fim dos anos oitenta, mais de metade dos pais chegados a França em 1970/71 tinham deixado de falar essencialmente Português com os seus filhos. Mas 30% das mães de origem portuguesa declaravam não falar Francês, ou falá-lo com dificuldade. 38% dos pais portugueses nunca se tinham encontrado com os professores dos filhos, contra 15% dos franceses e 24% dos argelinos (INSEE; 1997). O contacto entre a família e a escola é assim bastante reduzido, sendo o adolescente franco-português ainda mais solitário perante as suas próprias dificuldades do que os seus colegas de escola.

Além disso, de que Português e de que Francês se servem em casa? Raramente de línguas bem correctas do ponto de vista da gramática e do vocabulário. A não ser assim, como comunicar com pais que só muito raramente continuaram os estudos além da quarta classe e tiveram, em seguida, de se desenvencilhar sozinhos? De maneira que falta até a cultura escolar de base que permitiria ter realmente consciência do grau de mistura e de interpenetração das duas línguas. Resulta disto que se avalia geralmente muito mal a diferença, por vezes considerável, entre as línguas de facto praticadas, e as suas normas oficiais. Para o Francês, a escola ainda pode corrigir o essencial. Mas para o Português a solução é altamente aleatória.

Tudo isto nos leva a abordar a importância, mas igualmente os problemas, do ensino do Português em França. Tanto mais que, também ele, tem grandes dificuldades em levar em conta e acompanhar a viragem fundamental que vai da inserção (luso-franceses) à integração (franco-portugueses). De acordo com o percurso dos próprios imigrantes, apostando numa estadia provisória, ele surgiu em França no início dos anos setenta, quer no âmbito das aulas de Língua e Cultura de Origem (LCO) ministrados em margem da escola primária, quer no do sistema normativo de aprendizagem de línguas ao nível do ensino secundário. Ambas estas formas de ensino se encontram hoje desajustadas em relação às realidades da integração em curso.

A primeira forma, em quebra acentuada, está condenada a desaparecer dentro em breve. Mas a segunda está também na defensiva. É que concentrou demasiados esforços no seu

reconhecimento como primeira língua (LV1), preocupando-se pouco, de início, em ser colocada em paralelo, ou até de maneira privilegiada, dentro das opções oferecidas a título de línguas complementares (LV2 e LV3). Ora na mesma altura, mais conscientes do irresistível aumento de influência do Inglês, línguas melhor implantadas no ensino secundário do que o Português seguiram prudentemente o caminho inverso. Algumas, como o Espanhol ou o Italiano, fizeram-no à luz da experiência, por terem precedido o Português no mesmo processo de imigração/integração e por terem aprendido à sua custa até que ponto esta evolução se acompanhava da escolha prioritária e quase automática em favor do Inglês por parte dos descendentes de imigrantes. É também o que fazem agora os jovens franco-portugueses, como os outros camaradas. Por isso os efectivos globais em Português no secundário estão a decair, em particular os da LV1.

A reconversão está hoje em dia iniciada. No entanto é tardia e difícil, uma vez que doravante é preciso franquear um espaço no meio de línguas concorrentes firmemente instaladas, e pouco desejosas de perder terreno. Esta tarefa é tanto mais árdua quanto as famílias portuguesas não gostam de reivindicar, o que poria em evidência esta diferença que, desde a sua chegada, elas fizeram o possível por atenuar. Aliás a sua lenta mas real ascensão social acompanha-se de uma dispersão geográfica cada vez mais acentuada, limitando em proporção o número de alunos potenciais por estabelecimento de ensino escolar. Por outro lado, de uma certa maneira preso à sua imagem de língua de imigrantes, o Português tem dificuldade em conquistar outros públicos. Enfim, perdura tenazmente a ideia de que, já que se fala mais ou menos Português em casa, também se poderá falar no exame, como candidato livre, sem ser necessário inscrição formal numa aula nem formação escolar específica, apostando na facilidade de expressão oral para compensar as lacunas da escrita.

Deste último aspecto, o ensino do Português no secundário sofre de maneira por vezes insuportável. Viu-se mesmo recentemente professores tentados a fazer a greve dos exames, de tal maneira se sentem exasperados perante a avalanche de candidatos livres enquanto que as suas horas e lugares de ensino regular diminuem consideravelmente (região de Clermont-Ferrand).

Trata-se por outro lado de um ensino de Português relativamente restrito, no sentido em que encontra certas dificuldades em considerar a diversidade complexa de espaços e de civilizações do mundo lusófono, nomeadamente no Brasil e na África. Certamente que o mesmo se poderia dizer do Espanhol, ou mesmo do Inglês, que dificilmente integram, antes da Universidade, as suas dimensões universais. Mas a dimensão reduzida de Portugal, considerado isoladamente, aliada à forte proporção de jovens franco-portugueses entre os estudantes, dá maior amplitude a este efeito redutor. Tal situação contribui em certa medida para manter este ensino num relativo isolamento, enquanto que, pelo contrário, é patente o interesse dos jovens, lusófonos de origem ou não, por uma larga abertura, pois muitos deles ligam — ou sonham ligar — grande parte das suas próprias oportunidades de futuro à importância mundial desta língua.

Notemos no entanto um motivo para esperar um futuro mais desanuviado: desde há dois ou três anos, tanto no collège como no lycée, a origem dos estudantes parece, aqui ou ali, reflectir uma nova e encorajadora diversidade. Coincidência feliz ou resultado de esforços persistentes por parte de alguns professores dedicados, o facto é que a aprendizagem do

Português parece atrair novamente outros alunos que não são filhos de imigrantes. É, sem dúvida, persistindo nesta via que poderá perdurar e enraizar-se de forma mais durável.

O ensino do Português na Universidade é mais estável e, a médio prazo, não tem tantos motivos de receio. Conheceu até, recentemente, um ciclo de crescimento quantitativo notável, que entretanto parece ter acabado. Em 1992/93 era a sexta língua estrangeira estudada no ensino superior, num total de 44 ofertas (das quais 34 com diplomas). Tinha então 8.993 alunos inscritos. Mas isto não representava mais de 0.75% das inscrições em aulas de línguas no ensino superior contra 71% em Inglês, 11% em Alemão, 10% em Espanhol, 2.5% em Italiano e 1.1% em Russo (DEP; 1994).

Ao contrário do que se passa no ensino secundário, este público estudantil é cada vez mais constituído por franco-portugueses (será aqui também uma fase temporária?) e sobretudo por raparigas. Os poucos rapazes que não optaram por estudos curtos seguem mais facilmente vias generalistas, misturando-se assim no conjunto dos jovens, como os seus pais o fizeram na sociedade. As raparigas, pelo contrário, concentram-se nos departamentos de Português. Será por terem muitas vezes obtido o baccalauréat graças a uma boa classificação em Português, precisamente por causa desta facilidade na expressão oral? Mas é a partir de então que elas devem verificar até que ponto são incompletos e fragmentários os alicerces da sua cultura portuguesa clássica. Em qualquer dos casos é em grande parte por isso que as vemos muitas vezes, quando chegam ao nível da tese de licenciatura, optar por assuntos de civilização, menos por escolha deliberada do que para evitar temas de linguística ou de literatura, que têm consciência de dominar com mais dificuldade. Também há outra motivação possível para tal escolha. Com efeito, pode ser uma tentativa para utilizar conhecimentos das realidades concretas, adquiridos na vivência familiar, se bem que a este saber faltem fundamentos intelectuais suficientemente sólidos.

Não será que no fundo, tal como tantos colegas de todas as origens, elas vivem este tempo de passagem pela Universidade como um refúgio temporário contra o desemprego?

Mas elas podem, mais frequentemente que a média, ser obrigadas a justificá-lo, a não pesar demasiado tempo num orçamento familiar que continua a ser vigiado com muita atenção — o que faz com que comprem poucos livros e passem pouco tempo em bibliotecas, pois pagam frequentemente (no todo ou em parte) os seus estudos fazendo pequenos biscatos. Às vezes são os mesmos que fazem as mães (limpezas, por exemplo) mas em geral (talvez por ser mais fácil confessá-lo?) são idênticos aos das suas colegas francesas (guarda de crianças, vendas a tempo parcial, vigilância em colégios...). O tempo e as energias que desperdiçam nestas tarefas são evidentemente pouco compatíveis com estudos prosseguidos em boas condições.

Elas fazem agora mais facilmente estudos prolongados do que há uns anos atrás; pois é, com certeza, um ponto positivo. Também é de louvar o facto de ser muitas vezes em departamentos de Português, por testemunhar da procura de um enraizamento mais sólido da sua dupla cultura. Mas em contrapartida isto tende a transformar estes departamentos em ghettos relativos, reduzindo-lhes a capacidade de atrair outros alunos. É assim que, no intervalo de uma quinzena de anos (1980-1995), a secção de Português da Universidade de Bordéus passou de um

quase equilíbrio entre alunos franco-portugueses e de outras origens a uma esmagadora maioria de jovens oriundos da imigração. Em circuito fechado, é ainda mais difícil abrir-se e progredir.

De forma geral, esta segunda geração ainda está longe de ter integrado a cultura portuguesa clássica — ou mesmo a moderna — como seria desejável. É provavelmente necessário ter a força de esperar pela terceira geração, como foi no essencial o caso do Italiano e do Espanhol.

No entanto, deve-se sublinhar o papel de relevo que revestem os programas europeus de mobilidade estudantil, como Erasmus. Foram estes que frequentemente permitiram aos jovens, e sobretudo às jovens, descobrir um Portugal diferente do da aldeia natal, e ao mesmo tempo começar a responsabilizarem-se sozinhas, saindo do casulo familiar. Proporcionaram-lhes igualmente um melhor conhecimento da realidade portuguesa actual, nomeadamente a das principais cidades universitárias do litoral. Se algumas vivem mal este tempo de autonomia, muitas outras revelam-se verdadeiramente a si próprias e regressam melhor preparadas para tomar em mãos o seu próprio destino.

É neste caso que as vantagens da dupla cultura e da sua valorização como ponte internacional podem efectivamente atingir a sua plena dimensão para o futuro.

Bibliografia

* Não fizemos questão de apresentar aqui uma bibliografia exaustiva, o que por si só viria a exigir um volume inteiro. Pensámos, pelo contrário, ser útil indicar as referências de alguns trabalhos recentes e talvez menos conhecidos, que abordam precisamente o tema tratado neste texto.

ADEPBA (1994). Images réciproques France-Portugal. Paris; ADEPBA [Actas do Colóquio: 21/23-05-1992].

AIDELF (1996). Ménages, familles, parentèles et solidarités dans les populations méditerranéennes. Paris; PUF (AIDELF; 7) (Actas do Seminário Internacional de Aranjuez: 27/30-09-1994).

CARREIRA, T. P. e TOMÉ, M. A. (1994). Portugais et luso-français. Paris; L'Harmattan/CIEMI (col. "Recherches universitaires et migrations") (2 vol.).

CEMIA (1996). 25 ans d'immigration portugaise en France. "Le rêve portugais". Lyon; Université Lumière-Lyon 2 (Cahiers du CEMIA) (Actas do Colóquio: 04-1991).

CENPA [Centre d'Études Nord du Portugal-Aquitaine] (1990). Les Portugais en Aquitaine. Des "soutiers de l'Europe" à l'esquisse d'un partenariat privilégié? Bordeaux-Talence; MSHA (col. "Travaux et Documents du CENPA"; 4).

DEP [Direction de l'Évaluation et de la Prospective] (1994). Les langues vivantes étudiées dans l'enseignement supérieur. Paris; Ministère de l'Éducation Nationale (Nota de informação).

GUILLON, M. (1996). "Étrangers et Français par acquisition, une lente diversification sociale (1982-1990)". Revue Européenne des Migrations Internationales. Poitiers; 12; 2; 123-148.

- INED (1996). Estudo do Institut National d'Études Démographiques/Institut National de la Statistique et des Études Économiques. Paris; citada sem mais referências como acabando de ser publicada por Philippe Bernard, "L'Insee note la bonne insertion professionnelle des jeunes Portugais". Le Monde. 04-06-1996.
- INSEE (1997). Les immigrés en France. Paris; Institut National de la Statistique et des Études Économiques (col. "Contours et caractères").
- INTERACTION FRANCE-PORTUGAL (1994). Entre le Portugal et la France, les transformations de la famille portugaise depuis trente ans. Paris; Ed. Lusophone (Actas do Colóquio-debate: 03-1993).
- PINTO, M. (1991). Les enfants d'immigrés portugais face à l'école française. Université de Bordeaux III; multigr. [tese de licenciatura (TER) em História Contemporânea].
- POINARD, M. (1991). Les Portugais dans l'émigration: une géographie de l'absence. Université de Toulouse-Le Mirail; multigr. (tese de doutoramento de Estado).
- POINARD, M. (1996). "Émigration, pouvoir et politique". in: O poder regional, mitos e realidades. Porto; CENPA/Universidade do Porto; 217-227 (Actas das III Jornadas de Estudo Norte de Portugal-Aquitânia)
- TRIBALAT, M. e al. (1996). De l'immigration à l'assimilation. Enquête sur les populations d'origine étrangère en France. Paris; La Découverte/INED.

Modalidades de Aculturação e de Integração Escolar de Adolescentes Portugueses

F. Pons*, P. A. Doudin** e J. Pini*

* Universidade de Genève

** Universidades de Genève e de Lausanne; C.V.R.P. — Lausanne (Suíça)

Introdução

Se a investigação referente às dificuldades de integração escolar dos alunos migrantes é considerável, o mesmo não poderemos dizer quanto às pesquisas relativas aos alunos portugueses na Suíça, que são em pequeno número, num contexto em que a emigração de origem portuguesa é bastante acentuada. Contudo, como referem Silva e Neto (1993), Portugal tem, no entanto, uma longa tradição de emigração — considerando mesmo alguns autores que se trata de uma constante estrutural da sociedade portuguesa — fenómeno que se acentuou no decurso dos anos sessenta, principalmente com destino à Europa. E no que respeita à Suíça, a importância deste fenómeno (O.F.S.; 1996) pode realçar-se pelo facto da língua portuguesa constituir, na parte francófona deste país, a segunda língua falada a seguir à língua francesa.

No que diz respeito à investigação sobre os alunos portugueses podemos assinalar que esta se divide em três grupos distintos, relacionados com o sucesso escolar, a identidade cultural e com os laços entre estas duas realidades. No primeiro caso, um pequeno número de estudos mostram que as taxas de sucesso escolar dos adolescentes portugueses residentes em países de imigração é geralmente inferior à dos adolescentes franceses (Bastide; 1994, Neto; 1993, Neto e Mullet; 1992), canadianos ou australianos (Berry, Klim, Power e Young; 1989) e suíços (Doudin; 1996). Quanto aos estudos relativos ao problema da identidade cultural, verifica-se que os portugueses residentes no estrangeiro estabelecem geralmente um compromisso entre os valores da cultura portuguesa e a do país de acolhimento, quer seja em França (Neto; 1994 e 1995), no Canadá ou na Austrália (Berry et al.; 1989, Lanca, Alksinis, Roese e Gardner; 1994),

sendo que a identidade cultural evolui em função da duração da estadia no país de acolhimento. Como assinala Berry et al. (1989) em relação aos adultos, quanto maior é a duração da estadia no estrangeiro tanto mais acentuada é a tendência para abandonar a identidade cultural do país de origem em detrimento da do país de acolhimento.

Por outro lado, a identidade cultural varia igualmente em função do contexto ou da política conduzida pelo grupo dominante em relação aos grupos minoritários. Assim, como assinala Lanka et al. (1984), os portugueses que vivem na zona anglófona do Canadá identificam-se mais com a cultura norte-americana do que os que vivem na zona francófona em relação à cultura do Québec. De qualquer modo, raras são as investigações idênticas às que desenvolveu, em França, Bastide (1994), que mostram que a identidade cultural mantém laços muito estreitos com a qualidade de integração escolar. De facto, o insucesso escolar é cada vez mais frequente nos alunos que reclamam uma identidade portuguesa do que nos que reclamam uma dupla identidade, portuguesa e francesa, ou, simplesmente, mais francesa que portuguesa.

De igual modo, no âmbito de uma investigação levada a cabo sobre as dificuldades de integração escolar de adolescentes portugueses no cantão de Vaud (Doudin; 1996.a; Doudin, Pons e Moreau; 1997), pareceu-nos interessante investigar a identidade cultural destes jovens e de tentar ir mais além na análise da relação entre a integração escolar e a identidade cultural. É este o objectivo principal deste capítulo. A fim de analisar esta relação, torna-se necessário escolher os indicadores relacionados com a integração escolar dos alunos e o modelo que dê conta da sua identidade cultural. Vejamos como procedemos.

1. Indicadores escolares

Como definiu Nuttall (1992; 17), os indicadores têm como objectivo permitir uma leitura do comportamento e da eficácia dos sistemas de ensino. No entanto, a investigação sobre os indicadores escolares ganhou nos últimos anos grande extensão em vários países (cf. OCDE; 1996), uma vez que as autoridades escolares, os investigadores em educação, assim como os professores, se interessam cada vez mais pelas performances do sistema educativo com o objectivo de melhorarem o nível de formação dos alunos em geral e o dos alunos que pertencem a minorias étnicas ou a grupos sociais desfavorecidos. Dadas as características dos sistemas educativos, torna-se no entanto indispensável construir um sistema ou um conjunto coerente de indicadores que dêem uma representação o mais completa possível da situação que se pretende descrever.

Existem diversas maneiras de agrupar os indicadores escolares. Por exemplo, Bottani e Walberg (1992) propõem classificar os indicadores de ensino em quatro grupos distintos:

- indicadores de “input”: características dos alunos quando entram no sistema educativo (sexo, nível sócio-económico da família, etc.)
- indicadores de processo: características organizacionais da escola (programas, práticas pedagógicas, medidas de pedagogia compensatória, etc.)
- indicadores de “output”: características dos alunos quando saem do sistema educativo (taxas de abandono, aprendizagens, etc.)

- indicadores de recursos financeiros e humanos: (orçamento, efectivos de professores, formação de professores, etc.).

Note-se que a escolha dos indicadores deve reflectir não só as características principais da população dos alunos estudada (incluindo as características da própria família), mas também as do próprio sistema escolar (Doudin; 1996.a, Doudin, Pons e Moreau; 1997) ou, ainda, relativamente ao sistema escolar vaudois (Doudin; 1996.a e 1996.b).

Relativamente ao tema da família, a qualidade da integração escolar do adolescente é influenciada principalmente por quatro indicadores:

1. idade de chegada à Suíça
2. existência ou não de um projecto de formação
3. nível de formação do pai/mãe
4. tipo de autorização actual do pai/mãe e também o conhecimento do pai/mãe ter tido ou não um permis A, de emigrante temporário

Quanto ao sistema escolar do cantão de Vaud, devem ser referidas três características principais:

1. existência de uma forte diferenciação estrutural no sentido em que a diferentes tipos de classes, corresponde um perfil de aluno definido essencialmente pelo nível de competências escolares actual e /ou projectado. Assim, no secundário inferior (desde o 6^{ème}), existem três divisões definidas por níveis de exigência distintos (DT — nível de exigência elementar; DS — nível de exigência média e DP — nível de exigência elevado). Além destes, foram criados outros tipos de classes CD — classe de desenvolvimento e ER — classe de efectivos reduzidos) com o fim de agrupar alunos que não preencham as exigências mínimas. O tipo de classe na qual o aluno prossegue a escolaridade obrigatória determina as possibilidades de formação pós-obrigatória e, por consequência, o nível sócio-económico do indivíduo quando este exerça a profissão;
2. uma certa mobilidade entre divisões; assim, em função dos resultados escolares os alunos podem ser reorientados para outra divisão. A mobilidade ascendente (passagem de DT para DS ou de DS para DP) assinala o sucesso, enquanto que a mobilidade descendente (de DP para DS ou de DS para DT) revela dificuldades na aprendizagem escolar;
3. a existência de repetição assinala a existência de dificuldades escolares, verificando-se que uma parte importante da população escolar é afectada por este fenómeno.

Convirá ainda referir que, no cantão de Vaud, o aluno tem a possibilidade de seguir cursos de Língua e de Civilização Portuguesa assegurados e financiados pelo governo português. Estes cursos têm lugar no estabelecimento de ensino mas fora do horário regular. Assim, será nossa preocupação apreciar a relação entre a frequência ou não destes cursos e a identidade cultural tendo em conta a repartição por sexos dos alunos uma vez que nos parece importante apreciar a influência destes na identidade cultural.

No Quadro I recapitulamos os indicadores escolares:

Quadro I. Indicadores escolares

Indicadores	Tipo
sexo	input
idade de chegada à Suíça	input
nível de formação do pai/mãe	input
“permis” de trabalho do pai/mãe	input
repetição	processo
mudança de divisão	processo
freq. de cursos de ling. e cult. Portug.	processo
conhecimentos à saída da escolaridade obrigat.	output
projecto de formação pós-obrigat.	output

Dos indicadores referidos, três deles referem-se em particular ao nível geral de êxito escolar: a retenção, a mudança de divisão e a saída no termo da escolaridade obrigatória. Por isso, a combinação destes três indicadores permite-nos definir cinco tipos de percursos escolares, indo do mais negativo, tipo A (baixo nível de conhecimentos, repetição mas sem mudança de divisão), ao mais positivo, de tipo E (nível de conhecimentos mais elevado, com ou sem repetição e mudança de divisão). Os tipos B, C e D são casos intermédios nos quais, no tipo B, o aluno possui um nível de conhecimentos baixo, tendo ou não repetido de ano e mudado de divisão. No caso do tipo D, o aluno possui igualmente um nível de conhecimentos intermédio tendo ou não repetido de ano e mudado de divisão ou registado apenas uma destas alterações.

2. Modos de aculturação

Entre os autores que têm estudado o problema da identidade cultural dos emigrantes, um dos modelos mais usado é o de Berry (Berry; 1989, Berry et al; 1989, Dona e Berry; 1994, Krishnan e Berry; 1992). De acordo com estes autores, qualquer emigrante apresenta diversos modos de aculturação que resultam da relação que este estabelece entre a sua cultura de origem e a cultura do país de acolhimento. Assim, a adopção ou a rejeição, por parte dos emigrantes, de um ou do outro modo de aculturação depende quer da atitude que tem sobre a aculturação, quer da política de aculturação do país de acolhimento, dependente do grau de tolerância em relação às diversas culturas. Por outras palavras, nas sociedades onde existe diversidade cultural, qualquer indivíduo apresenta atitudes diversas em relação aos diversos grupos (dominantes ou minoritários) que fazem parte dessa sociedade. Para os indivíduos que fazem parte do grupo minoritário, como os portugueses na Suíça, coloca-se um problema: a preservação da identidade cultural do grupo a que pertencem e as relações com a identidade cultural dos outros grupos, principalmente com o grupo dominante, ou seja, a cultura suíça.

De acordo com Berry, existem quatro respostas diferentes para este problema, que genericamente se podem designar por modos de aculturação, que iremos discriminar ilustrando o exemplo do nosso questionário:

1. assimilação: consiste no abandono da identidade cultural do país de origem a favor da identidade cultural dominante do país de acolhimento. Na nossa investigação,

- consiste na negação dos valores da cultura portuguesa em favor da cultura suíça, atitude que pode ser demonstrada na seguinte afirmação: Uma vez que vivemos na Suíça, não temos necessidade de falar a língua portuguesa. Deveríamos aprender unicamente a língua francesa;
2. separação: consiste em rejeitar a identidade cultural dominante do país de acolhimento em favor da do país de origem. Na nossa investigação, comprova-se através da negação dos valores da cultura suíça em favor da cultura portuguesa e expressa-se na seguinte afirmação: Os portugueses deveriam viver em conjunto para terem menos contactos com os suíços;
 3. integração: consiste num compromisso entre a identidade cultural do país de origem e a cultura dominante do país de residência. No nosso trabalho, verifica-se através do reconhecimento simultâneo dos valores da cultura suíça e da cultura portuguesa e expressa-se na atitude seguinte: Encorajei os alunos portugueses que residem na Suíça a estudarem quer a História suíça quer a História portuguesa porque é importante que conheçam a História dos dois países;
 4. marginalização: consiste na rejeição quer da identidade cultural dominante do país de acolhimento, quer da identidade cultural do país de origem. No nosso caso, corresponde à negação dos valores da cultura suíça e da cultura portuguesa, expressa na seguinte afirmação: Não gosto da cozinha portuguesa nem da cozinha suíça porque são más para a minha saúde.

3. Método

3.1. Amostra

A nossa amostra é constituída por 83 adolescentes portugueses que frequentam o último ano de escolaridade obrigatória (9^{ème}) do sistema escolar do cantão de Vaud (Suíça romande), com idades compreendidas entre os 15 anos e 3 meses e os 17 anos e 11 meses.

3.2. Observação e recolha de dados

Estes alunos foram entrevistados duas vezes com seis meses de intervalo e preencheram dois questionários distintos. O primeiro permitiu conhecer alguns indicadores escolares de input, de processo e de output, enquanto que o segundo serviu para apreciar diversos aspectos relativos ao modo de acluturação. Para tanto, utilizámos uma adaptação da escala de Bérny e pedimos aos alunos para se situarem, numa escala de 1 a 5, relativamente a 48 afirmações representativas dos diversos itens: (1. Completamente em desacordo; 2. Mais em desacordo; 3. Neutro; 4. Mais de acordo; 5. Completamente de acordo).

A média das respostas às 12 afirmações características de um determinado modo de acluturação foi em seguida calculado, o que permitiu obter, para cada grupo, quatro médias representativas da amplitude destas atitudes em relação a cada um dos quatro modos de acluturação.

Se a média é elevada, significa que o aluno está de acordo com as afirmações representativas de um modo de aculturação; se é baixa, o aluno está, pelo contrário, em desacordo.

3.3. Análise dos resultados

Quanto aos resultados, as análises estatísticas realizadas são paramétricas (Abdi; 1987) e não-paramétricas (Siegle e Castellan; 1988). Relativamente aos modos de aculturação (assimilação, separação, integração e marginalização), foram feitas três tipos de análises: a) análise de fidelidade (a de Cronbach), para verificar a estabilidade das respostas em relação a cada um dos 12 itens propostos para cada modo de aculturação; b) análises de variância (Manova) e de contraste (t de Student), para ver se se observava uma variação de amplitude das atitudes dos adolescentes portugueses em função dos modos de aculturação e, em caso positivo, entre que modos; c) uma análise de correlação (r de B.-Pearson), para examinar o grau de ligação entre os quatro modos de aculturação.

4. Resultados

A apresentação e interpretação dos resultados foi dividida em duas partes. Na primeira, discutimos os resultados que estão em relação com os quatro modos de aculturação. Na segunda parte, analisámos a relação entre cada um dos indicadores escolares (input, processo e output) e os modos de aculturação (assimilação, separação, integração e marginalização).

4.1. Modos de aculturação

Com algumas exceções (Quadro II), os alunos optam pela integração (98%); além disso, em grande percentagem são desfavoráveis à separação (82%) e, em percentagem mais reduzida, à assimilação (16%).

Quadro II. Proporção (em %) dos alunos em função do modo de aculturação melhor aceite e mais rejeitado (n = 83)

Modo	Assimilação	Separação	Integração	Marginalização
Melhor aceite	0	0	98	2
Mais rejeitado	16	82	0	2

Quadro III. Atitude média e desvio médio por modo de aculturação (n = 83)

Assimilação	Separação	Integração	Marginalização
2.82 (.26)	2.24 (.62)	3.97 (.41)	3.02 (.48)

Observamos ainda uma variação significativa ($F(3.246) = 262.09$ $p < .01$) das atitudes em função do modo de aculturação (Quadro III). Os alunos têm uma atitude desfavorável em relação à separação e, em menor grau, em relação à assimilação. Têm uma atitude neutra em relação à marginalização e claramente favorável em relação à integração. Por sua vez, uma análise do

contraste (t de Student) mostra que todas estas atitudes são significativamente diferentes, umas em relação às outras.

Por sua vez, a análise da reliability (a de Cronbach), que permite examinar a fidelidade das respostas dos alunos em relação aos diversos itens, mostra que têm tendência a dar respostas mais homogêneas aos itens de integração, assimilação e separação (a médio = .75) que aos itens de marginalização (a = .62). Assim, a nossa análise vai incidir nos primeiros três primeiros modos de aculturação. No entanto, uma questão é mostrar que existem variações de atitude significativas em função do modo de aculturação e outra é verificar se existe co-variação entre eles. A análise correlacional mostra que os adolescentes portugueses parecem tratar estas modalidades de forma relativamente independente. Na verdade, pondo de parte a assimilação e a marginalização, e somente para metade dos alunos (46%), todas as outras correlações mostram que a maioria dos interessados (entre 81% e 96%) têm tendência a tratar separadamente cada uma das quatro modalidades. São as duas modalidades que dão lugar às atitudes menos marcadas (marginalização e assimilação) que se correlacionam de maneira positiva, enquanto que aquelas que dão lugar às atitudes extremas de integração e de separação são as que se correlacionam menos e de forma negativa.

Quadro IV. Correlação entre as quatro modalidades de aculturação (n = 83)

Modalidade	Separação	Integração	Marginalização
Assimilação	.39***	.28**	.68***
Separação	—	-.20*	.44***
Integração	—	—	.20*

Nota: *** = p < .01; ** = p < .05; * = p < .1

4.2. Relação entre os indicadores escolares e modalidades de aculturação

4.2.1. Indicadores de input e modalidades de aculturação

Sexo

Quadro V. Atitude média e desvio médio da aculturação em função do sexo (n = 83)

Sexo	Assimilação	Separação	Integração	Marginalização
Rapaz (n = 33)	2.88 (.29)	2.30 (.55)	3.95 (.47)	3.07 (.52)
Rapariga (n = 50)	2.77 (.23)	2.21 (.67)	3.99 (.37)	2.99 (.45)

Ao longo da nossa análise, pudemos apreciar uma sobre-representação das raparigas (60%) em relação aos rapazes (40%), sendo que estes últimos pareceram mostrar alguma reticência às questões pessoais sobre a sua identidade cultural. Assim, os resultados (Quadro V) mostram que tanto os rapazes como as raparigas optam principalmente pela integração, contra a separação, e, em menor grau, contra a assimilação e parecem referir uma atitude neutra em relação à marginalização. Não encontramos, no entanto, diferenças significativas em função do sexo para cada um dos modos de aculturação, à excepção da assimilação. As raparigas têm uma atitude

significativamente mais desfavorável em relação à assimilação que os rapazes ($F(1,81) = 3.52$, $p < .10$), ou seja, em relação à perda da identidade portuguesa.

Idade de chegada à Suíça

Como se refere no Quadro VI, a maior parte dos alunos (83%) chegam à Suíça em idade de escolaridade, sendo que a maioria (68%) em idade de frequentar a escolaridade obrigatória (primária ou secundário inferior). Qualquer que seja a idade de chegada, os alunos são a favor da integração e contra a separação e, em menor grau, contra a assimilação. No entanto, verificamos que existem diferenças significativas das atitudes de aculturação em função da idade de chegada à Suíça: os alunos que chegam em idade de frequentarem a escola secundária inferior (e os que chegaram mais recentemente) são, por um lado, menos favoráveis à assimilação ($F(3,73) = 3.42$, $p < .05$) e, por outro, mais favoráveis à integração ($F(3,73) = 2.56$, $p < .10$) e à marginalização ($F(3,73) = 02.59$, $p < .10$) que os alunos que chegaram antes desta data.

Quadro VI. Atitude média e desvio médio em função da idade de chegada à Suíça

Idade de chegada	Assimilação	Separação	Integração	Marginalização
id. freq. esc. enf.	2.74 (.31)	2.08 (.73)	3.94 (.36)	2.90 (.41)
id. freq. esc. enf.	2.70 (.26)	2.00 (.43)	3.74 (.35)	2.80 (.57)
id. freq. esc. prim.	2.80 (.23)	2.43 (.67)	3.95 (.44)	3.06 (.48)
id. freq. sec. inf.	2.96 (.25)	2.21 (.53)	4.14 (.38)	3.23 (.44)

Nível de formação do pai/mãe

Uma nítida maioria dos pais (88%) e das mães (95%) dos alunos não têm formação profissional e a maior parte concluiu a escolaridade obrigatória (respectivamente 67% e 69%). Qualquer que seja o nível de formação do pai ou da mãe (Quadro VII), os alunos são claramente pela integração, contra a separação, e têm tendência a opor-se à assimilação e a terem uma atitude relativamente neutra perante a marginalização. Parece que não existe ainda uma variação significativa das atitudes dos alunos em relação a cada uma das 4 modalidades de aculturação em função do nível de formação do pai e da mãe.

Autorização de trabalho do pai/mãe

Para uma grande maioria dos alunos (92%), o pai possui uma autorização de trabalho C (Quadro VIII). Relativamente à amostra, observa-se que, em relação ao primeiro questionário ($n = 294$), podemos verificar uma sobre-representação da autorização de tipo C. De forma global, podemos verificar atitudes de pró-integração, anti-assimilação e sobretudo de anti-separação e neutra, em relação à marginalização nos alunos em que o pai é detentor da autorização de tipo C.

Tal acontece de forma distinta para as mães dos alunos. Embora a maior parte (79%) beneficiem actualmente de uma autorização de tipo C, 18% têm uma autorização de tipo B. Os resultados globais mostram que, qualquer que seja o tipo de autorização da mãe, os alunos optam principalmente pela integração, contra a separação, e em menor percentagem, contra a assimilação. Encontramos no entanto diferenças significativas em função do tipo de autorização. Assim os alunos em que a mãe tem uma autorização de tipo C são mais desfavoráveis à

marginalização ($F(3,68) = 3.27, p < .05$) e à separação ($F(3,68) = 3.06, p < .05$) do que os alunos em que as mães têm autorização de tipo B.

Quadro VII. Atitude média e desvio médio por modalidade de aculturação em função do nível de formação do pai e da mãe

Nível form.	Assimilação	Separação	Integração	Marginalização
Nenhuma formação completa				
pai (n = 11)	2.84 (.29)	2.17 (.59)	4.10 (.40)	3.12 (.45)
mãe (n = 15)	2.77 (.27)	1.93 (.35)	3.94 (.47)	3.04 (.36)
Escol. obrig. concluída				
pai (n = 50)	2.81 (.24)	2.34 (.68)	3.95 (.36)	3.02 (.48)
mãe (n = 52)	2.83 (.24)	2.36 (.68)	3.98 (.36)	3.02 (.49)
Aprendizagem				
pai (n = 7)	2.88 (.31)	2.00 (.47)	3.98 (.37)	2.82 (.51)
mãe (n = 2)	3.14 (.26)	2.42 (.35)	3.67 (.11)	3.75 (.35)
Maturidade				
pai (n = 5)	2.81 (.33)	2.23 (.55)	4.05 (.61)	3.23 (.56)
mãe (n = 3)	2.95 (.13)	2.47 (.63)	3.86 (.33)	3.08 (.46)
Form. prof. superior				
pai (n = 2)	2.93 (.21)	1.79 (.05)	3.96 (.05)	2.96 (.17)
mãe (n = 2)	3.04 (.05)	2.13 (.53)	4.42 (.70)	3.21 (.53)
Universidade				
pai (n = 0)	—	—	—	—
mãe (n = 1)	2.45 (-)	1.33 (-)	4.17 (-)	2.17 (-)

Quadro VIII. Atitude média e desvio médio por modalidade de aculturação em função do tipo de autorização actual do pai e da mãe

Tipo de autor.	Assimilação	Separação	Integração	Marginalização
Permis A				
pai (n = 0)	—	—	—	—
mãe(n = 1)	2.45 (-)	1.33 (-)	4.17 (-)	2.16 (-)
Permis B				
pai (n = 5)	2.88 (.36)	2.28 (.90)	3.95 (.21)	3.30 (.65)
mãe (n = 13)	2.87 (.26)	2.52 (.57)	3.96 (.52)	3.24 (.48)
Permis C				
pai (n = 66)	2.80 (.25)	2.28 (.62)	3.96 (.42)	2.99 (.46)
mãe (n = 58)	2.80 (.26)	2.22 (.62)	3.96 (.41)	2.96 (.43)

Quadro IX. Atitude média e desvio médio por modalidade de aculturação em função do permis A do pai (n = 74) e da mãe (n = 73)

Permis A	Assimilação	Separação	Integração	Marginalização
C/ permis A				
pai (n = 37)	2.81 (.26)	2.32 (.69)	3.98 (.41)	3.03 (.43)
mãe (n = 15)	2.81 (.33)	2.53 (.81)	3.86 (.39)	3.00 (.49)
S/ permis A				
pai (n = 37)	2.81 (.26)	2.20 (.57)	3.93 (.43)	2.92 (.48)
mãe (n = 58)	2.81 (.25)	2.19 (.57)	3.99 (.41)	2.99 (.46)

Como se pode verificar no Quadro IX, metade dos alunos têm o pai, e 21%, a mãe, que são detentores de uma autorização do tipo A. No caso do pai ou da mãe serem detentores de uma autorização do tipo A, verificamos que os alunos optam principalmente pela integração, contra a assimilação, mas principalmente contra a separação ($F(1.71) = 3.63, p < .10$) e têm uma atitude neutra em relação à marginalização.

4.2.2. Indicadores de processo e modalidade de aculturação

Repetição

Quadro X. Atitude média e desvio médio por modalidade de aculturação em função da reprovação (n = 83)

Reprovação	Assimilação	Separação	Integração	Marginalização
s/reprov. (n = 41)	2.83 (.25)	2.09 (.57)	4.05 (.38)	3.03 (.50)
c/reprov. (n = 42)	2.81 (.27)	2.39 (.63)	3.89 (.42)	3.00 (.45)

Como se refere no Quadro X, metade dos alunos reprovaram durante o período de escolaridade obrigatória. Quer estes alunos tenham ou não reprovado, os resultados mostram que optam principalmente pela integração, contra a separação, e em menor grau, contra a assimilação, e que apresentam uma atitude neutra perante a marginalização. No entanto, podemos observar uma variação significativa da amplitude das atitudes de separação ($F(1.78) = 4.35, p < .05$) e de integração ($F(1.78) = 3.66, p < .10$). Os alunos que reprovaram têm ainda tendência a ser menos favoráveis à separação e à integração do que os alunos que nunca reprovaram.

Mudança de divisão

Quadro XI. Atitude média e desvio médio por modalidade de aculturação em função da mudança de divisão (n = 83)

Mud. de nível	Assimilação	Separação	Integração	Marginalização
não mud. (n = 70)	2.83 (.25)	2.26 (.63)	3.92 (.42)	3.03 (.47)
mudaram (n = 13)	2.78 (.27)	2.17 (.59)	4.20 (.23)	2.95 (.49)

Somente 16 dos alunos inquiridos mudaram de divisão durante o período de escolaridade obrigatória. Quer estes alunos tenham ou não mudado de divisão, os resultados mostram que são favoráveis à integração e contra a separação e, em menor grau, contra a assimilação, e que apresentam uma atitude neutra face à marginalização. No entanto, separando a integração ($F(1.78) = 6.17, p < .05$), não há variação significativa da amplitude nas atitudes de aculturação em função da mudança de divisão. Verifica-se que os alunos que nunca tiveram oportunidade de mudar de nível de turma são menos favoráveis à integração do que os seus colegas que mudaram de nível.

Frequência dos cursos de Língua e Civilização Portuguesas

Metade dos alunos inquiridos seguem cursos de Língua e Cultura Portuguesa (Quadro XII). Quer tenham ou não seguido os cursos, estes alunos optam principalmente pela integração e

contra a separação e, em menor grau, contra a assimilação. Além disso, são neutros em relação à marginalização. No entanto, estes alunos que seguem estes cursos são mais desfavoráveis à assimilação ($F(1,76) = 3.02, p < .10$) e à marginalização ($F(1,76) = 2.74, p < .10$).

Quadro XII. Atitude média e desvio médio por modo de aculuturação em função da frequência de cursos de Língua e Civilização Portuguesa (n = 78)

Freq. do curso	Assimilação	Separação	Integração	Marginalização
não seg. (n=38)	2.88 (.24)	2.23 (.61)	3.95 (.46)	3.10 (.47)
seguiram (n=38)	2.77 (.27)	2.19 (.62)	4.00 (.38)	2.93 (.47)

4.3.3. Indicadores de output e modalidades de aculuturação

Aprendizagens

Quadro XIII. Atitude média e desvio médio por modalidade de aculuturação em função do nível de conhecimentos (n = 83)

Nível	Assimilação	Separação	Integração	Marginalização
I (n = 50)	2.83 (.24)	2.34 (.63)	3.97 (.46)	3.06 (.44)
II (n = 25)	2.78 (.29)	2.09 (.54)	3.9 (.35)	2.97 (.55)
III (n = 8)	2.85 (.28)	2.15 (.72)	3.94 (.19)	2.90 (.45)

Uma maioria dos alunos (60%) encontra-se num nível de aprendizagens muito baixo no fim da escolaridade obrigatória e uma minoria, num nível intermédio (30%) ou mais elevado (10%) (Quadro XIII). Qualquer que seja o nível de aprendizagens final, os alunos apresentam atitudes de pró-integração e anti-separação e, em menor percentagem, anti-assimilação, sendo neutros em relação à marginalização. Para todas as modalidades de aculuturação, não se verifica uma variação significativa de amplitude das atitudes em função do nível de conhecimentos final.

Projecto de formação

Quadro XIV. Atitude média e desvio médio por modalidade de aculuturação em função da presença ou ausência de projecto de formação (n = 81)

Proj. form.	Assimilação	Separação	Integração	Marginalização
c/proj. (n = 70)	2.28 (.26)	2.23 (.62)	3.97 (.42)	3.00 (.52)
s/proj. (n = 11)	2.77 (.24)	2.39 (.69)	3.98 (.39)	3.14 (.30)

Uma forte percentagem de alunos (86%) têm um projecto de formação. Qualquer que seja o modo de aculuturação que se considere, não há uma variação significativa da amplitude das atitudes em função da presença ou da ausência de um projecto de formação (Quadro XIII), uma vez que todos e, em menor grau, os alunos, optam principalmente pela integração contra a separação e, em menor grau, contra a assimilação e são neutros face à marginalização.

4.3.4. Nível geral e sucesso escolar

Em relação aos alunos que apresentam um percurso escolar de tipo C, observa-se uma relação inversamente proporcional entre o nível de sucesso escolar (do tipo A ou do tipo E) e a percentagem de adolescentes portugueses que se encontram em cada um destes níveis (de 31% a 10%): 31% dos alunos têm um percurso escolar negativo (tipo A), 29% um percurso relativamente negativo (tipo B), 8% um percurso médio (tipo C), 22% um percurso relativamente positivo (tipo E) e 10% um percurso positivo (tipo D).

Qualquer que seja o nível geral de sucesso escolar (Quadro XV), os alunos referem-se ligeiramente contra a assimilação, claramente contra a separação ($F(4,78) = 2.31, p < .10$), neutros em relação à marginalização e francamente a favor da integração ($F(4,78) = 2.02, p < .10$). Existe no entanto uma separação significativa da amplitude das atitudes de separação e de integração em função do nível geral de sucesso escolar. Os alunos com nível mais baixo (Tipo A) são os que são menos em desfavor da separação e menos em favor da integração, sendo que os outros níveis dão lugar a atitudes de separação e de integração significativamente distintas.

Quadro XV. Atitude média e desvio médio, por modalidade de aculturação, em função do nível geral de sucesso escolar (n = 83)

Nível de sucesso	Assimilação	Separação	Integração	Marginalização
A (n = 26)	2.79 (.26)	2.54 (.68)	3.81 (.45)	2.99 (.47)
B (n = 24)	2.88 (.30)	2.11 (.29)	4.12 (.33)	3.15 (.42)
C (n = 7)	2.89 (.30)	2.02 (.29)	3.91 (.33)	3.14 (.42)
D (n = 18)	2.74 (.29)	2.11 (.62)	4.02 (.36)	2.91 (.59)
E (n = 8)	2.85 (.28)	2.15 (.32)	3.94 (.19)	2.90 (.45)

Com base neste último resultado, verificamos que são sobretudo os adolescentes portugueses com um percurso escolar menos satisfatório (A) que são, ao mesmo tempo, opostos a uma atitude de rejeição dos valores da cultura suíça em favor dos valores da cultura portuguesa e que são ainda menos favoráveis a uma integração dos valores destas duas culturas. Esta população, mesmo que minoritária, constitui 31% dos adolescentes portugueses em fim de escolaridade obrigatória e não deve, por isso, ser desprezada.

5. Discussão

Lembremos que o objectivo deste capítulo era o de investigar a relação entre certos indicadores escolares dos alunos, da família e do seu percurso escolar, bem como os indicadores referentes à identidade cultural. Por outro lado, importa assinalar que a integração escolar dos alunos de origem portuguesa é particularmente problemática. Com efeito, uma maioria de alunos encontram-se no fim do período de escolaridade obrigatória, num nível de aprendizagem muito baixo (entre estes alunos uma parte deles encontram-se em classes que agrupam alunos com dificuldades). As suas possibilidades de formação pós-obrigatória e de orientação profissional são, por isso, muito limitadas. Metade dos alunos repetiram de ano pelo menos uma vez durante o seu percurso escolar, o que constitui um indicador de dificuldade bastante importante. Somente

uma pequena minoria de alunos teve oportunidade de mudar de divisão durante o período de escolaridade obrigatória, ou seja, de valorizar as suas capacidades intelectuais. Além disso, estimamos (Doudin, Pons e Moreau) que 10% dos adolescentes portugueses pertencentes à mesma geração que os alunos inquiridos nesta amostra têm sucesso no fim do 8^{ème}.

Esta constatação de insucesso é reforçada quando se compara o percurso escolar do adolescente português, com o conjunto dos adolescentes das outras nacionalidades, no fim da escolaridade obrigatória (Doudin; 1996.a). De facto, no conjunto da população, uma parte menos significativa de alunos encontra-se num nível de aprendizagem final muito baixo ou reprova durante o período de escolaridade e, por outro lado, uma proporção nitidamente maior muda positivamente de divisão durante o secundário inferior. Com base nestes resultados, podemos, assim, afirmar que uma maioria de adolescentes portugueses são fortemente marginalizados no plano escolar. Esta marginalização pode ter consequências particularmente negativas: pode conduzir a uma marginalização profissional (por exemplo, dificuldade em aceder a uma formação profissional ou a profissões mais valorizadas) ou até social (por exemplo, salário baixo e risco de desemprego).

Será então que esta marginalização de adolescentes portugueses tem relação com a sua identidade cultural?

Convém, em primeiro lugar, recordar que, para o conjunto em estudo, os resultados mostram claramente que os adolescentes portugueses, no termo da escolaridade obrigatória, têm tendência, por um lado, a querer preservar a sua cultura de origem integrando, ao mesmo tempo, a cultura suíça (atitude claramente pró-integração) e, por outro lado, são contra a rejeição da cultura suíça (atitude claramente anti-separação) e portuguesa (atitude ligeiramente anti-assimilação). Esta atitude neutra em relação à marginalização pode explicar-se pelo facto de que esta dimensão não tem para si algum sentido. De facto convirá recordar que a marginalização foi estudada por Berry, Kalin e Taylor (1977) entre os ameríndios do Canadá, nos quais uma das características culturais era a perda de todos os quadros de referência (rejeição não só dos valores minoritários tradicionais ancestrais mas também dos valores dominantes anglo-saxónicos contemporâneos).

Tendo presente as atitudes pró-integração, anti-separação e, em menor grau, anti-assimilação, podemos deduzir que os adolescentes portugueses procuram claramente integrar a cultura do seu país de acolhimento preservando a sua identidade e cultura de origem mais do que rejeitar a sua cultura de origem e/ou a do país de acolhimento. Estes resultados são idênticos aos que foram encontrados em França (Neto; 1994 e 1995), no Canadá e na Austrália (Berry et al; 1989, Lanca, Alksinis, Roese e Gardner; 1994). Podemos, no entanto, perguntar se estas atitudes em relação aos modos de acluturação são as mesmas relativamente a cada um dos indicadores escolares. De acordo com os resultados das análises de correlação, verificamos que uma atitude anti-separação, por exemplo, não implica necessariamente uma atitude pró-integração e vice-versa.

Os resultados anteriores mostram claramente que em função das características do sujeito (sexo, idade de chegada), da família (nível de formação do pai/mãe, autorização de trabalho do pai/mãe) e do percurso escolar (retenção, mudança de divisão, frequência dos cursos de Língua

e Civilização Portuguesas, conhecimentos finais, projecto de formação), existem diferenças significativas entre os alunos em relação ao seu modo de aculturação: mesmo que os alunos optem por uma atitude pró-integração, esta pode variar na sua intensidade, como as suas atitudes de anti-separação, anti-assimilação e a sua própria neutralidade em relação à marginalização.

Associando diversas situações, podemos estabelecer diferentes perfis-tipo, que passamos a referir:

- o aluno opta claramente por um compromisso entre as culturas suíça e portuguesa (pró-integração), chegou em data recente (em idade de frequentar a escola secundária inferior ou mesmo antes), durante a sua escolaridade não ficou retido, não mudou de divisão e tem um nível geral de sucesso escolar médio ou mesmo bom. Em casos distintos pode mesmo ter alcançado um nível de sucesso escolar mais baixo;
- o caso oposto, de rejeição da cultura suíça em favor da cultura portuguesa (anti-separação), o aluno nunca ficou retido e o seu nível geral de sucesso escolar é médio ou mesmo bom. Em regra, a mãe possui uma autorização de tipo C. Pelo contrário, o aluno que menos se opõe à rejeição da cultura suíça, em favor da cultura portuguesa, tem um nível de aproveitamento escolar mais baixo e a mãe começou por ter uma autorização de residência do tipo A, possuindo agora uma autorização de tipo B;
- o aluno que mais se opõe ao abandono da sua identidade portuguesa a favor da identidade suíça (anti-assimilação) é, em regra, uma rapariga que chegou à Suíça antes da idade de frequentar a escola secundária e que seguiu um curso de Língua e Civilização Portuguesa. Já o caso do que menos se opõe ao abandono da sua identidade portuguesa a favor da identidade suíça, é um rapaz que chegou recentemente à Suíça mas que não frequentou os cursos de Língua e de Civilização Portuguesas;
- finalmente, o caso do aluno que mais se opõe à rejeição das culturas suíça e portuguesa (anti-marginalização), chegou à Suíça antes da idade de frequentar o secundário inferior, seguiu os cursos de Língua e de Civilização Portuguesa e a mãe é detentora de uma autorização (ou permis) de tipo C. Pelo contrário, os casos que são menos opostos à rejeição das duas culturas chegaram recentemente (em idade de frequentar a escola secundária inferior), não seguiram cursos de Língua e Civilização Portuguesa e a mãe é detentora de uma autorização de tipo B.

Com base nestes resultados, podemos avançar com algumas interpretações que nos permitem afirmar que as duas características dos alunos considerados neste estudo (sexo e idade de chegada na Suíça) têm uma incidência na amplitude das atitudes em relação à integração, à assimilação e/ou em relação à marginalização. De facto, as raparigas parecem opor-se mais que os rapazes quanto à rejeição da cultura portuguesa em favor da cultura suíça. Teriam, assim, uma postura mais leal em relação à sua cultura de origem do que os rapazes. É possível que as raparigas portuguesas recebam uma educação mais tradicional do que os rapazes e, por consequência, se oponham à rejeição da cultura de origem da sua família.

No caso dos alunos chegados em data mais recente à Suíça, ao contrário dos que aí chegaram há mais tempo, há uma atitude paradoxal: são menos desfavoráveis a uma rejeição

da cultura portuguesa em favor da cultura suíça e mais favoráveis a uma valorização das culturas portuguesa e suíça e optam igualmente pela rejeição das duas culturas. Este paradoxo pode ter como origem um conflito de lealdade em relação ao seu passado. Foi em Portugal que os alunos chegados em data mais recente à Suíça viveram a maior parte da sua vida e aí construíram os primeiros laços sociais e familiares, assim como a primeira identidade cultural; lealdade ainda em relação à escolha dos pais de se fixarem na Suíça, à qual se pode associar a vontade de uma adaptação rápida a um ambiente diferente.

Quanto às características dos familiares dos adolescentes portugueses, podemos realçar a ausência de influência do nível de formação dos pais nos modos de acluturação. Já o tipo de autorização de trabalho da mãe tem um papel igualmente importante no comportamento dos jovens, como se pode verificar no Quadro VIII. Com efeito, os alunos cuja mãe tem uma autorização de tipo A ou mesmo B, são menos favoráveis a uma rejeição da cultura suíça, em favor da cultura portuguesa, do que aqueles cujas mães nunca tiveram uma autorização de tipo A ou que, actualmente, possuem uma de tipo C. Estes últimos são ligeiramente desfavoráveis à rejeição das duas culturas. De facto, quando a mãe possui um permis A, leva a que o aluno esteja separado durante um período mais ou menos longo (com ruptura parcial dos laços entre a mãe e a criança), o que leva a situações negativas ao nível da identidade da criança.

Quando se examinam as relações entre os modos de acluturação e os diferentes indicadores do percurso escolar, constatamos que todos os indicadores apresentam uma relação com as atitudes dos adolescentes portugueses em relação à integração, à separação, à assimilação e à marginalização. De facto, os alunos com dificuldades escolares são globalmente menos favoráveis à valorização das culturas suíça e portuguesa (atitudes pró-integração menos acentuadas). Constatamos, por outro lado, que a marginalização escolar (e eventualmente a profissional e social) acompanha-se de uma certa falta de identidade cultural.

No que respeita mais precisamente aos cursos de Língua e de Civilização Portuguesa, verificamos que os alunos que nunca frequentaram estes cursos, contrariamente aos que o fizeram, são menos favoráveis à rejeição da cultura portuguesa e optam geralmente por uma rejeição das duas culturas (pró-marginalização). Este tipo de cursos parece assim desempenhar um papel particularmente favorável junto dos alunos que os frequentam, uma vez que o enriquecimento dos laços com a cultura de origem tem tendência a evitar a marginalização.

Para concluir as diferentes interpretações, lembremos que os resultados alcançados sugerem atitudes distintas que demonstram, no aluno de origem portuguesa, uma identidade cultural adaptada e relativamente sólida. Por esta razão, sendo embora difícil intervir ao nível das características pessoais e familiares destes adolescentes, parece-nos contudo indispensável uma intervenção ao nível do contexto escolar. Contudo, parece-nos evidente que a marginalização escolar, causa e/ou consequência, é justificada ao nível dos modos de acluturação. Nestas condições, parece-nos que a escola deva evitar, por um lado, todas as medidas que conduzam à marginalização escolar dos alunos, nomeadamente a retenção escolar, privilegiando toda uma intervenção que permita a construção de uma identidade cultural adaptada como, por exemplo, a frequência dos cursos de Língua e de Civilização Portuguesa.

Note-se que para além dos comentários já referidos a propósito dos diversos resultados do nosso estudo, podemos concluir com a importância do estatuto jurídico dos emigrantes (ligado ao tipo de autorização de residência), como resultado de uma política coercitiva do grupo maioritário em relação aos grupos minoritários. Tal é confirmado por diversos autores e estudos incluídos neste volume: cf: Cattafi-Maurer, Abriel, Dasen, Lack e Perregaux e também Doudin, Pons e Moreau.

Bibliografia

- ABDI, H. (1987). *Introduction au traitement statistique des données expérimentales*. Grenoble; Presses Universitaires de Grenoble
- BASTIDE, L. (1994). “Identité culturelle et intégration sociale et scolaire de l'échantillon étudiant”. in: D. Becker, M.-E. Handman e R. Itturra (Edts.). *Echec scolaire ou école en échec*. Paris; L'Harmattan; 133-171
- BERRY, J. (1989). “Acculturation et adaptation psychologique”. in: J. Retschitzky, M. Bossel-Largos e P. Dasen (Edts.). *La recherche interculturelle*. Paris; L'Harmattan; 135-145 (Tomo I)
- BERRY, J.; KLIM, U.; POWER, S. e YOUNG, M. (1989). “Acculturations attitudes in plural societies.” *Applied Psychology: an International Review*. 38; 2; 185-206
- BERRY, J. W.; KALIN, R., e TAYLOR, D. M. (1977). *Multiculturalism and ethnic attitudes in Canada*. Ottawa; Government of Canada
- BOTTANI, N. e WALBERG, H. J. (1992). “A quoi servent les indicateurs internationaux de l'enseignement?”. *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement*. Paris; CERI; 7-13
- DONA, G. e BERRY, J. (1994). “Acculturation attitudes and acculturative stress of Central American refugees”. *International Journal of Psychology*. 29; 1; 57-70
- DOUDIN, P. A. (1996. a). *L'école vaudoise face aux élèves étrangers*. Lausanne; CVRP
- DOUDIN, P. A. (1996. b). “La situation des élèves étrangers dans l'enseignement vaudois”. Conférence prononcé lors du “Convegno sur la scolarisation des enfants et jeunes gens de langue étrangère”; Emmetten (Suisse)
- KRISHNAN, A. e BERRY, J. (1992). “Acculturative stress and aculturation attitudes among Indian immigrants to the United States”. *Psychology and Developing Societies*. 4; 2; 187-212
- LANCA, M.; ALKSNIS, C.; ROESE, N. e GARDNER, R. (1994). “Effects of language choice on acculturation: a study of Portugueses immigrants in a multicultural setting”. *Journal of Language and Social Psychology*. 13; 3; 315-330

- NETO, F. (1993). “Quelques contributions de la recherche psychologique à la compréhension du phénomène migratoire portugais.” in: M. Rey von Allmen (Ed.). *Psychologie clinique et interrogations culturelles*. Paris; L’Harmattan; 223-242
- NETO, F. (1994). “La stress d’acculturation chez des jeunes d’origine portugaise en France”. *Enfance*. 1; 83-94
- NETO, F. (1995). “Predictors of satisfaction with life among second generation migrants”. *Social Indicators Research*. 35; 1; 93-116
- NETO, F. e MULLET, E. (1982). “Les indicateurs internationaux de l’enseignement: leurs fonctions et leurs limites”. *L’OCDE et les indicateurs internationaux de l’enseignement*. Paris; CERI; 15-25
- OCDE (1996). *Regards sur l’éducation. Les indicateurs de l’OCDE*. Paris; CERI
- SIEGLE, S. e CASTELLAN, N. (1988). *Nonparametric statistic for the behavioral sciences*. New York; McGraw-Hill
- SILVA, M. C. e NETO, F. (1993). “Psychosocial predictors of intent to emigrate among portuguese adolescents”. *Journal of Applied Social Psychology*. 23; 16; 1285-1302

II — Sobre a escolarização e a inserção
escolar e profissional dos jovens
de origem portuguesa

La Integración Escolar y Profesional de los Portugueses Residentes en España

Lorenzo López-Trigal

Universidade de León (Espanha)

1. Presentación de los rasgos de la comunidad portuguesa

La emigración ha sido un flujo constante en la historia del pueblo portugués y uno de los factores relevantes de su estructura social en el siglo XX, a la vez que se sitúa desde 1960 como una de las primeras fuerzas de mano de obra extranjera en algunos países de la Europa Comunitaria. En cambio, esta emigración de portugueses con destino España ha sido cuantitativamente mucho menor, aunque de ritmo creciente y constante, pues suponía, en cuanto a la población censada, la llegada de unas cien personas por año en la década de los 40, de doscientas en los 50 y progresivamente alcanzará una media de mil censados en cada año de los 80, si bien se estima la población censada de portugueses establecidos en España la mitad aproximadamente de la que de hecho se asienta, unos setenta mil inmigrantes de esta nacionalidad en los últimos años.

A pesar de este número reducido de inmigrantes la población portuguesa residente en España viene a ser uno de los principales grupos extranjeros llegados al país sobre todo en los dos últimos decenios, población de origen latinoamericano, magrebí y negroafricano, además de europeos, caracterizados los no europeos (excepto portugueses y euroorientales) como inmigración económica o trabajadora, que de forma inesperada han convertido a España de un país con saldo migratorio negativo en otro positivo, al frenarse la tradicional salida de nacionales españoles primero a América y después a Europa, siendo durante los años ochenta y noventa muy superior el flujo de retorno de españoles y el de llegada de extranjeros, que de modo oficial se aproximan al medio millón, aunque alcanza su estimación probable en torno a los ochocientos mil inmigrantes, una cifra reducida proporcionalmente a la población total comparado el caso

con otros países de Europa Occidental, pero que supone esta inmigración, como hemos advertido, toda una novedad en la estructura demográfica de España, al igual que ocurre en Portugal.

En este contexto, el flujo de la migración de portugueses hacia el vecino territorio español se caracteriza según el último censo de población española de 1991 por ocupar el cuarto lugar en el orden de población extranjera por nacionalidades, precedida por el Reino Unido y Alemania (técnicos de empresas más personas de la tercera edad residentes en el litoral mediterráneo) y por Marruecos (el origen que más ha crecido en los últimos años, además de que de esta nacionalidad en buena medida es población no censada y en situación irregular), suponiendo en porcentaje los residentes portugueses un 9.3 del total de la inmigración extranjera y un 18.4 de la originaria de países europeos.

La distribución espacial de los inmigrantes portugueses responde a varios destinos principales: 1.º las provincias fronterizas con Portugal y más concretamente en sus áreas más dinámicas situadas en los dos extremos de la raya divisoria, como son Pontevedra-Vigo y Orense en el Norte y Huelva en el Sur; 2.º el Norte de España, bien en las áreas mineras de León y de Asturias, bien en el País Vasco y Navarra a las puertas de Francia, a modo de un asentamiento derivado del fracaso en el intento de pasar los Pirineos; 3.º cada vez en una mayor proporción las grandes ciudades como Madrid, restando otras ciudades en una menor proporción en el litoral mediterráneo como Barcelona, en Sevilla o incluso en las ciudades canarias; 4.º una migración trashumante de gitanos con una problemática específica y de jornaleros del campo portugueses que siguen los ciclos migratorios habituales de las campañas agrícolas.

La pirámide de edades de esta población muestra un equilibrio de sexos, con una ligera dominancia de varones, y un predominio de la población joven y adulta en edades activas; así el grupo de edades de 20-64 años era en 1991 el 65% del total, lo cual indica la presencia frecuente en esta migración de familias completas y un grado de estabilidad en su residencia, (incluso siendo notable la proporción en ciertos destinos como las cuencas mineras de León de de portugueses con vivienda en propiedad y sobre todo hay un alto grado de matrimonios mixtos).

El nivel de formación cultural es bajo, siendo el tipo dominante de personas adultas con estudios primarios, pero el analfabetismo y “sin estudios” ronda en un 50%, en especial en las mujeres, mientras que en los jóvenes la educación primaria es casi general aunque no continúen en su mayoría en la secundaria. De todos modos, en los años noventa apreciamos una mejoría sustancial entre la población adulta-joven y joven, tanto en la universalización de la escolarización como en el acceso a la enseñanza de formación profesional o secundaria.

En cuanto a otros rasgos, la población activa era en 1991 un 41.6% de sus componentes con proporción más elevada en los varones (60.2) que en las mujeres (23.6), dedicadas en su mayoría al hogar si bien en las ciudades se suman como empleadas del servicio doméstico. La tasa de paro (20.3) era similar al promedio de la población española de esa fecha. La situación laboral es de una gran precariedad, por ser un 35.7% asalariados eventuales en los servicios y en el campo; mientras que la situación profesional refleja una diversificada tipología de trabajadores generalmente de baja cualificación en la actividad agraria y pesquera, minería, industria, construcción, transporte, la hostelería y los servicios, aspecto éste que es bien positivo

cara a una crisis de oferta de empleo en una determinada actividad, como sucede en los últimos tiempos con la minería del carbón.

Estos caracteres de la comunidad portuguesa en España según el censo de población de 1991 deben entenderse a su vez diferenciados en cada uno de los destinos señalados, tal como hemos observado en nuestra monografía colectiva (López-Trigal; 1994), pues las estructuras demográficas (más presencia de jóvenes en León o de mujeres adultas en Madrid, por ejemplo) y socioeconómicas (niveles de ingresos muy diferentes) así como veremos posteriormente el grado de integración escolar y profesional son distintas por cada localidad y destino de esta migración: los casos leonés y madrileño (precisamente los mejor estudiados) son ejemplares por extremados, las tres provincias tienen contingentes portugueses de similar dimensión global pero radicalmente distintos en cuanto a rasgos objetivables. De todo ello se puede deducir que si bien, la colonia portuguesa en España es una de las que muestra características más desventajosas por su bajo nivel de instrucción, eventualidad laboral, ocupaciones de escasa o nula cualificación...con todo existen circunstancias favorables que hacen que la realidad de la presencia portuguesa en España pueda no ser tan dura: la proximidad a su país, la libertad de tránsito y la ausencia de obligatoriedad de permiso de trabajo, la afinidad cultural y la similitud lingüística, que posibilitan una integración... (Loratamayo; 1995).

2. La integración escolar y el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa

Los conceptos axiológicos de integración o de exclusión vienen a ser las referentes clave del estado o situación de los grupos o comunidades de población minoritarios respecto de los nacionales del propio país o grupo mayoritario desde un punto de vista demográfico, social, económico, cultural o político, a la vez que estos términos se utilizan a la hora de definir la política y acción social respecto de los inmigrantes extranjeros. La integración o la exclusión social entre los inmigrantes, con residencia por tanto en otro país diferente al suyo de origen, dependerá de rasgos como la nacionalidad, la etnia, los años de residencia en el país de destino, pero también de la situación profesional, de las condiciones socioeconómicas de la familia, la accesibilidad a la vivienda, la concentración de ciudadanos extranjeros ya establecidos, el idioma empleado y el nivel cultural, que el medio sea rural o urbano, las expectativas de regreso al país de origen, o bien la aceptación mayor o menor de la población que los acoge o margina...

Según este enfoque hemos realizado una encuesta a familias de los niños portugueses escolarizados en España, que seguían a principios de los años 90 el Programa Hispano-Luso de Lengua y Cultura Portuguesa (López-Trigal; 1992), de cuyos resultados se observan una mayor integración dentro de la comunidad portuguesa entre los casados con español o española que entre los solteros, al igual que es menor la integración también entre los miembros de etnia gitana. Los años de residencia en la localidad y en España (mayoría de un 83% con más de diez años de estancia) es sin duda un factor que juega a favor de una mejor integración. En cuanto a la situación profesional, en el caso de que los adultos cónyuges tengan ambos ocupación laboral se comprueba que su integración mejora o bien al menos en el caso de la persona con un empleo, mientras que no lo es tanto en las amas de casa o en los desempleados. Asimismo

se observa la tendencia a que la integración de las familias portuguesas sea mayor en los ámbitos rurales y semiurbanos, con menos casos de marginación que en los urbanos, así si comparamos los residentes en las cuencas mineras leonesas se encuentran mejor que los residentes en el área metropolitana de Madrid, donde se nos presentan también, al igual que en otras ciudades (periferias de Oviedo, de Gijón o de Pamplona, sobre todo en años anteriores), núcleos de marginación o ghettos. En todo caso las diferencias de los adultos respecto de los niños y jóvenes en cuanto a la integración están en favor de estos últimos, más integrados (en un 88.9% de los casos) que los adultos padres (un 54.3% de los casos). Razones de todo tipo (nacimiento y desarrollo escolar en la localidad, dominio del idioma español, etc.) inducen a estas diferencias notables entre ambos grupos de edades.

En efecto, de las encuestas realizadas se constata que los niños portugueses (como también los caboverdianos) escolarizados en los colegios del Programa muestran a nivel general una situación de adaptación e integración superior a la que presentan sus familiares adultos; su integración en el centro escolar puede calificarse de positiva; por otro lado, en los casos en que se observan dificultades de integración, éstas tienen que ver más con la etnia gitana de algunos de ellos que con la nacionalidad extranjera. La enseñanza y más concretamente la calidad de enseñanza (que aporta el enfoque de potenciación de lo bilingüe y lo intercultural por parte del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa) ha sido esencial también para integrar en mayor medida a los niños portugueses.

Alumnos inscritos en el programa de Lengua y Cultura Portuguesa
(Enseñanza Primaria. Curso 1996-1997)

Provincia	Alumnos			Profesores	Colegios	Localidades
	Port.	Esp.	Otros			
León	598	1 385	191	25	35	25
Asturias	186	389	2	9	15	7
Burgos	96	216	3	4	4	2
Navarra	74	565	—	3	4	1
Guipúzcoa	49	80	3	2	5	5
Vizcaya	40	70	—	2	2	2
Cantabria	14	—	—	1	1	1
Orense	340	575	—	9	9	6
Madrid	46	640	19	4	5	1
Zaragoza	55	75	—	2	2	1

Fuente: Coordinación pedagógica del Programa. Embajada de Portugal en España. Elaboración propia.

Este Programa Hispano-Luso, iniciado en el curso 1987-1988, viene a ser una experiencia desarrollada en el territorio español donde se asientan grupos significativos de alumnado de origen portugués o lusoparlante, a los que se sumarán niños españoles (muchos de ellos hijo de portugués) y caboverdianos, comenzando en primer lugar en la provincia de León, continúa más tarde en otras localidades del Norte de España (de Asturias, Miranda de Ebro, Pamplona) para proseguir más adelante en el País Vasco, Santander, Orense, Madrid y Zaragoza. En el curso 1996-1997 acoge el Programa a 5 711 alumnos de Enseñanza Primaria, de ellos 1 498 de nacionalidad portuguesa, 3 995 españoles y 218 caboverdianos. El número de colegios públicos

donde está implantado el Programa es de 82, atendidos por 61 profesores portugueses. Además en los últimos cursos se sigue también el Programa con carácter experimental y en función de la adscripción de profesorado portugués en algunos centros de Enseñanza Secundaria (E. S.O. y B. U. P.) que acogen ya a 376 estudiantes repartidos en otros 11 centros de enseñanza. En total, son unos seis mil escolares los que atiende el Programa, que se aplica en cumplimiento de una normativa comunitaria europea, especialmente la Directiva 486/1977, en los dos niveles de Primaria y Secundaria después de transcurridos ya casi diez años de experiencia del mismo y haber despertado mucho interés entre la población portuguesa además de la población española y caboverdiana de estas mismas 51 localidades, 25 de ellas en León. Es de resaltar la notable proporción de escolares españoles introducidos en este Programa que, aunque muchos de ellos son de raíces portuguesas, de hecho llega a tener una fuerte demanda como segundo idioma extranjero en estos ámbitos ya que la participación en el mismo está abierta a todos aquellos alumnos del centro que lo deseen, independientemente de su origen cultural.

Los objetivos generales que el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa pretende (Ministério de Educação; 1996) son los de — favorecer la integración del alumnado portugués y lusoparlante en el sistema educativo español; — mantener y desarrollar las referencias lingüísticas y culturales del alumnado de origen portugués y darlas a conocer al resto del alumnado y comunidad educativa; — promover el respeto y el aprecio por las diferencias culturales, educando para la formación de ciudadanos libres, responsables y participativos en una sociedad multicultural; — colaborar en la mejora de la integración de los residentes portugueses dentro de sus comunidades locales.

Se pretende todo ello dentro de una enseñanza bilingüe en la que el aprendizaje del portugués se plantea no sólo como lengua objeto de estudio sino también como lengua vehicular de algún área del currículum; teniendo como planteamiento básico la apuesta por una educación intercultural basada en el reconocimiento y apoyo del derecho de los grupos minoritarios al mantenimiento y expresión de su propia lengua y cultura y en la necesidad de formar al alumnado en el conocimiento y aprecio en lo posible de distintas culturas presentes en la escuela (aunque habría en algunas escuelas otras diferentes comunidades como la caboverdiana, la marroquí o la senegalesa, por ejemplo, y no se cuenta con programas parecidos).

En este sentido, el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa completa el currículum escolar español pues los alumnos que se inscriben en el mismo reciben clases en portugués por profesorado nativo, sin perjuicio para el aprendizaje del currículum español ordinario, pues las clases se imparten en el horario escolar oficial por lo que no supone un esfuerzo extra y el aprendizaje del portugués se realiza utilizando los contenidos del currículum ordinario.

La aplicación de este plan varía atendiendo a los distintos ciclos educativos: Para el ciclo inicial el objetivo es el desarrollo del lenguaje oral y la comprensión del lenguaje escrito utilizando como base de trabajo los contenidos del currículum español y complementado con referencias a la cultura portuguesa en las áreas social, natural, matemáticas y música. En el segundo ciclo se intensifica la enseñanza del portugués como lengua de expresión escrita sin descuidar los objetivos del ciclo anterior. En el tercer ciclo se perfecciona el portugués oral y escrito, y se inicia en el conocimiento de la literatura portuguesa. En todos los casos el profesor

portugués tiene que acordar con el profesor tutor español los contenidos sobre los que debe versar la clase en portugués, con el objeto de evitar vacíos en el aprendizaje y en la medida de lo posible se elaboran unidades didácticas comunes en ambas lenguas y se aplican bien en clases integradas (los dos profesores en el mismo aula) o en clases simultáneas (al mismo tiempo pero en dos grupos distintos por parte de cada uno de los profesores). Por último, su aplicación en Institutos de Educación Secundaria a los que se adscriba con carácter experimental profesorado portugués del Programa tiene por objeto continuar el proceso educativo del alumnado que haya participado en los ciclos anteriores y podrá desarrollar dentro del espacio de optatividad de la etapa la materia Segunda Lengua Extranjera: Portugués.

Por otra parte, en el marco del Programa se desarrollan actividades complementarias que contribuyen a la consecución de los objetivos generales, tales como Semanas Culturales de Portugal en los centros, visitas de estudio a través del contacto directo entre profesorado y alumnado de ambos países con una alternancia anual, y se pretende como novedad última el establecimiento de Clubes de Portugués de tipo intercultural, en los mismos centros de enseñanza para posibilitar a aquellos antiguos alumnos interesados la continuidad de contacto con la lengua y cultura portuguesa así como la promoción de actividades culturales bajo la responsabilidad del profesorado portugués.

Por lo que se ha expuesto anteriormente la implantación de este Programa hispano-luso está al cabo de casi diez años llegando a su plena difusión territorial y continúa adelante en la profundización de los objetivos por medio de una metodología positiva por los efectos de cara a la integración de la comunidad portuguesa entre sus vecinos españoles y el mantenimiento a la vez de sus raíces culturales nacionales, siendo buena parte del mérito, además de los propios profesores portugueses, de la coordinadora pedagógica representante de la Embajada portuguesa, María Fernanda Antunes, en colaboración con técnicos y didactas españoles. Todo el esfuerzo colectivo realizado en estos años ha tenido ya una favorable acogida entre las instituciones locales, las asociaciones de padres de alumnos, el profesorado español, de modo que las promociones de graduados escolares salidas en estos centros donde se implanta el Programa disponen de un aprendizaje de la lengua portuguesa que les facilita la utilización del bilingüismo en su ambiente familiar y local a la vez que han adquirido conocimientos de la cultura portuguesa que le han de servir en sus relaciones sociales normales y con sus antepasados (en el caso de escolares portugueses) y en su propio bagaje cultural y percepción del país vecino (en el caso de escolares no portugueses). Un caso particular del éxito del Programa se constata por el periodista de un diario lisboeta (Ferreira; 1994) que describe historias de vida como la de José Cruz, nacido en Ponferrada (León), 14 años y de padres portugueses, que habla indistintamente portugués como español: *Falo português em casa como os meus pais mas com os meus amigos falo espanhol, é mais fácil.*

Se comprueba por ello que la escuela se configura como un medio favorable para la integración de los alumnos y posibilita la integración con el medio social de modo normalizado. Comprobamos también en España que los niños portugueses de familias inmigrantes estables han estado escolarizados en general hasta los catorce años que terminaba hasta estos últimos años la Educación General Básica (EGB) que daba el título de Graduado Escolar, mientras que

en el nuevo sistema educativo se extiende la educación obligatoria gratuita hasta los dieciseis años con la implantación de la ESO — de edades de 12 a 16. Son en cambio escasos hasta el momento los alumnos portugueses que pasaban a la Enseñanza Secundaria, por lo que con el nuevo sistema anterior se espera que la tendencia se invierta pasando a estudiar en los centros de esta etapa buena parte de los alumnos portugueses. Por el contrario, la escolarización es muy reducida en el caso de los niños de familias trashumantes, temporeras en el campo y de etnia gitana.

3. Una integración profesional bien diferenciada

Como hemos analizado anteriormente entre los rasgos de la comunidad portuguesa asentada en España se constata que es una inmigración de tipo económico, en parte en situación irregular aunque se encuadra en el ámbito de derechos y políticas propias de los inmigrantes de la Unión Europea, siendo el perfil de este grupo el de un adulto-jóven que ha ido formando familia a medida de la estabilidad que le proporcione el acceso a un empleo y vivienda, con un nivel de vida progresivamente mejor y con un trabajo en actividades diversas predominantemente las del tipo de construcción, minería, servicio doméstico y hostelería.

Pues bien, la situación general ante la integración profesional de estos inmigrantes es bien dispar, de modo que no es fácil de sintetizar rasgos válidos para toda la comunidad, diferenciándose bien por destinos de lugares de asentamiento o bien según se trate de colonias estables o trashumantes. De esta manera variará la integración profesional no sólo de los adultos sino la más concreta de los jóvenes en su primer(os) empleo(s) o actividad laboral una vez finalizada su escolarización primaria y/o secundaria (ya que a nivel universitario es muy excepcional).

En todo caso, cierta investigación (Perales, en: Giménez Romero; 1992) participa de una estratificación socioprofesional al menos de los portugueses residentes en Madrid en tres capas: — una superior compuesta por empresarios, ejecutivos de empresas multinacionales, diplomáticos, periodistas o funcionarios; — una capa intermedia integrada por los trabajadores de los servicios, la construcción y la hostelería; — una capa inferior de población marginal de mendigos y de trabajadores en precario. Estas capas o estratos a su vez son susceptibles de ser divididos desde un punto de vista económico y sociocultural en otros tres niveles subsidiarios, estando muy representado en la colonia portuguesa en Madrid el estrato más inferior, con asentamientos de chabolismo en la periferia (caso de Pitis al pie del ferrocarril) y de inmigrantes no regularizados y con actividades incluso clandestinas.

Podemos estar de acuerdo con esta tipología de personas por sus profesiones variando en cada destino regional o local algunos de los ejemplos: En la comunidad portuguesa asentada en León, apenas se encuentran personas de los estratos superior e inferior, mientras que es muy mayoritaria la clase de trabajadores intermedios ocupados en la construcción, la minería o los servicios. Así podríamos continuar con otros destinos en los que aparecen igualmente que en León un amplio estrato intermedio con actividades diferenciadas en la industria o en los servicios y un estrato inferior de temporeros, mendigos y aún prostitutas además de trabajadores en precario.

Al margen de las excepciones (técnicos, funcionarios, empresarios, profesionales, futbolistas y toreros, por un lado, mendigos, temporeros y eventuales) a la regla general lo cierto es que entre la comunidad portuguesa el estrato intermedio de trabajadores asalariados estables es lo dominante. Y éste es asimismo el destino normal del joven inmigrante portugués (o del que siendo de origen familiar portugués, nacido en España a menudo o de padre o madre española a veces, se nacionaliza español) a la hora de tener empleo, pues viene normalmente a integrarse, sin apenas cambio socioprofesional que le diferencie del de sus padres, entre los trabajadores con actividad remunerada o dependiente de un empresario, ya en alguno de los subsectores industriales (cada vez menos por la crisis industrial y minera existente en España) o en alguno sobre todo de los subsectores del terciario. No obstante, aparte de esta relativa y diversificada situación general, la comunidad portuguesa asentada en el Oeste de la provincia de León o en el área metropolitana de Madrid pasa por una caracterización distinta en cada caso.

En las cuencas mineras leonesas, la crisis profunda de esta actividad dedicada a la extracción de mineral de carbón, que ha sido la que en definitiva había ofertado la mayor parte de los empleos hasta los años ochenta, viene a estar en horas bajas, en una situación actualmente de despidos laborales y regulación de empleo, con la desaparición rápida de la pequeña empresa minera que había sido la principal suministradora laboral a la vez que la mayor fuente de explotación del trabajador, que si bien entraba en la empresa con salarios relativamente elevados en comparación con otros empleos era en condiciones penosas y de un número de horas de trabajo excesivo. Pero con todo al paso del tiempo muchos de ellos han podido acceder a empleos más cualificados dentro de la minería como picadores y barrenistas, en iguales condiciones que sus compañeros españoles y con salarios altos.

Los colectivos de inmigrantes portugueses en León presentan un grado de integración en las localidades de acogida que bien podría calificarse de satisfactorio, a diferencia de otros portugueses residentes en España, pues todas las opiniones consultadas estiman un grado de integración que en ningún caso se sitúa por debajo de los límites de la "tolerancia". Además, el sector de trabajo no parece ser aquí factor determinante en cuanto al nivel de integración, si bien el conjunto de empleados en la minería aparecen, con respecto a los trabajadores de la construcción, algo más integrados y sindicalizados. Más importante parece la distinción en lo que se refiere a la situación respecto a la actividad: el hecho de que trabajen ambos cónyuges parece propiciar un nivel de integración algo superior al que se da en caso de que sólo trabaje el marido, como también si el marido está desempleado, situación poco frecuente, el grado de integración es sensiblemente inferior (López-Trigal, Prieto Sarro; 1993. a).

Se concluye, por tanto, que la integración profesional es muy diferenciada pero también es preciso añadir que es bien difícil acceder a empleos cualificados en el caso de los jóvenes portugueses por no disponer éstos de una formación académica y profesional adecuada en la mayoría de los casos, a lo más con una formación básica o profesional de primer grado. Mientras tanto, se percibe que en la comunidad portuguesa del Norte de España, como resultado de una mayor integración general y de la implantación del Programa de Acción Educativa y Cultural, se progresa ya en la incorporación de alumnos portugueses en el nivel de la enseñanza secundaria, al igual que con anterioridad lo han hecho la mayoría de los jóvenes españoles, y

cabe prever que en los años próximos accedan cada vez más a empleos cualificados los jóvenes de ambos sexos, rompiendo la tradición de sus padres (ocupados en un empleo no cualificado) y madres (amas de casa o empleadas en el servicio doméstico). Las diferencias son constatables y el proceso parece ir en la dirección de una mayor integración también en Madrid pues disminuye la mendicidad y las situaciones laborales en precario en los últimos años.

Bibliografía

- COLECTIVO I. O. E. Cáritas Española (1987). Los Inmigrantes en España. Documentación social; n.º 66.
- FERREIRA, N. (1994). “Portugueses no Reino de Leão”. O Publico Magazine. 11-XII-1994; 57-67.
- GIMÉNEZ ROMERO, C. (Coord.) (1993). Inmigrantes extranjeros en Madrid. Madrid; Comunidad de Madrid (2 vol).
- LÓPEZ-TRIGAL, L. (1991). La inmigración extranjera en León. León; Universidad de León.
- LÓPEZ-TRIGAL, L. (Director) (1992). Evaluación del Programa Hispano-Luso de Acción Educativa y Cultural. León; Ministerio de Educación y Ciencia (2 vol. policopiados)
- LÓPEZ-TRIGAL, L. (1994). La migración de portugueses en España. León; Universidad de León.
- LÓPEZ-TRIGAL, L. (1995). “Revisión de los estudios sobre la migración portuguesa en España”. *População e Sociedade*. 1; 109-118.
- LÓPEZ-TRIGAL, L. (1996). “La migration portugaise en Espagne”. *Revue Européenne des Migrations Internationales*. Volume 12; 109-119.
- LÓPEZ-TRIGAL, L.; PRIETO SARRO, I. (1993 a). “Caracterización de la inmigración portuguesa y caboverdiana en la provincia de León”. *Inmigración extranjera y planificación demográfica en España*. La Laguna; Universidad de La Laguna-Grupo de Población de la AGE; 611-617.
- LÓPEZ-TRIGAL, L. (1993.b). “Inmigración portuguesa en ciudades del Norte de España”. *Nuevos procesos territoriales (XIII Congreso Nacional de Geografía)*. Sevilla; Universidad de Sevilla; 507-511.
- LÓPEZ-TRIGAL, L. (1993. c). “Portugueses y caboverdianos en España”. *Estudios Geográficos*; 210; 75-96.
- LORA-TAMAYO, G. (1995). *Características de la población extranjera en España. Censo de 1991*. Madrid; Delegación Diocesana de Inmigrantes-ASTI (Cuadernos de Formación; n.º 6).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. *Instrucciones de la Dirección General de Centros Educativos para el Desarrollo del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa*. Boletín Oficial del Ministerio; 4 Noviembre 1996.

MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL. Dirección General de Migraciones —
Anuario de Migraciones. 1993. Madrid.

PERALES, J. A. (1992). “Los portugueses. Informe sobre la pobreza y la exclusión social de los inmigrantes portugueses de la Comunidad de Madrid”. La exclusión. Madrid; Comunidad de Madrid; 251-265.

Lógicas Interactivas, Projectos e Estratégias Familiares Migratórias. Ritmos Escolares e Profissionais e Denominação dos Jovens de Origem Portuguesa em França.

Maria Engrácia Leandro

Universidade do Minho

Introdução

Estudar as trajetórias migratórias dos Portugueses em França, a partir dos anos cinquenta, conduz, necessariamente, a ter em conta a natureza dos projectos familiares e das suas transformações, em interacção com as mudanças produzidas nas sociedades a que estão ligados e dos efeitos que daí decorrem para os seus descendentes. É ao mesmo tempo abrir alternativas de análise de mobilidade social intergeracional que não deixa de ser tributária das lógicas interactivas que decorrem dos projectos familiares, dos percursos escolares, do mercado de emprego e das dinâmicas sociais e culturais em curso tanto em França e em Portugal como no contexto internacional europeu onde se movem estes actores sociais.

Sendo assim, além das demais questões que se prendem com a complexidade desta situação, três razões fundamentais justificam algumas interrogações sociológicas sobre esta problemática. A primeira relaciona-se com a natureza da definição dos projectos migratórios familiares que por extensão englobam, embora de modo diferente, cada um dos elementos da família. A segunda diz respeito às transformações sócio-económicas e culturais que se têm operado tanto na sociedade francesa e portuguesa como na Comunidade Europeia de que ambas fazem parte. Enfim, a terceira prende-se com as consequências que daqui decorrem para os próprios emigrantes e para os seus descendentes em termos escolares e profissionais a propósito dos quais eles elaboram estratégias educativas de mobilidade social (Singly; 1993) procurando, assim, romper com a reprodução social.

Para mostrar a pertinência e fecundidade potencial desta forma de abordar estes fenómenos, começámos por nos interrogar sobre as características dos projectos familiares em contexto

migratório e os factores que conduziram estas famílias migrantes a produzirem modificações nos seus projectos iniciais. Procuraremos mostrar, igualmente, que estas são tributárias das transformações sócio-económicas e culturais em curso tanto na sociedade francesa e portuguesa como num contexto internacional mais vasto que se prende, essencialmente, com a entrada de Portugal na Comunidade Europeia. Nesta perspectiva, a reprodução versus mobilidade social, ou seja, os percursos de escolarização e de profissionalização dos jovens, serão concebidos como processos sociais e não apenas como atributos individuais mais correlacionados com as estratégias e os projectos do grupo familiar.

Sabe-se, por outro lado, que o grupo familiar, tendo um papel crucial a este respeito, é diferenciado no seu interior. Assim, os membros de cada família participam, cada um a seu modo mas de forma conjugada, na (re)construção dos projectos familiares. Por seu lado, a realidade tem mostrado que estes vão influenciar a própria trajectória individual.

Por fim, em última análise, procurando não perder de vista esta interacção, e sem qualquer pretensão de ter encontrado a resposta certa para o assunto, procuraremos desenvolver também neste trabalho a questão da denominação dos filhos dos e/imigrantes portugueses. Trata-se de uma problemática complexa pois não deixa de ser tributária de mecanismos de ordem económica, política, social, ideológica e simbólica. Sendo assim, ao longo desta análise, procuraremos pôr em destaque as ambiguidades mas também as dificuldades da acção de denominar, pois que, em nosso entender, as palavras, sendo um reflexo da nossa perspectiva sobre o mundo, as coisas, as pessoas e os grupos sociais ou étnicos, não deixam de lhe conferir espessura histórica e contextual que os tornam testemunhas das representações da sociedade sobre elas próprias (Allmen; 1994). Por outro lado, se nomear é categorizar e organizar o mundo (Foucault; 1990), a realidade mostra que as palavras têm um poder conceitualizador e contém uma ideia das várias realidades sem, no entanto, se poder dizer que haja sempre nestes elementos uma perfeita adequação.

1. A dinâmica dos projectos familiares

Em relação à noção de projecto, começemos por aceitar a ideia de Sartre (1986; 85 e ss.) segundo a qual todo o homem se define pelo seu projecto e sendo produto do seu produto é, por certo, sujeito-actor (Chombart de Lauwe; 1984, Leandro; 1994) da História, ou seja, da criatividade humana. Para nós, o homem caracteriza-se antes de mais pela capacidade de ultrapassar uma situação, pelo que consegue fazer do que fizeram dele ainda que o próprio nem sempre se reconheça nesta objectivação. À luz desta concepção, podemos dizer que a noção de projecto integra um carácter de objectividade mas também de subjectividade. Senão vejamos. À primeira vista, a ideia de projecto parece prender-se com a orientação que os indivíduos dão às sua trajectórias individuais e sociais. De algum modo, ela antecipa as sucessivas etapas para alcançar tal ou tal objectivo num determinado tempo e espaço.

Era este o caso de muitos portugueses que emigraram, a partir dos anos cinquenta, para França. De início, eles estavam mais direccionados para o material, embora não deixassem de

conter aspirações de ordem cultural (Chombart de Lauwe; 1971), pois que visando aceder a melhores níveis de vida procuravam vir a usufruir dos bens da modernidade. Assim, nos primeiros tempos, a preocupação de proporcionar melhores condições de vida aos familiares, traduzida no imediato pela (re)construção da casa (Vilanova, Leite e Raposo; 1995), a compra do automóvel e maior disponibilidade financeira para aceder a outros bens alimentares, vestimentários e escolares, ainda que, numa primeira fase, este último aspecto não visasse percursos escolares muito prolongados, favorecia o investimento numa estratégia de trabalho sem tréguas, de intensa poupança e de rentabilização económica. Podemos dizer que, até princípios dos anos oitenta, este projecto moveu uma grande parte das famílias portuguesas em França, sobretudo as mais velhas, mais numerosas, com níveis de escolarização primária mais baixos (3.^a classe ou mesmo analfabetas) e com projectos de curta e média duração mais definidos.

Procurando não perder de vista as distinções desta situação que abordaremos mais tarde, por agora convém dizer que há também o lado subjectivo do projecto, isto é, ao conceber um projecto, um indivíduo ou um grupo inscrevem-no numa determinada sociedade que tem as suas próprias peculiaridades. Assim, se, por um lado, o projecto é vontade individual, por outro, ele integra também a dinâmica ou, inversamente, a inércia de uma determinada sociedade onde ele pretende tomar forma.

Uma das componentes desta complexa interconfluência é que o projecto, comportando sempre vários possíveis, é simultaneamente interiorização e exteriorização de possíveis individuais e sociais. Esta dialéctica deverá ser procurada na relação dos homens com a natureza e a sociedade, tendo em conta as condições de origem e as relações que os homens tecem entre si ao longo da sua trajectória de existência. Este aspecto assume uma importância fundamental, na medida em que o projecto, para ter realidade, necessita integrar as possibilidades objectivas, ou seja, a natureza e a realização dos projectos não poderá depender apenas das pessoas, mas também das condições objectivas que lhes são exteriores.

Compreende-se, aliás, que nesta perspectiva os projectos dos portugueses que emigraram para França fossem concebidos em situações familiares e sociais bastante definidas, havendo aqui lugar para prováveis futuros. Na época, a sociedade francesa, quanto aos vários sectores da vida económica e social, era mais dinâmica do que a sociedade portuguesa, pese embora a emergência da mudança que já então se verificava em Portugal (Barreto; 1996). Sendo assim, os projectos formulados, sendo interiorização da exteriorização, comportam várias possibilidades de devir e de futuro. Não admira, pois, que ao longo das trajectórias migratórias os projectos tenham sido objecto de várias (re)definições.

Mesmo aceitando a ideia de Durkheim (1977), que considera que os constrangimentos sociais determinam todo o conjunto da vida humana e social, não deixamos de insistir sobre este aspecto crucial que se prende com a capacidade de intervenção dos actores sociais (Touraine; 1984), tendo em conta que estes intervêm sempre num determinado contexto social. Deste modo, numa sociedade mais dinâmica, tanto sobre o ponto de vista económico como cultural, o actor social pode intervir mais na sua trajectória, pois que o contexto envolvente, sendo mais aberto, lhe proporciona um maior leque de possíveis futuros ou até de mobilidade social ascendente.

Nesta perspectiva, os possíveis individuais mais não são do que uma dinâmica da interiorização-exteriorização dos vários possíveis sociais.

Fenómenos como este estão bem patentes no contexto migratório dos portugueses em França. Senão vejamos. Nos primeiros tempos da imigração, os projectos, estando mais orientados para o material, levaram, muitas vezes, os pais, com particular destaque para os que haviam emigrado com cerca de 35 e mais anos, alguns com filhos em fase de terem terminado ou estarem a terminar a escolarização primária em Portugal, a investirem mais na profissionalização dos seus filhos do que a preocuparem-se com percursos escolares mais prolongados. Estávamos na era e na lógica da prioridade do económico, embora sobre certos aspectos este se afigurasse como o principal elemento para aceder, também, aos bens culturais, de que, exactamente por falta dele, estavam privados antes da emigração.

Porém, nem todos os portugueses que imigraram nesta época se inscrevem nesta situação e seguem as mesmas estratégias. A este propósito interessa deixar claro, antes de prosseguirmos, que a noção de estratégia, começando no século XVIII por ser um termo militar que apenas entrou no vocabulário da Economia nos finais do século XIX, atingindo mais tarde um grande sucesso com Keynes, e no das Ciências Sociais em princípios do século XX através da Teoria dos Jogos (Borel; 1923), conduz precisamente a seleccionar as escolhas e a utilizar as tácticas necessárias para atingir tal ou tal objectivo. Na perspectiva de B. Saint-Sernin (1990), a inteligência estratégica consiste na arte de articular meios heterogéneos e acções diversificadas, visando realizar objectivos globais.

Ora, acontece precisamente que qualquer destes elementos está presente na conduta das famílias portuguesas em análise. Por outras palavras, nós somos levados a constatar que existe no comportamento dos vários familiares uma inteligência estratégica que consiste em mobilizar os meios necessários para conseguirem realizar as aspirações e os projectos de que são portadores.

Sendo assim, ao trazer a primeiro plano as modalidades de imigração individual e familiar dos portugueses durante os anos sessenta-setenta, globalmente, verificamos existirem três situações mais ou menos diferenciadas no que se refere à idade, às aspirações, aos projectos e às estratégias migratórios. Pode perceber-se, então, que existem estratégias diversificadas perante a escolarização, a profissionalização e a mobilidade social dos filhos.

Seguindo esta via de raciocínio, podemos constatar que, nos primeiros tempos da imigração, os projectos, sendo sobretudo de carácter económico, inscreviam-se, normalmente, no curto e no médio prazo. Porém, com o decorrer do tempo e com o reagrupamento familiar ou com a formação da família de procriação, as transformações começaram a intervir nos projectos iniciais. Havendo também, por um lado, profundas mudanças em termos económicos, sociais e culturais e até políticas, tanto em Portugal e em França como no contexto europeu e, por outro, uma mutabilidade e diversidade das mentalidades, tendo em conta o decorrer do tempo, o contacto com uma outra sociedade mais avançada em termos de modernidade, as idades e o grau de escolarização dos pais no momento da emigração, parece estar reunida uma rede de elementos que poderão explicar as mudanças estratégicas e a inversão dos projectos iniciais.

2. Flutuações e bifurcações das trajectórias migratórias. Variantes e invariantes das idades

Pode perceber-se, através das estratégias e das mudanças, que uma nova situação se (re)elabora. Convém, contudo, sublinhar que ela varia também em função do contexto social de residência, da situação profissional dos pais, particularmente da mãe, da percepção da grande valorização social da escolarização e não apenas do dinheiro e do económico. Na esteira de Sayad (1977), retenhamos aqui o critério das três idades da emigração no que se refere aos portugueses que partiram para França nesta época. Ao reconstituirmos o ciclo emigratório português entre 1955-1975, damo-nos conta que há uma certa correlação entre as idades, a imigração e os graus de escolarização. Aliás, a idade, sendo um atributo social ainda que aliado a efeitos biológicos (Mauger; 1989), é indissociável das etapas que integram as trajectórias migratórias. Mas a sua pertinência tornar-se-á ainda mais patente quando tentamos fazer a aproximação entre o percurso escolar dos pais e o dos filhos, entre o número destes e o seu lugar na fratria e entre o tempo decorrido entre a imigração dos pais e o seu nascimento em França ou em Portugal.

Quadro I. Emigrantes segundo o sexo: 1955 a 1975 (Percentagens)

Fonte: Secretaria de Estado da Emigração, Boletim anual; 1975; 34.

O que é verdade é que o confronto com os dados estatísticos insertos no Quadro I permite fazer algumas correlações entre a idade, as modalidades de emigração e a escolarização. Antes de mais, convém dizer que a imigração de trabalho está associada a pessoas entre 15-64 anos. Ora, na idade activa, por ordem decrescente, os homens concentram-se essencialmente nos escalões entre os 25-44 anos. Para as mulheres, a concentração na ordem cronológica é algo diferente. Entre os 20-44, exceptuando o período quinquenal dos 35-44, a ordem é sempre decrescente. Estes dados permitem verificarmos, por um lado, que os homens emigram primeiro e mais cedo do que a maioria das mulheres e que a idade do casamento é mais elevada para os homens do que para as mulheres e, por outro, que desde muito cedo os portugueses atribuíram grande importância ao reagrupamento familiar, como bem o atesta o número de pessoas com menos de 15 anos: 26.4%.

Passando, agora, à idade da escolarização, teremos que começar por voltar o nosso olhar para a questão da escolarização em Portugal por volta dos anos quarenta-setenta, época em que foram ou não escolarizados a quase totalidade daqueles que emigraram neste período. É sobejamente conhecido o facto de que a escolarização dos grupos sociais modestos era fraca e que o analfabetismo, aliás como ainda hoje, é mais elevado no norte do país, de onde provém a grande maioria dos emigrantes portugueses. Em 1970, os dados do recenseamento indicam que há ainda 32.5% de analfabetos: 25.1% de homens e 38.7% de mulheres. A este propósito, no que se refere à emigração legal, as estatísticas referem 12.4%, 15.5% e 9.1% para os anos 1950, 1960 e 1970, respectivamente. Se tivermos em conta o elevado contingente de emigração clandestina que se dirigiu para França nesta época, os valores são, decerto, muito mais elevados. Segundo Arroiteia (1986; 31-32), os países europeus em fase de expansão económica necessitavam de tal modo de grandes contingentes de mão-de-obra que aqueles ultrapassaram de longe o que estava previsto pelos acordos bilaterais com os países excedentários. Entre 1960-1970, perto de 600 000 portugueses partiram para França nestas condições.

Mas convém também lembrar que o ensino primário só nos anos cinquenta se foi tornando efectivamente obrigatório. Primeiro, até à 3.^a classe; em 1954, até à 4.^a classe, para os homens; só em 1956 esta passou a ser obrigatória também para as mulheres. Sendo assim, um certo número de portugueses, quando partiu, e, sobretudo, os mais velhos, tinha apenas a 3.^a classe ou era analfabeto. Em contrapartida, à medida que as idades decrescem, as probabilidades de ter sido escolarizado e ter feito a 4.^a classe são maiores, designadamente para os que tinham menos de 25 anos e, com maioria de razão, para os que têm menos de 15 anos, que perfazem um total de 297 492, ou seja, 33.47% dos emigrantes, onde se incluem 53% de homens e 47% de mulheres, ou seja, 23.7% e 30.3%, respectivamente, no conjunto desta emigração.

Sem sair do âmbito da reflexão em torno da correlação entre as idades de emigração e os graus de escolarização, de maneira muito esquemática e seguindo a terminologia de Sayad (1977), apontamos para a existência de três grupos mais ou menos distintos. O primeiro é composto pelos mais velhos onde se verifica a existência de um maior número de analfabetos e de graus de escolarização mais baixos. Para estes, a prioridade dos seus projectos e, sobretudo, dos filhos mais velhos que os vieram a acompanhar, era dada ao económico, portanto à ingressão rápida no mercado de trabalho.

Com efeito, em muitos casos, estes, uma vez chegados a França, nem sempre prosseguiram os estudos, mas entraram rapidamente no mercado de trabalho, o que nem sempre foi o caso dos mais novos, que fizeram o seu percurso escolar em França, e ainda menos dos portugueses que aí nasceram, como podemos verificar no caso de uma família de 7 filhos que integram esta diversidade etária.

Vim para França em 1957 para ganhar o pão de cada dia para mim e para a família. Pouco tempo depois, a minha mulher veio ter comigo com os 5 filhos que já tínhamos. Os dois mais novos já nasceram em França. Os mais velhos, pouco depois de chegarem, começaram a trabalhar: uns na construção civil, outros na fábrica. Outros continuaram na escola. Mas só os três mais novos fizeram, um, o CAP (Curso de Aptidão Profissional) e os outros dois um BEP

(Diploma de Estudos Profissionais). Estes graus, existindo ainda hoje, correspondem, de algum modo, aos antigos Cursos Comercial e Industrial em Portugal, embora o primeiro seja muito menos valorizado do que o segundo). Ajudámo-nos uns aos outros, aliás, como ainda hoje. Actualmente, todos estão bem na vida, mas não tenho dúvidas em afirmar que os que estudaram têm melhores empregos que os outros. Agora, com os netos, já é diferente. Uma está em Medicina, outra já é enfermeira. Outros estão ainda no liceu mas todos pensam continuar a estudar. Agora, que já estou reformado, sinto-me feliz. Consegui na vida o que sempre procurei: um futuro melhor para os meus filhos (H. reformado, antigo operário da indústria, 74 anos).

Na sequência de tais considerações, compreender-se-á que os projectos migratórios, sendo individuais, integram, simultaneamente, uma solidariedade familiar e as próprias dinâmicas do contexto social que revestem aqui um alto significado. Antes da emigração, os pais dispoem de poucos recursos económicos e culturais não deixam de se preocupar com o futuro dos filhos que desejam diferente do seu. Por outro lado, damos conta que a trajectória intergeracional dos pais-filhos-netos, em termos sociais e familiares, comporta alguma ruptura com o meio de origem.

Para os pais, duas coisas eram importantes: melhorar, em primeiro lugar, as condições materiais de existência para que assim os seus filhos pudessem aceder a uma vida melhor e, conseguindo-o, eles pudessem vir a exercer outras profissões que lhes permitiriam atingir a tão almejada mobilidade social. Porém, não basta formular projectos para os filhos. É também necessário que as condições sociais o favoreçam e que os filhos interiorizem e queiram transformar-se em sujeitos-actores dos seus próprios projectos, o que acontece em muitos casos.

É então a altura de retomarmos a questão das idades e dos respectivos grupos sociais que daí decorrem no contexto em análise. Um olhar sobre as lógicas económicas e culturais predominantes nas suas atitudes e nos seus comportamentos, globalmente, permite-nos falar ainda de mais dois grupos. Um, que é formado por jovens recém-casados ainda com muito poucos filhos; e outro, por aqueles que, tendo entre 15-25 anos, em muitos casos, emigram solteiros mesmo de modo individual, designadamente os homens, para fugirem ao serviço militar. Entre estes solteiros, a grande maioria viria depois a casar com mulheres portuguesas que os seguiam imediatamente a seguir ao casamento, acompanhadas frequentemente de um passaporte de turismo, possuindo uns e outros a escolarização primária completa.

Em relação aos outros, estes não deixavam de evidenciar uma maior capacidade de abertura e receptividade às influências do novo meio social e começaram mais cedo a interessar-se não só pelo económico mas também pelo cultural. É aqui que começa a notar-se um maior interesse pela escolarização dos filhos, que desejam ver cada vez mais prolongada. São estes os pais de muitos daqueles que, tendo nascido já em França, se encontram hoje na Universidade, a que não têm deixado de se juntar, também, os filhos da outra geração mais nova, ou seja, os que, tendo emigrado muito novos integrados no reagrupamento familiar, fizeram todo o seu percurso escolar em França. Em condições idênticas ou ainda melhores estão os que nasceram já em França. A situação é ainda mais notória no caso dos casamentos mistos, assim como o revelam os trabalhos de N. Kotloc-Piot (1996). Segundo a autora, os jovens franceses de origem portuguesa trabalham em sectores da actividade profissional melhor qualificados, o que deixa prever que usufruem de diplomas escolares mais valorizados.

Para nós, há muito tempo que está aqui um desafio de investigação que ainda não conseguimos realizar, ou seja, um estudo comparativo sobre os percursos escolares dos jovens portugueses e dos jovens franceses de origem portuguesa em França. Até porque, mesmo neste caso, por consequência da dupla nacionalidade, um certo número dos casamentos considerados mistos entre franceses e portugueses continuam a ser de carácter absolutamente étnico, pois que nem sempre correspondem ao estatuto jurídico de um dos cônjuges. Igual perspectiva de investigação comparativa temos em relação aos jovens da mesma condição social que, nascidos nas mesmas épocas em Portugal, não foram atingidos directamente pelos fenómenos da e/imigração familiar.

Seja como for, o trabalho de terreno mostra, e os dados estatísticos relativos à escolarização, embora timidamente, confirmam que os pais continuam a (re)elaborar os seus projectos migratórios em função dos filhos, tanto sobre o ponto de vista do adiamento do regresso ou da fixação como das buscas de bens materiais e culturais. De facto, de há uns tempos a esta parte, há elementos adicionais nesta interconfluência intergeracional. Às razões económicas, juntam-se razões educativas e de afirmação social, não tanto pelo dinheiro em si mesmo, mas também pela cultura e pelo estatuto social que lhe está associado.

Daqui decorre um maior investimento na busca de um diploma escolar valorizado. Assim, para uns é o regresso, por vezes fragmentado, como seja o caso de mães e filhos, ou filhos sem os pais para que aqueles possam prosseguir com sucesso a escolarização em Portugal, inclusive até à Universidade, o que, normalmente, é menos frequente. A nível nacional não dispomos de dados estatísticos que nos permitam conhecer o alcance desta situação.

Mas não deixa de ser verdade que a grande maioria prefere continuar em França, onde muitos procuram realizar estas aspirações aqui entendidas no sentido que lhe atribui Chombart de Lauwe (1971; 28), ou seja, a aspiração é o desejo activado pelas imagens, representações e modelos que são engendrados numa cultura e contribuem, simultaneamente, para constantemente a reactivar. Mas é também através das aspirações que o indivíduo imprime o mais íntimo de si próprio a uma acção social. As suas aspirações convergem, por um lado, com as do grupo a que pertence ou em que participa e, por outro, são divergentes das desses grupos.

Sendo assim, um reajustamento constante se opera entre uns e outros, ora permitindo-lhes adaptarem-se, ora fazerem pressão sobre as suas decisões. Nesta perspectiva, a génese das aspirações dos portugueses em França, e dos seus filhos, é tributária da dialéctica que se opera entre os seus projectos, as representações sociais e o(s) contexto(s) sociais em que estão inseridos ou desejam vir a estar. Tal é, por exemplo, o caso dos que pensam que actualmente em Portugal, por razões económicas e de trabalho (menos desemprego que em França), culturais (melhoria e alargamento do ensino escolar, inclusive universitário), afectivas e emocionais (mais sol, relações sociais e sociabilidades mais abertas) e políticas (regime democrático, entrada de Portugal na Comunidade Europeia e livre circulação) aumenta assim, a probabilidade de regressos-estadias temporários, tomando estes, muitas vezes, a forma de deambulações nómadas em função do mercado de emprego e da sensação de bem-estar social.

Buscando ilustrações na nossa experiência de trabalho de terreno no seio da colectividade portuguesa, sobretudo na região parisiense e menos sistematicamente noutras regiões concernidas

por estas migrações, inclusive em Portugal, vale a pena insistir no que já há tempos temos vindo a afirmar. Os portugueses, ao longo do percurso migratório, têm transformado os seus projectos de regresso de curto ou médio prazo, mais direccionado para o económico, em projectos adiados sine die ou mesmo de fixação, que integram maior dimensão cultural, embora sem descurar por completo o económico. Aliás, este, conjuntamente com a sua força de trabalho, alicerçada numa ética do esforço, constituem o seu principal património, únicos bens de que dispõem para o conquistar, aumentar e rentabilizar.

No entanto, convém dizer que sobre o domínio do regresso nada está definitivamente adquirido. Por vezes, são os jovens que, deixando os pais em França aguardando o tempo da reforma, preferem vir para Portugal para aqui prosseguirem os estudos universitários. Outras, são os pais que, regressando e deixando os filhos em França, continuam a alimentar as relações e a viajar e a permanecer por períodos intercalares nos dois países. Há ainda aqueles que, decidindo instalar-se por longo prazo, nem por isso abandonam a ideia de virem a ser sepultados no país dos antepassados (Thomas; 1975). Sendo assim, por maior que pareça a integração social, esta inscreve-se, ainda, numa dialéctica que engloba simultaneamente os laços com os dois países mas onde, por vezes, parece prevalecer o de origem. É este que parece conter significado para a eternidade e a capacidade de abolir as fronteiras entre o alógeno e o exógeno, o nacional e o estrangeiro.

Aplicam-se perfeitamente bem aqui as palavras de Cuche (1990; 282): De qualquer modo, para o estrangeiro nada está plenamente decidido em termos de inserção. Morto e enterrado, deve ainda fazer esquecer-se. Mesmo no cemitério, como o recorda P. Videlier a propósito do caso de Saint-Fons, na periferia de Lyon, o estrangeiro não está ao abrigo da expulsão. Para contrariar-corroborar esta probabilidade vale a pena citar as palavras de um português, que considerando-se bem integrado em França, nos dizia: Quando morrer, quero ser enterrado em Portugal no cemitério da minha terra. Ao menos aí, quando as pessoas olharem para a minha campa, dirão: Aqui jaz um pobre homem (un bon homme) que um dia partiu para França para trabalhar (H., mecânico, 55 anos). Denota-se aqui toda uma panóplia de sentimentos que evidenciam claramente os dramas em torno de questões essenciais. Por um lado, a dilaceração, a sensação de estrangeiro, mas também o desejo de reconhecimento, a divisão entre duas pertenças, a ambiguidade e a complexidade do processo de integração social numa outra sociedade, assim como a relação com as origens. Por outro, não deixa de ser manifesta uma sensação que não se coaduna com o individualismo e o recrudescimento do anonimato nas sociedades modernas onde se procura evacuar cada vez mais a morte dos traços e os traços da morte (Thomas; 1991).

Ainda segundo o mesmo autor (1985; 43), a propósito do indiferentismo social, o processo de despersonalização opera-se a dois níveis: por um lado, o consumo de bens e símbolos que provocam uma homogeneização insidiosa; por outro, num meio social hiperurbanizado, programado e mecanizado, o indivíduo aprisionado, controlado e condicionado protege o que lhe resta da vida privada por detrás do anonimato. O excesso de individualismo, para não dizer de egoísmo, é o contraponto do anonimato. O sentimento exacerbado do EU, sendo específico da nossa sociedade, é adquirido com o espírito da competição. Fonte de dessocialização e de

dessolidariedade, o nosso individualismo contrasta com o espírito comunitário que subsiste nas sociedades rurais... de que são originários muitos dos portugueses residentes em França que, aliás, não deixam de procurar encontrar acolá o calor das relações e do reconhecimento que decorrem do interconhecimento social, o que não deixa de constatar com os meios altamente urbanizados, habitados por multidões anónimas e sem rosto (Reasman; 1964) e onde vive a maioria deles.

A este propósito, é importante referir que o trabalho de terreno que temos realizado nos tem permitido recolher elementos, tanto da parte dos adultos como dos jovens, que abonam neste sentido. Aliás, muitos destes últimos com quem temos falado não deixam de invocar razões desta natureza para virem estudar para Portugal e, possivelmente, optar por residir aqui. Consideram que, em Portugal, a possibilidade de maior reconhecimento social, mesmo personalizado, e das sociabilidades mais intensas é mais provável.

3. As lógicas dos percursos escolares e profissionais dos jovens de origem portuguesa

A primeira grande questão, e que aliás é das que exerce maiores repercussões sobre a profissionalização e tem uma grande ressonância em França nos círculos da investigação, concernindo à escolarização dos jovens portugueses ou franceses de origem portuguesa (Charlot; 1989, Tribalat; 1995, Kotloc-Piot; 1996), pode exprimir-se nos seguintes termos: entre os diversos grupos de jovens de origem estrangeira em França, os portugueses são os que fazem percursos escolares menos prolongados e são também os que têm a menor percentagem de alunos a nível superior, universitário ou outro. Por exemplo, no ano lectivo 1988/89, nas Universidades francesas, havia apenas 2 835 alunos portugueses contra 23 975 argelinos, 10 949 marroquinos e 6 999 tunisinos. Ora, segundo os dados estatísticos do INSEE, em 1982 (Institut National de Statistique de l'Emploi et de l'Économie) residiam em França 764 860, 795 920, 431 120 e 189 400 respectivamente. Como podemos constatar, a diferença, mesmo em termos relativos, é bastante elevada. Contudo, a situação em relação aos portugueses, tanto a nível do secundário como do primário, tende a alterar-se ao longo dos últimos anos, assim como o podemos constatar através dos dados dos Quadros II, III e IV.

Todo o esforço de análise a partir destes dados estatísticos acaba por conduzir a três constatações. A primeira consiste em verificar que os graus de escolarização dos jovens portugueses aumentam progressivamente até cerca de finais dos anos oitenta, tanto no ensino público como no privado. A segunda diz precisamente respeito ao acesso ao ensino particular. Este, contrariamente a Portugal, é em França mais valorizado que o ensino público, porque considerado de melhor qualidade e, por isso, mais caro e, portanto, mais acessível aos grupos sociais de melhor nível de vida. Aliás, convém notar que os Portugueses, à medida que vão transformando a sua situação económica, que conhecem melhor a sociedade francesa e os seus mecanismos de funcionamento e se decidem por um maior investimento na escolarização dos filhos, não deixam de optar cada vez mais por esta modalidade de ensino. Enfim, a terceira permite-nos constatar que a população portuguesa decresce nas escolas francesas.

Quadro II. Evolução da escolarização dos jovens portugueses em França: 1975 a 1991
(Ensino Público)

- a) Plus SES — Classes ateliers ENP: élémentaire 6; 1^{er} cycle 2109; enseignement professionnel 3120 = 5725
- b) Plus SES + GCA; 1^{er} cycle 2087; enseignement professionnel 2914; pré-élémentaire 8; 1^{er} cycle 124; CAP 159; 2^{ème} cycle long = 5294
- c) SES + GCA, ENP = 5053
- d) +8 SES et BCA
- e) Public + 4891 SES, GCA, ENP. Privé: SES+GCA = 9
- f) Public: SES+g = 4748. Privé+8
- g) Public+SES = 4362. Privé SES+12

Quadro III. Evolução da escolarização dos jovens portugueses em França — 1991 a 1996

- a) Estão incluídos os alunos que estão em ES/SEGPAA, GCA e EREA em 1993-1994.
Fonte: Repères et références statistiques, sur l'enseignement et la formation, 1993, 1994, 1996;
Note d'Information 95.03.1995, Ministère de l'Éducation.

Quadro IV. Ensino Privado

Fontes:

- a) Plus SES — Classes ateliers ENP: élémentaire 6; 1^{er} cycle 2109; enseignement professionnel 3120 = 5725
- b) Plus SES + GCA; 1^{er} cycle 2087; enseignement professionnel 2914; pré-élémentaire 8; 1^{er} cycle 124; CAP 159; 2^{ème} cycle long = 5294
- c) SES + GCA, ENP = 5053
- d) +8 SES et BCA
- e) Public + 4891 SES, GCA, ENP. Privé: SES+GCA = 9
- f) Public: SES+g = 4748. Privé+8
- g) Public+SES = 4362. Privé SES+12

Este fenómeno prende-se com três aspectos: o grande decréscimo da natalidade no seio das famílias portuguesas em França, praticamente igual ao das famílias francesas; o regresso de algumas famílias portuguesas; a opção pela dupla nacionalidade, o que leva os jovens perante a França a serem automaticamente franceses, e portanto a não serem contabilizados entre os estudantes portugueses. Aliás, esta situação atinge ainda maiores proporções a nível do ensino superior, pois que até 1993, a multinacionalidade era quase automática para os menos advertidos, como veremos mais tarde. Nesta linha, os dados insertos no Quadro V, a nível do ensino superior, permitem concluir que a progressão dos portugueses em graus mais elevados de escolarização vai atingindo cada vez maiores proporções.

Deslocando mais incisivamente a atenção para a clássica dicotomia insucesso-sucesso escolar — ela própria ponto de passagem obrigatória para a (des)valorização do estatuto social da generalidade das pessoas nas sociedades modernas onde a escolarização de massas se vai impondo — convém antes de mais, definir esta noção e analisar as reacções dos portugueses em França a este propósito.

Na verdade, nos nossos dias trata-se do insucesso escolar como de um problema social. Basta pensarmos no caso dos grupos sociais de condição modesta, das minorias étnicas e das medidas governamentais que, tanto em Portugal e em França como na Comunidade Europeia, pretendem combater esta chaga social. Em Portugal são, designadamente, os grupos sociais

desfavorecidos, as etnias ciganas e migrantes, inclusive dos filhos dos ex-emigrantes (M. B. Rocha Trindade; 1988), os que constituem o alvo preferencial destas políticas. Esta impressão pode ser reforçada ainda através do empenho que uma grande parte das famílias e dos próprios jovens vai pondo neste combate.

Quadro V. Jovens de origem portuguesa no ensino superior

Fontes: Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation. 1993; Ministère de l'Éducation Nationale.

Sendo assim, a questão do insucesso escolar assume outro significado quando se retém esta complexa teia de elementos individuais, familiares, sociais e políticos. Por um lado, não deixa de ser interessante verificar que as definições correntemente utilizadas a propósito do (in)sucesso escolar integram, em primeiro lugar, critérios institucionais, que se referem implicitamente à representação dominante de normalidade escolar e, por conseguinte, é praticamente operatório no interior da escola. Deste modo, são tidos em conta os atrasos, as repetências, as orientações específicas, normalmente para os menos dotados e estes são, precocemente, orientados para o ensino técnico-profissional (entre nós menos desenvolvido ao longo das últimas décadas) e obtenção de diplomas de cursos médios. Por outro lado, o insucesso é também uma questão social na medida em que, excluindo do acesso a determinadas profissões, exclui também de outras prerrogativas sociais. Nesta perspectiva, a integração escolar dos jovens, tanto em Portugal como em França, opera-se através de uma dialéctica complexa entre a integração na escola e a integração através da escola (Charlot; 1988).

É por esta razão que, para compreender a situação destes jovens portugueses ou franceses de origem portuguesa perante o (in)sucesso escolar, nos parece importante correlacioná-la com as suas pertenças sociais e familiares. Na verdade, o que para uns (cf: Bourdieu e Passeron; 1964) é um dom natural e, portanto, praticamente adquirido, para outros, os deserdados da sorte, será uma probabilidade que exige esforço, tenacidade e determinação para se poder, enfim, conquistar o tão almejado prémio. É por isso que a noção de (in)sucesso, para além de todos os mecanismos sociais, económicos e políticos, não reveste para todos a mesma significação. Contudo, não deixa de haver uma ideia generalizada segundo a qual o insucesso escolar depende de um certo número de repetições e da incapacidade de obter um diploma escolar valorizado e inversamente para o sucesso.

Ora, para um certo número de portugueses com mais idade que e/í migraram para França com baixos níveis de escolarização e numa época em que a escolarização, para além de não ser

massificada, não tinha a valorização dos nossos dias, o facto de os seus filhos conseguirem obter um diploma do secundário, mesmo a nível do BEP ou dum outro curso profissional, poderá representar para eles uma mais-valia e, sobretudo um certo grau de sucesso, comparativamente à sua situação. Além do mais, eles são, entre os jovens em França, os que têm menos dificuldade em arranjar trabalho e, por vezes, embora mais desvalorizado, nem é mais mal pago do que o daqueles que têm profissões mais prestigiadas. O importante é ganhar bem a sua vida com dignidade, dizem-nos, por vezes, embora menos frequentemente, alguns pais para relativizar os efeitos do insucesso escolar. Mas isto não obsta a que haja aqui uma lógica valorativa que procura enaltecer uns efeitos para esbater os outros. Na concepção de Kotloc-Piot (1996; 36), cada um deveria ter a mesma grelha de análise sobre o sucesso para que o insucesso para a sociedade não corresponda mais ao sucesso para as famílias.

Porém, os pais mais novos, familiarizando-se mais com os modelos sociais veiculados pelos franceses, e hoje também pelos portugueses em Portugal, não deixam de se esforçar para que os seus filhos tenham sucesso escolar e possam, assim, alcançar a almejada mobilidade social. No quotidiano, vale a pena realçar o papel da mãe a este respeito, aliás como em muitas outras situações sociais, como bem o afirma Singly (1993). No caso em análise, normalmente, é ela que segue mais de perto os filhos, sobretudo quando os pais são operários ou exercem profissões similares e a mãe é mulher-a-dias ou porteira. Estas profissões permitem-lhe ter horários mais fragmentados podendo ocupar-se simultaneamente da profissão, da família e dos assuntos administrativos ou outros similares e angariar uma vasta rede de relações interpessoais e sociais, ou seja, um certo capital social que os portugueses sabem muito bem mobilizar em matéria de informação sobre os mecanismos da escolarização em França. As patroas são, frequentemente, ótimas informadoras e aliadas para vencer esta batalha. Por outro lado, quando a situação o impõe, e mesmo no quotidiano, as mães não deixam de lembrar aos filhos, raparigas ou rapazes, o sentido objectivo deste esforço: Se não conseguires um bom diploma escolar, serás mulher-a-dias como eu ou operário como o teu pai. Convém ainda lembrar que é também a mãe que, na maioria dos casos, assegura a ligação com a escola, os serviços de saúde, a segurança social, a religião e a administração pública. Sendo assim, estas famílias, ao optarem por estratégias de mobilização educativa (Singly; 1994), vão-se apetrechando de elementos que podem, em alguns casos, fazer inverter as lógicas da reprodução social.

Mas convém também dizer que as atitudes e as estratégias variam de uma região para a outra. Entre outros factores, podemos indicar a influência do contexto social local, a profissão dos pais, a rede de relações interpessoais e sociais e a sensibilização dos portugueses a este propósito. Por exemplo, no âmbito de estudos comparativos que temos prosseguido no interior da região parisiense, encontrámos diferenças significativas neste tipo de comportamentos, entre locais mais burgueses e mais dotados de infra-estruturas culturais e inversamente. O mesmo fenómeno foi detectado por Portugal Branco (1995) e Kotloc-Piot (1996) comparando a região parisiense com outras da província.

Todavia Tribalat (1995; 136-154) considera que os portugueses, tendo chegado massivamente a França num período em que a escolarização aumentou intensamente em duração, quantidade e qualidade, usufruem em média de uma escolarização de curta duração: menos

estudos superiores e mais domínios técnicos. Sob certos prismas, a leitura que se faz dos dados não deixa de corroborar alguns dos aspectos de que falámos atrás, como sejam, por exemplo, o factor idade e profissionalização dos filhos mais velhos. Em nosso entender, para todos os efeitos, isto foi uma realidade, mas também não é menos verdade que há hoje, da parte dos portugueses, um grande esforço para inverter esta situação, aliás bem patente nos dados estatísticos. Convém ainda dizer que estes nunca integram os portugueses com dupla nacionalidade e, com maioria de razão, aqueles que vieram prosseguir os estudos em Portugal, inclusive a nível universitário. Assim, com toda a confiança que os dados estatísticos nos merecem, não deixa de ser também verdade que o quantitativo nem sempre revela conter as potencialidades necessárias para analisar o âmago da realidade social, que frequentemente lhes escapa.

No que se refere à progressão dos jovens portugueses nas universidades francesas, os dados do Quadro V não deixam, por um lado, de nos permitir de o constatar e, por outro, de verificarmos que este crescimento é ainda mais notório no domínio dos designados cursos de Ciências. Tal é, por exemplo, o caso da Medicina, Farmácia e Medicina Dentária, seguidas depois por cursos do âmbito das Ciências Sociais, como sejam o Direito e as Ciências Económicas. Esta situação, sem poder ser generalizada, pois que 53.38% dirigem-se ainda para cursos de Letras e Ciências Humanas, não deixa de ser significativa e é bem reveladora duma ética do esforço conjugado entre pais e filhos para que estes consigam romper com a barreira da reprodução social (Bourdieu e Passeron; 1964, Bourdieu e Passeron; 1971). Aliás, convém lembrar que as representações sociais em Portugal acerca dos emigrantes e das suas famílias são investidas duma áurea que integra o sucesso (Neto; 1986), englobando, também hoje, o diploma escolar dos filhos. De contrário, eles serão desvalorizados e objecto de zombaria (Gonçalves; 1996).

Sendo assim, a própria vida dos imigrantes bem como o corpo e a cabeça dos filhos são investidos de uma imagem de sucesso (Becker; 1994). De contrário não valeria a pena ter imigrado. Aliás, como se não se pudesse subverter a lógica de que em condições idênticas não valeria a pena ter ficado agarrado à terra em Portugal para os que são também abrangidos por este fenómeno. É por isso que o sucesso escolar ligado ao sucesso migratório dos pais assume um valor simbólico. No imaginário, ele aparece como o culminar de uma trajectória, mas na realidade ele induz a fazer esforços para o conseguir, ainda que para tal seja necessário vencer vários obstáculos. Mas, com o tempo, este comportamento tornou-se um habitus, o que faz com que, contrariamente a ideias preconcebidas, o emigrante e a sua família não sejam, por norma, os mais miseráveis. Até porque sempre foram capazes de romper com múltiplas situações para poderem realizar os seus projectos de vida melhor. Este é um ponto a que já demos relevo noutros trabalhos, mas que mereceria uma análise mais aprofundada tanto em termos da realidade como das representações sociais a este propósito.

Recordar-se-á agora, tal como é sobejamente conhecido, que do diploma escolar destes jovens, aliás como de outros, dependerá o seu ingresso em tal ou tal sector e categoria da actividade profissional. Globalmente, as estatísticas e várias trabalhos de terreno têm mostrado que os jovens portugueses em França são os que entram mais cedo no mercado de trabalho-emprego e que, em vários casos, ingressam nos mesmo sectores da actividade profissional dos Portugueses em França: construção civil e serviços (Charlot; 1989, Tribalat;

1995, Echardour; 1996, Kotloc-Piot; 1996). No entanto, convém referir que tanto esta última como os dados estatísticos mais recentes que obtivemos não deixam de mostrar alguma mudança a este respeito.

Segundo Echardour (1996), os jovens de origem portuguesa ou nascidos em França encontram sobretudo trabalho no terciário, ou seja, no comércio, nos serviços prestados às empresas e aos particulares. Entre os homens jovens, 30% trabalham na construção civil como assalariados ou por conta própria. É um sector que tradicionalmente emprega uma forte proporção de imigrantes portugueses: 48% dos que têm entre 30-59 anos. Por sua vez, a indústria parece não recrutar muitos jovens portugueses pois que exige cada vez maiores índices de quadros e de técnicos altamente qualificados. Ora, a maioria dos jovens portugueses em França, em idade de ocuparem estes postos de trabalho, não possuem níveis escolares compatíveis com estas exigências, pois que muitos fizeram apenas um CAP ou um BEP. É ao longo dos últimos anos que se denota alguma inversão nesta tendência.

Além disso, é importante dizer que, apesar de um certo marasmo ou mesmo retrocesso da actividade económica e profissional, os jovens portugueses são aqui menos atingidos pelo desemprego do que os próprios franceses de origem. Pois bem, como explicar esta situação? Acontece, frequentemente, mesmo quando eles têm um diploma escolar mais ou menos valorizado, excluindo todavia os diplomas do ensino superior, que eles hesitam menos que os outros em aceitar um trabalho mais desvalorizado e mais penoso, porventura mais mal pago, o que não é sempre o caso.

De qualquer modo, quando olhamos para as estatísticas tendo em conta a trajectória profissional dos Portugueses em França, apercebemo-nos que tem havido uma certa mobilidade social, por vezes mais em termos horizontais que verticais (Sorokim; 1927, Bertaux; 1985, Leandro; 1992). Assim, em 1967, 87% dos homens portugueses não possuía qualquer qualificação profissional (Lopes; 1988), mesmo na construção civil. Em 1968, 55% dos activos portugueses trabalhava na construção civil, contra cerca de 40% em 1990. Nesta data, a população activa portuguesa é de 338 959, ou seja, 60.36% da população portuguesa em França, tendo 80% desta população entre 20-54 anos.

Tendo em conta os sexos, a população activa masculina é bem superior à feminina, embora estes números não deixem de escamotear a realidade, pois que uma grande parte das mulheres portuguesas exerce profissões cujo trabalho não é declarado, como é, por exemplo, o caso dos serviços em casa de particulares. Contudo, os homens continuam a estar muito mais concentrados no secundário do que os franceses e os outros grupos imigrantes, 71%, 38% e 56% respectivamente. Ainda aqui, é o ramo da construção civil que emprega o maior efectivo de portugueses — 46.4% contra 24.8% da indústria e inversamente para os outros grupos: 7.6% e 10.5% para os franceses e 28.4% para os estrangeiros, respectivamente. No terciário, verifica-se o mesmo fenómeno: 26%, 55.2% e 39.8%. No entanto, em relação aos jovens com menos de 30 anos, há uma tendência para abandonar o sector da construção civil e obras públicas (BTP) em favor do comércio: 22.3% em 1990 contra 21.6% em 1994.

Mas não deixa de ser importante referir, também, que um número cada vez maior destes jovens integra as pequenas empresas familiares de que, muitas vezes, são eles próprios

proprietários. Sabe-se, contudo, que eles vão acedendo cada vez mais às actividades do terciário, designadamente, ao ramo comercial. Assim, entre os 11% de activos portugueses que aqui trabalham, 20% têm entre 25-29 anos. Estamos aqui perante uma mudança expressiva da situação profissional dos jovens em relação aos mais velhos. Quando o pai é operário, os jovens imigrantes acedem mais aos postos de operário qualificado que o conjunto dos jovens na mesma situação. Os jovens cujo pai é operário qualificado ocupam cada vez mais um lugar de quadro; 16% atingem o nível de técnico (Echardour; 1996). Por outro lado, é bom não perder de vista que a maioria dos jovens portugueses que foram para França em tenra idade ou aí nasceram só recentemente vai acedendo à idade de entrar na Universidade e no mercado de trabalho mais generalizado.

Quanto às mulheres, a situação é algo diferente. Tal como as francesas e as outras estrangeiras, elas estão mais concentradas no terciário: 73.5%, 78% e 76.1%, respectivamente. Convém, contudo, alertar para o facto de elas trabalharem, na grande maioria, no ramo dos serviços. Mas não deixa de ser verdade que elas entram progressivamente no ramo do comércio, sobretudo as mais novas. Quando a mãe é empregada, as mulheres imigrantes ou nascidas em França, de origem portuguesa, acedem mais aos lugares de quadro: 8% e 12%, respectivamente, ao passo que, no geral, as mulheres jovens são 16% a ocuparem tais lugares. A distância entre o nível de estudos das jovens imigradas e as jovens mulheres de origem francesa é muito marcada quando a mãe é empregada. 80% fizeram apenas o BEP contra 50% do conjunto das mulheres jovens (Echardour; 1996).

Mas isto não significa, porém, que elas não trabalhem mais no sector secundário do que as outras: 40% das portuguesas são operárias contra 14% das francesas e 26% das outras estrangeiras (INSEE; 1994, Kotloc-Piot; 1996). Mas será legítimo dizer também que estas proporções variam de uma região para outra, no interior da França. Deste modo, na região parisiense, tanto os homens como as mulheres, e isto independentemente da idade, ainda que esta não deixe de exercer bastantes efeitos, trabalham mais no terciário do que em qualquer outra região (Portugal Branco; 1995). O mesmo se pode dizer em relação aos jovens filhos de pais portugueses e aos franceses de origem portuguesa, ou seja, aqueles em que um dos pais é francês. Sendo assim, o local, a origem e o estatuto jurídico não deixam de exercer influências a este respeito.

Porém, tal como os franceses e os outros grupos estrangeiros, eles trabalham em maioria no sector terciário, seguido dos sectores secundário e primário. Aliás, o número de operários portugueses não qualificados entre os recenseamentos de 1981 e de 1990 vem diminuindo neste último sector de 3.3% e inversamente para os proprietários agrícolas. Em 1981, 0.11% da população activa portuguesa em França trabalhava na agricultura. Este número baixou em 1990, mas o que aumentou para o dobro foram os trabalhadores por conta própria. A mesma progressão se verifica nos outros sectores e ramos de actividade em termos de qualificação profissional. Assim, em relação aos jovens com menos de 30 anos em 1990, 22.2% trabalhavam na construção civil e obras públicas (BTP) contra 21.6% em 1994. Kotloc-Piot (1986; 8) diz ter encontrado no seu trabalho de terreno muitos jovens que aqui trabalhavam sem ter feito previamente qualquer formação nesse sentido, o que indica, claramente, que só trabalham aqui

porque o mercado de trabalho não é favorável noutros sectores da actividade profissional. Mas o comércio e o sector automóvel empregam cada vez mais jovens portugueses.

Há também cada vez mais portugueses que conseguem ultrapassar as barreiras da mobilidade social em todos os ramos da actividade profissional: triplicaram no artesanato, são quatro, cinco e sete vezes mais no comércio, na categoria de chefe de empresa e nos quadros, respectivamente (De la Barre; 1996). Semelhanças idênticas verificam-se na Função Pública, mas neste domínio são, sobretudo, as mulheres que ultrapassam de longe os homens: 84% do efectivo em 1990. Para estas, é também o sector de serviços aos particulares que continua a ocupar um grande contingente. Um terço das portuguesas em 1990 trabalhava neste ramo de actividade profissional. Todavia, convém dizer que as mulheres com menos de 25 anos trabalham mais no Comércio e na Função Pública do que as mais velhas, sinal de que aquelas, como, aliás, os homens, à medida que vão tendo melhores níveis de escolarização, acedem a empregos mais qualificados.

Contudo, o que se nos afigura legítimo poder dizer é que, mesmo após 10, 15, 20, 25, 30 anos de imigração, os portugueses conservam certos traços distintivos, ou seja, têm a maior taxa de população activa e, inversamente, de desempregados (10.3 em 1990 contra 11% da população activa em França), apenas com uma excepção: a da população masculina estrangeira: 60.3% para os homens e 38.5% para as mulheres contra 47.6%, 51.2% e 38.8% da população francesa e 45%, 81.7% e 30.5% da população estrangeira, respectivamente (INSEE; 1992). Os jovens imigrantes são também menos atingidos pelo desemprego: 11% para os homens e 15% para as mulheres. Entre os 25-29 anos, a taxa de desemprego é ainda mais baixa: 6%. Em contrapartida, para os jovens nascidos em França, o índice de desemprego aproxima-se do dos outros jovens em geral: 20% para os homens de 20-24 anos e 24% para as mulheres da mesma idade (INSEE; 1996). Ao nível da categoria sócio-profissional, eles concentram-se, sobretudo, na categoria dos operários e inversamente nas outras categorias profissionais, embora tenha havido uma transformação substancial a este respeito ao longo dos últimos anos, como muito bem o evidenciam os dados do INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques).

4. A complexidade de uma denominação: a dos jovens ligados às migrações internacionais

No quadro das migrações internacionais, os jovens com elas relacionados, designadamente na segunda metade deste século, contrariamente ao passado (Noiriel; 1989), não deixam de ser objecto de várias apelações que encerram, quase sempre, conotações sociais, económicas, étnicas, políticas e ideológicas de carácter mais ou menos específico, por vezes mesmo pejorativo. Ora, o específico, como já muitas vezes o temos dito, comporta sempre um sentido valorativo servindo, normalmente, para enaltecer os bafejados pela sorte ou para desvalorizar os que estão numa situação inversa.

Uma breve referência a algumas dessas designações, assim como a outras que porventura desconhecemos noutras sociedades, poderá proporcionar, além de uma insistência sobre o tema da produção social das denominações (Foucault; 1990), uma interessante divagação

epistemológica. Sendo verdade, como o têm demonstrado os vários trabalhos produzidos sobre esta problemática (Raveau; 1985, Neto; 1985, Noiriel; 1988, 1989, 1990, Costa-Lascoux; 1989, Mauger; 1989), que a maior parte dessas denominações têm um carácter ambíguo e segregativo, certo é também que nem sempre têm sido objecto de definições conceituais bem fundamentadas (Beaud e Noiriel; 1989, 1990, Costa-Lascoux; 1989).

Segundo Beaud e Noiriel (1990; 43), por exemplo, os conceitos de imigrante, de integração social e de segunda geração são termos que aparecem frequentemente nos artigos da imprensa e nos discursos políticos, mas procura-se em vão definições precisas e rigorosas. Esta indeterminação do vocabulário é, sem sombra de dúvida, uma das razões que explica que a “questão da imigração” funciona perfeitamente como instrumento de mobilização e de polémicas políticas... O que pode parecer mais surpreendente é a demissão da maioria dos investigadores especialistas da imigração a propósito da reflexão conceptual. O mesmo questionamento é levantado por Costa-Lascoux (1989; 175) a propósito da dificuldade de “denominar” os filhos de “imigrantes”. A imprecisão terminológica fala à opinião pública; ela amplifica as ambiguidades de que o tema da imigração é detentor; amplifica as reacções, as circunstâncias e as paixões políticas. Mas de que se trata então? O primeiro dever do investigador é, exactamente, dissipar as confusões que envolvem o fenómeno migratório.

Mas, se nos referirmos aos fundadores da Sociologia, encontramos esta preocupação de rigor conceitual no que se refere à imigração e aos conceitos de integração e assimilação, tanto por parte da Escola de Chicago, prefigurada, aqui, por Thoma, Znaniecki, como a escola francesa, aqui prefigurada por Durkheim. Assim, segundo este (1985; 108), antes de examinar os factos, convém determinar o sentido das palavras. Os sociólogos estão tão habituados a utilizar os termos sem os definir, ou seja, a não determiná-los nem circunscrevê-los metodicamente na ordem das coisas de que ouvem falar, que acontece, frequentemente, mesmo que o não queiram, deixar uma expressão afastar-se do conceito que primitivamente parecia visar, para outras noções mais ou menos próximas. Nestas circunstâncias, a ideia pode tornar-se de tal modo ambígua que não deixa de desafiar a sua discussão. Com efeito, uma noção conceitual, não tendo os seus contornos bem definidos, pode prestar-se a todo o tipo de confusões, ambiguidades e até de oportunismos políticos, a jogos de estereótipos e fantasmas (Galissot; 1985), como acontece, muitas vezes, com os jovens ligados às migrações internacionais. O caso da extrema direita em França não é o menos eloquente.

Assim, no contexto migratório francês, fala-se comumente de jovens de origem imigrante, jovens imigrantes, filhos de imigrantes, segunda geração, mas também se fala, em sentido pejorativo, numa linguagem *verslan*, de *Beurs*, em relação aos árabes, de *Portos* e de *Tos* em relação aos portugueses, substituindo estes últimos os *bacalhaus* relativo aos seus pais, de *Ritals* ou *Spaghetti* em relação aos italianos, de *Jaunes* em relação aos asiáticos... e a lista poderia alongar-se. É interessante verificar que, com excepção destes últimos, para quem a designação decorre do fenótipo, estas conotações pejorativas estão, normalmente, associadas a traços característicos da sua alimentação, embora em relação aos árabes se fale numa linguagem *chambrée*, isto é, aquela que, invertendo a grafia e a fonética e integrando uma amálgama de elementos, dá origem a outro tipo de palavras socialmente conectadas de forma pejorativa. Por

exemplo: Beur, foneticamente, corresponde à palavra manteiga (beurre) em francês. O que se nos afigura dizer é que as palavras não são neutras. Muito pelo contrário, são conceitos que contribuem fortemente, por si próprias e pela sua conjugação, para estruturarem a realidade conferindo-lhe sentido (Coenen; 1994).

Com efeito, os recursos metafóricos da referência denominativa identificatória adicionam-se, diversificando-se e aplicando-se diferentemente às respectivas etnias. De algum modo, para estes jovens, as designações utilizadas de modo classificatório (Bourdieu; 1979) no sentido valorativo, em nosso entender desvalorizado por grande excesso no 2.º caso, parecem figurar nas identificações mais correntes. Esta proliferação lexical não deixa de ser reveladora da ambiguidade e complexidade da situação dos jovens relacionados com a e/imigração dos pais e não deixa, portanto, de acentuar a função instrumental, quiçá económica e ideológica, em detrimento do que constitui a verdadeira realidade e as próprias aspirações destes actores sociais.

Interessa, pois, deixar claro a este respeito, que estas denominações revelam também a principal lógica das migrações económicas internacionais em que o e/imigrante e os seus descendentes apenas têm razão de ser enquanto instrumentos de trabalho (Kristeva; 1988), sem deixarem de ser o Outro, o estrangeiro, que é menos um ser de interrelação (Simmel; 1984) do que por excelência um ser produtivo. Sendo assim, e apesar da tão apregoada integração social dos imigrantes, ela não deixa, por vezes, de ser uma miragem, uma obra de grande envergadura (Hessel; 1988) que terá de ser continuamente reactivada. Revela-se aqui, por outro lado, uma forma de sociedade e de cultura onde as categorias sociais, e neste caso de carácter étnico, continuam a prevalecer na classificação dos diversos grupos e das suas pertenças sociais. Corre-se, assim, o risco de promover e alimentar designações que nem sempre se ajustam à verdadeira realidade vivida até pelos próprios jovens em questão e pelas suas famílias.

Ao dizer isto, não nos excluimos destas premissas. Por exemplo, durante o período em que preparámos a tese de doutoramento e da sua posterior publicação, não deixando, então, de assumir uma posição crítica em relação a esta problemática, optámos por utilizar mais frequentemente a designação de luso-descendentes do que outra qualquer, não deixando, contudo, de afirmar que preferíamos falar apenas de jovens portugueses para os que tivessem exclusivamente a nacionalidade portuguesa e de jovens franceses, pese embora a sua origem portuguesa, para os que tivessem optado pela nacionalidade francesa, por serem aquelas que, na altura e até posteriormente, se têm revelado mais consentâneas, não só com a realidade jurídica, mas também com o sentir destes jovens, junto dos quais temos prosseguido um prolongado trabalho de terreno.

Como já o afirmámos, em sentido lato, somos contra o princípio das designações específicas. Todavia, em termos de investigação, trata-se de um grupo alvo que se impõe designar, aliás, como normalmente se faz noutras situações análogas. Assim, fala-se das questões dos jovens neste ou naquele bairro, cidade ou aldeia, dos jovens estudantes, universitários, operários, católicos, protestantes, judeus, islâmicos, comunistas, socialistas, sociais-democratas, neonazistas, cabeças rapadas... E a lista poderia alongar-se. E não se pode ignorar esta realidade. Contudo, não deixamos de partilhar da ideia de que a juventude é apenas uma palavra (Bourdieu; 1980). Porém, desde há muito que as idades servem de critério para definir

determinadas etapas do ciclo de vida (Mauger; 1989), tanto das pessoas como dos animais e das coisas e não deixam de revestir um carácter operatório e material, mas também simbólico. Demos, agora, a palavra a dois jovens que à partida têm origens espaciais diferentes em relação à emigração e portanto à nacionalidade.

A emigração suscita muita emoção, polémica e demagogia... “A priori” o meu caso é simples. Tenho 19 anos, nasci em França, meus pais afirmam ser ainda portugueses, ...mas na realidade quem sou eu? Pensava ser tripulante a bordo de uma caravela que tem nome “Portugal”. Mas o tempo passa e com ele os anos, as tempestades, o vento e a vida. O navegador que eu era, num certo dia de Agosto, imaginava que os outros tripulantes olhavam o mar com um outro olhar, e que português eu não era. Gostaria de o ter sido, mas não se pode pedir aquilo que não se pode dar. Mudando de rumo, voltando para França, atravessando, mais uma vez, uma das duas fronteiras, cá estou eu do outro lado, sempre com a mesma pergunta sem resposta: “De que lado sou eu?” Os de lá gritam chamando por mim: “Francês”. Gritam tanto que todo o Bairro Alto ficou sabendo. Os de cá chamam-me simplesmente pelo meu nome: “Fernando de Sousa”, ficando-se, assim, a saber que sou português. Francês para uns, emigrante para outros, ou ainda “TOS” ou “Francoguês” para alguns, toda a minha vida parti, voltei, atravessei fronteiras, por vezes lendo Pessoa ou Beaudelaire, mas sempre com aquela interrogação tremenda de não saber onde se situa a partida e a chegada. (Estudante da Escola Superior de Ciências Políticas, em 1990).

Nasci em Portugal. Vim para França com 8 anos, mas de avião e não com uma mala de cartão, para juntar-me aos meus pais. Foi aqui que terminei a escola primária, entrei no Liceu e na Universidade onde terminei o curso de Direito em 1995. Sinto-me muito bem integrada em França, mas também não me repugna a ideia de ir trabalhar para Portugal, após ter feito a especialização de notária, se lá encontrar um bom emprego. Nesta altura, o desemprego é muito elevado em França, mas gosto de cá viver. Aqui temos recursos que não temos tão facilmente em Portugal. Tenho a dupla nacionalidade mas não me sinto nem segunda nem primeira geração, jovem imigrante, nem mesmo luso-descendente. Embora pense que esta designação possa ser a mais adequada. Nasci em Portugal, vim viver para França, onde fiz um curso superior na Sorbonne, tenho a dupla nacionalidade, sinto-me muito bem “dans ma peau” (como sou) sem qualquer complexo, pensem ou chamem-me os outros o que quiserem. De qualquer modo, não concordo com os epítetos atribuídos aos filhos de imigrantes, portugueses ou outros (M. 23 anos, Licenciatura em Direito).

Reencontram-se aqui várias questões que já abordámos neste e noutros trabalhos, como, aliás, algumas abordadas também por outros autores, e que se prendem principalmente com o local do nascimento e a sua simbologia, a nacionalidade, a dupla pertença jurídica, as origens, a integração, a pertença social, a identidade, o mercado de emprego, a escolarização, as aspirações, as seguranças-hesitações em termos de futuro e as classificações-denominações sociais.

Em Portugal, queiram eles ou não, são oficialmente denominados de luso-descendentes, o que, designando uma origem específica, supõe, também, uma ligação à distância com a nação lusa, apesar desta os não ter visto nascer. E, precisamente por isso, são designados de forma

diferente dos que nasceram no torrão pátrio que são tão-somente portugueses. Sendo assim, em virtude do fenómeno das migrações internacionais, constroem-se hierarquias que distinguem os portugueses entre si. Nesta perspectiva, a análise que se nos propõe, em termos dos efeitos que decorrem da dupla nacionalidade em contexto imigratório — e com maioria de razão no caso dos portugueses em que esta, através da Lei n.º 37/81, publicada no Decreto-Lei n.º 328/82 de 12 de Agosto, contrariando o que está consignado na lei de 29 de Julho de 1959, passa a estar instituída — é que o critério da nacionalidade nem sempre nos parece o mais pertinente para designar com rigor a condição jurídica e social dos filhos de e/imigrantes, designadamente no caso da França.

Actualmente, 600 000 dos Portugueses que vivem em França nasceram em Portugal e, entre estes, contam-se 140 000 jovens de 20-29 anos, tendo 70% entre 25-29 anos. No conjunto, 75% entraram em França antes de 1975, ou seja, para a maioria, integrados no reagrupamento familiar. Por isso, convém também dizer que 10% destes jovens entraram adultos, sozinhos, a partir de 1984, em busca de trabalho (Echardour; 1996). Claro que para estes, à partida, a nacionalidade não oferece dúvidas, pois que, nascendo em terras portuguesas, em virtude da nacionalidade que decorre do jus soli, são portugueses. Deixariam de o ser se, entretanto, antes da referida lei de 1981, tivessem pedido a nacionalidade francesa; mas poderiam voltar a sê-lo, exactamente em virtude dessa mesma lei. Seja como for, entre os 645 578 portugueses recenseados em França em 1990, 22% nasceram neste país, ou seja 142 278 (INSEE; 1992)¹. Entre estes, ocupam um lugar de destaque os jovens com menos de 20 anos, 81%, contra apenas 13% para os que têm 20-64 anos e 6% para os que têm 65 e mais anos. Porém são, normalmente, os jovens nascidos em terras de imigração os designados de segunda geração, expressão criada nos anos vinte pela Escola de Chicago. Contudo, convém referir que na época, no contexto da sociedade americana, tratava-se de migrações transoceânicas o que lhes conferia peculiaridades distintas dos nossos dias e até de outras regiões de imigração (Raveau, in: Neto; 1985).

Em termos da nacionalidade, invocando o conteúdo do art.º 44 do código da nacionalidade francesa consignado na lei n.º 73/42 de 9 de janeiro de 1973 e que vigorou até 1993, podemos verificar que todo o indivíduo nascido em França de pais estrangeiros adquire a nacionalidade francesa quando chegar à maioridade se, nesta data, residir em França e se aí tiver vivido desde a idade de 16 anos, ou se tiver residência habitual nos territórios ou países para os quais a atribuição ou aquisição da nacionalidade francesa é, ou era, regida por disposições especiais. Sendo assim, muitos portugueses nascidos em França tornavam-se automaticamente franceses por decreto. Mas é também por decreto que eles podem recusar essa faculdade, o que estava consignado no art.º 45 do respectivo código, segundo o qual no ano que precede a maioridade, o menor tem a faculdade de declarar, nas condições previstas nos art.º 101 e seguintes, que declina a qualidade de francês. Ele exerce esta faculdade sem qualquer autorização.

Convém, contudo, dizer que do art.º 44 decorreram muitas naturalizações sem o conhecimento dos próprios e dos seus familiares, pois que uns e outros, desconhecendo, por

¹ Parece haver aqui uma discrepância entre estes números e os acima anunciados, 600 000 nascidos em Portugal. No entanto as nossas fontes estão suficientemente identificadas e decerto não tem deixado de haver uma contagem intercalar entre a data do recenseamento de 1990 e os números publicados por A. Echardour em 1996.

vezes, este código da nacionalidade francesa, não tomavam as necessárias precauções, no caso de não quererem usufruir desta faculdade. Alguns, e sobretudo os rapazes, apenas tinham conhecimento da sua nova situação jurídica quando eram chamados para o serviço militar francês, o que não é o caso do plurinacional em relação a Portugal. Aliás, não deixa de ser interessante referir que este constrangimento em relação a um país e regalia em relação a outro, ainda hoje não deixa de exercer alguma influência em termos de opção pela dupla nacionalidade.

Mas interessa, também, deixar claro, a este respeito, que a lei Pasqua de 1993 altera substancialmente as condições de aquisição da nacionalidade francesa e, sob este aspecto, os portugueses, apesar de serem europeus comunitários, não se distinguem dos extracomunitários. De facto, desde então, o código da nacionalidade francesa, embora actualmente em discussão, privilegia o jus sanguinis desde que o pai não seja estrangeiro, pois que, para a mãe, as coisas são algo diferentes, em detrimento do jus soli. Deste conjunto de medidas decorre um certo retraimento da parte de alguns jovens portugueses em optar rapidamente pela nacionalidade francesa, sobretudo para os rapazes. Em 1990, apenas 34.5% dos portugueses nascidos em França eram também franceses por aquisição da nacionalidade (INSEE; 1992). Importa, contudo, referir que 80% dos jovens portugueses em França entre 20-29 anos têm exclusivamente a nacionalidade portuguesa.

Esta hesitação é também, ainda hoje, tributária da possibilidade da livre circulação no interior da Comunidade Europeia a partir de 1992, quando o conjunto dos portugueses passou a ser abrangido, de pleno direito, por esta faculdade. Se, por um lado, esta regalia não deixa de constituir uma vantagem adicional para os portugueses que vivem em França, por outro, ela aumenta ainda o seu carácter de indefinição em termos de integração social, inscrevendo-se esta, nos nossos dias, num conjunto mais vasto que integra simultaneamente o espaço português e francês, mas também o espaço da Comunidade Europeia. Assim, as relações e as mediações com estes diferentes pólos, tanto em termos de deambulações, no sentido de emigrações circulares com mais de um regresso (Neto; 1986; 51), como das aspirações, não deixam de se intensificar. As expressões de um jovem nascido e residente em França com quem falámos recentemente, e com tantos outros, noutras ocasiões, não deixam de conter esta ambiguidade. Acabei um bacharelato em França mas gostava de poder trabalhar uns tempos em Portugal, depois outros em França. E porque não voltar de novo a trabalhar em Portugal ou mesmo noutros países da Comunidade Europeia (H. 23 anos)? Esta prerrogativa é ainda favorecida pela diminuição das distâncias em virtude das proximidades geográficas e da celeridade dos meios de transporte e das demais vias de comunicação social. Além disso, o trabalho de terreno permite dizer-nos que, quanto mais (in)segura for a situação do trabalho-emprego, num ou no outro país, maior é a probabilidade de se forjar este projecto flutuante, pelo menos sobre o ponto de vista do imaginário e das aspirações.

No entanto, as práticas mostram que as pessoas continuam a optar pelo sentido objectivo e prático da realidade e, portanto, por algo mais estável. Tendo imigrado e trabalhado em França, o regresso está cada vez mais hipotecado, mesmo para aqueles que partiram já com filhos e que procederam rapidamente ao reagrupamento familiar. Entre estes, 90% continuam a residir em França e, para os jovens que aí nasceram, apenas 15% pensam um dia vir a instalar-se em Portugal definitivamente (Echardour; 1996).

Procurando continuar a não perder de vista as (des)vantagens da dupla nacionalidade, convém lembrar, antes de mais, que em termos semânticos a naturalização significa sempre um novo nascimento para o postulante, a aquisição de uma nova natureza e, portanto, uma negação de um estado anterior (Costa-Lascoux; 1989). Ora, a dupla nacionalidade não deixa de atenuar estes efeitos.

Em relação à França que sempre privilegiou a sua hegemonia, esta implica uma vontade deliberada e assumida de querer ser cidadão francês. Aliás, este é um dos argumentos utilizados pela lei Pasqua aprovada em 1993 para não conceder automaticamente a nacionalidade, logo que o indivíduo atinja a maioridade. Agora é necessário um tempo de provação em que se exige um comportamento irrepreensível para poder ser incluído no grupo dos nacionais. De contrário, prevalece a exclusão jurídica e política, que não deixa de produzir efeitos em termos de cidadania.

Estes princípios, embora simples na aparência, não deixam de suscitar alguns equívocos e dificuldades. Por exemplo, segundo o que está consignado no art.º 4 da Convenção de Haya de 12/04/1930, aliás não rectificada pela França, há uma impossibilidade de fazer valer, num Estado de que se possui a nacionalidade, as prerrogativas de uma outra nacionalidade de que também se dispõe. Sabe-se, por outro lado, que daqui decorrem algumas vantagens relacionadas, por exemplo, com o acesso ao mercado de emprego em condições idênticas às dos nacionais de origem, com o exercício da plena cidadania e, pelo menos simbolicamente, com o facto de ser menos objecto de algumas discriminações sociais, embora muitos jovens portugueses em França tenham uma posição crítica em relação à hospitalidade reservada pelos franceses aos estrangeiros. Aliás, alguns evocam mesmo estas atitudes, ou alguma estigmatização de que são alvo, para virem para Portugal. Quer se queira quer não, na escola é-se muitas vezes o Pereira, Carvalho, Ferreira, Oliveira, Silva, Santos, etc. Poder-se-á argumentar também que em Portugal eles serão o Guillaume, o Rogers, o Christophe, o Michel, a Nathalie, a Françoise, a Sylvie, a Veronique, etc.

Seja como for, tendo em conta a relação com o país onde nasceram, os pais, a dupla nacionalidade e o facto de ser ao mesmo tempo francês-português favorece o sentido da pertença, da identidade com uma colectividade histórica que confere prestígio ao seu estatuto jurídico-político. Além do mais, em caso de optarem por vir viver para Portugal, podem usufruir automaticamente de algumas regalias. Por exemplo, no ensino superior são reservados 70% dos lugares para os filhos dos emigrantes, portanto para os luso-descendentes, e estes, até 1997, não tinham que se submeter exactamente às mesmas regras dos seus colegas que aqui nasceram e vivem continuamente. Sem aceitar de ânimo leve — e sem anteriormente termos tecido algumas considerações a este respeito — talvez sobre este aspecto e outros mais ou menos similares, a designação de luso-descendente, pese embora a sua qualidade de criar uma categoria específica e o carácter eufémico quicá ideológico, tenha aqui algum significado em relação a Portugal e, por extensão, possivelmente a outros países. Afinal Portugal é um país que tem como antepassados os lusitanos assim como, por exemplo, a França, os gauleses. Por outro lado, a lusofonia baseando-se na proximidade antropológica, na afectividade e na partilha de um sentido estético (Venâncio; 1996), não se restringe ao povo português mas pretende englobar o conjunto de povos que falam a mesma língua. No entanto, em nosso entender, os jovens portugueses nascidos no estrangeiro, em virtude da e/imigração dos seus pais, optando por ser portugueses, sê-lo-ão como os outros, sem mais designações.

Mas também não deixa de ser verdade que alguns, mesmo em Portugal, preferem apelidá-los de segunda geração, o que evoca um critério hereditário, biológico e, porventura, social. Ora, em termos do local do nascimento e, portanto, da mobilidade geográfica, das perspectivas económicas e sócio-profissionais e, porventura, da posição jurídica, não nos parece que eles sejam, e muito menos pretendam vir a ser, a reprodução social dos seus pais, por quem, aliás, nutrem muita admiração e até uma certa dádiva de gratidão, exactamente porque eles se têm esforçado para que eles sejam diferentes. Aliás, como bem o faz notar Mead (1977), de uma geração para a outra há sempre alguma mudança que se produz, embora nem sempre esta seja perceptível. Porém, a partir dos anos sessenta, na opinião da autora, as transformações são tão rápidas que as novas gerações não encontram mais referência nas anteriores, o que leva a designá-las de geração zero. Opinião idêntica tem C. Attias-Donfut (1988; 194), segundo a qual cada geração se produz sem se conhecer e se define em relação aos outros numa referência/oposição permanente. A consciência, a formação e a definição de uma geração confundem-se com o seu envelhecimento. A consciência de geração constitui-se, antes de mais, contra a precedente. A definição social opera-se posteriormente, no seio de um percurso em favor do desabrochar de uma nova geração. E a imagem que se desenha “a posteriori” já pertence ao passado.

Está-se, já aqui, perante uma consequência expressiva da mudança, que não é contemplada pela designação de segunda geração que vai mais no sentido da reprodução da anterior. Mas é possível e salutar ir mais longe na exploração e natureza desta denominação. E então poder-se-á dizer que para os jovens que porventura decidam vir para Portugal, o que há de mais semelhante entre pais e filhos é que, para os que nasceram em França, em termos jurídicos e geográficos, eles são também *e/*imigrantes, agora na cadeia migratória França-Portugal e inversamente para os seus pais e para aqueles que tendo nascido em Portugal, partiram em tenra idade para França. De facto, ao agirem assim, estes regressam agora a Portugal, o que não é o caso dos outros que também não *e/*imigram em condições idênticas às dos pais. Normalmente, já têm outro capital cultural; não vêm, exclusivamente, por razões económicas, embora possam vir por razões de índole profissional; aspiram, precisamente, a aceder a outros estatutos e reconhecimento sociais, tal como muitos jovens das classes médias em busca de ascensão social que não são atingidos pelo fenómeno das migrações internacionais.

Por isso, em nosso entender, não se trata de uma segunda geração mas de uma geração que, tal como as outras, se constrói a ela própria, não deixando, como é óbvio, de ser interactiva em relação à geração anterior, como, aliás, acontece com qualquer outra geração. Até porque, em termos cronológicos, os que integraram o reagrupamento familiar são, também, primeira geração de *e/*migração mesmo contra ou a favor da sua vontade. É que, afinal, utilizando este critério, somos todas uma segunda geração em relação a outra que nos precedeu. Porquê, então, designar deste modo apenas umas quantas que, por razões económicas, estão enredadas nas teias das migrações internacionais? É que os próprios processos de construção e classificação social não deixam, muitas vezes, de estar ligados a ideias preconcebidas, quicá de carácter estigmatizante ou simplificador (Goffman; 1981). De facto, como bem o assinala Halbwachs (1925), a linguagem tem características próprias. Sendo assim, as palavras não são noções abstractas ou vazias de sentido. Para o indivíduo que as utiliza, são também representações sociais da realidade.

Compreende-se, aliás, que num quadro problemático como este, os jovens ligados às migrações internacionais venham sendo objecto de denominações que correspondem a automatismos e propensões simbólico-ideológicos e até sócio-económicos distintos, havendo, assim, uma propensão para a própria actividade classificatória, nem sempre valorizante. Contrariando a ideia de que um simples mas extremamente importante facto jurídico, como o que decorre da atribuição de tal ou tal nacionalidade, abolirá as fronteiras e as discriminações no quotidiano das pessoas, impõe-se dizer que as coisas não são assim tão automáticas e que encerram uma enorme complexidade.

Sendo assim, convém dizer, por exemplo, que tanto o nome próprio como o nome patronímico, em relação a um ou outro país, não deixam de ser reveladores de uma outra origem jurídico-nacional a que, muitas vezes, não deixa de estar associada uma imagem desvalorizante, com particular destaque quando esta é conectada com a imigração económica. Normalmente, nos nossos dias, esta é associada à desigualdade entre países ricos, desenvolvidos e altamente industrializados e inversamente em relação aos de emigração. Isto explica, em parte, as estratégias de (in)visibilidade utilizadas pelos portugueses, designadamente pelos jovens, em França, evitando, assim, serem conectados com a imigração. Acontece, frequentemente, que estes últimos recusam falar publicamente a língua portuguesa para escaparem a esta estigmatização. Mas vale a pena referir que este comportamento assume particular importância durante a infância e a adolescência e tende a ser menos sistemático quando os jovens entram na Universidade, sinal de que estão em vias de romper com a condição social de origem e aceder àquela que é extremamente valorizada, tanto em França como em Portugal. Assim, o problema não é apenas étnico ou de nacionalidade mas de condição social.

Interessa, pois, deixar claro a este respeito que na dialéctica da origem-naturalização-classificação intervém um processo ambíguo de natureza semântica e de amplitude eminentemente social e política relativo à construção das identidades e pertenças sociais plurais, através das quais as ambivalências e as hierarquias são perfeitamente percebidas.

Uma digressão breve e deveras simplificada sobre o processo da produção das identidades nacionais e sociais em contexto migratório (Barbichon; 1983) permitirá compreender que o simples facto da adopção de uma nova nacionalidade não basta, por si só, para retirar uma certa carga de estigmatização a que são votados os e/imigrantes e os seus familiares mais directos, ainda que, por exemplo, em França os portugueses sejam percebidos como bons imigrantes, como contraponto dos considerados maus imigrantes aqui prefigurados pelos árabes. Mas eles não deixam, por isso, de continuar a ser designados de imigrantes, embora frequentemente os franceses utilizem mais o termo de portugueses para se lhes referirem.

Frise-se, porém, que, para os jovens de origem portuguesa, o facto de sentirem que podem exhibir o estatuto de nacional como os seus colegas de escola, os seus vizinhos ou os seus amigos, constitui um trunfo importante em termos de identidade social. Mas nem assim eles deixam de ser *l'enfant de ma concierge et/ou de ma femme de ménage portugaise*, cujos maridos são em grande maioria operários ou exercem profissões similares. Todavia Bulot e Boyzon-Fradet (1988) afirmam que os alunos portugueses não têm maiores índices de insucesso escolar que os seus

colegas franceses da mesma origem e condição social. Sendo assim, muitas vezes, nestes contextos, a condição social fala mais alto que a condição jurídica da nacionalidade.

Porém, o que parece importante é ter em conta que o critério jurídico da nacionalidade, fundamentado numa interpretação psicossocial e política, o das denominações, bem como as atitudes e os comportamentos que lhes estão associados, não deixam de conter alguma ambiguidade tanto em França como em Portugal. E isto não só por razões jurídicas (inter)nacionais mas também por questões de índole sócio-económica, cultural, política, religiosa e ideológica.

Não podemos deixar de observar, entretanto, que, à luz do direito (inter)nacional, é imigrante uma pessoa que vai viver para um país sem aí ter nascido. Sendo assim, o local do nascimento é determinante para definir, juridicamente, o estatuto de imigrante e distingui-lo daquele que o não é. Encontramos já aqui um primeiro elemento de distinção (Bourdieu; 1979), e que é de longe um dos mais importantes em termos classificatórios na escala da nomenclatura utilizada em relação aos e/imigrantes e aos seus descendentes. Ora, como temos vindo a afirmar, em muitos casos, os que hoje são apelidados de segunda geração ou de jovens imigrantes, à luz desta realidade estão bastante equidistantes das apelações que lhes são dirigidas ou, pelo menos, atribuídas.

Na esteira de Goffman (1982; 51-52), o que podemos dizer é que se trata de indivíduos e grupos desacreditáveis; ou seja, comportando, embora, um elemento de desacreditação, em virtude da sua origem e condição social, os jovens portugueses ou franceses de origem portuguesa, tal como também os designa Kotloc-Piot (1996), podem perfeitamente bem subtrair a sua condição jurídica e social ao olhar dos outros, graças ao seu fenótipo e até, de algum modo, às práticas vestimentárias que não se distinguem das dos franceses de souche (de origem). Isto demonstra que é preciso alguma precaução, pois que as sociedades tendem a fabricar, de acordo com o seu “olhar”, tipologias de crianças de segunda geração diferentes (Raveau; 1985; 19).

Haverá ainda lugar para dizer que, no caso em análise, aliás como noutros semelhantes, o acto de denominar e de categorizar mais não é que uma certa forma de conceber e de organizar o mundo e as coisas, procurando conferir-lhes a existência que se pretende (M. Foucault; 1990). É que não se trata apenas, como já o afirmámos, de um estatuto jurídico mas de uma condição social, económica e cultural particular. Ora, é precisamente esta condição que pais e filhos se esforçam por ultrapassar, ainda que, por vezes, as coisas não sejam tão lineares. Por exemplo, como vimos atrás, um certo número de jovens portugueses em França continua a trabalhar nos mesmos sectores da actividade profissional dos seus pais. Mas também não deixa de ser verdade, e isso acontece frequentemente, que estes jovens venham trabalhar para esses sectores com outro capital escolar e tecnológico em nada comparável ao dos seus progenitores, por falta de dinamismo económico e social do mercado de emprego em França. Por vezes, fazem-no pensando tratar-se de uma situação transitória, ainda que frequentemente a realidade teime em continuá-la. Porém, na concepção de Oriol (1989; 363), trata-se de uma situação de mão-de-obra, que, contrariamente às grandes vagas dos anos sessenta-setenta, se caracteriza por um certo nível de educação e de qualificação.

Sendo assim, uma cuidada análise das características desta situação e do conjunto dos jovens portugueses ou de origem portuguesa em França, e até dos que vêm para Portugal, permitir-nos-á constatar que a realidade é muito mais complexa do que aquela que à primeira vista se pode pensar e não se encerra, apenas, em determinadas classificações sociais.

Conclusão

Desde os tempos mais remotos que as migrações económicas internacionais integram pessoas e grupos que visam melhorar as suas condições de vida numa sociedade ou região mais promissoras. Concomitantemente, não deixam de conceber projectos individuais e familiares que procuram realizar a curto e a médio prazo ou, mesmo, a longo prazo. Aliás, a realidade mostra que a maioria dos que emigraram não regressa depois à terra natal. Pode, então, dizer-se que, com o decorrer do tempo, há uma forte propensão para a fixação. Sendo assim, os projectos iniciais de e/imigração não deixam de entrar na lógica das (re)elaborações.

Tem sido o que tem acontecido com os portugueses que, a partir dos finais dos anos cinquenta, abalaram em grande número para França. A princípio eles eram mais direccionados para o material, embora este não deixasse de conter também aspirações de carácter sócio-cultural pois que, dispondo de recursos económicos para aceder a uma vida melhor, afigurava-se também o acesso a certos bens da modernidade.

Compreende-se, assim, que, progressivamente, vão sendo introduzidas alterações significativas nos projectos migratórios à medida que as condições económicas melhoram. Aquelas assumem particular significado para os portugueses que tendo partido com menos de 25 anos tinham, normalmente, a 4.^a classe e evidenciavam maior capacidade de abertura às influências do contexto social envolvente, o que nem sempre era o caso dos mais velhos, entre os quais se encontra uma taxa mais elevada de iletrismo.

Afinal, fala-se sempre em emigração portuguesa, mas esquece-se, muitas vezes, que nem todos os portugueses partiram nas mesmas condições em relação à ida. Também aqui, na esteira de Sayad (1977), podemos falar das três idades da e/imigração. É, sobretudo, neste grupo de pais jovens que, a partir do princípio dos anos oitenta, se vai encontrar uma reorientação nos seus projectos migratórios, agora mais direccionados para o cultural, ou seja, para uma escolarização mais prolongada para os filhos. Assim, o económico, sem ser menosprezado, passa a estar mais ao serviço do cultural, e não o inverso, como acontecia nos primeiros tempos da imigração. Não admira, pois, que à medida que o tempo decorre, os filhos dos portugueses em França enveredem por percursos escolares mais prolongados e mais valorizados sob o ponto de vista social e que o seu número aumente de forma progressiva, ainda que timidamente, em relação a outras etnias a residir em França, em todos os graus do ensino médio e superior.

Torna-se bem patente nesta mudança que as famílias portuguesas em França investem cada vez mais em estratégias educativas de mobilidade, visando, através duma ética do esforço, colmatar o déficite de capital cultural de que estavam privados antes da e/imigração. No quadro destas estratégias inscreve-se uma busca de mobilidade social ascendente que é partilhada pelos

pais e pelos filhos. Torna-se, assim, patente que uns e outros se esforçam para que estes jovens venham a ingressar em sectores de trabalho mais valorizados e mais bem pagos do que aqueles onde trabalham os pais, sem, no entanto, poder dizer-se que os portugueses vivem mal em França, mesmo que na cidade de Paris os alojamentos sejam, muitas vezes, exíguos. Aliás, todos os estudos feitos a este propósito revelam que o seu nível de vida é praticamente igual, se não mais elevado, do que o dos franceses da mesma condição social (Moutardier; 1991). No entanto, a persistência da crise económica em França e o recrudescimento do desemprego faz com que, por vezes, um certo número de jovens portugueses venha a trabalhar em sectores da actividade profissional algo idênticos aos dos pais, embora aqueles aí cheguem com outra formação escolar.

Finalmente, com o eclodir do fenómeno da inserção-integração social dos filhos de e/ imigrantes, aparecem as designações sociais destes jovens, que não deixam de conter, na maioria dos casos, se não uma certa estigmatização, pelo menos, uma especificidade — e é próprio desta distinguir para socialmente classificar. Assim, a este propósito, a ideia que procurámos fazer ressaltar neste trabalho é que a complexidade desta problemática, usando a origem, a nacionalidade, a condição social e as denominações dos jovens relacionados com as migrações internacionais sem previamente as ter definido sob o ponto de vista conceptual, arrisca-se a cair no vago podendo, assim, prestar-se a toda a espécie de polémicas e manipulações.

Bibliografia

- ABOU-SADA, G. (1986). *Génération issues de l’immigration*. Paris; Arcantère Éditions.
- ABOU-SADA, G. (1989). “L’insertion professionnelle des jeunes diplômés issus de l’immigration”. in: Lorreyte, B. (dir.), *Les politiques d’intégration des jeunes issus de l’immigration*. Paris; L’Harmattan; 183-187.
- ANTUNES, M. (1970). “Vinte anos de emigração portuguesa”. *Análise social*. n.º 30; Vol. VIII; Lisboa; Instituto de Ciências Sociais-Universidade de Lisboa; 336-363.
- ARROTEIA, J. C. (1974). *Aspectos da imigração portuguesa em França*. Lisboa; Instituto de Alta Cultura (Policopiado)
- ARROTEIA, J. C. (1983). *A emigração portuguesa suas origens e distribuição*. Lisboa; Livraria Bertrand /ICALP.
- ARROTEIA, J. C. (1986). *Ensaio tipológico sobre os movimentos migratórios portugueses*. Porto; Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas — Centro de Estudos
- ARROTEIA, J. C. (1986). *A emigração portuguesa no Grão Ducado do Luxemburgo*. Porto; Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas — Centro de Estudos
- AUGÉ, M. e HERZLICH, C. (1984). *Le sens du mal*. Paris; Editions des Archives Contemporaines.
- BAIN, D. (1985). “Un point de vue de psychologue devant les interprétations sociologiques de l’échec scolaire”. in: E. Plaisance (Ed.) *L’échec scolaire: nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris; Éd. du CNRS; 165-177.

- BALANDIER, G. (1992). *Le pouvoir sur scène*. Paris; Balland (Coll. "Fondements").
- BARRÉRE-MAURISSON, M. A. (1992). *La division familiale du travail. La vie en double*. Paris; PUF (col."Économie en liberté").
- BECKER, D.; HANDMAN, E. e ITURRA, R. (1994). *Échec scolaire ou l'École en échec? Têtes dures, têtes vides. L'échec des Portugais dans leur pays et en France*. Paris; L'Harmattan.
- BARRETO, A. (dir.) (1996). *A situação social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa; Instituto de Ciências Sociais-Universidade de Lisboa.
- BERTAUX, D. (1978). *Destinos pessoais e estrutura de classe*. Lisboa; Moraes Editora.
- BERTAUX, D. (1985). *La mobilité sociale*. Paris; Hatier.
- BOLETIM ANUAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EMIGRAÇÃO (1975). Lisboa, Ministério dos Negócios Estrangeiros, S. E. E.
- BOUDON, R. (1979). *L'inégalité des chances*. Paris; Armand Colin (Col. "Pluriel").
- BULOT, S. et BOYSSON-FRADET, D. (1988). *Les immigrés et l'école: une course d'obstacles*. Paris; CIEMI-L'Harmattan
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J. C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris; Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J. C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris; Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction*. Paris; Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1989). *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris; Les Éditions de Minuit.
- BULLETIN CHÔMAGE (1994). *Le Chômage dans l'Union Européenne*. Luxembourg; EUROSTAT.
- BULLETIN CHÔMAGE (1996). *Le Chômage dans l'Union Européenne*. Luxembourg; EUROSTAT.
- CHARLOT, B. (1989). "Intégration scolaire des jeunes d'origine immigrée. Éléments de synthèse". in: Lorreyte, B., (dir.), *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*. Paris, L'Harmattan; 149-160.
- CHOMBART DE LAUWE, P-H. (1971). *Pour une sociologie des aspirations*. Paris; Denoel Ghontier.
- CHOMBART DE LAUWE, P-H. (1975). *Le pouvoir et la culture*. Paris; Stock/Monde ouvert.
- CHOMBART DE LAUWE, P-H. (dir.) (1976). *Transformations de l'environnement des aspirations et des valeurs*. Paris; CNRS.
- CHOMBART DE LAUWE, P-H. (dir.) (1981). *Transformations sociales et dynamique culturelle*. Paris; CNRS.

- CORDEIRO, A. (1985). *La grande communauté invisible: Les Portugais*. Paris; Travail, 7.
- COSTA-LASCOUX J. (1989). “L’Europe des politiques migratoires et l’intégration par le droit”. in: Lorreyte, B., (dir.) *Les politiques d’intégration des jeunes issus de l’immigration*. Paris; L’Harmattan; 335-351.
- COSTA-LASCOUX J. (1989). *De l’immigré au citoyen*. Paris; La Documentation Française.
- COSTA-LASCOUX J. (1991). “Assimiler, insérer, intégrer”. *Projet*; n.º 227; Paris; Assas Éditions; 7-15.
- CUCHE, D. (1990). “L’insertion résidentielle et professionnelle”. in: Simon-Barouh e Simon, J. P., (dir.). *Les étrangers dans la ville. Le regard des sciences sociales*. Paris; L’Harmattan; 277-292.
- CUIN, C. H. (1993). *Les sociologues et la mobilité sociale*. Paris; PUF (Col. “Sociologues”).
- CUNHA, M. C. (1988). *Portugais de France*. Paris; CIEMI-L’Harmattan
- DE LA BARRE, J. (1996). *Mémoire de DEA. Maison des Hautes Études en Sciences Sociales*.
- DE QUEIROZ, J. M. (1995). *L’école et ses sociologues*. Paris; Nathan.
- DUBETF (1987). *La galère: jeunes en survie*. Paris; Fayard.
- FERREIRA DE CASTRO, F. (1972). *Emigrantes*. Lisboa; Círculo de Leitores.
- GONÇALVES, A. (1996). *Imagens e clivagens. Os residentes face aos emigrantes*. Porto; Ed. Afrontamento (Col. Biblioteca das Ciências do Homem).
- HALBWACHS, M. (1984). “Chicago, expérience ethnique”. in: Graffmayer, Y. et Joseph, I.; *L’École de Chicago. Naissance de l’Écologie Urbaine*; Paris; Aubier (Col. “Rec. Champ Urbain”).
- KELLERHALS, J. e MONTANDON, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Paris; Delachaux et Niestle.
- KELLERHALS, J. et ALII (1992). “Cohésion familiale, styles éducatives et estime de soi: aspects du processus de socialisation des adolescents”. *Familles et contextes sociaux. Les espaces et les temps de la diversité*. Lisboa; CIES-ISCTE; 233-270 (Actes du Colloque de Lisbonne: 10-12 avril 1991)
- KOTLOC-PIOT, N. (1996). *L’insertion professionnelle des jeunes nés de parents portugais*. Paris; Coordination des Collectivités Portugaises de France.
- KRISTEVA, J. (1988). *Étrangers à nous mêmes*. Paris; Ed. Gallimard (Col. “Folio-Essais”).
- LAACHER, S. (dir.) (1987). *Questions de nationalité. Histoires et enjeux d’un code*. Paris; L’Harmattan
- LEANDRO, M. E. (1994). “Jovens portuguesas na região parisiense sujeitos-actores de dinâmica cultural”. *Actas do Encontro de Vila do Conde. Associação Portuguesa de Sociologia (1-3 de Abril de 1993)* Lisboa; APS; 267-281.

- LEANDRO, M. E. (1994). “Au-delà des frontières. Famille et -immigration. Contradictions et enjeux”. *Accueillir*; n.º 199; Paris; *Revue du Service Social d’Aide Aux Emigrants*; 24-35.
- LEANDRO, M. E. (1995). *Au-delà des apparences. Les Portugais face à l’insertion sociale*. Paris; CIEMI-L’Harmattan
- LEANDRO, M. E. (1995). *Familles portugaises. Projets et destin*. Paris; CIEMI-L’Harmattan
- LES DOSSIERS D’EDUCATION ET FORMATION (1996). *Les élèves étrangers ou issus de l’immigration dans l’école et le collège français. Une étude d’ensemble*. n.º 67; Paris; Ministère de l’Éducation Nationale.
- LOPES, S. (1988). “Os emigrantes portugueses e as profissões de construção civil em França”. *Cadernos de Ciências Sociais*; Porto; Faculdade de Economia do Porto; 137-141.
- LOPES, S. (1996). “Le Portugal et ses émigrés”. *Migrations et société*; Paris; CIEMI; 29-50.
- LORREYTE, B. (dir.) (1989). *Les politiques d’intégration des jeunes issus de l’immigration*. Paris; l’Harmattan
- MARTINS, M. (1996). *Para uma inversa navegação. O discurso da identidade*. Porto; Ed. Afrontamento (Col. “Biblioteca das Ciências do Homem”).
- NOIRIEL, G. (1989). “Les jeunes “d’origine immigré” n’existent pas”. in: Lorreyte B. (dir.). *Les politiques d’intégration des jeunes issus de l’immigration*. Paris; L’Harmattan; 211-221.
- ORIOU, M. (1989). “Les devenir possibles de l’identité des Portugais dans la France et l’Europe de demain”. in: Lorreyte B. (dir.). *Les politiques d’intégration des jeunes issus de l’immigration*. Paris; L’Harmattan; 352-364.
- PINA CABRAL, J. (1989). *Filhos de Adão, filhas de Eva*. Lisboa; Publicações Dom Quichote.
- PORTUGAL SITUAÇÃO DAS MULHERES (1995). Lisboa; Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres — Presidência do Conselho de Ministros.
- ROCHA-TRINDADE, M. B. (1976). “Comunidades portuguesas em situação dipolar”. *Análise social*; Vol. XII; n.º 48; Lisboa; Instituto de Ciências Sociais-Universidade de Lisboa; 847-997.
- ROCHA-TRINDADE, M. B. et ALII (1988). *População escolar directa e indirectamente ligada à emigração*. Lisboa; Universidade Aberta.
- ROCHA-TRINDADE, M. B. (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa; Universidade Aberta.
- RECENSEMENT DE LA POPULATION DE 1990 (1992). Paris; INSEE.
- SAINT-SERNIN, B. (1993). “Stratégie et tactiques”. in: *Encyclopaedia Universallis*. Paris; 635-637.
- SARTRE, J. P. (1986). *Questions de méthode*. Paris; Gallimard.
- SAYAD, A. (1977). “Les trois “âges” de l’émigration algérienne en France”. *Actes de la recherche*. 15; Paris; Éd. de Minuit.

- SCHNAPPER, D. (1991). *La France de l'intégration*. Paris; Gallimard (Col. "NRF").
- SINGLY, F. (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris; Nathan
- SINGLY, F. (1993). *Fortune et infortune de la femme mariée*. Paris; PUF (Col. "Economie en Liberté").
- TODD, E. (1994). *Le destin des immigrés, assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*. Paris; Seuil.
- THOMAS, L. V. (1975). *Anthropologie de la mort*. Paris; Fayard.
- THOMAS, L. V. (1984). *Les fantasmes au quotidien*. Paris; Méridiens (Col. "Sociologues au quotidien").
- THOMAS, L. V. (1988). *Anthropologie des obsessions*. Paris; L'Harmattan
- THOMAS, L. V. (1991). *La mort en question. Traces de mort, mort des traces*. Paris; L'Harmattan
- TRIBALAT, M. (1991). *Cent ans d'immigration, Étrangers d'hier Français d'aujourd'hui*. Paris; INED-PUF (Col. "Travaux et documents", n.º 31).
- TRIBALAT, M. (1995). *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris; La Découverte. (Coll. "Essais").
- TRIBALAT, M. (1996). *De l'immigration à l'assimilation. Enquête sur les populations d'origine étrangère en France*. Paris; Éditions de la Découverte/INED.
- VENÂNCIO, J. C. (1996). *Colonialismo, antropologia e lusofonias*. Lisboa; Vega
- VILLANOVA, R.; LEITE, C. e RAPOSO, I. (1995). *Casas de Sonho*. Lisboa; Ed. Salamandra.
- ZEROULOU, Z. (1989). "L'école et les enfants d'immigrés: quel traitement?". in: Lorreyte, B., (sous direction); *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*. Paris; l'Harmattan; 141-144.
- WEISS, P. (1986). *La mobilité sociale*. Paris; PUF (Col. "Que sais-je?")

Dificuldades de Integração Escolar dos Alunos Portugueses na Suíça: Causas e Remediações

P. A. Doudin*, F. Pons** e J. Moreau***

*Universidades de Genève e de Lausanne (Suíça)

**Universidades de Genève

***Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques-Lausanne (Suíça)

Introdução

Desde os anos 60 que a Suíça acolhe uma importante população de origem estrangeira. A um primeiro fluxo migratório, composto essencialmente de pessoas de origem italiana e espanhola, seguiu-se, nos anos oitenta, um segundo fluxo composto de outras nacionalidades europeias — essencialmente de países que antigamente formavam a Jugoslávia, e de Portugal — e de nacionalidades ou etnias extra-europeias (turca, curda, tamil, etc.). Estas diferentes populações não se repartiam de modo similar pelas quatro regiões linguísticas que compõem a Suíça (OFS; 1995). Assim, no que diz respeito aos nacionais portugueses, estes encontram-se principalmente nos cantões de língua francesa, ao ponto de o Português ser aí actualmente a língua materna mais falada, a seguir ao Francês, pelos alunos que frequentam a escolaridade obrigatória (7.2%), sendo esta proporção francamente mais baixa nos cantões de língua italiana (1.5%), alemã (0.8%) e *romanche* (0.3%).

A integração escolar dos alunos de origem estrangeira continua problemática. Assim, investigações efectuadas recentemente a nível nacional — e tomando em consideração, segundo os casos, todos os cantões suíços ou uma parte deles — mostram que as turmas compostas de alunos com dificuldades escolares são maioritariamente frequentadas por alunos de origem estrangeira (Kronig; 1996, Sturny-Bossart; 1996). Num estudo sobre as competências em Matemática, Moser, Ramsier, Keller e Huber (1997) mostram que, com características idênticas (nomeadamente em relação ao nível sócio-económico de origem), os alunos estrangeiros obtêm resultados inferiores aos alunos suíços, o que denotaria, segundo os autores, uma *discriminação e défices específicos* ligados à migração.

A nossa investigação, da qual apresentamos aqui alguns resultados, reporta-se exclusivamente ao cantão de Vaud (cantão de expressão francesa). Note-se que a Suíça é composta de 26 cantões ou semi-cantões, gozando cada um de uma larga autonomia, nomeadamente no plano educativo. Desse modo, cada cantão possui uma estrutura escolar e meios pedagógicos (meios didácticos, orçamento, etc.) que lhe são próprios. O cantão de Vaud compreende tradicionalmente uma forte proporção de alunos de origem estrangeira. Segundo o OFS (1995), em 1993/4, o cantão de Vaud ocupa o terceiro lugar (depois de Genève e Basileia-cidade) em relação à proporção de alunos estrangeiros (29%), lugar que ocupava já em 1981/2. No entanto, ao longo deste período, o aumento da proporção de alunos estrangeiros é francamente menos importante do que em muitos outros cantões. É também inferior ao aumento médio a nível de toda a Suíça. A nacionalidade dos alunos estrangeiros tem evoluído no cantão de Vaud: durante muitos anos, os alunos italianos e espanhóis constituíam a maior parte dos alunos estrangeiros; todavia, nestes últimos anos, o seu efectivo não pára de diminuir, enquanto que o efectivo dos alunos provenientes da ex-Jugoslávia aumenta fortemente. Mas, à semelhança do que se passa no resto da Suíça de expressão francesa, são sobretudo os efectivos dos alunos portugueses que aumentam, ao ponto de constituírem, desde 1991, a população de alunos estrangeiros mais representada no Cantão.

Face a este aumento importante do número de alunos portugueses na escolaridade obrigatória, empreendemos um trabalho de investigação que tem como objectivos:

1. conhecer melhor estes alunos de origem portuguesa e respectivas famílias;
2. diagnosticar as suas eventuais dificuldades de integração escolar;
3. se tal for o caso, identificar as causas que estão na origem dessa dificuldades escolares;
4. analisar o modo como a escola do Cantão de Vaud se tentou adaptar a este fluxo migratório e se pôs em prática estratégias de integração eficazes;
5. se tal não for o caso, propor maneiras de agir que possam conduzir a uma maior eficácia.

Dado o elevado número de variáveis em jogo e a complexidade das suas relações, não é possível apresentar aqui todos os resultados. Centrar-nos-emos sobre algumas variáveis familiares e escolares.

Um estudo centrado nos alunos portugueses e suas eventuais dificuldades não deixa de se deparar com certos obstáculos. Assim, longe de eventualmente contribuir para uma melhoria da situação, designar os alunos portugueses como uma população de *risco* pode ter como efeito reforçar as representações sociais negativas de tipo: *alunos portugueses = alunos em dificuldade* e, através do *efeito Pigmaleão* (Rosenthal; 1977) ou do efeito de etiquetagem, piorar a sua situação escolar. Tal não é, bem entendido, o nosso objectivo. Bem pelo contrário, partimos do ponto de vista que as dificuldades de integração escolar só têm significado no seu contexto de ocorrência, ou seja, nos contextos escolar, familiar, ou até social (por ex. o estatuto jurídico ligado ao tipo de autorização de trabalho do migrante). Por conseguinte, recolheremos dados sobre os diferentes contextos. No entanto, e sem negligenciar a importância de certas variáveis ligadas à família e ao seu papel educativo essencial demonstrada já desde há longa data (por

ex. Lautrey; 1980), e igualmente sem negligenciar o papel privilegiado que o professor pode ter junto de certas famílias, levando-as a modificar as suas práticas educativas (Royer, Saint-Laurent, Bitaudeau e Moisan; 1995), a escola deve também, e talvez sobretudo, reflectir sobre ela própria, sobre o seu papel, a sua eficácia e a maneira de a otimizar (Brophy e Good; 1986, Bressoux; 1994).

Em primeiro lugar, iremos definir o contexto escolar do cantão de Vaud; a seguir, daremos precisões sobre algumas características do estatuto jurídico da população portuguesa na Suíça e sobre os resultados dos trabalhos de investigação relativos a alunos portugueses imigrados e respectivas famílias.

1. O Sistema Escolar do cantão de Vaud

A escola do cantão de Vaud tem sofrido uma profunda mudança no decurso destes últimos anos. Uma nova estrutura está progressivamente a ser posta em prática e será generalizada a partir do ano lectivo 1998/99. Os dados aqui apresentados dizem respeito ao ano lectivo 1995/96; referem-se, portanto, a uma estrutura educativa ainda em vigor mas com características que se modificarão num futuro próximo.

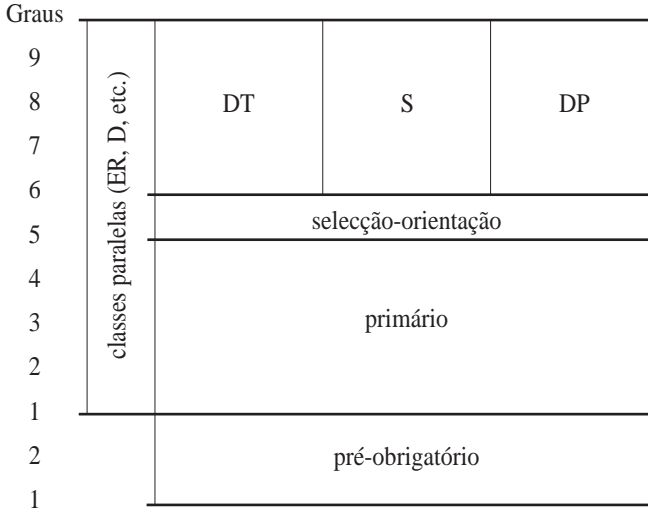
Na sua estrutura actual (Figura 1), a escola é composta, em primeiro lugar, de dois níveis (ou anos) de escolaridade pré-obrigatória, seguidos de 4 anos de escolaridade primária. O secundário inferior é composto de um nível de selecção-orientação (5.º ano)¹. Em função da média obtida, os alunos são orientados para uma das três divisões seguintes: DT (Divisão terminal com opções: nível de exigências elementares), DS (Divisão Superior: nível de exigências médias); DP (Divisão Pré-secundária superior — *prégymnasiale*: nível de exigências elevadas). Em função das médias obtidas no final de um ano lectivo, o aluno pode ser reorientado para uma outra divisão (mobilidade ascendente, se a passagem é de DT para DS ou de DS a DP; mobilidade descendente, se a passagem é de DP a DS ou de DS a DT). Cada uma das três divisões reagrupa aproximadamente 30% do conjunto da população de alunos.

Além das turmas *regulares*, existem numerosos tipos de turmas que reagrupam alunos que apresentam dificuldades escolares mais ou menos importantes: classes de efectivo reduzido (ER), de desenvolvimento (D), especiais, *verdes*, de integração a níveis múltiplos, de desenvolvimento-acolhimento, etc.). Estas classes reagrupam um pouco mais de 10% do total da população estudantil. Os professores aplicam uma pedagogia dita de *compensação* ou de recuperação do nível pelo aluno. Existem outras medidas de apoio ao longo da escolaridade, sob forma de apoio escolar²

¹ Cada ramo (classificado de 0 a 10, sendo 10 o máximo) está dotado de um coeficiente que lhe dá mais ou menos peso no cálculo da média geral anual (coeficiente 4 para o Francês e Matemática, coeficiente 2 para a História, Geografia e Ciências; coeficiente 1 para o Desenho, Música e Trabalhos Manuais). Uma média geral de 6 é exigida para entrar na divisão DT, de 7.5 para a divisão DS e 8.5 para a divisão DP.

² Um aluno que depara com dificuldades num ramo (geralmente o Francês, mas também a Matemática), segue durante o tempo lectivo, uma hora ou mais por semana, sozinho ou num grupo muito reduzido, uma aula com a professora de apoio. A concepção do apoio pode variar fortemente de uma professora a outra (ver: Blanchet e Doudin; 1993).

ou ainda de deveres vigiados³. Por fim, existem medidas de apoio destinadas aos alunos não-francófonos que chegam ao Cantão, sob a forma de classes ditas de *acolhimento*⁴, assim como aulas intensivas de Francês⁵.



Legenda: DT = divisão terminal com opções (nível elementar de exigências); S (DS) = = divisão superior (nível médio de exigências); DP = divisão *prégymnasiale* (pré-ensino secundário superior; nível elevado de exigências). ER = classe de efectivo reduzido; D = = classe de desenvolvimento.

Figura 1: Esquema da estrutura escolar do Cantão de Vaud

O sistema escolar do cantão de Vaud caracteriza-se, pois, por uma forte *diferenciação estrutural*, isto é, comporta vários tipos de turmas, supondo-se que cada tipo corresponda a um certo perfil do aluno, definido essencialmente pelo seu nível de competências escolares actual e/ou projectado. Por conseguinte, trata-se de uma tentativa clara de tornar a classe *homogénea*, reagrupando no seu seio alunos tão próximos uns dos outros quanto possível. Por exemplo, certos sistemas escolares (Dinamarca, Suécia, Noruega, Reino Unido) apenas têm uma fileira para toda a escolaridade obrigatória, enquanto que os países que optaram pela diferenciação estrutural (Alemanha, Áustria, Luxemburgo, etc.) possuem várias fileiras para os níveis secundários, cada um correspondendo a um nível de exigências diferente. Da mesma forma,

³ O aluno pode preparar os deveres (normalmente feitos em casa) sob a vigilância e ajuda de um professor, depois da aula.

⁴ O aluno frequenta uma turma que reagrupa alunos acabados de chegar, geralmente durante um ano, por vezes mais.

⁵ O aluno é integrado numa classe regular mas frequenta, durante uma parte do dia, aulas de Francês num pequeno grupo de alunos recém-chegados.

certos sistemas escolares não criaram turmas que reagrupam alunos com dificuldades, enquanto que outros criaram várias, à semelhança do sistema escolar do cantão de Vaud. Além disso, a selecção-orientação numa ou noutra das diversas fileiras do secundário inferior pode fazer-se mais ou menos cedo no percurso escolar do aluno, e de modo mais ou menos rápido. O sistema escolar do cantão de Vaud é um dos que selecciona mais precocemente (após o 5.º ano) e o mais rapidamente (em função dos resultados de um único ano lectivo, precisamente o 5.º). Na maior parte dos outros cantões, a selecção faz-se no fim do 6.º ano e após um ciclo de observação de dois anos.

Podemos perguntar-nos se o recurso a esta prática de forte diferenciação estrutural é eficaz:

- no plano das *performances escolares*, os diferentes trabalhos de investigação (ver por ex. Soussi, Baumann, Broi, Dessibourg, Leu e Martin; 1995), que comparam as *performances* dos alunos entre cantões de expressão francesa, mostram que os alunos do cantão de Vaud se situam na média;
- no plano da *formação profissional*, o cantão de Vaud apresenta a taxa mais baixa de diplomados, ao nível secundário superior (formação geral e profissional), de todos os cantões latinos, e a penúltima, ao nível de toda a Suíça (OFS; 1995);
- no plano da *retenção*, como consequência de um insucesso escolar; o cantão de Vaud apresenta a taxa de retenção mais elevada de todos os cantões suíços; além disso, no período de 1980/81 até 1993/94, o cantão de Vaud é um dos raros cantões que vêm a taxa de retenção aumentar enquanto que, na quase totalidade dos outros cantões, a proporção baixa, e por vezes fortemente, mesmos que nesses cantões a proporção de alunos estrangeiros aumente ainda mais fortemente que no cantão de Vaud (OFS; ob. cit.);
- no plano da *exclusão de alunos da classe regular*, o cantão de Vaud está em primeira posição ao nível dos cantões latinos e em quarta posição ao nível suíço no respeitante à proporção de alunos considerados inaptos para seguir uma classe *regular* e orientados para turmas reagrupando alunos com dificuldades. Para além disso, no período de 1980/81 até 1993/4, Vaud apresenta, juntamente com outro cantão suíço, o aumento mais forte de alunos nesses tipos de classes paralelas (OFS; ob. cit.).

Pelo recurso frequente à retenção e à exclusão da classe regular, o sistema escolar do Cantão de Vaud é particularmente marginalizante, o que pode ter consequências muito negativas para uma parte dos alunos. Como o demonstra um número importante de trabalhos de investigação (para uma síntese, ver Doudin; 1996. a) levados a cabo em diferentes países ocidentais, a retenção e a orientação para turmas que reagrupam alunos com dificuldades, longe de criar efeitos positivos (recuperação do nível pelo aluno), teriam consequências nocivas, tanto no *plano curricular* do aluno (diminuição das *performances* escolares, aumento do risco de abandono escolar, isto é, terminar a escola prematuramente sem obter uma certificação final), como na sua personalidade (diminuição da motivação, afectação da imagem de si próprio, desequilíbrio emocional, relações sociais perturbadas, etc.). Como um de nós mostrou (Doudin; 1996. b), este sistema escolar marginaliza também os alunos suíços; no entanto, a proporção de alunos marginalizados é francamente mais importante entre a população estrangeira.

2. Os alunos portugueses e suas famílias

O aumento significativo do efectivo de alunos portugueses na Suíça de expressão francesa é devido, em grande parte, à mudança do estatuto jurídico ligado à autorização de trabalho dos pais, principalmente do pai. Assim, a Suíça (para mais detalhes, ver Cataffi-Maurer, Abriel, Dasen, Lack e Perregaux, neste livro) atribui diferentes tipos de autorização aos trabalhadores imigrados. O *permis A* (autorização sazonal) permite ao imigrante trabalhar nove meses por ano na Suíça, mas não autoriza a família a habitar na Suíça. Só após vários anos de trabalho é que a conversão do *permis A* em *permis B* autoriza o trabalhador, sob certas condições, a mandar vir a família para a Suíça. O estatuto jurídico ligado ao *permis A* é fortemente criticado tanto na Suíça como no estrangeiro (Comunidade Europeia). Além da precariedade da situação do detentor de um *permis A* (renovação anual do contrato de trabalho, autorização de residência tributária do facto de ter um contrato de trabalho, etc.), este tipo de *permis* pode ter graves consequências. Desse modo, a interdição que é feita à família de acompanhar o detentor do *permis A*, constitui um ataque contra a coesão familiar: devido à separação forçada dos cônjuges, as funções parentais⁶ já não são assumidas da melhor maneira possível, o que pode então afectar o percurso escolar do aluno e, de modo mais geral, o seu desenvolvimento afectivo e cognitivo. No caso de a família não respeitar esta disposição legal e escolher viver, apesar de tudo, unida, as crianças viverão na Suíça ilegalmente. As consequências podem igualmente ser muito negativas para a criança.

De uma maneira geral, e como o sublinha Neto (1989), a imigração portuguesa é composta sobretudo de famílias de meio sócio-económico modesto, os pais são, na maioria dos casos, pouco escolarizados e de origem rural. O desejo migratório está ligado, nos pais, a uma forte vontade de obter melhores condições de vida. Nos filhos, Neto, Mullet e Henry (1989) constataam uma vontade muito marcada de *mudar o nível social* em relação ao dos seus pais. O *desejo de retorno* ao país de origem aparece frequentemente nos imigrantes de origem portuguesa. Assim, os inquéritos realizados por Neto (por ex. Neto e Mullet; 1982) junto da primeira geração de imigrantes portugueses em França põem em evidência uma forte intenção de regressar ao país de origem (até 87% dos migrantes inquiridos); os filhos têm também este projecto de retorno, mas numa proporção mais baixa.

3. Problemática

Para descrever a população de alunos de origem portuguesa na escolaridade obrigatória do cantão de Vaud, identificar eventuais dificuldades escolares e algumas das suas causas, e para avaliar as estratégias de integração postas em prática pela escola, convém reunir informações, tão completas quanto possível, sobre o aluno e a sua família, sobre a sua situação passada, actual e projectada. Mais precisamente, tomaremos em consideração um indicador escolar geral de sucesso *versus* dificuldade escolar, ou seja, o tipo de classe frequentada no fim da escolaridade

⁶ Para a relação entre o desenvolvimento da criança e a qualidade das funções parentais, ver Fivaz, Fivaz e Kaufmann (1982).

obrigatória e tentaremos identificar as causas (escolares e familiares) que podem estar na origem desse tipo de classe final frequentada. A tomada em consideração dos alunos que terminam a escolaridade obrigatória exclui *ipso facto* os alunos que terão deixado o sistema pedagógico prematuramente (abandono escolar no fim do 8.º ano). Tentaremos também avaliar — na ausência de estatísticas oficiais sobre a matéria — a proporção de alunos que abandonam no fim do 8.º ano.

É, pois, neste duplo contexto, sistema escolar marginalizante e situação familiar problemática, que se situa o nosso trabalho de investigação.

4. Método

4.1. População

O estudo refere-se aos alunos de pai e/ou mãe de nacionalidade portuguesa, que frequentaram o 9.º ano da escolaridade obrigatória no cantão de Vaud no ano lectivo 1995/96. De entre uma população total de 325 alunos que terminaram a escolaridade, recolheram-se informações sobre 294 alunos, ou seja 90% da população (idade média: 16 anos e 1 mês).

4.2. Tipo de dados

Os dados recolhidos através de questionários enviados aos estabelecimentos de ensino, aos alunos e seus pais dizem respeito ao percurso da criança (local de nascimento, data de chegada à Suíça, tipo(s) de classe frequentada(s), retenção, apoio, tempo consagrado aos deveres escolares, etc.), às notas obtidas no 5.º ano e que determinam a orientação para uma ou outra das três divisões do secundário, e o contexto familiar (nível de formação dos pais, tipo de *permis* do pai/da mãe, língua falada em casa, nacionalidade dos amigos, projectos, etc.). Perto de uma centena de variáveis são assim estudadas. Além disso, recolheremos dados sobre o processo de aculturação dos alunos através, nomeadamente, de uma escala *ad hoc*. Estes dados são tratados num outro capítulo (ver: Pons, Doudin e Pini, neste livro).

4.3. Análise dos dados

Distinguimos duas abordagens. As *análises univariadas* permitem descrever a população de alunos ($n = 294$) e seus pais (pai e mãe), variável a variável; só apresentamos aqui algumas dessas variáveis. As *análises multivariadas* têm como objectivo analisar as ligações entre as variáveis. Esta segunda etapa compreende, em primeiro lugar, uma análise das correspondências múltiplas cujo objectivo é de explorar os dados e colocar hipóteses. Para isso, estudaremos as ligações entre dois grupos de variáveis: um primeiro grupo é formado pelas variáveis activas (aqui explicativas), isto é, aquelas que definem o espaço factorial; um segundo grupo é formado pelas variáveis ilustrativas (aqui explicadas). A análise diz respeito ao conjunto das variáveis (incluindo as notas do 5.º ano), mas a um subgrupo da população ($n = 164$), ou seja, os alunos

que frequentaram o 5.º ano e cujas notas nos foram comunicadas pelos estabelecimentos de ensino. A análise fornece, de modo sintético, uma estrutura de diferenciação em relação às variáveis em presença. As variáveis que surgem são as que têm mais peso ou que desempenham o papel mais importante na definição das diferenças entre sujeitos. Esta análise põe em evidência um certo número de fenómenos sobre os quais daremos precisões, recorrendo a testes. O teste do X^2 , que permite testar a existência de uma relação entre duas variáveis qualitativas (por ex., nível de educação dos pais e tipo de classe final frequentada pelo aluno), e o teste do t de Student, que permite testar as diferenças de médias (no 5.º ano) para duas amostras.

5. Resultados

5.1. Análises univariadas

5.1.1. Características dos alunos

Tipo de classe frequentada no fim da escolaridade obrigatória

A proporção de alunos por tipo de classe frequentada no último ano da escola obrigatória (9.º ano) é apresentado no Quadro I. Podemos constatar que o nível atingido no fim da escolaridade obrigatória é muito baixo: a maioria dos alunos frequentam a divisão DT (nível de exigências elementares); há duas vezes mais alunos que não dominam um nível elementar de exigências (classes paralelas ER e D) que alunos que obtêm um nível de exigências elevadas (DP).

Quadro I. Proporção de alunos (em %) por tipo de classe frequentada no 9.º ano (n = 294)

D	ER	DT	DS	DP
9.8	3.5	57.0	23.7	6

Estimativa da taxa de abandono escolar

No Quadro II, vemos que é geralmente elevada a proporção de alunos que abandonam no fim do 8.º ano e que, por consequência, deixam a escola sem diploma de fim de escolaridade obrigatória. Esta proporção varia também fortemente de um ano para o outro, sem que para isso possamos encontrar uma hipótese explicativa.

Quadro II. Estimativa da proporção de alunos (em %) que abandonam no fim do 8.º ano

Ano	92/93	93/94	94/95	95/96
proporção	23	19.1	4.9	10.2

Resultados escolares obtidos no ano de orientação

No Quadro III, apresentamos as médias obtidas no ano de orientação nas duas disciplinas principais (Francês e Matemática) e a média geral, em relação ao tipo de classe frequentada no último ano de escolaridade obrigatória. Podemos constatar uma boa hierarquização dos alunos

de DP, DS e DT, não só em relação às médias obtidas nas aprendizagens fundamentais como também em relação à média geral. Outro aspecto é que os alunos de DS têm uma média geral (7.1) inferior à que é normalmente exigida para a orientação neste tipo de divisão (7.5), mesmo quando eles terminam a escolaridade nesta divisão. Embora a diferença seja menos patente, encontramos o mesmo fenómeno no que respeita aos alunos de DP. Isto explica-se principalmente pelas mudanças de divisão durante o secundário inferior, uma vez que 8.6% dos alunos de DT foram reorientados para uma divisão de nível mais elevado de exigências (mobilidade ascendente: passagem de DT a DS, e de DS a DP).

Por outro lado, as diferenças entre os alunos que terminam em DT, ER e D são muito menos manifestas, sobretudo no que respeita à média de Francês e à média geral. Mais ainda, as médias entre os alunos da classe ER e da classe D estão mesmo invertidas. Várias explicações são possíveis. Em primeiro lugar, o cantão não está equipado da mesma maneira em todos os sítios, uma vez que certas regiões têm classes ER e/ou classes D, enquanto que outras não têm. Torna-se assim possível que, com médias idênticas, um aluno seja orientado para uma classe ER ou para uma classe D numa zona escolar X, enquanto que um outro vá para DT numa outra zona escolar Y (efeitos *zona*⁷). Por fim, a lei escolar e o regulamento de aplicação, que vigorou até há pouco tempo, não indicavam os critérios de orientação, de manutenção e de saída das classes ER e D; podemos emitir a hipótese que esta ausência de critérios precisos e comuns ao conjunto do cantão estariam na origem de práticas de orientação em classes ER e D muito diferentes de um estabelecimento para o outro (efeitos *estabelecimento*) e de um professor para o outro (efeitos *professor*).

Quadro III. Média em Francês, em Matemática e média geral da população de alunos no ano de orientação (5.º ano) por tipo de classe frequentada no 9.º ano (n=164)

Tipo de classe frequentada no 9.º ano	Média em Francês	Média em Matemática	Média geral
Prégymnasiale (DP)	8.2	8.4	8.4
Superior (DS)	6.8	6.9	7.1
Terminal com opções (DT)	5.5	5.7	6.0
Efectivo reduzido (ER)	5.3	5.0	5.4
Desenvolvimento (D)	5.4	5.1	5.8

Local de nascimento e idade de chegada à Suíça

No Quadro IV, vemos que, na sua grande maioria, os alunos nasceram no estrangeiro. Mais ainda: perto de um terço dos alunos chegam à Suíça na altura em que os seus percursos escolares estavam já muito avançados em Portugal.

⁷ Zona (*arrondissement*): unidade administrativa que pode reagrupar vários estabelecimentos de ensino.

Quadro IV. Proporção (em %) de alunos em função do seu local de nascimento e, se nascido no estrangeiro, da sua idade de chegada à Suíça (n = 294)

Local de nascimento ⁸	Proporção
Suíça	6.4
Portugal	92.1
Idade de chegada à Suíça	
antes da idade de frequentar a escola pré-obrigatória	17.7
em idade de frequentar a escola pré-obrigatória	10.4
em idade de frequentar a escola primária	35.5
em idade de frequentar a escola secundária inferior	30.4

Frequência da escola pré-obrigatória

O Quadro V indica que uma parte relativamente importante dos alunos não frequentaram a escola pré-obrigatória. Assinale-se que todos os alunos nascidos na Suíça ou que chegaram antes da idade de frequentar a escola pré-obrigatória frequentaram este tipo de classe. Por conseguinte, os alunos que não frequentaram a escola pré-obrigatória estavam, nessa idade, em Portugal.

Quadro V. Proporção (em %) de alunos que frequentaram, ou não, a escola pré-obrigatória (n = 294)

Escola pré-obrigatória	Proporção
não frequentou a escola pré-obrigatória	39.5
frequentou a escola pré-obrigatória em Portugal	37.1
frequentou a escola pré-obrigatória na Suíça	22.0

*Medidas de apoios escolares facultados aos alunos***Quadro VI.** Proporção (em %) de alunos por tipo de apoio escolar recebido (n = 294)

Tipos de apoio	Proporção
classe de acolhimento	35 ¹⁰
aulas intensivas de Francês	68
deveres vigiados	17
apoio	54
repetição do ano	52
classe de efectivo reduzido	21
classe de desenvolvimento	15

No Quadro VI, apresentamos a proporção de alunos por tipo de apoio facultado pela escola, quer na altura da chegada (classes de acolhimento, aulas intensivas de Francês), quer no decurso da escolaridade (deveres vigiados, apoio, retenção, classe de efectivo reduzido, classe

⁸ À excepção da Suíça e de Portugal, os outros países não são considerados.

⁹ Em relação ao número de alunos que chegaram no decurso da escolaridade obrigatória e a quem se dirigem quase exclusivamente estas medidas.

¹⁰ Em virtude do número elevado de tipos de projectos, apresentamos apenas os mais frequentes.

de desenvolvimento). Estes números mostram que a escola do cantão de Vaud está muito activa no que respeita à abundância de ajudas fornecidas aos alunos, tanto à chegada destes ao sistema escolar como no decurso da escolaridade.

A comparação dos Quadros I e VI mostra que só uma parte reduzida dos alunos que frequentaram uma classe ER acabam a sua escolaridade nesse tipo de classe. Esta reintegração tem lugar essencialmente no 9.º ano, uma vez que, salvo raras excepções, não há classes ER no último grau da escolaridade obrigatória. No essencial, esta reintegração deve-se mais a um regulamento administrativo do que a uma recuperação que permita a reintegração. Em contrapartida, a maioria dos alunos que são orientados, no decurso da sua escolaridade, para uma classe D, terminam a sua escolaridade nesse tipo de classe.

Projecto de formação

Como se pode ver no Quadro VII, a maior parte dos alunos têm um projecto de formação, principalmente uma aprendizagem. Atendendo às possibilidades oferecidas em função do tipo de classe final frequentada, esses projectos são realistas. A proporção mais elevada de alunos que pretendem empreender estudos secundários superiores (*gymnasiales*) em relação à proporção de alunos que terminam na divisão DP (Divisão pré-secundário superior, *prégymnasiale*) explica-se pela possibilidade oferecida aos alunos da divisão S (superior) de frequentarem um 10.º ano a fim de poderem corresponder às exigências da divisão DP e, por conseguinte, em caso de sucesso, de empreenderem estudos secundários superiores.

Quadro VII. Proporção (em %) de alunos em função dos seus projectos de formação após o ensino obrigatório (n = 294)

Projecto de formação	Proporção
não tem projecto	17.1
tem um projecto	82.9
tem o projecto de fazer uma aprendizagem	55.0
tem o projecto de fazer estudos secundários superiores	12.0
tem o projecto de fazer a Escola de Comércio	2.9
outros projectos (pré-aprendizagem, fille au pair, etc.)	13.0

5.2. Características familiares

Nível de formação dos pais

Quadro VIII. Proporção (em %) dos níveis máximos de formação escolar e profissional obtidos pelos pais e pelas mães dos alunos portugueses (n = 294)

Nível máximo de formação obtido	Pai	Mãe
nenhuma formação escolar terminada	13.1	15.3
escolaridade obrigatória terminada	67.7	69.3
aprendizagem	10.3	5.1
fim de estudos secundários	5.7	6.2
formação profissional superior	2.4	2.2
universidade	0.7	1.8

Apresentamos, no Quadro VIII, o nível máximo de formação escolar e profissional obtido pelo pai e pela mãe. Os níveis atingidos pelo pai e pela mãe são muito semelhantes, com excepção da aprendizagem, mais frequente no pai do que na mãe. Podemos igualmente constatar que o nível de formação é geralmente muito baixo, uma vez que a maioria dos pais (80.8%) e das mães (84.6%) não têm nenhuma formação profissional.

Composição familiar

Nos casos em que o aluno viveu em Portugal, nós constatamos no Quadro IX que somente um terço das crianças viveram no seio de uma família biparental (que compreendia pelo menos o pai e a mãe), outro terço dos alunos, numa família monoparental (com a mãe mas sem o pai), e outro terço, numa composição familiar que não incluía nem o pai nem a mãe, mas geralmente os avós. Chegados à Suíça, os alunos vivem na sua maioria no seio de uma família biparental.

Quadro IX. Proporção (em %) dos tipos de famílias, na Suíça e em Portugal (n = 294)

Tipo de família em Portugal	Proporção
biparental	35.4
monoparental	32.0
avós e/ou tio, tia, etc. (mas sem os pais)	32.6
Tipo de família na Suíça	
biparental	92.0
monoparental	8.0

Tipo de autorização de trabalho (permis) e dificuldades administrativas

Vemos no Quadro X que uma maioria dos pais — mas uma minoria das mães — chegaram à Suíça com uma autorização de trabalho sazonal (*permis A* de *saisonnier*). Este tipo de autorização de trabalho significa que o cônjuge e os filhos ou não residiam na Suíça ou então residiam em terras helvéticas em situação ilegal. Actualmente, a proporção de pais e mães detentores da autorização de trabalho sazonal é negligenciável. No entanto, convém sublinhar que, por um lado, esta situação implica que os filhos dos detentores desta autorização residem ilegalmente na Suíça; por outro lado, a taxa de não-resposta a esta questão é manifestamente mais elevada que para as outras questões, o que deixa supor que os pais detentores do *permis A* serão mais numerosos.

Quadro X. Proporção (em %) dos tipos de autorização de trabalho (*permis*) do pai e da mãe (n = 294)

Primeira autorização obtida (permis)	Pai	Mãe
A	53.3	21.2
outros tipos	46.7	78.8
Autorização actual		
A	1.6	0.8
B	7.5	16.0
C	89.7	81.4
outros	1.2	1.8

Se uma maioria dos pais (ver Quadro XI) afirma não ter tido dificuldades administrativas para trazer os seus filhos para a Suíça, cerca de um terço dos pais afirmam, no entanto, ter tido dificuldades essencialmente com as autoridades suíças; a maior parte desses pais foram detentores de uma autorização de trabalho sazonal (*permis A*).

Quadro XI. Proporção (em %) dos pais que encontraram dificuldades administrativas¹¹ para fazer vir os seus filhos para a Suíça (n=294)

Tipo de família em Portugal	Proporção
biparental	35.4
monoparental	32.0
avós e/ou tio, tia, etc. (mas sem os pais)	32.6
Tipo de família na Suíça	
biparental	92.0
monoparental	8.0

Projecto dos pais

Como se pode ver no Quadro XII, uma grande maioria dos pais não sabem quantos anos eles prevêem passar ainda na Suíça. Os pais que desejam estabelecer-se definitivamente na Suíça constituem uma minoria, muito mais baixa do que o conjunto daqueles que pretendem regressar a Portugal num prazo mais ou menos breve (≤ 5 anos).

Quadro XII. Proporção (em %) dos pais em função da duração de permanência projectada na Suíça (n = 294)

Duração da permanência na Suíça	Pais
não sabem	68.5
≤ 5 anos	15.0
6 a 10 anos	6.8
11 a 20 anos	2.9
instalação definitiva na Suíça	6.5

5.2. Resultados das análises multivariadas

5.2.1. Análise das correspondências múltiplas

A análise de correspondências múltiplas permite destacar vários eixos de diferenciação dos alunos. Limitamo-nos aqui à exposição dos dois primeiros eixos (ver Figura 2).

O eixo I (que explica 5.91% da inércia total¹²) permite destacar um primeiro factor que opõe dois tipos de *perfil de alunos*: o primeiro perfil é caracterizado essencialmente por uma distanciação importante com o país de origem, um nível elevado de educação dos pais e a

¹¹ As categorias que obtiveram frequências muito marginais não são consideradas neste quadro.

¹² Atendendo à natureza da análise e ao número importante de variáveis, convém não subestimar esta taxa.

ausência de medidas de pedagogia compensatória no decurso da escolaridade; o segundo é caracterizado essencialmente por uma proximidade cultural importante com o país de origem e o recurso a medidas de pedagogia compensatória no decurso da escolaridade. O primeiro perfil está associado a variáveis ilustrativas que definem o sucesso escolar, enquanto que o segundo está associado a variáveis ilustrativas que definem dificuldades escolares.

Legenda: em caracteres claros figuram as variáveis activas; em caracteres escuros figuram as variáveis ilustrativas; as médias obtidas no 5.º ano nas diferentes disciplinas estão reagrupadas em 4 níveis (1 a 4). Por ex. *Francês 4* indica que o aluno tem uma média muito elevada nesta disciplina, enquanto que *Desenho 1* indica uma média muito baixa.

Figura 2: Análise das correspondências múltiplas — posição de variáveis cujo peso é o mais importante no plano dos factores 1 (eixo horizontal) e 2 (eixo vertical).

Este primeiro factor indicaria que o sucesso escolar — ou, ao contrário, as dificuldades —, estariam essencialmente ligadas ao grau de integração da família, assim como ao nível de educação dos pais.

O eixo II (que explica 5.25% da inércia total) permite destacar um segundo factor que opõe dois tipos de *perfil de aluno* em função, principalmente, dos tipos de *permis*, mas também dos seus níveis de educação. O primeiro perfil está associado a uma variável ilustrativa que define

o sucesso escolar, enquanto que o segundo perfil está associado a uma variável ilustrativa que define dificuldades escolares.

Este segundo factor, independente do primeiro, indicaria que o sucesso escolar — ou, ao contrário, as dificuldades —, estariam essencialmente ligadas ao percurso administrativo (o *permis A*, de trabalhador sazonal, parece desempenhar um papel particularmente negativo) assim como ao nível de educação dos pais.

Esta análise põe, portanto, em relevo, não só as variáveis que caracterizam a família e o seu percurso administrativo (tipo de *permis*) — que estão na origem do sucesso ou das dificuldades escolares dos seus filhos —, como também a falta de efeito compensatório das diferentes medidas de apoio fornecidas aos alunos no decurso da sua escolaridade. Com efeito, as medidas de pedagogia compensatória no decurso do ensino primário (do 1.º ano ao 4.º ano do ensino básico) estão associadas a médias muito baixas na altura do ano de orientação (5.º ano); do mesmo modo, as medidas de pedagogia compensatória no decurso da escolaridade estão associadas, no fim da escolaridade, à frequência de uma classe que indica, na melhor das hipóteses, o domínio do nível elementar de exigências e, na pior das hipóteses, as dificuldades em dominar este nível.

5.2.2. Testes do χ^2 e do t de Student

Nível de formação dos pais e percurso escolar do aluno

A relação entre o nível de formação do pai e o tipo de classe frequentada no fim da escolaridade é confirmada ($\chi^2 = 24.47$, $p \leq .05$): entre os alunos que terminam na classe ER e na classe D, encontramos mais alunos cujo pai não tem nenhuma formação escolar terminada enquanto que, entre os alunos que terminam em DP, encontramos mais alunos cujo pai possui os estudos secundários superiores, seguiu uma escola de formação profissional superior ou a universidade. Em contrapartida, não há relação entre o nível de formação do pai e as médias nas aprendizagens fundamentais (Francês e Matemática) no 5.º ano. O nível de formação da mãe parece ainda mais determinante: ele influencia não só o tipo de classe seguida no fim da escolaridade ($\chi^2 = 36.97$, $p \leq .05$) — e isto no mesmo sentido que o nível de formação do pai —, mas também a média em Francês ($t = 1.68$, $p \leq .05$): os alunos cuja mãe fez, no máximo, uma aprendizagem, têm médias mais baixas nas diferentes disciplinas do que os alunos cuja mãe seguiu uma escola de formação superior, ou mais do que isso.

Tipo de permis dos pais e percurso escolar do aluno

A relação entre o tipo de *permis* do pai e o tipo de classe frequentada no fim da escolaridade é igualmente confirmada ($\chi^2 = 11.72$, $p \leq .05$): entre os alunos de classe D, de classe ER e de DT, encontramos mais alunos cujo pai foi detentor de um *permis A* que entre os alunos de DS e DP. Mais ainda: para os alunos nascidos em Portugal, existe uma relação entre o tipo de enquadramento familiar em Portugal e o facto de repetir o ano ($\chi^2 = 11.54$, $p \leq .05$): entre os alunos que reprovam, encontramos mais crianças que, antes de imigrar na Suíça, foram educados em Portugal pela sua mãe sozinha ou pela sua família alargada (por exemplo, os avós)

— situação típica engendrada pelo *permis* A — enquanto que, entre os alunos que não reprovam, encontramos mais crianças que foram educados em Portugal pelo pai e pela mãe. Saliente-se que não há relação entre o facto de ter tido um *permis* A e, por um lado, o nível de formação do pai ou da mãe e, por outro lado, a idade de chegada da criança à Suíça.

Local de nascimento do aluno e percurso escolar

A relação entre o local de nascimento e o tipo de classe frequentada no fim da escolaridade é confirmada ($\chi^2 = 24.52$, $p \leq .001$): entre os alunos de DP e de DS, encontramos mais alunos nascidos na Suíça, enquanto que, entre os alunos de DT, encontramos mais alunos nascidos em Portugal; entre os alunos de classe ER e de classe D, só encontramos alunos nascidos no estrangeiro. Há uma relação entre o local de nascimento e a média obtida no 5.º ano em Francês ($\chi^2 = 1.41$, $p \leq .01$): os alunos nascidos na Suíça têm melhores médias do que os nascidos em Portugal.

Idade de chegada à Suíça e percurso escolar

Para os alunos nascidos em Portugal, há uma relação entre a idade de chegada à Suíça e o tipo de classe frequentada no fim da escolaridade ($\chi^2 = 50.86$, $p \leq .001$): entre os alunos de DP, encontramos mais alunos que chegaram à Suíça antes da idade de frequentar a escola pré-obrigatória; entre os alunos de DT, encontramos mais alunos que chegaram à Suíça com idade de frequentar a escola pré-obrigatória, enquanto que, entre os alunos de classe ER e de classe D, encontramos sobretudo alunos que chegaram à Suíça com idade de frequentarem o secundário inferior. Do mesmo modo, há uma relação entre a idade de chegada à Suíça e a retenção ($\chi^2=12.89$, $p \leq .005$): entre os alunos que reprovam, encontramos mais alunos que chegaram à Suíça com idade de frequentar a escola pré-obrigatória e com idade de frequentar a escola primária, enquanto que, entre os alunos que não reprovam, encontramos mais alunos que chegaram à Suíça antes da idade de frequentar a escola pré-obrigatória ou com a idade de frequentar a escola secundária.

Apoios escolares e percurso escolar

Em primeiro lugar, no que respeita às *medidas de acolhimento*, não há relação entre o facto de ter frequentado ou não uma classe de acolhimento e o tipo de classe frequentada no fim da escolaridade obrigatória, qualquer que seja a idade de chegada à Suíça do aluno: em cada um dos tipos de classe frequentada no fim da escolaridade, encontramos tanto alunos que seguiram uma classe de acolhimento como alunos que não a seguiram. Não há uma relação entre a frequência da classe de acolhimento e o facto de ser reorientado, durante o secundário inferior, para uma divisão com nível de exigências mais elevadas (passagem de DT a DS ou de DS a DP — mobilidade ascendente): entre os alunos reorientados, encontramos tanto alunos que frequentaram a classe de acolhimento como alunos que não a frequentaram. Qualquer que seja a idade de chegada dos alunos, não há relação entre a frequência ou não de uma classe de acolhimento e o facto de reprovar: entre os alunos que reprovam, encontramos tanto alunos que seguiram este tipo de classe como alunos que não a seguiram. Não há relação entre a frequência da classe de acolhimento e o facto de receber mais tarde aulas de apoio. Entre os alunos que recebem aulas de apoio, encontramos o mesmo número de alunos nos que seguiram a classe de

acolhimento como nos que não a seguiram. Não há relação entre a frequência da classe de acolhimento e as médias do 5.º ano, nas aprendizagens fundamentais.

Não há relação entre o tipo de classe frequentada no fim da escolaridade e o facto de ter seguido cursos intensivos de Francês, verificando-se isto tanto para os alunos que chegam antes da idade de frequentar a escola primária como para os que chegam com idade de frequentar a escola primária. Para os alunos que chegam com idade de frequentar a escola secundária, há uma relação entre o tipo de classe frequentada no fim da escolaridade e o facto de ter seguido essas aulas ($\chi^2 = 20.35$, $p \leq .05$): em DT, encontramos uma maioria de alunos que seguiram essas aulas, enquanto que em DS, e sobretudo em DP, encontramos uma maioria de alunos que não seguiram essas aulas. Há uma relação entre o facto de ter frequentado ou não essas aulas e o facto de ser reorientado, no decurso do secundário inferior, para uma divisão de nível mais elevado de exigências (passagem de DT a DS e de DS a DP — mobilidade ascendente) ($\chi^2 = 3.56$, $p \leq .05$): entre os alunos reorientados, encontramos mais alunos que não frequentaram esse tipo de aulas. Há uma relação entre a retenção e o facto de ter seguido essas aulas, e isto para os alunos que chegam antes da idade de frequentar a escola primária ($\chi^2 = 4.60$, $p \leq .05$) ou em idade de frequentar a escola primária ($\chi^2 = 4.62$, $p \leq .05$): entre os alunos que reprovam, encontramos mais alunos que seguiram essas aulas. Para os alunos que chegam em idade de frequentar o secundário inferior, não há relação entre o facto de ter seguido ou não essas aulas e o facto de reprovar: entre os alunos que reprovam, encontramos tanto alunos que seguiram essas aulas como alunos que as não seguiram. Qualquer que seja a idade de chegada, não há relação entre o facto de ter seguido essas aulas e as médias nas aprendizagens fundamentais no 5.º ano.

No que respeita às medidas de apoio durante a escolaridade, há, em primeiro lugar, uma relação entre o facto de ter *reprovado* e o tipo de classe frequentada no fim da escolaridade ($\chi^2 = 24.80$, $p \leq .001$): entre os alunos que reprovaram, encontramos mais alunos nas classes D, nas classes ER e em DT que em DS ou em DP, e isto qualquer que seja a idade da chegada dos alunos à Suíça e o nível socio-económico do pai e da mãe. Por outro lado, há uma relação entre a reprovação num grau do ensino primário e as médias obtidas ulteriormente, aquando do ano de orientação ($t = 1.63$, $p \leq .05$): os alunos que reprovaram obtêm notas mais baixas no ano de orientação (5.º ano) do que os alunos que não reprovaram, especialmente em Matemática.

Considerando todas as idades de chegada à Suíça, há uma relação entre o facto de ter seguido *aulas de apoio* e o tipo de classe frequentada no fim da escolaridade ($\chi^2 = 11.68$, $p \leq .05$): entre os alunos que terminam em classe D e em DT, encontramos mais alunos que seguiram essas aulas que entre os alunos que terminam em DS e em DP. Se se considera a idade de chegada, constata-se que, para os alunos que chegam à Suíça antes da idade de frequentar a escola primária, há uma relação entre o facto de ter seguido essas aulas e o tipo de classe frequentada no fim da escolaridade ($\chi^2 = 11.28$, $p \leq .05$): entre os alunos de DT, a maioria frequentou o apoio, enquanto que, entre os alunos de DS, a maioria não o frequentou. Para os alunos que chegam com idade de frequentar a escola primária ou o secundário inferior, não há relação entre o facto de ter seguido esses cursos e o tipo de classe frequentada no fim da escolaridade. Além disso, não há relação entre o número de anos passados no apoio e o tipo de classe frequentada no fim da escolaridade: entre os alunos que frequentam um ou outro tipo de classe no fim da

escolaridade, encontramos indistintamente alunos que passam um, dois, três, quatro, e até, para alguns, 5 anos, no apoio nos diferentes tipos de classes.

Há uma relação entre a frequência de uma *classe de efectivo reduzido* durante a escolaridade e o tipo de classe frequentada no fim da escolaridade obrigatória ($\chi^2 = 31.68$, $p \leq .001$): entre os alunos que terminam a sua escolaridade em classe de desenvolvimento, em classe ER e em DT, encontramos mais alunos que frequentaram a classe ER, enquanto que, entre os alunos que terminam em DS e DT, não encontramos alunos que frequentaram esse tipo de classe. Além disso, há uma relação entre a frequência desse tipo de classe no decurso da escola primária e a média em Matemática obtida no ano de orientação ($t = 2.22$, $p \leq .05$): um aluno que frequentou este tipo de classe obtém uma média mais baixa em Matemática.

6. Discussão

A escola do cantão de Vaud tem sido confrontada, já há alguns anos, com problemas de integração de um importante número de alunos de origem portuguesa que vêm para a Suíça graças ao reagrupamento familiar, que se tornou possível pela conversão do tipo de *permis* sazonal (*permis A*), geralmente do pai, em *permis B* e depois C.

Podemos delinear o *perfil-tipo* do aluno português do seguinte modo: 1) nasceu em Portugal; 2) chega à Suíça, por vezes tardiamente, após ter feito parte da sua escolaridade no seu país de origem e frequentemente sem aí ter frequentado o ensino pré-obrigatório; 3) as notas são frequentemente baixas no ano de orientação-selecção (5.º ano); 4) o risco de abandono escolar antes do fim da escolaridade obrigatória é elevado; 5) termina a escolaridade obrigatória com um nível muito baixo; 6) tem um projecto realista de formação profissional, geralmente uma aprendizagem. Este projecto pode resultar de um desejo do aluno de mudar o nível social, em relação ao que os pais ocupam¹³; 7) devido ao estatuto jurídico ligado à autorização de trabalho, viveu geralmente em Portugal numa família dividida, onde o pai, e por vezes também a mãe, estavam ausentes; 8) os pais têm um nível de formação profissional muito baixo; 9) a maior parte não tem como projecto estabelecer-se definitivamente na Suíça¹⁴. As suas dificuldades escolares ou, pelo contrário, o seu sucesso, são determinados pelas variáveis extra-escolares, mais particularmente ao nível da educação dos pais, do grau de integração dos pais no país de acolhimento, do tipo de autorização de trabalho dos pais; a este respeito, o *permis* sazonal (A) tem efeitos particularmente nocivos, bem como as características que lhe estão adjacentes, como as dificuldades administrativas com que os pais se deparam para mandar vir o filho para a Suíça e o tipo de contexto familiar em Portugal.

Face à chegada deste fluxo migratório, a escola do cantão de Vaud não permaneceu inactiva e numerosos tipos de apoio, tanto no acolhimento como durante a escolaridade, foram postos em prática. As análises que fizemos mostram que, no que diz respeito às médias obtidas

¹³ O que corresponderia aos resultados de Neto, Mullet e Henry (1989) relativamente aos jovens portugueses em França.

¹⁴ O que corresponde igualmente aos resultados de Neto e Mullet (1982).

no ano de orientação (5.º ano), estes tipos de apoio não beneficiam muito o aluno do ponto de vista de uma reorientação durante o secundário inferior para uma divisão com um nível de exigências mais elevado e, sobretudo, do tipo de classe frequentada no fim da escolaridade. Estes resultados confirmam os numerosos trabalhos de investigação que mostraram a ineficácia da retenção, da orientação para classes que reagrupam alunos com dificuldades e do apoio (Doudin; 1996. a). Além disso, é provável que o recurso maciço à retenção (em comparação com a maior parte dos outros cantões suíços) esteja na origem do abandono escolar de uma parte dos alunos (o aluno com um atraso no plano escolar deixa a escola na idade legal, mas sem precisar de fazer o 9.º ano). Sem negar que as características extra-escolares possam estar igualmente na origem do abandono escolar, convém que a escola adopte medidas de apoio que não o favoreçam.

Enquanto que, em muitos sectores, os empregadores exigem agora um certificado de fim de escolaridade, pelo menos para a divisão DS, para começar uma aprendizagem, é de temer que uma proporção significativa de adolescentes portugueses fique fragilizada no plano da integração profissional (mais particularmente, os alunos que terminam sem diploma de fim de escolaridade ou que terminam a sua escolaridade numa classe paralela, ou até os alunos que terminam em DT). O cantão de Vaud conhece uma das taxas de desemprego mais altas de toda a Suíça (3.ª posição em Fevereiro de 1997) e as pessoas não qualificadas correm mais riscos de ficar desempregadas do que as pessoas qualificadas. É pois de temer que a *marginalização escolar* engendre a *marginalização profissional e social* de um número significativo de alunos. Põe-se aqui um problema *ético e económico* que é urgente resolver, se a escola não quiser contribuir para aumentar as estatísticas de desemprego e criar casos sociais.

À primeira vista, os nossos resultados poderiam, por um lado, reforçar os que subscrevem a ideia da Sociologia da Educação (cf: Cherkaoui; 1986), de que a qualidade da integração escolar é exclusivamente determinada por características extra-escolares e, por outro lado, reforçar um ponto de vista derrotista, que considera toda a ajuda como inútil. Bem pelo contrário, pensamos que a escola deve desempenhar um papel extremamente activo, a fim de favorecer a inserção dos alunos acabados de chegar e de relativizar, pelo menos em parte, o determinismo social. Neste plano, existem sistemas escolares mais eficazes que outros (cf: Nicolet; 1997). Além do mais, seria ilusório e ingénuo pensar que se possa prescindir de qualquer ajuda face a situações muito complexas.

Para melhorar a situação, conviria em primeiro lugar reflectir sobre o processo de orientação para uma classe paralela (ER e D). Os nossos resultados indicariam uma indefinição de critérios de orientação e a importância do *efeito-estabelecimento* e do *efeito-professor*. Em função das médias nas aprendizagens fundamentais durante o ano de selecção-orientação, podemos perguntar-nos se uma parte desses alunos não teria tido as competências para seguir um ensino em DT. Critérios concretos de orientação e de reintegração devem ser imperativamente definidos, nomeadamente a nível dos estabelecimentos de ensino¹⁵. Os nossos resultados podem ser postos em paralelo com os obtidos por Duru-Bellat e Mingat (1993). No âmbito de um trabalho de investigação sobre decisões de orientação nos estabelecimentos de ensino franceses, estes autores mostraram que a carreira escolar de um aluno não se faz unicamente com

¹⁵ Esta disposição está, de resto, prevista na nova lei escolar.

base nas suas características pessoais (meio de origem, notas escolares, etc.); o contexto escolar desempenha também um papel importante. Assim, no que respeita às decisões de orientação no secundário inferior, encontram-se práticas diferentes de um estabelecimento de ensino para outro (*efeitos-estabelecimento*) enquanto que, para o nível de aquisições escolares e avaliação por notas, constata-se importantes diferenças de um professor para outro (*efeitos-professor*). Os autores sublinham [que a] *importância do contexto escolar demonstra os limites de uma argumentação unicamente fundada sobre o determinismo social, o que por si só sublinha a existência de espaços de liberdade da instituição escolar face às desigualdades inter-individuais* (ob. cit.; 182).

Além disso, e num plano geral, um número importante de trabalhos de investigação mostra que várias características dos sistemas escolares, dos estabelecimentos de ensino e das interações entre os professores, entre alunos, entre o professor e os alunos influenciam, por vezes consideravelmente, as competências escolares dos alunos (ver a revista de questões de Bressoux; 1994). Como o mostra Walberg (1984), Bloom (1984, trad. Fr. 1986), e mais recentemente Fisher (1996), Fraser (1996), Benett (1996), diferentes variáveis ligadas ao contexto pedagógico, como por exemplo a *aprendizagem cooperativa*, a *avaliação formativa*, a *tutoria entre alunos*, as *expectativas positivas* dos professores influenciam o nível de aquisições escolares de modo mais significativo do que a origem sócio-económica do aluno. Por conseguinte, conviria *formar* os professores para estas diferentes abordagens se se quiser lutar contra o determinismo social e, de maneira mais geral, contra o insucesso escolar.

Seguidamente, é preciso reflectir sobre os meios de intervenção e as formas que o apoio poderia tomar — *quem ajudar e como?* — para que os meios financeiros e humanos sejam melhor rentabilizados. Os pontos que se seguem podem contribuir para esta reflexão.

Para a maioria, as medidas de apoio (ou de pedagogia compensatória) repousam num *paradoxo* que consiste em querer melhor *integrar* escolarmente o aluno *excluindo-o*: — a exclusão do seu grupo etário fazendo-o repetir o ano; a exclusão da classe regular, seja de modo passageiro (apoio), seja de modo durável (classe de efectivo reduzido), ou até, nalguns casos, definitivamente (classe de desenvolvimento). Este paradoxo ainda é mais gritante do que as formas de *exclusão* que afectam precisamente os alunos migrantes que tentam *integrar-se* no país de acolhimento. Tais medidas de pedagogia compensatória arriscam-se a reforçar um círculo vicioso: assim, e como já o dissemos no início deste trabalho, o estatuto sazonal é uma afronta à estrutura e coesão familiares. Excluindo certos dos seus membros, impede a família de estar junta, e os pais, de assumir um papel parental consequente. Ao que a escola responde com outras medidas de exclusão quando a família está finalmente reunida. *Conviria quebrar este círculo vicioso propondo medidas de apoio não-paradoxais*.

Essas medidas de pedagogia compensatória fazem do aluno o *portador* da desadaptação (ou do *sintoma*). Ora, e é uma redundância repeti-lo, as aprendizagens escolares são também, e talvez sobretudo, o resultado de um processo interactivo entre o professor e o aluno¹⁶ e entre alunos. Convém, por isso, tudo fazer para manter este processo relacional. Tomar a decisão de

¹⁶ Ver, por exemplo, a corrente dita da *Educação Cognitiva* ou da *Metacognição* (para uma síntese dos trabalhos, ver Büchel; 1995, Doudin e Martin; 1992, Albanese, Doudin e Martin; 1995, Pons; 1997).

fazer o aluno repetir um ano, de o orientar para uma turma que reagrupa alunos com dificuldades ou ainda de o fazer seguir aulas de apoio constitui, pelo contrário, uma ruptura na relação pedagógica com o professor da classe regular e uma delegação do problema a outro professor que, no âmbito da turma de alunos com dificuldades ou no âmbito do apoio, assume o papel de *especialista*. Isto pode contribuir para a *desvalorização* tanto do aluno como do professor da classe regular, que não é reconhecido pela instituição como sendo competente para gerir as dificuldades de aprendizagem com que alguns dos seus alunos se deparam. Para evitar tais perigos, certos países têm tentado novas abordagens (ver por ex. Saint-Laurent, Giasson, Royer e Boisclair; 1995, Doudin; 1996. a, Martin; 1996), como a ajuda directa e indirecta ou ainda a supervisão. Estas novas abordagens visam *apoiar a interacção pedagógica entre o professor da classe regular e os seus alunos e não a interrompê-la de modo passageiro (como é o caso do apoio), ou duravelmente (classe de efectivo reduzido), ou até definitivamente (classe de desenvolvimento)*. Fornecendo aos professores nomeadamente um *feed-back* sobre a sua maneira de ensinar, *a supervisão permite-lhes desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes para toda a turma, para um subgrupo de alunos ou para um aluno em particular, evitando assim a exclusão*.

Conviria igualmente redefinir as medidas de apoio actualmente em vigor. Na Figura 3, apresentamos dois esquemas de intervenção, o primeiro correspondendo à situação actual e o segundo correspondendo a uma situação a *explorar* e que pode conduzir a uma maior eficácia.

Figura 3: Dois esquemas de intervenção

O recurso frequente a medidas de pedagogia compensatória externas à classe regular põe o problema da *formação dos professores*, relativamente aos problemas complexos ligados, nomeadamente, à imigração. Enquanto que o cantão de Vaud apresenta uma das proporções mais elevadas de alunos de origem estrangeira de toda a Suíça, é surpreendente que as formações de base

dos professores não incluem nenhum ramo específico sobre os problemas complexos ligados aos fenómenos migratórios. Não é pois surpreendente que tantos professores deleguem a um *especialista*, como o professor de apoio, da classe de efectivo reduzido ou da classe de desenvolvimento, o que eles têm a impressão de não controlar da melhor maneira. No entanto, este professor é realmente um *especialista* em relação aos problemas que ele tem efectivamente de contribuir para resolver, mas não o é pela sua formação; com efeito, exceptuando os professores das classes de desenvolvimento, os professores de apoio, os das classes de efectivo reduzido e também os das classes de acolhimento não têm formação complementar específica, quando são confrontados com problemas particularmente complexos. Por um lado, os conhecimentos do professor da classe regular deveriam ser enriquecidos e, por outro lado, o paradoxo de “criar” especialistas sem lhes fornecer uma formação especializada deveria ser resolvido.

Face à heterogeneidade da população escolar do cantão de Vaud, uma política de *diferenciação estrutural* foi levada muito longe: foram assim criados diversos tipos de classes para tentar tornar o grupo-classe o mais homogéneo possível. A homogeneidade — suposta — dos alunos permite optar por situações didácticas, estratégias pedagógicas e estratégias de aprendizagem uniformes para todo o grupo-classe, sendo suposto que cada aluno tire disso benefícios de modo optimizado. Ora, a homogeneidade é um *mito*. Com efeito, numerosos trabalhos (por ex. Reuchlin; 1990, Lautrey; 1990, de Ribaupierre; 1993, Rieben, de Ribaupierre e Lautrey; 1990, Doudin; 1991-92; Cazes, Moreau e Doudin; 1994) mostram que o desenvolvimento intelectual, mesmo optimizado, assume formas diferentes nas crianças. Os alunos diferenciam-se em função do seu estilo cognitivo (maneira preferencial de tratar a informação), do seu repertório de estratégias de aprendizagem ou ainda da idade de acesso a uma noção. O professor é, por isso, forçosamente confrontado com a heterogeneidade dos alunos. Assim, em vez de optar por uma diferenciação estrutural levada ao extremo, conviria ajudar os professores a gerir as diferenças entre os alunos permitindo-lhes desenvolver um *ensino diferenciado*. Este consiste em propor aos alunos de uma mesma turma diferentes tipos de interacções e de actividades *de maneira a que cada aluno seja constantemente, ou pelo menos muito frequentemente, confrontado com as situações didácticas mais fecundas para ele* (Perrenoud; 1995; 29). Em vez de tentar tornar a classe homogénea, excluindo um certo número de alunos, reconhece-se a heterogeneidade dos alunos que a compõe e tenta-se adaptar a relação pedagógica em conformidade (Meirieu; 1995): *A passagem da diferenciação estrutural à pedagogia diferenciada — ou pelo menos a um melhor equilíbrio entre estes dois pólos — implica uma mudança importante na política escolar, tanto no plano da estrutura como no da formação dos professores.*

Conclusão

A precariedade da situação escolar que uma grande parte dos alunos portugueses apresenta resulta de uma *situação familiar* problemática (nomeadamente por causa das consequências do estatuto jurídico ligado ao *permis sazonal*) e de um *sistema escolar* particularmente marginalizante, onde as ajudas existentes, devido à sua natureza paradoxal, não têm os resultados esperados. Além disso, convém sublinhar que a marginalização não afecta só uma parte importante dos alunos mas também o próprio sistema. Assim, e mesmo que o recurso à retenção

tenha consideravelmente aumentado no cantão de Vaud estes últimos anos, uma política muito activa da redução da taxa de retenção está, pelo contrário, a ser implementada na maior parte dos cantões suíços e na Europa, onde o recurso à retenção foi suprimido em vários países (Dinamarca, Finlândia, Irlanda, Noruega, Reino Unido, Suécia) ou reduzido, noutros países, a casos excepcionais (Itália, Grécia, Espanha, Portugal).

Torna-se necessário a procura de novas soluções mais eficazes do que a retenção, do que o reagrupamento numa mesma turma de alunos com dificuldades ou ainda do que o apoio. As reformas fundamentais actualmente em curso no cantão de Vaud, relativas a uma mudança da estrutura do sistema pedagógico e a um enriquecimento da formação dos professores, deixam esperar uma melhoria sensível da situação num futuro mais ou menos próximo.

No entanto, o acompanhamento das reformas através de trabalhos de investigação é essencial. O objectivo é de contribuir com um olhar exterior e com novas ideias como complemento ao que já se faz, para rentabilizar os importantes esforços das pessoas do terreno. Este olhar não substitui de modo nenhum o olhar dos que exercem a profissão, mas pode completá-lo contribuindo para a instauração da *distância reflexiva* (Schön; 1983/1994, Perrenoud; 1996) que os diferentes actores da escola devem adoptar relativamente à instituição a que pertencem, às suas representações e práticas. Esta distância reflexiva é, sem dúvida, uma condição para que a escola possa progredir e ganhar em eficácia.

Não se pode duvidar de que as autoridades escolares, os profissionais do ensino e os investigadores perseguem todos o mesmo objectivo: melhorar a eficácia da escola, nomeadamente em relação à inserção escolar dos alunos de origem estrangeira. Por conseguinte, e para além das suas divergências de representações e dos conflitos que daí poderiam eventualmente resultar, a *aliança de trabalho* que eles serão capazes de constituir é outra condição para uma evolução positiva da situação.

Bibliografia

- ALBANESE, O.; DOUDIN, P. A. e MARTIN, D. (Eds.) (1995). *Metacognitione ed educazione*. Milan; Franco Angeli.
- BENNET, N. (1996). "Group processes in the classroom". in E. de Corte e F.E. Weinert (Eds.). *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. Oxford; Pergamon; 683-687
- BLANCHET, A. e DOUDIN, P. A. (1993). *Vers une meilleure intégration de la pédagogie compensatoire*. Lausanne; CVRP.
- BLOOM, B. S. (1984). "The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring". *Educational Researcher*, 13, 4-16. Trad. française (1986). "Le défi des deux sigmas: trouver des méthodes d'enseignement collectif aussi efficaces qu'un précepteur." in: M. Crahay e D. Lafontaine (Eds.) (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles; Labor; 97-128.

- BRESSOUX, P. (1994). “Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres”. *Revue Française de Pédagogie*. 108; 91-137.
- BROPHY, J. E. e GOOD, T. L. (1986). “Teacher behavior and student achievement”. in: M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, vol. 3. New York; McMillan; 328-375.
- BÜCHEL, F. P. (1995). *L'éducation cognitive: le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*. Delachaux et Niestlé; Neuchâtel e Paris.
- CAZES, P.; MOREAU, J. e DOUDIN, P. A. (1994). “Etude des variabilités interindividuelles et intraindividuelles dans un questionnaire où toutes les questions ont le même ensemble de modalités. Application à une recherche sur le développement de l'intelligence”. *Revue de Statistiques Appliquées*. XLII; 2; 5-25.
- CHERKAOUI, M. (1986). *La sociologie de l'éducation*. Paris; PUF.
- DOUDIN, P. A. (1991-1992). “Une comparaison de sujets de 11-13 ans avec et sans difficultés scolaires. Variabilités intra-et inter-individuelles du niveau d'acquisitions opératoires”. *Bulletin de Psychologie*. XLV; 404; 47-55.
- DOUDIN, P. A. (1996. a). “Elèves en difficultés: la pédagogie compensatoire est-elle efficace?” *Psychoscope*. 17; 9; 4-7.
- DOUDIN, P. A. (1996. b). *L'école vaudoise face aux élèves étrangers. Un bilan de la situation*. Lausanne; CVRP.
- DURU-BELLAT, M. e MINGAT, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris; PUF.
- FISHER, C. W. (1996). “Classroom Learning Environments”. in: E. de Corte e F.E. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* Oxford; Pergamon; 675-679.
- FIVAZ, E.; FIVAZ, R. e KAUFMANN, L. (1982). “Encadrement du développement, le point de vue systémique”. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*. 4/5; 63-74.
- FRASER, B. J. (1996). “Classroom Environments”. in: E. de Corte e F.E. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. Oxford; Pergamon; 679-683
- KRONIG, W. (1996). “Besorgniserregende Entwicklungen in der schulischen Zuweisungspraxis bei ausländischen Kindern mit Lernschwierigkeiten”. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*. 65; 1; 62-79.
- LAUTREY, J. (1980). *Classe sociale, milieu familiale, intelligence*. Paris; PUF.
- LAUTREY, J. (1990). “Des conceptions unitaires aux conceptions pluralistes du développement cognitif”. *Archives de Psychologie*. 58; 185-196.
- MARTIN, D. (1996). “Lutter contre l'échec scolaire: quelle collaboration entre psychologues et enseignants?” *Psychoscope*. 17; 9; 8-10.

- MEIRIEU, P. (1995). *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école?* Paris; ESF.
- MOSER, U.; RAMSEIER, E.; KELLER, C. e HUBER, M. (1997). *Schule auf dem Prüstand. Eine Evaluation des Sekundarstufe I auf der Grundlage der "Third International Mathematics and Science Study"*. Zurich; Rüegger.
- NETO, F. (1989). "Représentations sociales de la migration portugaise: le regard des jeunes". in: J. Retchitzki, M. Bossel-Lagos e P. Dasen (Eds.), *La recherche interculturelle*, tome 1. Paris; L'Harmattan; 86-99.
- NETO, F. e MULLET, E. (1982). "Résultats d'une enquête sur les conditions de vie des migrants Portugais". *Orientation Scolaire et Professionnelle*. 11; 4; 355-368.
- NETO, F.; MULLET, E. e HENRY, S. (1989). "Effets interculturels dans la détermination des préférences professionnelles". *Cahiers d'Anthropologie et Biométrie Humaine*. 6; 3-4; 153-163.
- NICOLET, M. (1977). "Structures d'accueil et parcours de formation d'adolescents non francophones dans deux cantons suisses". in: G. Meuris e G. De Cock (Eds.), *Education comparée: essai de bilan et projets d'avenir*. Bruxelles; De Boeck; 20-37.
- O. F. S. (1995). *Les indicateurs de l'enseignement en Suisse. L'enseignement en mutation dans notre pays*. Berne; O.F.S.
- PERRENOUD, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris; ESF.
- PERRENOUD, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris; ESF.
- PONS, F. (1997). *Macrogenèse de la conscience réflexive et microgenèse de la cognition opératoire chez l'enfant de 6 à 12 ans et l'adulte*. Thèse de doctorat. Genève; Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- REUHLIN, M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*. Paris; PUF.
- ROYER, E.; SAINT-LAURENT, L.; BITAUDEAU, I. e MOISIN, S. (1995). "Réussite scolaire et collaboration entre l'école et la famille". *Eduquer & Former*. 1; 23-34.
- SAINT-LAURENT, L.; GIASSON, J.; ROYER, E. e BOISCLAIR, A. (1995). "Origine et composantes du modèle". in: L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. Dionne, E. Royer, (Eds.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risques; une nouvelle option éducative*. Montréal; Gaëtan Morin; 15-20.
- SCHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal; Editions Logiques (Ed. américaine; 1983).
- SOUSSI, A.; BAUMANN, Y.; BROI, A.-M.; DESSIBOURG, P.; LEU, N. e MARTIN, D. (1995). *Comment lisent-ils en sixième?* Neuchâtel e Lausanne; IRDP et LEP.
- STURNY-BOSSART, G. (1996). "Jedes zweite Kind in Kleinklassen besitzt einen ausländischen Pass." *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*. 3; 13-18.

- WALBERG, (1984). “Improving the productivity of America’s schools”. *Educational Leadership*. 41; 8; 19-22.
- RIEBEN, L.; DE RIBAUPIERRE, A. e LAUTREY, J. (1990). “Structural invariants and minimal modes of processing: On the necessity of a minimal structuralist approach of development for education”. *Archives de Psychologie*. 58; 29-53.
- DE RIBAUPIERRE, A. (1993). “Structural invariants and individual differences: On the difficulty to dissociate developmental and differential processes”. in: R. Case e W. Edelman (Eds.), *The new structuralism in cognitive development. Theory and research in individual differences*. Basel; Karger; 11-32

Viver em Precariedade: o Acesso a uma Formação Profissional dos Jovens Portugueses com Estatuto Precário

F. Cattafi-Maurer, G. Abriel, P. R. Dasen, C. Lack e C. Perregaux

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação — Universidade de Genève; Centre de Contacts Suisses-Immigrés (Suíça)

Introdução

Entre 1993 e 1996, uma equipa formada por colaboradores do *Centre de Contacts Suisses-Immigrés* (CCSI) e investigadores da *Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation* (FPSE) da Universidade de Genève realizou uma *investigação-acção* com o objectivo de estudar as incidências da precariedade dos jovens emigrantes na inserção da formação profissional e sobre os diversos aspectos da vida e da identidade desta população. Esta investigação foi realizada durante três anos (1993 a 1996) e abarcou 31 jovens imigrantes com estatuto precário, de origem albanesa de Kosovo, da América Latina e de Portugal. Neste artigo, apresentamos o resumo dos resultados do conjunto desta investigação, reportando-nos principalmente ao grupo dos 10 jovens portugueses em relação aos dois outros grupos.

Depois de uma breve descrição da imigração portuguesa, este artigo abordará, primeiramente, os aspectos jurídicos que delimitam o campo das possibilidades em matéria de formação para os jovens portugueses com estatuto precário. Depois, e com o objectivo de se compreender melhor o percurso da procura de formação nos jovens em idade escolar obrigatória e pós-obrigatória, faremos uma breve descrição dos percursos migratórios e das situações familiares dos 31 jovens emigrantes considerados neste estudo, dos seus perfis escolares e de outras variáveis estudadas.

A problemática da formação dos jovens com estatuto precário apresenta numerosos aspectos (factores sociais, jurídicos, escolares, percursos e projectos, etc.), que se encadeiam e influenciam mutuamente. A precariedade abarca igualmente uma diversidade de experiências individuais que podem ser comprovadas através de diversos testemunhos de jovens portugueses (como os que referimos neste texto), que permitem ilustrar melhor as esperanças e as decepções, as aberturas e os obstáculos que se levantam aos percursos de formação de certos jovens imigrantes.

1. A emigração portuguesa

Portugal tem uma longa história de emigração extra-europeia, mas a grande vaga das partidas para a Europa situa-se entre 1960 e 1977 (Oriol; 1988). Diversas pesquisas, incidindo principalmente sobre os portugueses imigrados em França, acentuaram o carácter *silencioso* desta imigração (Oriol; 1980, 1984 e 1989, Hilly e Poinard; 1984, Castro-Almeida; 1990), realçando estes autores a *invisibilidade* desta população no seio da sociedade francesa. Como traço comum desta imigração, destaca-se a valorização das suas origens através das Associações enquanto que o seu comportamento individual aponta para a sua fusão na sociedade de acolhimento. No entanto, o projecto de retorno está sempre presente na emigração portuguesa, como o demonstram Neto e Mullet (1982 e 1987), em 80% a 87% dos emigrantes inquiridos em França, quer nos pais quer nos jovens da segunda geração.

Outros estudos centram-se nas representações do fenómeno emigratório junto da população jovem (Neto; 1989) ou debruçam-se sobre as suas causas e justificam este movimento sobretudo por razões de natureza sócio-económica — falta de trabalho ou salário insuficiente — ou mesmo para prosseguimento de estudos. Outros ainda chamam a atenção para a importância da emigração clandestina, principalmente para França (Oriol; 1988 e Neto; 1989), muito acentuada durante o período de 1968 a 1975.

Quanto à emigração portuguesa para a Suíça, trata-se de um fenómeno recente e representa o segundo contingente mais numeroso residente neste país (depois dos emigrantes oriundos da ex-Iugoslávia). Com efeito, entre 1988 e 1994, a proporção de italianos e de espanhóis na Suíça diminuiu enquanto que a dos portugueses passou de 6% para 10% (Haug; 1995). Quanto à população escolar, em 1990/91, os alunos de nacionalidade portuguesa representavam cerca de 10% dos alunos que frequentavam a escolaridade obrigatória (Borkowsky; 1995).

O estudo de Oliveira (1992) fornece elementos detalhados sobre os portugueses na Suíça e particularmente em Genève, permitindo concluir que é neste cantão e em Vaud que reside o maior número de emigrantes desta nacionalidade. Assim, entre 25 000 portugueses, cerca de 4 000 trabalhadores possuíam um *permis A* (de *saisonniers*) e 21 000, um *permis B* ou *C*. Por sua vez, a maior parte deles trabalhava na construção civil e na hotelaria. Quanto à população escolar, verifica-se que, no cantão de Genève, numa população escolar total de 56 000 estudantes, os alunos de origem portuguesa constituem o contingente mais numeroso: 4 623 alunos (representando 8%), contra 4 525 de alunos espanhóis e 4 464 italianos. Por sua vez, apenas 659 alunos portugueses seguiam uma formação de natureza profissional, dos quais, a metade, em regime de aprendizagem.

Os dados anteriores não têm em conta os clandestinos nem os que possuem contratos de curta duração, ou seja, todos aqueles que não têm ainda uma autorização de permanência ou de trabalho no país. E a experiência mostra que, muitas vezes, o emigrante só obtém esta autorização depois de ter passado por um trabalho não legalizado, ou seja *au noir*. De qualquer modo, a espera é geralmente longa antes do empregador apresentar um pedido de legalização, situação que pode merecer a tolerância das autoridades oficiais consoante a situação económica dominante.

Note-se que a formação profissional é certamente o factor de maior integração dos jovens na sociedade de acolhimento. Assim, e de acordo com os dados do Office Fédéral de la Statistique (Borkowsky; 1995), em 1991, 85% dos jovens estrangeiros oriundos dos países do sul da Europa seguiam uma formação profissional (74% entre os suíços), registando-se um aumento importante, desde os anos 80 (cf: Fibbi; 1995), dos alunos estrangeiros em cursos de formação profissional pós-obrigatória na empresa e na escola, o que se explica particularmente pela mudança de atitude das raparigas face à formação profissional. O mesmo autor reconhece, no entanto, que a taxa de desemprego junto desta população, embora permanecendo elevada, nomeadamente na população escolar de origem mediterrânica, constitui uma das vias mais importantes de integração na sociedade local.

2. O Centre de Contacts Suisse-Immigrés (CCSI)

O CCSI é uma associação sem fins lucrativos composta por associações de imigrantes e outras entidades (individuais e colectivas) que tem como objectivos:

- promover o diálogo e a compreensão mútua entre os trabalhadores imigrantes e a população suíça;
- estudar a problemática da imigração estrangeira na sociedade suíça;
- difundir informações sobre as questões relativas à presença dos imigrantes na Suíça;
- colaborar na tomada de consciência da população suíça sobre a situação dos imigrantes e das suas famílias;
- promover uma estrutura social mais justa e humana.

Numerosas famílias acorrem aos serviços do CCSI por razões várias relacionadas com problemas laborais e familiares, problemas financeiros ou físicos, etc. Para esta população, o processo de obtenção de autorização de permanência (*permis de séjour*) é geralmente difícil e as crianças apresentam frequentemente dificuldades de integração escolar e profissional. O trabalho do CCSI consiste em mostrar, com base na experiência do terreno, que existem, em relação aos imigrantes portugueses e de outras nacionalidades, numerosos obstáculos que atrasam ou entram a integração na Suíça. As dificuldades de integração profissional são indissociáveis das condições de vida e frequentemente do grau de precariedade em que vivem as famílias.

Por sua vez, o sector de formação do CCSI põe à disposição dos jovens e dos seus progenitores os seguintes serviços:

- Um Serviço de Informação e de Orientação, que fornece aos jovens e aos demais interessados informações precisas sobre o sistema de formação profissional na Suíça,

sobre as possibilidades de ajuda de âmbito escolar, financeiro, social, médico, etc. Os jovens são orientados em função dos seus projectos e da realidade familiar (escolar, económica, jurídica) para escolas, ou para outras formações, através de assistentes sociais que procuram fazer-lhes ver, e aos seus familiares, a importância da formação para o seu futuro, quer permaneçam na Suíça ou regressem ao seu país de origem. Esta orientação é importante, uma vez que esta população, chegada a um contexto social diferente, desconhece o que lhes é mais favorável.

- Um Serviço de Acompanhamento, destinado a apoiar os jovens nas suas diligências escolares, ou mesmo para remediar certas situações familiares e sociais mais difíceis. Este serviço procura auxiliar os jovens na luta contra as dificuldades do dia-a-dia, impedindo-os de desistir de prosseguirem os estudos e de entrarem no mundo do trabalho clandestino ou outro.
- A colaboração entre diferentes parceiros, nomeadamente entre as instituições escolares, os serviços de protecção da juventude e outros parceiros com responsabilidades na formação profissional, tais como sindicatos, entidades patronais, serviços de orientação profissional, *ateliers* de pré-aprendizagem, classes de acolhimento etc., com o objectivo de reflectirem sobre as soluções mais adequadas para cada jovem. Para tanto, são promovidos encontros regulares com o fim de detectar eventuais rupturas e de identificar as causas dessas dificuldades.

Para além destes serviços, o CCSI criou há cerca de dez anos um grupo de trabalho sobre *Jeunes migrants et formation professionnelle* o qual reúne profissionais do Ciclo de Orientação e da escolaridade pós-obrigatória assim como assistentes sociais de diversos serviços que se ocupam da juventude. Os membros permanentes do sector de *formação profissional* são os responsáveis pela coordenação do grupo e reúnem-se mensalmente com o objectivo de porem em comum as experiências e dificuldades, de melhorarem as suas tarefas junto desta população, de ultrapassarem os problemas encontrados e de proporem às instituições e à administração soluções com vista à integração na formação, destes jovens.

3. O contexto legislativo

A definição que damos de precariedade jurídica é bastante ampla e o estatuto precário diz respeito:

- às crianças cujos pais não têm qualquer autorização de estadia (*permis de séjour*);
- aos filhos dos emigrantes temporários (*saisonniers*), com *permis A*;
- aos filhos dos emigrantes temporários estabelecidos há mais tempo (*permis B*): a) em que o pai ou a mãe não solicitou ainda a autorização para o reagrupamento familiar ou que lhes foi negada; b) para os que aguardam que lhes seja concedida essa autorização;
- aos jovens que beneficiam de um *permis B-estudiante* que lhes dá possibilidade de prosseguirem os estudos, embora frequentemente o seu perfil escolar os oriente para uma formação em regime de aprendizagem.

De acordo com a legislação federal, existem diferentes categorias de imigrantes que não são autorizados ao reagrupamento familiar, como seja o caso dos imigrantes temporários. Neste contexto, muitas famílias resignam-se a viver separadas; outras decidem, apesar da legislação em vigor, chamar os respectivos cônjuges e os filhos, vivendo estes no regime de clandestinidade, à espera de uma eventual mudança de legislação.

Quanto aos detentores da autorização de estadia — *permis B* —, não sendo este considerado como definitivo por ser renovado anualmente mediante determinadas condições (tais como o exercício de uma actividade lucrativa, rendimentos suficientes, comportamento adequado), só é concedido mediante determinadas condições e depois do estudo do pedido por parte do *Office Cantonal de la Population* (OCP). Quanto ao *permis C*, é o que confere aos imigrantes um certo número de direitos e uma relativa segurança de permanência na Suíça.

3.1. O reagrupamento familiar

De acordo com a legislação em vigor (art.º 39 da OLE — *Ordonance sur la limitation du nombre des étrangers*), o reagrupamento familiar é autorizado a um estrangeiro detentor de um *permis B* desde que:

- exerça uma actividade lucrativa estável;
- disponha de alojamento condigno;
- disponha de recursos financeiros suficientes para manter os seus familiares;
- se, em caso de necessidade, for garantida a guarda dos filhos pelos seus pais.

Nestas circunstâncias, existem diversas categorias de imigrantes que não têm direito ao reagrupamento familiar, ou seja, cujos membros da sua família não podem residir, com carácter duradouro, na Suíça. Esta situação afecta sobretudo os jovens imigrantes que, tendo concluído a escolaridade obrigatória ou tendo chegado a este país no fim da idade de escolaridade obrigatória, não podem iniciar a formação profissional sob a forma de aprendizagem dado que:

- esta é concebida como sendo uma actividade lucrativa dependente da legislação federal que exige que o interessado disponha de uma autorização de estadia para iniciar essa formação;
- o estatuto jurídico de menor implica a sua dependência dos pais.

3.2. Actividade lucrativa

De acordo com a legislação em vigor (art.º 6 da OLE), é considerada actividade lucrativa *toda a actividade dependente ou independente que permite uma remuneração, mesmo que seja exercida gratuitamente.*

É considerada actividade lucrativa:

- toda a actividade exercida em regime de aprendizagem, estágio, voluntariado, carácter desportivo, trabalho social, funções de missão, artistas;
- toda a actividade exercida à hora, ao dia, a título temporário.

A aprendizagem é assim considerada como sendo uma actividade lucrativa que exige a obtenção de uma autorização de estadia.

O quadro legislativo interdiz, portanto, a admissão no regime de aprendizagem a todos os jovens sem autorização de estadia, obrigando os possuidores de *permis B* e os requerentes ao estatuto de asilo a uma autorização prévia das autoridades competentes.

3.3. A regulamentação jurídica

A separação provocada pela interdição legal do pai, com estatuto de emigrante temporário, em assegurar o reagrupamento familiar constitui um entrave à vida familiar antes mesmo da sua entrada na Suíça. Com efeito, as exigências administrativas que permitem obter autorização para o reagrupamento familiar exigem que o emigrante temporário cumpra 36 meses de trabalho, em 4 épocas distintas de 9 meses, para a obtenção do *permis B* e preencha um conjunto de requisitos relativos ao salário e ao alojamento antes de apresentar o respectivo pedido de autorização. Estas condições têm como efeito atrasar a entrada das crianças neste país.

3.4. O direito à educação e o acesso à formação profissional

Em Genève, todas as crianças com menos de 15 anos de idade têm o direito, qualquer que seja o seu estatuto, a frequentar a escola primária ou o Cycle d'Orientation. A partir dos 15 anos, podem seguir uma das formações a tempo inteiro (geral ou profissional) numa escola pública. O Département de l'Instruction Publique (DIP) de Genève, em relação ao direito à educação (cf: Perregaux e Togni; 1989, Sancho; 1992 e Leman; 1995) abre as suas portas a todos os jovens que desejem instruir-se. Neste caso, foram criados nos últimos anos diversos dispositivos que permitem acolher os jovens qualquer que seja o seu estatuto.

Esta possibilidade de escolarização não significa, portanto, uma regularização da estadia dado que a presença na Suíça sem a devida autorização é sempre considerada ilegal pela polícia. Por sua vez, o acesso à formação profissional em empresa permanece problemática uma vez que o contrato de aprendizagem é considerado pelas autoridades federais como um procura de emprego e, portanto, sujeita às medidas de contingência da mão-de-obra estrangeira.

O estatuto jurídico é, assim, importante mas não explica, por si só, a razão pela qual os jovens com estatuto precário mais ou menos idêntico têm ou não sucesso na admissão à formação profissional. É preciso, portanto, ter em atenção numerosos factores (Bolzman, Eckmann-Saillant e de Rham; 1944, Lack; 1992). Iremos, portanto, considerar agora a importância do percurso escolar anterior à emigração, a existência ou não de um projecto de formação, o percurso migratório e as situações familiares.

4. Uma autorização para se formar e muitas outras coisas...

O estatuto jurídico é muito importante mas não explica, por si só, porque é que os jovens com estatuto precário idêntico têm sucesso ou não no acesso à formação profissional. Tornando-se necessário considerar a acção de diversos factores que inter-agem (Bolzman, Eckmann-Saillant e de Rham; 1994, Lack; 1992), vamos considerar a importância do percurso escolar anterior à emigração, a existência ou não de um projecto de formação, o percurso migratório e as situações familiares.

4.1. O percurso escolar

Consideramos em primeiro lugar os jovens que possuem um bom *capital escolar* perante as exigências escolares das autoridades de Genève. Tal é o caso dos que iniciaram um ciclo de formação no ensino secundário superior.

Por outro lado, acontece que muitos jovens chegam a esta cantão com um percurso escolar, embora não interrompido, inseridos noutra ciclo de formação frequentado no seu país de origem. Trata-se de jovens com um *capital escolar* médio. Neste caso, a aprendizagem da língua, as diferenças entre os programas e a falta de reconhecimento dos saberes adquiridos no país de origem são outros obstáculos a ultrapassar pelo jovem emigrante. Acontece que, retardando-se o projecto escolar destes jovens, aumenta-se o risco de desencorajamento.

Para uma grande parte dos jovens que chegam a Genève na idade da pré-adolescência ou mesmo da adolescência, a escola faz parte de um *décor* relativamente distante, uma vez que tiveram de fazer face a situações de vida particularmente difíceis. Por esta razão, é difícil assumir o espírito de estudante ou de se reencontrar nos bancos da escola donde, se o estatuto o permitisse, estariam melhor na situação de aprendizagem.

No caso de jovens detentores de um *capital escolar* deficitário, por não terem frequentado a escola antes de entrarem na Suíça ou por registarem retenções ou mesmo a interrupção da escolaridade (muitas vezes por razões políticas), a entrada no regime de aprendizagem corresponde melhor à ideia que têm da formação profissional, além de lhes permitir um contributo pecuniário útil para a família. No entanto, devido à legislação em vigor, estes jovens são obrigados a frequentar a escola, o que não corresponde nem às suas aspirações nem ao seu perfil escolar.

Por sua vez, a idade de admissão na Suíça é igualmente importante uma vez que dela depende a sua integração nas *classes d'accueil* e a possibilidade de beneficiar de um período de adaptação mais longo antes de escolher uma orientação da sua formação. Caso esta se verifique próximo da idade dos 15 anos, o aluno só beneficia de um ou dois anos para atingir o nível exigido, sendo por isso difícil a sua integração nas vias de formação.

Os recursos escolares de um jovem com estatuto precário pesam, assim, de forma muito significativa na escolha de uma ou de outra via e nas possibilidades postas à sua disposição para se formar.

4.2. Os projectos de formação dos jovens

Os jovens imigrantes considerados nesta pesquisa vieram para a Suíça essencialmente para viver junto da família. Alguns deles pensam num projecto de formação, outros privilegiam, sobretudo, a procura de trabalho.

Diversos trabalhos (Galland; 1988, Rocheux; 1992) relacionados com a escolaridade de jovens imigrantes demonstram a importância de um projecto futuro como sendo indispensável a qualquer investimento escolar e profissional. É preciso, no entanto, clarificar esta noção de projecto. De facto, para se elaborar um projecto é preciso ter conhecimento das escolhas possíveis, dos recursos que é preciso mobilizar e das perspectivas que este oferece. Por outro lado, o conceito de formação, tal como é concebido na Suíça, supõe um tempo de apropriação desta realidade. *Outrora, em Portugal, esta formação não existia. Ia-se para a oficina e aprendia-se.* Elaborar um projecto de futuro, na adolescência, é uma tarefa difícil uma vez que o desejo de viver o momento presente é muito forte. Tal é tanto mais verdadeiro quanto os jovens com estatuto precário não têm o mínimo de garantias quanto à realização do seu futuro profissional.

É preciso igualmente apreciar a dependência mais ou menos acentuada que existe em certas famílias entre o projecto dos pais e o das crianças. Para certos jovens, o projecto não é vivido individualmente mas faz parte de um desejo mais colectivo, ainda que muitos jovens se distanciem do projecto de regresso mais ou menos próximo e preparado pelos pais para poderem realmente investir num projecto pessoal. Assim, se os jovens preparam o seu próprio projecto, é frequentemente em função da formação inicial dos pais e da sua inserção profissional na Suíça: exprimem, por sua vez, o desejo de seguir os passos dos seus familiares e de alcançarem uma promoção social. Por exemplo, um jovem imagina o seu futuro na construção civil ou num sector mais próximo do de seu pai mas tenta, ao mesmo tempo, obter um lugar melhor: *Eu não tinha idêia de como era a escola na Suíça. Desejava vir para a Suíça e trabalhar em qualquer parte. Gosto de trabalhar na colocação de 'parquets', na limpeza, porque é feito dentro de casa.*

Outros, porém, manifestam-se contra o trabalho dos pais: *Não quero trabalhar mas sim, estudar. Para trabalhar num estaleiro de obras ou num restaurante...eu sei que posso fazer melhor. Sei que há muitos estrangeiros a trabalharem aí e eu quero e posso fazer melhor.*

Os jovens que vieram com um projecto de se formarem escolar ou profissionalmente tiveram geralmente uma boa escolarização no seu país de origem. Neste caso, a realização dos seus projectos de formação permanece intimamente ligada ao apoio e à estabilidade que lhe é dada pela família e pelo seu estatuto. Se a integração escolar se torna difícil devido a reprovações, os jovens sentem que perdem tempo. Tal facto será agravado se tiverem uma imagem valorizada de si próprios. Mesmo assim, os estudos e a formação são importantes para eles e valorizados no meio familiar: *Mas eu queria ganhar dinheiro, para mim e para a minha família. E então quando vi os meus irmãos na escola — é mais simples arranjar trabalho com formação — decidi fazer a mesma coisa.*

Pelo contrário, os jovens que vieram para trabalhar não elaboraram um projecto de formação e, se o seu projecto económico não se pode realizar, então deverão, apenas, aderir à

idéia de fazerem uma formação. Sendo assim, e no caso de a iniciarem, têm dificuldades de a concluir uma vez que a necessidade de dinheiro e o desejo de independência superam a necessidade dessa formação: *Cinco anos é muito tempo. É preciso que dentro de três anos comece a trabalhar para ajudar a minha mãe. Daqui a cinco anos tenho eu 23 e não posso viver este tempo todo com a ajuda da minha mãe.* Em suma, estes jovens vão à escola na falta de melhor. E nos anos oitenta entrariam directamente no mercado de trabalho não qualificado (nas obras ou na restauração) através das relações familiares.

Convirá realçar que, no seu conjunto, os filhos dos emigrantes periódicos (*saisonniers*) têm tendência a virem para a Suíça sem qualquer projecto de formação, contrariamente aos filhos dos outros emigrantes, sendo de notar que a existência de um projecto de formação é tanto mais provável quanto maior for o *capital escolar* dos jovens.

4.3. Percurso migratório das famílias

Nesta investigação distinguimos dois tipos de situações que acompanham os jovens residentes na Suíça: o percurso típico dos emigrantes temporários e a emigração mais recente devido à degradação das condições de vida no país de origem. O primeiro anda associado a um regresso iminente e, portanto, à acumulação de algum pecúlio. Neste caso, a integração escolar dos jovens não é prioritária; antes pelo contrário, eles devem constituir-se como uma fonte de rendimento auxiliando desta forma uma concretização mais rápida do projecto familiar. Pelo contrário, a inserção escolar poderia tornar mais difícil o regresso ao país de origem.

As famílias que fogem às condições de vida no país de origem estão preocupadas com a integração e o sucesso escolar dos seus filhos, pelo que a mobilidade social constitui um projecto familiar. Nestes casos, os jovens dirigem-se geralmente aos serviços de formação profissional do CCSI ou a outros serviços, sendo geralmente encaminhados pelos assistentes sociais a seguirem uma via formativa. Este objectivo é cada vez mais necessário tendo em conta que a formação permite um melhor acesso ao mundo do trabalho.

Note-se que a categoria de jovens que procuram em maior número o CCSI provêm de uma emigração económica e de regiões economicamente pobres e de famílias desfavorecidas. Nestes casos, os pais desconhecem quase em absoluto o sistema de formação profissional, pelo que o incentivo que dão a estes jovens para prosseguirem esta formação é reduzido. Para tanto, concorre ainda o facto do valor cultural da formação profissional ser diferente entre o país de origem e o país de acolhimento e o projecto familiar ser de natureza essencialmente económica: procurar trabalho, poupar, regressar ao país de origem.

A maior parte dos jovens considerados nesta nossa pesquisa vivem separados de um dos pais (em virtude sobretudo do estatuto de *saisonnier*) e por períodos de alguns meses ou de alguns anos. Estas separações marcam bastante estes alunos: *Fui obrigado a desembaraçar-me cedo dos meus pais pelo que fui obrigado a crescer muito depressa. Na verdade quase que não me apercebi disso.* Nestes casos, a dinâmica familiar foi destruída uma vez que, com o pai ausente, os papéis são alterados; a responsabilidade pela educação é atribuída tanto à mãe com a um tio ou mesmo aos avós: *Para os meus irmãos, não sei, mas para mim era muito difícil*

quando o meu pai partia; depois fui-me habituando. Mas quando a minha mãe partiu para se juntar ao meu pai, então isso foi particularmente difícil. Ia e vinha, ia e vinha. A minha mãe sabe ainda o dia em que veio e diz frequentemente: Sim, deixei os meus filhos.

Geralmente, os anos escolares são perturbados ou são mesmo perdidos quando os filhos não têm oportunidade de se juntarem aos pais. Os abandonos sucessivos e as incertezas que encontram quando chegam à Suíça são factores determinantes e permitem analisar os problemas que os podem afectar. Note-se que, no caso dos jovens fugirem das condições de vida do seu país, esperam encontrar na Suíça melhores condições de formação do que no seu próprio país. Assim acontece, por exemplo, com os alunos provenientes da ex-Jugoslávia ou mesmo de outros países da América latina que não requerem asilo político ou não são considerados refugiados.

4.4. As situações familiares

Os jovens abrangidos pela nossa pesquisa viveram geralmente uma ou mais rupturas na sua vida familiar. Entre elas podemos destacar:

- o caso dos jovens que viveram, ainda no seu país de origem, uma separação familiar provocada pelo divórcio dos pais, pelo falecimento do pai ou da mãe, ou por outra razão e que, sendo independente da emigração, pode originar a ausência de um dos seus pais;
- a separação familiar provocada pela saída de um dos pais que emigra. Neste caso, devido às leis da emigração, que demoram o reagrupamento familiar, os jovens adolescentes podem viver, momentaneamente, um período de maior liberdade, que a longo prazo será negativa e com influências na escolaridade do próprio jovem. Esta separação, sendo dolorosa para os jovens e para os seus familiares, está na origem do ingresso na Suíça de muitos jovens em regime de precariedade. A investigação conduzida por Charbit e Bertrand (1985) mostra que esta situação complica particularmente a estruturação da personalidade da criança dada a separação de um dos progenitores. Com efeito, nas sociedades relativamente estáveis, a ausência de um dos progenitores é assegurada por um dos outros membros da família que assumem os papéis do próprio pai. Contudo, no caso das migrações internacionais, verifica-se uma desestruturação acentuada do meio tradicional e, estando a criança menos protegida, os custos psicológicos desta separação são bem mais pesados (Charbit e Bertrand; ob. cit.; 134-135).

Uma das investigações referidas mostra mesmo que as crianças que fazem a ‘navette’ entre Portugal e o país de imigração são certamente os que sofrem mais com a emigração, contribuindo estas delocções para agravarem ainda mais a sua fragilidade. Em muitos casos estas crianças apresentam carências do tipo das dos órfãos.

5. As rupturas depois da emigração

Os sectores económicos que acolhem a maior parte dos emigrantes são sectores com altos riscos de acidentes e de doenças, sucedendo muitas vezes que os pais ficam inválidos na

sequência de acidentes de trabalho, o que acarreta bastantes repercussões económicas e sociológicas no seio da família. Nestes casos, o pai é afectado na sua identidade como trabalhador e chefe de família. Assim, os jovens são afectados por esta situação desestruturante: ambiente familiar que se tende a degradar, marginalização em relação ao mundo de trabalho, ausência de integração na vida profissional, etc.

Tais situações são agravadas pela falta de inserção social dos pais ou mesmo pelo estatuto jurídico dos jovens, que podem apresentar diferentes situações relativamente à sua permanência legal na Suíça. Nestes casos, os jovens sofrem, em diversos níveis, de uma situação de desestruturação em resultado da degradação do ambiente familiar, da marginalização do mundo de trabalho, etc., situações que tornam difíceis a sua integração no mundo do trabalho.

6. Autorização jurídica

Consideramos neste nosso estudo diversos tipos de estatutos:

- jovens sem autorização, que permanecem nesta situação por um período de três anos;
- jovens com autorização temporária, que obtiveram um *permis B* mas que aguardam a sua renovação, ou jovens que aguardam o processo de legalização;
- jovens com autorização estável, que têm autorização de permanência de um *permis B* para três anos.

7. Inserção profissional dos pais

A inserção profissional dos pais é um indicador visível dos laços que unem os pais à sociedade de acolhimento. Constata-se, assim, que diversos pais e mães não têm qualquer inserção nesta sociedade seja porque permanecem em casa, sem emprego, por serem beneficiários da assistência social ou por um deles estar ausente.

8. Os resultados

A população abrangida pelo trabalho de investigação-acção é constituída por 31 jovens emigrantes com estatuto precário, entre os 15 e os 20 anos. Entre estes, acompanhados durante três meses nas consultas do CCSI, encontram-se 10 portugueses: 5 raparigas e 5 rapazes.

O Quadro I ilustra a situação do grupo destes jovens de nacionalidade portuguesa em relação aos restantes 21 jovens abrangidos pelo nosso estudo. No que respeita à população de origem portuguesa, registou-se em 8 das 10 famílias respectivas uma ruptura familiar antes da emigração; em 6 casos, a ruptura aconteceu no momento da emigração. Além disso, verificamos que, no caso de sete jovens, o pai está ausente encontrando-se geralmente a mãe bem inserida no mundo do trabalho.

A análise das correspondências pareceu-nos apropriada para ilustrar o conjunto destes dados na medida em que tem a vantagem de ter em conta simultaneamente diversas variáveis

e agrupamentos. Podemos então distinguir três grupos: o dos portugueses, o dos ex-Jugoslavos e o das outras nacionalidades.

Quadro I. Comparação entre as diferentes variáveis para os Portugueses, os Ex-Jugoslavos e os jovens de outras origens.

Legenda:

Percurso escolar: 1.1 bom; 1.2 médio; 1.3 com lacunas

Projectos: 2.1 com; 2.2 sem

Percurso migratórios: 3.1 saisonniers; 3.2 outros

Situação familiar: 4.1 ruptura antes da migração; 4.2 ruptura durante a migração; 4.3 ruptura depois (no país de acolhimento)

Permis: 5.1 jovens sem *permis*; 5.2 jovens com *permis* precários; 5.3 jovens com *permis* estáveis

Inserção do pai: 6.1 pai ausente; 6.2 pai não inserido; 6.3 pai inserido

Inserção da mãe: 7.1 mãe ausente; 7.2 mãe não inserida; 7.3 mãe inserida

Inserção do jovem: 8.1 inserido; 8.2 não inserido

A principal característica do grupo de jovens portugueses é o facto das suas famílias denunciarem diversas rupturas antes da emigração, que em muitos casos foram mesmo responsáveis por esta vinda para a Suíça. Assim, verificamos o caso de mães que vieram sozinhas com os filhos já em idade de escolaridade pós-obrigatória (7 casos em 10), sendo o projecto, formulado pelos pais e pelos jovens, o de encontrar um lugar de trabalho na Suíça. Nestes casos, a formação desejada é, sobretudo, em termos de trabalho (Lack; 1992, Keller e Peccoud; 1995).

Em simultâneo com os jovens, chegam à Suíça, no âmbito de um reagrupamento familiar legal, jovens com estatuto precário que apresentam uma escolaridade menos regular e com muitas lacunas. São indivíduos cujo meio escolar privilegia a formação prática.

Um segundo grupo é constituído por 6 jovens que vieram da América Latina, por alguns ex-Jugoslavos e por 2 portugueses, a maior parte dos quais não tem autorização de estadia. No entanto, estes apresentam um bom *capital escolar* uma vez que seguiram a escolaridade no país de origem e apresentam mesmo um grau de escolarização elevado que lhes permite reinvestir na aprendizagem exigida no país de acolhimento. Referem igualmente ter um projecto de formação em ligação com o projecto escolar. Os pais destes alunos têm em geral uma boa formação profissional e pertencem a um nível sócio-económico mais elevado que os do grupo anterior.

O terceiro grupo é composto fundamentalmente por ex-Jugoslavos. Os jovens deste grupo têm situações jurídicas relativamente estáveis. No entanto, uma vez que os seus pais vieram para a Suíça desde o início dos anos setenta como emigrantes *temporários*, aqueles acabaram por sofrer desta ausência paterna, durante vários anos, chegando mesmo a considerarem o pai *como um estrangeiro*.

Figura 1. Análise das correspondências. As categorias são as do Quadro I. Os alunos estão numerados de 1 a 31.

Quadro II. Evolução da situação dos jovens portugueses durante os três anos de investigação

Permanecendo estes alunos no seu país de origem confiados a um familiar mais próximo, a autoridade dos pais é menos acentuada e a sua escolaridade pouco seguida. Assim, embora refiram ter um projecto de formação, as lacunas anteriormente notadas dificultam a entrada na via da formação profissional.

Acresce em muitos casos o facto dos pais estarem já abrangidos pelo regime de previdência, o que dificulta as relações destes jovens com os pais muitas vezes feridos física ou psicologicamente. O pai, excluído do trabalho, e a mãe, pouco escolarizada e frequentemente não inserida no mundo do trabalho, não permitem enquadrar o jovem na sociedade local a qual se apresenta culturalmente diferente da sociedade de origem.

O Quadro II mostra a evolução (durante os três anos de duração deste estudo) da autorização e da inserção na formação. Neste caso, os jovens de origem portuguesa parecem encontrar menos dificuldades do que os jovens das outras nacionalidades. Repare-se, no entanto, que a inserção na formação não depende apenas de uma variável mas, sim, da interacção de várias. Para ilustrar melhor esta descrição, vamos transcrever alguns relatos de entrevistas feitas a jovens de origem portuguesa, elaborados a partir das informações que recolhemos durante os três anos que durou o nosso trabalho.

8.1. Histórias de Sandra e de José

O conjunto destas duas histórias atesta a influência que pode ter uma situação jurídica precária na vida do jovem.

8.1.1. Sandra

A mãe da Sandra vivia numa pequena aldeia próximo do Entroncamento. Casou-se com 18 anos e teve primeiramente a Sandra e, dois anos depois, o Paulo. Frequentou a escola primária durante quatro anos bem como o pai, mas não tiveram nenhuma formação profissional. O casal separou-se precocemente e os filhos, então com idades de 4 e 2 anos, ficaram com a mãe. Em determinado momento, vão viver para Lisboa onde a mãe da Sandra trabalha como doméstica. Entretanto a mãe casou-se novamente e a Sandra vê-se confrontada com uma nova irmã nascida desta união.

Por sua vez, o pai funda uma nova família e a Sandra perde o contacto com ele.

A chegada à Suíça

Depois de frequentar durante sete anos a escola em Portugal e de ter mudado três vezes de escola, Sandra assiste, durante o último ano de escolaridade, à degradação das condições da família devido às discussões entre a mãe e o seu companheiro. Acontece que, devido ao nascimento da irmã mais nova, Sandra tem de faltar frequentemente à escola para se ocupar dela.

Perante esta situação, um tio da Sandra, que residia em Genève, propõe-lhe a sua vinda para a Suíça, deixando então a escola para vir viver para este país. O seu projecto migratório não está ainda determinado e ela foge, sobretudo, de uma situação familiar difícil. Por outro lado, sendo bastante jovem, fica inteiramente dependente da sua nova família na Suíça.

A primeira vez que eu vim para a Suíça foi porque as coisas não iam bem entre a minha mãe e o seu companheiro. Foi então que o meu tio me convidou para vir para a Suíça e eu fiquei muito contente, bem como a minha mãe.

Era a primeira vez que a Sandra se separava da mãe, situação que lhe foi bastante dolorosa.

Fiquei bastante contente por vir mas, ao fim de três meses, comecei a sentir a falta da minha mãe. Telefonava-lhe por isso frequentemente.

Se Sandra pensava regressar à escola, os tios, pelo contrário, não se preocupavam muito com esta situação uma vez que ela devia tomar conta dos dois filhos do casal.

Antes de partir, não sabia o que vinha fazer para a Suíça. Pensava que ia para a escola. Contudo, no primeiro mês fiquei em casa e no segundo também. Os meus tios queriam que eu tomasse conta da filha que tinha três anos e de uma outra que estava para nascer. No final de 1992 decide regressar a Portugal: Em vim a pensar que vinha fazer uma coisa e afinal vim fazer outra. Pensava poder ir à escola e depois ocupar-me das duas crianças.

A escola

No entanto, três meses depois de regressar a Portugal, volta para a Suíça, para casa de um outro tio que trabalha na construção civil. Ao mesmo tempo, vende casas para uma empresa imobiliária portuguesa enquanto que a tia trabalha na limpeza. O casal tem um filho com 9 anos e vivem num apartamento com 3 assoalhadas. As relações entre Sandra e os seus tios são boas e estes preocupam-se com a situação escolar da sobrinha. Depois de algumas diligências, consegue matricular-se no 9.^{ème}, no Cycle d'Orientation, concluindo depois a escolaridade obrigatória.

No ano seguinte, a Sandra inscreve-se nas *classes d'accueil* com o sonho de se tornar professora. Deseja mesmo formar-se a qualquer preço: *Desde muito nova que eu sonho ser professora apesar de ter tido uma professora que me batia muito. Eu decidi, mesmo assim, seguir esta profissão prometendo a mim própria que não bateria nos alunos.* Apesar disso, estava consciente das dificuldades que a esperavam: *Apesar de tudo, se não conseguir ser professora, poderei empregar-me num escritório uma vez que me têm dito que é muito difícil formar-me como professora aqui na Suíça.*

Os tios de Sandra têm procurado ajudá-la no que podem. Participam nas reuniões dos pais e vão consultar o CCSI para obterem informações acerca do prosseguimento dos estudos da Sandra. Assim, depois de um percurso escolar acidentado, mas contanto sempre com o apoio dos tios e, mais tarde, da mãe que vem viver para a Suíça, Sandra inscreve-se na École Supérieure de Commerce.

Entretanto, obtém o *permis B* e consegue inscrever-se numa outra escola onde inicia a formação profissional tão desejada.

8.1.2. José

Os pais do José são naturais de uma pequena aldeia próximo de Lisboa. Trabalham no campo. O pai tem problemas físicos que o impedem de trabalhar regularmente e de ganhar dinheiro suficiente para chamar a família. A mãe sofre de depressões, efectuando períodos de internamento frequentes no hospital. Tem três filhos.

Uma partida difícil

O José passou a sua infância na aldeia onde vivem os seus familiares embora não tenha recebido a ternura e o apoio necessários ao seu desenvolvimento. Os pais desprezam-no e solicitam aos Serviços de Segurança Social o seu internamento. Não recebem qualquer apoio apesar das dificuldades psicológicas e do atraso escolar do filho que, aos 11 anos, é analfabeto quando chega à Suíça.

Eis alguns extractos da conversa que com ele tivemos acerca da escolaridade:

- Como era a escola em Portugal?
- *Era diferente daqui. Na minha aldeia havia uma escola mas agora já não existe porque não tem alunos. Depois ia à escola apenas de manhã ou à tarde...*
- E o que é que fazias na escola?
- *Brincava.*
- Gostavas da escola?
- *Mais ou menos. Preferia, no entanto, a parte da tarde. Os professores batiam-me com a régua. Uma vez, o professor bateu-me e partiu a régua porque eu não compreendia o que ele estava a dizer e não lhe respondi.*
- Os teus pais não diziam nada?
- *Não, porque ele batia em todas as crianças.*
- Os teus pais iam à escola falar com ele?
- *Poucas vezes. Só quando as coisas não iam bem.*

Quando a tia do José (M^{me}. Murales), que vivia há trinta anos em Genève, foi a Portugal, em férias, é que verificou a situação da família e pediu à irmã para deixar vir o sobrinho para Genève a fim de frequentar a escola. As incompreensões e os traumatismos vividos no seio da família traduziram-se em cinco anos de maus resultados e em carências acentuadas ao nível da expressão oral. Por isso, o José permaneceu analfabeto.

A família deu o seu acordo e o José partiu para a Suíça confiado à sua tia o que permitiu encontrar um equilíbrio para o futuro.

A integração na escola em Genève

O José chega a Genève com 11 anos e entra na escola primária. Segue os estudos com apoio em Francês e em Matemática verificando-se de imediato uma mudança no seu aproveitamento. Sem saber ler nem escrever, o José aprende, pelo contrário, em língua francesa.

Quanto à situação familiar, os tios tinham uma autorização de tipo C. Viviam regularmente em Genève, o que permitiu que o José tivesse o seu próprio quarto. Depois da sua chegada, a tia faz um pedido para reagrupamento familiar, que é examinado pelo OCP mas este recusa-o. Contudo, depois de diversas diligências, obtém uma autorização temporária para estudante — *Permis B*.

Tendo prosseguido os estudos, o José é orientado para uma escola de formação pré-profissional que prepara os alunos para o mundo do trabalho. Apesar de alguns problemas de

saúde, o José é aplicado. Além desta situação, o José participa nas actividades da paróquia embora se apresente bastante reservado nos seus comportamentos quotidianos.

José e a irmã, Tânia

Este ano, a irmã do José, a Tânia, veio para a Suíça. Tem 12 anos. Ficou alojada em casa do padrinho onde se ocupa das crianças. Contudo, para o irmão, esta situação é intolerável uma vez que a considera como de *escravatura*. O José telefona-lhe frequentemente até que um dia lhe diz que a vai buscar para viver com ele. M^{me} Murales decide então solicitar autorização para a Tânia permanecer na Suíça e inscreve-a no Cycle de Orientation, solicitando a autorização de estadia para os dois irmãos ao abrigo do art.º 35 da respectiva lei.

Entretanto, o José prossegue os seus estudos na escola pré-profissional e orienta-se para a formação na área da padaria-pastelaria, a qual não exige grandes exigências de admissão. Tendo encontrado um patrão pronto a recebê-lo, assina o respectivo contrato e o processo é encaminhado para os Serviços Económicos do OCP. Infelizmente estes serviços rejeitam o pedido, por *exiguidade de quota*, atitude que não satisfaz o patrão que o havia proposto, uma vez que trabalhos desta natureza exigem uma grande disponibilidade de tempo e força física para trabalhar na padaria.

Face a esta situação, o José não perde as esperanças e prossegue os seus estudos (4.º ano de formação). Por sua vez o OCP mantém a autorização de residência, *para o período estritamente necessário ao prosseguimento de estudos*. Apesar do contexto difícil em que vive, o José conseguiu, mesmo assim, ultrapassar as dificuldades surgidas durante a infância e faz esforços para prosseguir a formação escolar em situação normal.

Entretanto, por solicitação do CCSI, a tia é aconselhada a apresentar um recurso e, depois de algumas diligências para a encontrar, ela informa ter o José partido para França onde foi trabalhar na agricultura e a Tânia ter regressado a Portugal.

9. Discussão

Os casos anteriores mostram a alternância de esperanças e de decepções que vivem estes jovens perante as instituições que aplicam cegamente a lei sem terem em consideração as pessoas. Os dois casos relatados têm uma família alargada que os ampara e se dispõe mesmo a enfrentar as dificuldades administrativas. São igualmente auxiliados nas suas *démarches* pelo CCSI e por outros serviços sociais e escolares. Mas apesar de todos estes esforços os resultados são diminutos. Sem essas dificuldades, o José poderia ter feito um curso de aprendizagem na área de padeiro-pasteleiro, um sector bastante carenciado. A Sandra teria feito, certamente, um curso de aprendizagem de empregada de comércio. A coragem e a determinação do José e da Sandra, bem como o seu optimismo perante as dificuldades administrativas, merecem a nossa consideração.

As histórias familiares, perturbadas, do José e da Sandra, são representativas do conjunto dos jovens portugueses residentes na Suíça que se dirigem ao CCSI e cuja principal característica

comum é o facto das suas famílias terem vivido rupturas antes da sua emigração para a Suíça, rupturas que estão geralmente na origem da sua partida para este país. Encontramos, assim, pais e mães que emigram com os filhos em idade de escolaridade pós-obrigatória. As suas expectativas em relação à formação não são as mesmas que as das famílias das crianças que vêm para a Suíça e que progressivamente têm conhecimento do funcionamento da escola de Genève. O projecto formulado pelos pais e mesmo pelos jovens é o de encontrar, para cada membro da família, um lugar no mercado de trabalho. Assim, a formação é encarada em termos de trabalho (Lack; 1992, Keller e Peccoud; 1995). São, em regra, jovens que privilegiam uma formação prática; mesmo que tenham bons perfis escolares e oportunidades de orientação ou mesmo que disponham de um estatuto jurídico que o permita, escolhem maioritariamente a aprendizagem. No entanto, a ausência de uma autorização de estadia não lhes permite senão uma formação estrita no âmbito da escola.

Se entre os jovens portugueses que constituem a nossa amostra tivemos, ao fim de três anos, uma boa taxa de legalização, comparativamente aos jovens de outras nacionalidades, não se pode subestimar as repercussões de vários meses passados à espera desta autorização. É mesmo difícil medir as incidências deste tempo que se mostra cheio de incertezas e de contrariedades administrativas. Estes jovens vivem simultaneamente diversos processos de passagem: passam da infância para a adolescência ou da adolescência para a idade adulta; do país de origem para o país de acolhimento; da casa dos avós ou de outro membro da família para junto dos pais. A tudo isto junta-se a espera de um estatuto que lhe dá acesso a uma formação assim como ao reconhecimento social.

A autorização, uma vez emitida, não apaga as sequelas acumuladas (perda de motivação e de aquisições escolares, insegurança...). O processo de integração vivido por estes jovens emigrantes parece prolongar ainda mais as possibilidades limitadas que lhes são dadas pelo seu estatuto. Por outro lado, a sua inserção social e profissional resulta da conjugação de diversos factores, nomeadamente da precariedade jurídica em que vivem. Assim, quando um jovem português acaba por beneficiar da concessão de uma autorização estável, é necessário que se recorde que viveu diversos anos de clandestinidade na Suíça antes da sua legalização. No entanto, para outros jovens portugueses, a falta de autorização funciona como um factor determinante para a sua não inserção. Assim, depois de terem feito diversos esforços de integração e de terem multiplicado as diligências junto do Office Cantonal de la Population, são geralmente obrigados a partir da Suíça, sem formação, para irem retomar o seu projecto de vida noutra local.

Conclusão

Em Genève, o direito à educação ou, mais propriamente, à escolarização é hoje em dia totalmente reconhecido. Todas as crianças e jovens, qualquer que seja a sua proveniência e estatuto jurídico, têm acesso à escola, mesmo ao nível pós-obrigatório. Existe assim uma real igualdade no acesso à escola. Esforços consideráveis têm sido feitos para abrir classes mais adaptadas ao nível escolar e às aspirações da maioria destes jovens. Não podemos senão aplaudir

esta política de abertura, coerente com a política local do *mosaico genebrino* (Necker; 1995) ou de uma *Genève mestiçada* (Aubert, Crettaz, Graber, Mukarusagara e Necker; 1996) e desejar que outros cantões suíços lhe sigam o exemplo.

Novas vias escolares comprovam a vontade política de dar oportunidades a cada jovem mas elas não estão ainda de acordo com todas as possibilidades e expectativas desta população. Uma aprendizagem dual corresponderia melhor às suas aspirações e às aquisições escolares. Mas, a este nível, o bloqueio provocado pela legislação federal é completa. A questão que permanece em aberto é a do futuro destes jovens depois da escolaridade. Encontrarão no mundo do trabalho, que é o que lhes interessa verdadeiramente, os meios de valorizarem os conhecimentos e as competências desenvolvidas na escola?

Os dois exemplos que relatámos mostram que os obstáculos administrativos não estão de acordo com a política oficial de abertura favorecida pela integração profissional. Uma mensagem de desvalorização e de exclusão dirigida por certas autoridades administrativas anulam a força integrativa dos dispositivos previstos pela política.

No fim desta investigação-acção, pensamos ser urgente reflectir, na Suíça, numa verdadeira política de formação para todos os jovens emigrantes, qualquer que seja o seu estatuto. Este projecto, deveras ambicioso, deveria igualmente concretizar-se conjuntamente com uma reflexão sobre as novas políticas imigratória e de integração. O nosso trabalho pôs em evidência, uma vez mais, os malefícios psicológicos e escolares das leis que impedem ou atrasam o reagrupamento familiar. Se o estatuto de emigrante temporário for finalmente abolido, será necessário precaver, para que o estatuto dos temporários não tenha as mesmas consequências.

Quanto à questão de uma melhor integração dos jovens imigrantes na sociedade suíça, ela visa, entre outros aspectos, trabalhar numa nova definição de aprendizagem dual que não deveria ser considerada como uma ocupação de um posto de trabalho mas, sim, como um tempo de formação, uma mudança que poderia beneficiar todos os jovens deste país.

Bibliografia

- AUBERT, L., CRETТАZ, B., GRABER, M. MUKARUSAGARA, E. e NECKER, L. (1996). *Genève métisse. De la Genève internationale à la cité pluriculturelle*. Genève; Zoé
- BOLZMAN, C., ECKMANN-SAILLANT, M. e de RHAM, G. (1994). *Jeunes sans qualification: trajectoires, situations et stratégies*. Genève; Éditions de l'Institut d'Études Sociales
- BORKOWSKY, A. (1995). "Elèves et étudiant(e)s d'origine étrangère en Suisse." in: E. Pogliа, A.-N. Perret-Clermont, A. Gretler e P. R. Dasen (Edts.), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse*. (Etre migrant II) Bern; Peter Lang; 87-106
- CHARBIT, Y. e BERTRAND, C. (1985). *Enfants, familles, migrations dans le bassin méditerranéen*. Paris; PUF

- DIAS FERREIRA, J. M. (1991). "A propos de la scolarisation d'enfants portugais à Genève: études de cas." in: P.R. Dasen, N. Berthoud-Aghili, F. Cattafi-Maurer, J.M.Dias Ferreira, C. Perregaux e E.H. Saada (Edts), *Vers une école interculturelle: recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève*. Genève; Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation; n.º 61)
- FIBBI, R. (1995). "Les jeunes étrangers et la formation professionnelle". in: E. Poglia, A. N. Perret-Clermont, A. Gretler e P. R. Dasen (Edts), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant II*. Bern; Lang; 283-321
- GALAND, O. (1988). "Représentations du devenir et reproduction sociale." *Sociologie du Travail*; 13; 399-417
- GONZALES, E. NEMETHY, M. e VELASCO, J. (1988). *Des enfants illégaux, des enfants tolérés: les enfants sans statut légal à Genève*. Genève; Institut d'Études Sociales (Mémoire)
- HAUG, W. (1995). *La Suisse. Terre d'immigration, société multiculturelle. Éléments pour une politique de migration*. Bern; Office Fédéral de la Statistique
- HILLY, M.-A. e POINARD, M. (1984). "A propos des associations portugaises en France, ou l'identité condensée". *Revue Suisse de Sociologie*; 10; 464-483
- KELLER, K., e PECCOUD, K. (1995). *Adolescente, portugaise, fille d'immigrés, quel avenir professionnel en Suisse?*. Genève; Institut d'Études Sociales (Travail de diplôme)
- LACK, C. (1992). *Travail ou formation? Quel choix pour les jeunes immigrés en regroupement familial*. Genève; Institut d'Études Sociales (Travail de diplôme)
- LEMAN, J. (1995). *Sans documents. Les immigrés de l'ombre*. Bruxelles; De Boeck
- NECKER, L. (1995). *La mosaïque genevoise. Modèle de pluriculturalisme?* Genève; Zoé
- NETO, F. (1988). "Représentation sociales de la migration portugaise: le regard des jeunes". in: J. Retchitzki, M. Bossel-Lagos e P. Dasen (Edts), *La recherche interculturelle* Tome I; Paris; l'Harmattan; 86-99
- NETO, F. e MULLET, E. (1982). "Résultats d'une enquête sur les conditions de vie des migrants portugais". *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. 11; 4; 416-429
- NETO, F. e MULLET, E. (1987). "Orientation. Migrant". *Berufsberatung und Berusbildung/Orientation et Formation Professionnelle*. 72; 2; 53-58
- OLIVEIRA, A. (1992). *Les parents portugais de l'école genevoise: étude de la relation des parents portugais avec l'école, de leurs perceptions et attentes*. Genève; Université de Genève (Mémoire de Licence en Sciences de l'Éducation)
- ORIOLO, M. (1980). *Bilan des études sur les aspects culturels et humains des migrations internationales en Europe occidentale (1918-1979)*. Strasbourg; Fondation Européenne de la Science

- ORIOU, M. (1984). “L’émigré portugais ou l’homme multidimensionnel.” *Revue Suisse de Sociologie*. 2; 541-562
- ORIOU, M. (1989). *Identités culturelles et identités nationales: théories et études de cas*. Nice; Université de Nice (IDERIC)
- ORIOU, M. (Ed.). *Les variations de l’identité. Étude de l’évolution de l’identité culturelle des enfants d’émigrés portugais en France et au Portugal*. (Vol.III). Nice; Université de Nice (IDERIC)
- PERREGAUX, C. e TOGNI, F. (1989). *Enfants cherchent école*. Genève; Zoé
- ROCHEUX, J.-Y (1992). “Interrogations sur le ‘projet’: la question du sens”. *Migrants-Formation*. 89; 102-118
- SANCHO, B. (1992). *Les enfants de l’ombre: situation et scolarisation des enfants sans statut légal dans la canton de Vaud*. Lausanne; La Passerelle

A formação profissional de jovens portugueses na Suíça: Um percurso de obstáculos

Bernard Müller

Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques — Lausanne

Introdução

Neste capítulo, iremos estudar alguns aspectos relativos ao ingresso dos jovens portugueses no sistema de formação profissional, centrando a nossa atenção nas circunstâncias que rodeiam as escolhas desta população. Para tal, faremos recurso a um conjunto de indicadores — recolhidos num estudo a decorrer no cantão de Vaud — analisando algumas especificidades desta população comparativamente à população suíça e aos estrangeiros de outras nacionalidades. A fim de melhor compreendermos esta problemática, faremos uma apresentação breve do sistema de formação que, como temos conhecimento, difere de cantão para cantão. Temos assim:

Primário:

4 anos

Secundário I:

5 anos:

- 5^o *degré*: ano de orientação (tronco comum);
- 6^o ao 9^o *degré*: 3 vias distintas, nas quais a *division terminale à options (DT)* orienta-se para a formação profissional; a *division supérieure (DS)* orienta-se para o *diplôme de culture générale* e para a formação profissional e a *division pré-gymnasiale (DP)* orienta-se para a *maturité fédérale*.

Para além destas três vias, existem as *classes de développement* que recebem os alunos que não estão em condições de seguir a *division terminale*.

Secundário II:

Via académica com a duração de 3 anos, a qual permite a obtenção da *maturité fédérale* (*baccalauréat*);

- a obtenção de um diploma de cultura geral (3 anos);
- via profissional: aprendizagem de uma profissão em 2, 3 ou 4 anos para a obtenção do *certificat fédéral de capacité* (CFC).

Existem ainda outras estruturas intermédias entre o secundário I (escolaridade obrigatória) e o secundário II (formação pós-escolar), das quais falaremos mais adiante.

A formação profissional de que nos vamos ocupar merece, no entanto, uma breve descrição¹, que permitirá compreender melhor os resultados do nosso estudo. O sistema mais conhecido, que se designa geralmente por *aprendizagem*, é um sistema dual: o formando realiza a sua formação prática na empresa, desenvolvendo-se a sua parte teórica num regime de um a dois dias por semana, de acordo com a especialidade, numa escola profissional².

Em relação ao cantão de Vaud, estão disponíveis cerca de 200 especialidades de aprendizagem. No entanto, a procura de uma vaga para a aprendizagem assemelha-se à de um emprego, diferindo no entanto os processos de selecção de profissão para profissão. No final deste processo, a empresa, o formando e o seu representante legal assinam um contrato.

1. Contexto e descrição do estudo

Alguns dos resultados ora apresentados são extraídos de um estudo em curso relativo à situação de aprendizagem (formação profissional) no cantão de Vaud. Os objectivos do nosso questionário eram os de conhecer as determinantes não cognitivas dos cursos de aprendizagem. Daí que tenhamos reunido um primeiro conjunto de informação através de questionários que foram realizados a formandos que iniciaram a sua formação em 1993.

O questionário da aprendizagem, designado *Apprentis, à vous la parole*, foi dirigido a mais de 4000 jovens, no outono de 1993, e feito um contacto posterior em Janeiro de 1994. Esta importante recolha de informação (quase 800 itens) foi estruturada da seguinte forma:

1. Dados pessoais (identificação, sexo, idade, língua, origem, nível de formação dos pais, ...).
2. Situação anterior à aprendizagem (actividade, escolaridade, interesses e resultados escolares, ...).
3. Escolha profissional (diligências efectuadas, escolha de profissão e de empresa, ...).
4. Aprendizagem (horário, salário, primeiros dias na empresa, ambiente, relações com os responsáveis pela formação, atitude perante o curso, qualidades/deficiências da aprendizagem, ...).

¹ Entre outros estudos, cf: Tabin, J.-P.; 1989.

² Para algumas profissões, existe a possibilidade de prosseguir uma formação realizada, totalmente, na escola.

5. Profissão (representações da profissão).
6. Atitudes, comportamentos, hábitos de trabalho (motivação).
7. Questões gerais (opinião sobre a formação profissional, projectos, ...).

Com a designação *Si nous parlions apprentissage!*, os responsáveis pela aprendizagem responderam ainda a mais de 400 questões (questionário enviado no final de Junho de 1994 e contactos novamente em Setembro). Este questionário foi dividido em três partes e retoma algumas questões postas anteriormente aos formandos.

1. Questões referentes a uma aprendizagem particular (competências escolares, profissionais, pessoais, salário, horário, ...).
2. Questões referentes ao ofício (representações, organização da formação, processo de selecção dos formandos, opiniões sobre a formação profissional, ...).
3. Questões referentes à empresa (dimensão, número de formandos, ...).

Estes questionários mereceram reacções bastante favoráveis, como se pode verificar no Quadro seguinte.

Quadro I. Repartição dos formandos por sexo e nacionalidade

População total	Total		Suíços		Portugueses		Outros estrang.	
questionários enviados	4007	100%	3012	100%	215	100%	780	100%
retorno — aprendizes (A)	2028	50.6%	1590	52.8%	92	42.8%	346	44.3%
retorno — resp. aprendiz. (MA)	2443	60.8%	1886	62.6%	123	57.2%	434	55.6%
Total (A + MA)	1309	32.6%	1051	34.9%	58	27.0%	200	25.6%

Não responderam: 32 formandos (0.8%) e 22 empresas (0.5%).

Verifica-se que as taxas de retorno apresentam diferenças em função da nacionalidade. Os formandos de nacionalidade portuguesa respondem em menor número. No entanto, existe uma relação com o nível escolar anterior dado que, nos casos de formandos menos escolarizados (onde as exigências teóricas são menos importantes), as taxas de retorno são menos elevadas. É nestas ocupações que se encontra maior número de formandos estrangeiros.

2. Desenvolvimento

A pesquisa que realizámos abarca um contexto bastante largo. A temática referente aos jovens estrangeiros e, nomeadamente, aos portugueses, não estava no centro da nossa pesquisa. No entanto, uma parte importante dos dados recolhidos podem esclarecer-nos sobre este assunto.

Centrando a nossa análise nos jovens portugueses, as diferenças entre eles e os suíços, ou mesmo os estrangeiros não-portugueses, corre o risco de atribuir certas características à nacionalidade quando existem influências de outros factores. Assim, se se considerar constante o nível de formação dos pais, o tipo de escolarização anterior e a data de chegada à Suíça, a maior parte destas diferenças esbater-se-ia, muito embora se saiba (Doudin; 1996) que os jovens

portugueses constituem, no cantão de Vaud, uma população de alto risco no plano das dificuldades de integração escolar.

3. Alguns dados gerais

Com o objectivo de descrever melhor a nossa amostra, analisaremos sumariamente alguns dados gerais distinguindo a nacionalidade (suíça, portuguesa e estrangeira não-portuguesa). Não dispomos, no entanto, de alguns dados relativos a esta população. Além disso, só nos podemos basear na amostra dos jovens que responderam ao nosso inquérito.

a) Dados sobre o conjunto da população

Quadro II. Repartição dos formandos por sexo e nacionalidade

	Suíços		Portugueses		Outros estrang.		Total	
mulheres	1200	39.8%	91	42.3%	292	37.4%	1583	39.5%
homens	1812	60.2%	124	57.7%	488	62.6%	2424	60.5%
Total	3012	75.2%	215	5.4%	780	19.5%	4007	100.0%

A repartição por sexos não difere muito por nacionalidade. Verifica-se, no entanto, uma representação maior das raparigas de origem portuguesa, o que se justifica nomeadamente pelo nível de escolarização. De forma geral, os rapazes são mais numerosos que as raparigas nas vias menos prestigiadas, ou seja, as que conduzem com mais frequência a uma orientação para a formação profissional; ora as raparigas e os rapazes de origem portuguesa estão sobre-representados nas duas vias. No entanto, qualquer que seja a nacionalidade, os rapazes são mais numerosos do que as raparigas quando se trata de iniciar uma aprendizagem, acontecendo que estas se orientam de preferência para uma via académica no fim da escolaridade obrigatória.

Quadro III. Repartição dos formandos por idade e nacionalidade

	Suíços		Portugueses		Outros estrang.		Total	
Menos de 16 ans	1065	35.4%	38	17.7%	191	24.5%	1294	32.3%
16 a 17 anos	1073	35.6%	108	50.2%	296	37.9%	1477	36.9%
17 a 18 anos	397	13.2%	42	19.5%	134	17.2%	573	14.3%
18 a 19 anos	193	6.4%	16	7.4%	63	8.1%	272	6.8%
19 anos e mais	284	9.4%	11	5.1%	96	12.3%	391	9.8%
Total	3012	75.2%	215	5.4%	780	19.5%	4007	100.0%

A repartição por idades não é independente da nacionalidade (Chi-quadrado de.01). Verifica-se também que os jovens de origem portuguesa são duas vezes mais numerosos que os outros a iniciarem uma aprendizagem, na idade a que corresponde a do fim da escolaridade obrigatória (15 anos feitos em 30 Junho). Tal não nos surpreende na medida em que o atraso escolar é mais significativo nos jovens estrangeiros que nos suíços (Doudin; 1996). Com efeito,

os alunos que frequentam a via menos exigente, se preenchem as condições legais, podem seguir o 10.º ano numa escola de aperfeiçoamento de forma a aumentar o seu conhecimento escolar com vista à aprendizagem de uma profissão. Ora os portugueses são os menos numerosos a frequentar este ano suplementar (ver comentários do Quadro VI).

b) Dados relativos à amostra

O Quadro IV põe em evidência que a imigração dos portugueses na Suíça, nomeadamente os jovens, é um fenómeno mais recente do que o das outras nacionalidades (nomeadamente dos italianos e espanhóis), dos quais 8 em cada 10 estão na Suíça francesa há mais de 10 anos ou nasceram mesmo nesta parte do território. Quanto à proporção de suíços que declararam residir aqui há menos de um ano, trata-se essencialmente de suíços de origem alemã que efectuaram uma aprendizagem (empregados domésticos) para domínio da língua francesa.

Quadro IV. Data de chegada à Suíça francesa

	Suíços		Portugueses		Outros estrang.		Total	
1 ano ou menos	72	4.6%	3	3.6%	11	3.3%	86	4.3%
2 ou 3 anos	6	0.4%	19	22.9%	24	7.1%	49	2.5%
4 ou 5 anos	2	0.1%	16	19.3%	7	2.1%	25	1.3%
6 ou 7 anos	7	0.4%	16	19.3%	18	5.4%	41	2.1%
8 ou 9 anos	10	0.6%	7	8.4%	10	3.0%	27	1.4%
10 anos e mais	1480	93.8%	22	26.5%	266	79.2%	1768	88.6%
Total	1577	79.0%	83	4.2%	336	16.8%	1996	100.0%

Quadro V. Escolaridade anterior

	Suíços		Portugueses		Outros estrang.		Total	
Classe D	13	1.0%	4	5.2%	5	1.7%	22	1.3%
DT	365	27.9%	45	58.4%	131	43.4%	541	32.1%
DS	722	55.2%	26	33.8%	146	48.3%	894	53.0%
DP	111	8.5%	1	1.3%	12	4.0%	124	7.4%
Outro	97	7.4%	1	1.3%	8	2.6%	106	6.3%
Total	1308	77.5%	77	4.6%	302	17.9%	1687	100.0%

Em relação aos suíços como em relação aos outros estrangeiros, os formandos de nacionalidade portuguesa que responderam ao nosso questionário estão sobre-representados nas vias escolares menos exigentes e sub-representados nas outras. A este facto junta-se um outro, que é o de serem 2 vezes mais numerosos (9.1%) que os suíços a abandonarem a escola no fim do 8.º ano (quando a escolaridade obrigatória vai até ao 9.º). Por outro lado, verifica-se ainda que um quarto de portugueses cumpre menos de 4 anos de escolaridade no cantão de Vaud.

A frequência do 10.º ano representa um prosseguimento da escolaridade oficial destinada aos alunos que saem da escola obrigatória. Por outro lado, entende-se por estágio de natureza linguística uma estadia no estrangeiro (ou na Suíça não-francesa) ou mesmo a frequência de uma escola no estrangeiro. Por sua vez, a pré-aprendizagem constitui uma preparação para a formação

profissional destinada aos jovens cujos conhecimentos escolares são insuficientes para assegurarem, com êxito imediato, a aprendizagem.

Quadro VI. Actividade no ano anterior à entrada na aprendizagem

	Suíços		Portugueses		Outros estrang.		Total	
escolar. obrigat.	1112	72.7%	59	68.6%	247	74.6%	1418	72.9%
estágio linguístico	67	4.4%	1	1.2%	15	4.5%	83	4.3%
10.º ano	111	7.3%	8	9.3%	32	9.7%	151	7.6%
pré-aprendizagem	63	4.1%	7	8.1%	26	7.9%	96	4.9%
outro	176	11.5%	11	12.8%	11	3.3%	198	10.2%
Total	1529	78.6%	86	4.4%	331	17.0%	1946	100.0%

Por sua vez, o prolongamento da escolaridade através da frequência do 10.º ano, dito de aperfeiçoamento, revela que este é mais frequentado pelos portugueses. Contudo, se tivermos em consideração as características da população a que este ano se destina (alunos provenientes do DT), os dados do Quadro VI são enganadores. Dos antigos alunos, 30% dos suíços da nossa amostra frequentaram o 10.º, contra menos de 18% de portugueses e menos de 25% de estrangeiros não-portugueses.

Os jovens portugueses da nossa amostra são mais numerosos do que os outros a utilizarem a oportunidade da pré-aprendizagem ou a terem atrasado a sua entrada na aprendizagem por diversas razões (frequência do 10.º, pré-aprendizagem, trabalho, estágios, etc.), essencialmente por escolha, dado que não encontraram lugar no ano anterior.

Quadro VII. Nível de formação dos pais

	Suíços		Portugueses		Outros estrang.		Total	
não sabe e não responde	89	5.6%	18	19.6%	34	9.8%	141	7.0%
s/ escol. obrigatória	218	13.7%	62	67.4%	195	56.4%	475	23.4%
formação profissional	749	47.1%	6	6.5%	57	16.5%	812	40.0%
bac.	49	3.1%	1	1.1%	7	2.0%	57	2.8%
formação prof. superior	398	25.0%	4	4.3%	34	9.8%	436	21.5%
UNI, EPF	87	5.5%	1	1.1%	19	5.5%	107	5.3%
Total	1590	78.4%	92	4.5%	346	17.1%	2028	100.0%

Para determinar o nível de formação dos pais, considerámos o nível mais elevado alcançado pelo pai ou pela mãe.

Verifica-se que os estrangeiros e, entre eles, os portugueses, são os que não responderam em maior número. Parece-nos que tal resulta da forma como a questão foi colocada, uma vez que esta fazia referência aos sistemas suíços de formação. Para além desta constatação verificamos que, na maioria dos casos, o nível de formação dos pais dos alunos portugueses, que frequentam os cursos de aprendizagem, não ultrapassa a escolaridade obrigatória. Poucos referem ter uma formação profissional *oficial* e nenhuma formação de nível superior. Esta constatação é importante uma vez que, em relação a um grande número de variáveis, seríamos tentados a justificá-las pelo facto de serem portugueses, o que releva mais do nível de

formação dos pais. Ora, este último aspecto está verdadeiramente ligado ao nível de instrução e ao tipo de formação pessoal.

Quadro VIII. Actividade dos pais

	Suíços		Portugueses		Outros estrang.		Total	
2 tempo inteiro	287	18.5%	37	43.5%	98	29.3%	422	21.4%
1 tempo inteiro 1 tempo parcial	576	37.1%	13	15.3%	83	24.9%	672	34.1%
1 tempo inteiro 1 sem activ.	526	33.9%	15	17.6%	98	29.3%	639	32.4%
2 tempo parcial	21	1.4%	0	0.0%	2	0.6%	23	1.2%
1 activo e 1 desempregado	47	3.0%	13	15.3%	22	6.6%	82	4.2%
Outra	91553	78.8%	85	4.3%	334	16.9%	1972	100.0%

A taxa de actividade dos pais dos jovens portugueses distingue-se bastante da dos suíços e, se comparada com a dos outros estrangeiros, situa-se entre os dois grupos. Os portugueses são caracterizados, essencialmente, pelo facto dos dois pais trabalharem a tempo inteiro em número superior à média. São igualmente os mais numerosos a serem afectados pelo desemprego de um dos pais. Lembremos que se trata da situação dos pais em 1993, quando os jovens entraram no regime de aprendizagem e os tipos de emprego afectados pela crise eram diferentes da situação actual. O modelo do pai a trabalhar e mãe em casa é mais corrente nos suíços.

Quadro IX. Línguas faladas em casa

	Suíços		Portugueses		Outros estrang.		Total	
francês (somente)	1315	83.3%	12	13.2%	92	26.7%	1419	70.4%
francês + outra ³	163	10.3%	13	14.3%	114	33.0%	290	14.4%
outra + francês ⁴	31	2.0%	49	53.8%	101	29.3%	181	9.0%
outra (somente)	70	4.4%	17	18.7%	38	11.0%	125	6.2%
Total	1579	78.4%	91	4.5%	345	17.1%	2015	100.0%

O Quadro IX não merece muitos comentários a não ser que, em comparação com os outros estrangeiros, os portugueses são duas vezes menos numerosos a falar prioritariamente a língua francesa em casa. Duas razões estão na origem deste procedimento: por um lado, os portugueses sentem-se mais ligados à sua língua de origem e desejosos de transmitir a sua cultura aos filhos. Por outro lado, surge como resultado de uma imigração mais recente, levando a que os pais não dominem suficientemente a língua francesa, contrariamente a outras categorias de estrangeiros. Esta última hipótese poderia explicar a razão pela qual os pais dos jovens portugueses se empenham menos em certas diligências relativas à escolha profissional, à procura de um lugar para aprendizagem ou mesmo em relação à escolha de um curso profissional.

³ Francês, prioritariamente.

⁴ Outra língua, prioritariamente.

4. As profissões escolhidas

Antes de abordar a forma como se processam as escolhas profissionais e como elas são sentidas e vividas, prestaremos a nossa atenção aos aspectos factuais, ou seja, a saber quais são as profissões escolhidas em função da nacionalidade.

Quadro X. As profissões mais frequentes nos suíços (n=3012)

Profissões por ordem crescente de escolha	taxa (%)
florista	0.93
mecânico de máq. agrícolas	0.93
pasteleiro	1.06
horticultor de plantas em vasos e de flores	1.13
mecânico	1.13
mecânico de máquinas	1.13
reparador de automóveis	1.13
trabalhador na floresta	1.16
marceneiro	1.23
padeiro-pasteleiro	1.33
agente comercial	1.43
ferroviário	1.53
cabeleireiro de senhoras	1.66
desenhador de construção civil	1.66
mecânico-electricista	1.69
carpinteiro	1.76
empregado de escritório	1.96
oper. electrónica	2.52
cozinheiro	2.86
agricultor	2.92
empregado de farmácia	2.92
mecânico de automóveis	3.22
montador-electricista	3.35
empregado doméstico (casa rural)	4.85
vendedor	6.77
empregado de comércio	24.14
o restante reparte-se por 117 profissões diferentes	23.60

Nos três quadros seguintes, iremos assinalar as profissões mais escolhidas seleccionando as que reúnem, no total, 3/4 dos formandos por nacionalidade. Estes dados dizem respeito ao conjunto da população e não somente à amostra dos que responderam ao nosso questionário.

Em 147 profissões que dizem respeito à nossa população, os suíços só estão representados em 4 delas (sendo as profissões nas quais não se conta senão um formando no primeiro ano de aprendizagem para o conjunto do cantão de Vaud).

Contam-se ainda 46 profissões nas quais não se regista nenhum formando de origem portuguesa a frequentar o primeiro ano.

Os estrangeiros não-portugueses não estão representados em 54 profissões.

Quadro XI. As profissões mais frequentes nos portugueses (n=215)

Profissões	taxa (%)
electricista de automóveis	1.86
electricista de rádio e televisão	1.86
pedreiro	1.86
pintor de automóveis	3.72
mecânico de automóveis	4.65
empregado de escritório	5.12
montador-electricista	6.05
bate-chapa	7.44
cabeleireiro de mulheres	7.44
reparador de automóveis	7.91
vendedor	10.23
empregado de comércio	16.74
o restante distribui-se por 89 profissões diferentes	25.12

Quadro XII. As profissões mais frequentes nos estrangeiros, não-portugueses (n=780)

Profissões	taxa (%)
desenhador civil	1.28
bate-chapa	1.28
costureiro	1.54
pintor de automóveis	1.92
gestor de vendas	2.05
pintor da construção civil	2.18
instalador sanitário	2.18
assistente de farmácia	2.44
cozinheiro	2.56
cabeleireiro de mulher	3.85
mecânico de automóveis	3.97
empregado de escritório	4.49
reparador de automóveis	4.87
montador-electricista	5.90
vendedor	8.08
empregado de comércio	27.31
os restantes distribuem-se por 77 profissões diferentes	24.10

A comparação entre os Quadros X a XII sugere ainda algumas observações:

- os estrangeiros e os portugueses, mais do que as outras nacionalidades, repartem-se por um número de profissões menos numerosas do que os suíços. Com efeito, 3/4 dos suíços distribuem-se por 26 profissões, enquanto que 12 bastam para agrupar 3/4 dos aprendizes de origem portuguesa e 16 para os outros estrangeiros;
- entre as 12 profissões mais frequentes nos portugueses, contam-se 7 que se encontram entre as 26 ocupações mais frequentes no suíços e 9, entre as 16 mais frequentes nos outros estrangeiros;
- no caso de profissões mais próximas mas distintas, quanto à duração, das aprendizagens e ao nível de exigências no plano escolar, os jovens portugueses estão

sub-representados nas profissões com maiores exigências e sobre-representados nas outras: é o caso dos empregados de comércio (3 anos), dos empregados de escritório (2 anos), dos mecânicos de automóveis (4 anos), dos reparadores de automóveis (3 anos⁵, ...);

- de forma geral, os rapazes de origem portuguesa estão sobre-representados nas profissões relacionadas com os automóveis e a construção civil e sub-representados no sector terciário, enquanto que as raparigas da mesma nacionalidade estão sobre-representadas nas profissões tradicionalmente femininas como cabeleireiras e vendedoras (aprendizagem menos exigente, de 2 anos);
- as diferenças quanto às profissões escolhidas pelos estrangeiros são maiores se se mantêm constantes o nível escolar anterior, o nível de formação dos pais e a data de chegada à Suíça (apesar da importância do total de não-respondentes, não é possível comparar estas situações).
- apesar das diferenças apontadas, os jovens estrangeiros não apresentam, *a priori*, projectos profissionais diferentes dos jovens suíços (Capel; 1994, Kaiser e Rastoldo; 1995). Tal significa que a sua realização é problemática.

As observações anteriores dizem respeito às escolhas efectuadas. Qual é, no entanto, a maneira que orienta o processo de escolha dos jovens para uma determinada formação?

5. A escolha profissional e a sua realização

Durante os últimos anos de escolaridade obrigatória (por vezes mais cedo, consoante os lugares), os jovens podem contar com os conselheiros de orientação profissional para as suas escolhas profissionais. Podem, além disso, aceder a informações sobre as profissões e as vias de formação, avaliar tanto ao nível dos interesses como das competências, beneficiar de ajuda na elaboração e na realização de projectos profissionais, etc. O recurso a este género de serviços é um direito mas não é obrigatório. Quais são as diligências efectuadas pelos formandos que constituem a nossa amostra? Os jovens de origem portuguesa encaram da mesma forma a escolha profissional que os seus colegas suíços ou estrangeiros?

O nosso estudo, não sendo centrado na problemática dos portugueses, mas, sim, sobre a generalidade dos estrangeiros, não nos permite recolher todos os dados necessários. Além disso, os conselheiros de orientação constatarem que, para certas categorias de estrangeiros, sobretudo para os que chegaram há menos tempo à Suíça, a formação profissional de base (aprendizagem de uma profissão) não é encarada da mesma forma. Não integram as estruturas helvéticas de formação, desconhecem as obrigações e as exigências legais, quando as não tentam ultrapassar, como é o caso frequente de certos pais que procuram directamente um emprego à saída da escola.

⁵ De forma geral, os jovens portugueses estão sobre-representados nas profissões relacionadas com a mecânica e reparação de automóveis.

Esta última possibilidade, sendo possível há cerca de vinte anos, torna-se cada vez mais difícil de concretizar.

Um outro problema acaba por se evidenciar (mas o nosso inquérito não nos dá indicações sobre isso): como encaram os conselheiros de orientação profissional a hipótese de regresso ao país de origem num momento definido (próximo? longínquo?) que coloca os estrangeiros numa situação delicada face ao investimento em tempo, em energia, mas também em termos de projecção para o futuro e para a construção de um projecto tanto profissional como pessoal? Será possível trabalhar da mesma forma se as perspectivas futuras se situam na Suíça ou em Portugal? Em que tipo de sociedade deverá integrar-se? O projecto dos alunos não é o único em causa mas há igualmente que contar com o dos pais.

O jovem não pode decidir sozinho o seu futuro: *falar de projectos de futuro a pessoas cuja vida foi marcada, em determinado momento, pela emigração... é colocar a questão de regresso. Quer este seja escolhido, hipotético, excluído, mítico ou planificado, esta questão é sempre central e condiciona sempre uma boa parte das representações do futuro* (Nicolet e Rastoldo; 1997).

Depois destas considerações gerais, vamos referir os dados recolhidos acerca das diligências efectuadas na escolha de uma profissão e de uma empresa de formação. O nosso questionário compreendia cerca de sessenta itens relativos à escolha profissional. O Quadro seguinte refere-se a alguns deles. Não apresentaremos as respostas mas centraremos a nossa atenção em algumas delas tendo em conta as diferenças entre as três populações em causa que são relevantes ($p=.05$).

Quadro XIII. As diligências para a escolha profissional

	Suíços n~1568		Portugueses n~92		Outros estrang. n~343	
	uma vez ⁶	várias vezes	uma vez	várias vezes	uma vez	várias vezes
consultar os documentos sobre a profissão escolhida	33.5%	43.0%	22.8%	57.6%	31.2%	47.8%
consultar um conselheiro de orientação	37.7%	33.7%	24.2%	52.7%	36.8%	45.0%
fazer os testes c / o cons. de orientação	43.2%	14.3%	54.3%	15.2%	46.6%	20.4%
discutir c/ os pais	12.3%	83.0%	14.1%	72.8%	13.4%	76.2%
discutir c/ o mestre na escola	29.7%	30.9%	29.3%	40.2%	27.3%	38.1%
informar-se s/ o salário	46.3%	17.6%	56.5%	22.8%	50.9%	20.3%
informar-se s/ o salário depois da aprendizagem	30.9%	17.9%	44.0%	20.9%	30.3%	23.6%
informar-se s/ os cursos profissionais	39.1%	31.4%	42.4%	40.2%	39.5%	37.8%
avaliar as hipóteses de êxito	26.9%	37.4%	27.8%	48.9%	29.2%	44.0%

De forma geral, verifica-se que as diligências, tanto junto dos serviços oficiais de orientação como as diligências pessoais são numerosas, tanto nuns como noutros, com um acompanhamento mais forte no caso dos jovens estrangeiros e especialmente dos jovens

⁶ Cada item compreendia três modalidades de resposta (nunca, uma vez, várias vezes), mas não mencionámos mais de duas neste Quadro. Os totais variam ligeiramente de um item para outro em função das faltas às respostas que vão da 17 à 38.

portugueses. Estes últimos são mais numerosos do que os suíços nas consultas aos conselheiros de orientação.

Acontece igualmente o mesmo para o acompanhamento posterior: os jovens estrangeiros realizam com maior frequência os testes (79%) que os jovens suíços (58%). A maioria destes jovens recolhem informação sobre as ocupações e não apresentam diferenças significativas em função da nacionalidade no tipo de diligências que efectuam mas, mais, no número (vão com mais frequência ao conselheiro de orientação, consultam maior número de documentos, submetem-se com mais frequência aos testes, etc.). No entanto, as preocupações referentes aos salários (com mais frequência durante o curso que depois) são mais frequentes nos estrangeiros (o que está nitidamente ligado ao nível sócio-profissional dos pais). Proporcionalmente ao rendimento familiar, o contributo da aprendizagem é, de facto, mais importante neste caso.

No momento da escolha, interrogarem-se sobre os cursos profissionais ou sobre as possibilidades individuais de concluir com êxito a aprendizagem é uma situação muito frequente nos jovens estrangeiros: de facto, é mais o percurso escolar anterior que a nacionalidade que influencia estas preocupações. De acordo com este percurso, os jovens sabem em geral (e a realidade mostra isso com clareza) que o acesso a certas profissões é, se não impossível, pelo menos difícil. Tendo geralmente uma imagem muito negativa das suas competências escolares, temem essas consequências.

Por escolha ou por necessidade, os jovens estrangeiros jogam com mais à vontade a carta institucional do que os autóctones. Para os primeiros, o recurso a redes pessoais ou informais é mais rara, sem dúvida pela falta de conhecimentos; as famílias de origem estrangeira e, sobretudo, as que chegaram à Suíça mais recentemente, têm maiores dificuldades devido à falta de conhecimentos das estruturas existentes ou das exigências e das condições de formação. Tal é comprovado no momento de escolha de uma formação, mas também quando os jovens interrompem, por uma ou outra razão, a sua aprendizagem⁷.

Da utilização mais maciça das estruturas oficiais dos jovens estrangeiros, e dos portugueses em particular, podem tirar-se algumas reflexões:

- os jovens estrangeiros e, nomeadamente, os imigrantes mais recentes, têm necessidade de informações sobre as estruturas, as possibilidades de formação, as dificuldades, as exigências... mais do que os autóctones ou os emigrantes de longa data. Nada de mais natural e, por isso, regozijamo-nos pela utilização dos serviços oficiais de ajuda e de escolha profissional. Desta forma, os jovens não se debatem com a difícil problemática da escolha de uma via de formação e não se lançam no desconhecido no início da sua aprendizagem;
- o recurso aos serviços de orientação, associado à utilidade destes últimos, pode, mesmo assim, acompanhar-se de alguns inconvenientes. De facto, é habitual minimizar a importância da ajuda recebida porque se reapropriam das diligências que

⁷ Neste caso, os jovens estrangeiros e os jovens suíços cujos pais têm um nível reduzido de formação continuam durante mais tempo do que os seus colegas à procura de uma solução mais conveniente, como seja o retorno à formação (Michaud e al., em publicação).

sentem como actores da sua escolha, salvo quando se situa na perspectiva de um controle interno em que este funciona como factor de motivação (Forner; 1987);

- estar bem informado, ser ajudado, é suficiente? Não, na medida em que as escolhas não impedem certas frustrações, algum renunciamiento até de outros projectos. Se todas as escolhas acarretam algum sofrimento, este último é talvez maior para certos jovens estrangeiros que conservam o sentimento de que, se estivessem no seu país de origem, poderiam realizar um projecto mais adequado às suas próprias aspirações.

Perante as escolhas profissionais, os jovens, de onde quer que provenham, não se deixam conduzir pelo acaso: informam-se, efectuam estágios, consultam documentos, recorrem a serviços de orientação profissional. Neste aspecto, nada distingue os jovens estrangeiros dos suíços. Pelo contrário, quando se interroga sobre a utilidade das diligências efectuadas, sobre a importância dos diversos factores que influenciaram a sua escolha, as diferenças surgem embora não sejam muito importantes. De facto, quase a unanimidade (99%) dos jovens aprendizes referem ter sido *muito útil* reflectir sobre o que gostariam de fazer (9 em cada 10 pensam que tal é muito útil ou mesmo indispensável).

Quadro XIV. Opinião relativa à escolha da profissão e da empresa de formação

A propósito da escolha da profissão e da empresa de formação ⁸	Suíços n~1568	Portug. n~92	Outros n~343
• teria preferido prosseguir os estudos, mais do que fazer uma aprendizagem	15.2%	27.8%*	25.5%*
• teria preferido iniciar uma outra aprendizagem	10.7%	23.1%	16.3%*
• hesitou entre diferentes profissões até ao último momento	28.6%	33.0%	34.4%
• os resulta os escolares impediram-no de seguir uma outra profissão	19.4%	24.2%	29.4%
• antes da aprendizagem conhecia os inconvenientes da profissão	68.2%	74.7%	57.7%
• os pais desejavam uma outra formação que não a aprendizagem seguida	8.2%	25.3%*	21.2%
• renunciou a uma profissão por não ter encontrado lugar	14.8%	31.9%	22.6%
• a escolha da profissão foi a que suscitou maior interesse	79.0%	68.1%	72.9%
• a escolha foi imposta pelas circunstâncias	20.7%	23.1%	30.6%
• a escolha foi limitada pela oferta local de formação	24.5%	34.1%	30.5%
• a escolha da aprendizagem foi determinada pela maximização das oportunidades de sucesso	32.6%	41.8%*	38.7%
• a escolha da profissão foi determinada por um membro da família	32.4%	17.8%	24.6%
• a escolha da profissão foi influenciada por outra pessoa	45.4%	35.2%	46.6%
• foram necessários vários meses para encontrar um lugar	49.5%	59.8%	61.1%
• pensa ter sido recrutado em função dos resultados escolares	38.4%*	34.8%**	38.2%*
• pensa que o seu recrutamento foi determinado pela sorte	19.2%	25.6%*	21.2%*
• não existiam razões evidentes para escolher a empresa que o recrutou	38.0%	50.5%	39.9%
• gostaria de ter continuado na escola	29.4%	45.1%	45.1%

⁸ Trata-se de itens que abarcam três tipos de respostas (verdadeiro, falso, não sei). Só se mencionam as respostas *verdadeiro*. Os itens que abarcam mais de 10% de respostas *não sei*, bem como os que estão assinalados com ** representam mais de 20%. Os totais constituem uma média das respostas dadas para o conjunto dos itens considerados. O enunciado das questões aparece, aqui, resumido.

Os interesses desempenham um processo primordial no processo de escolha, e isto em todas as categorias dos jovens da nossa amostra. O mesmo acontece em relação às aptidões, muito embora os jovens portugueses pensem com maior frequência terem escolhido uma formação na qual tinham possibilidades de êxito. Os jovens estrangeiros pensam que as entrevistas com os conselheiros de orientação foram benéficas e que os serviços de orientação fornecem informações de qualidade, enquanto que os autóctones são menos categóricos nestas afirmações. Os estrangeiros são mais sensíveis às orientações do seu professor. Falta de referências claras e desconhecimento das exigências de formação fazem com que se confie nos adultos para os ajudar dado que não encontram resposta noutra local.

A procura de lugar para a aprendizagem assemelha-se à procura de um emprego. De facto, cabe ao futuro aprendiz iniciar essas diligências, tais como, responder a anúncios publicados na imprensa, fazer ofertas, deslocar-se às empresas, inscrever-se nos exames de selecção... Pode, além disso, beneficiar da ajuda das estruturas oficiais, dos serviços de orientação escolar e profissional, nomeadamente dos que oferecem o apoio para a concretização destas diligências, que dão conselhos, fornecem endereços, etc. Como é que os jovens portugueses aceitam estes serviços? Como é que eles vivem esta etapa importante de acesso à formação profissional?

Notam-se poucas diferenças relacionadas com a nacionalidade nas diligências efectuadas para encontrar uma empresa de formação. A maior parte dos jovens fazem contactos múltiplos (ofertas espontâneas, resposta a anúncios, procura de estágios, telefonemas...). No entanto, podem assinalar-se algumas diferenças (tanto do ponto de vista estatístico como ao nível das dificuldades relativas às pessoas em questão). Assim, verifica-se que, se os pais ajudam mais na procura de um lugar de aprendizagem, não o fazem do mesmo modo de acordo com a sua origem: verifica-se que 43% dos pais dos jovens suíços telefonam ou escrevem para as empresas, enquanto que somente 15% dos portugueses e 20% dos outros estrangeiros o fazem. Além disso, 3 em 4 suíços pensam ter beneficiado da ajuda dos pais enquanto que somente 4 em 10 portugueses, e um pouco mais da metade nos outros estrangeiros, estão neste caso.

Os pais, eles próprios, encontraram lugar para a aprendizagem dos seus filhos, em cerca de 40% dos casos se são de nacionalidade suíça, quase 20% se são de nacionalidade portuguesa e quase em 30% no caso das outras nacionalidades. Surgem aqui dificuldades com as quais são confrontados os jovens estrangeiros e, de forma mais geral, os jovens cujos pais não possuem um bom nível de formação. Tal acontece por desconhecimento da língua. Daí decorre que muitos destes jovens não encontram outra forma de ajuda, pelo que têm de recorrer aos serviços oficiais de orientação (mais de 3/4 dos imigrantes e apenas pouco mais de metade dos autóctones).

Estando bem informados relativamente às ocupações, os jovens portugueses, quando seguem um percurso escolar análogo, não se sentem menos frustrados nas suas escolhas. De facto, gostariam de continuar na escola (mais ao nível da formação escolar de base, 45%, ao nível dos estudos académicos, 28%). Com maior frequência que os seus colegas, os jovens emigrantes hesitam até ao último momento entre diversas profissões e/ou teriam preferido uma outra formação que a realizada na empresa. Frequentemente sentem-se limitados quanto às

escolhas possíveis: renunciam a uma formação que não lhes permite encontrar um lugar de aprendizagem, em virtude das possibilidades locais, do *handicap* escolar... Se a escolha da empresa de formação se faz em função do seu prestígio, os jovens portugueses não lhe dão demasiada importância (a metade entre eles não tiveram razões especiais para escolher a empresa de formação): será porque estão mais em posição de aceitar do que verdadeiramente de escolher?

Verifica-se também que os jovens de origem portuguesa são duas vezes menos numerosos que os suíços na escolha de uma profissão, em função de um modelo familiar (respectivamente 17.8% e 32.4%) ou outro.

Apesar destas frustrações, a maioria dos jovens pensa ter iniciado a sua aprendizagem profissional numa profissão que corresponde melhor aos seus interesses. Interrogados no início da formação sobre os processos habituais de resolução da dissonância cognitiva, confirmam sem dúvida um papel importante na maneira de ver e de julgar as escolhas efectuadas.

As respostas dos formandos a uma adaptação de um teste de motivação, *La motivation à la réussite dans les situations de formation* (Forner; 1992), não deixam aparecer diferenças tanto ao nível geral da motivação como nos seus componentes avaliados (necessidade de êxito, controle interno e perspectiva temporal). Com este instrumento, abordámos principalmente a formação em empresa e o modo de aí investir. Se se consideram as circunstâncias em que ocorrem as escolhas profissionais e da empresa de formação, pode pensar-se que os jovens portugueses não estão numa situação muito favorável nem referem uma forte motivação intrínseca: de facto, verificámos anteriormente que a escolha não era sempre uma diligência autodeterminada e que, neste último caso, os factores externos terão desempenhado um papel relevante. Ora, se se quer favorecer uma motivação intrínseca (a forma mais estável de motivação), sabe-se (Lieury e Fenouillet; 1996) que uma das condições a preencher é a escolha livre para desempenhar uma actividade.

O futuro é uma fonte de incertezas. Os jovens estrangeiros estão particularmente confrontados com dúvidas. 60% dos portugueses pensam trabalhar no estrangeiro (mais propriamente, no seu país de origem), 30% dos outros estrangeiros, e menos de um quarto dos suíços. Quase 30% dos portugueses dizem não saber se irão ou não para o estrangeiro e somente 13% afirmam não ter esse projecto. Fazer outra coisa que não o desempenho do ofício aprendido é uma característica mais frequentemente partilhada pelos portugueses (41%) que pelos outros aprendizes (menos de 30%). Difícil de construir um futuro quando os pontos de referência são pouco consistentes!

Primeiramente interroguemo-nos sobre a importância da aprendizagem porque os que a frequentam lembram-se que, em certos casos, esta corresponde a uma verdadeira escolha enquanto que para outros o percurso escolar não lhes permite, ou dificilmente lhes assegura, uma formação académica. Em ambos os casos verifica-se uma atitude geral positiva⁹ em relação à aprendizagem em si, mesmo que todas as análises em curso mostrem que é preciso esbater esta proposta. No entanto, as respostas a certos itens indicam uma tendência para valorizar mais os

⁹ Atitude surpreendente se se tiver em conta os mecanismos de resolução da dissonância cognitiva.

estudos académicos (os que são alcançados na escola) nos jovens de origem portuguesa do que nos jovens de origem suíça. Do mesmo modo, os estrangeiros, em geral, são mais numerosos (45%) do que os suíços (29%) a declararem ter desejado prosseguir a escola, mais do que a iniciarem, nesse momento, uma via de formação profissional. Como as estruturas existentes (as classes de 10^e de *perfectionnement*) não são abertas a todos os jovens mas apenas aos que preenchem condições restritas ao nível dos resultados escolares, pode supor-se que o percurso dos jovens estrangeiros aparece a seus olhos como um travão à realização do seu projecto.

6. O início da aprendizagem

Torna-se difícil de estabelecer comparações entre as populações anteriormente referidas sobre a forma como encaram o início da aprendizagem. De facto, para que tal tenha sentido, seria necessário manter constantes um número elevado de factores sob o risco de se terem resultados pouco relevantes. No entanto, podem ser feitas algumas observações a partir das declarações dos formandos:

- ao nível do trabalho na empresa (aspectos práticos da formação), não se distinguem diferenças quanto à maneira de as descrever em função da nacionalidade: de forma geral, os aprendizes estão satisfeitos, mesmo que se notem algumas críticas (sentimento de ser utilizado para trabalhos de menor importância, de receber indicações insuficientes sobre a maneira de proceder, do ritmo muito intenso de trabalho...);
- ao nível dos cursos profissionais (aspectos teóricos da formação), os jovens portugueses aproximam-se dos seus colegas que têm um percurso escolar anterior semelhante, realçando as dificuldades e os obstáculos referentes aos sucessos anteriores. Os cursos profissionais aparecem como uma preocupação e uma fonte de inquietação permanente.

Quando se pede aos responsáveis pela formação (patrões) para avaliarem as competências dos formandos, notam-se semelhanças muito grandes quanto à auto-estima dos jovens. Por outro lado, encontram-se as mesmas incertezas quanto às capacidades escolares. Algumas observações a este respeito:

- geralmente os jovens portugueses são descritos como obtendo menores resultados que os seus colegas autóctones (ou mesmo em relação aos estrangeiros das outras nacionalidades) no que diz respeito quer às disciplinas escolares (sobretudo em relação ao Francês escrito e oral mas também em Matemática e em Cálculo Mental);
- não se observam geralmente diferenças quando se trata de competências manuais;
- quanto às competências sociais, os jovens portugueses merecem, em regra, apreciações semelhantes (em geral muito positivas) às que merecem os outros formandos ou mesmo nalguns casos mais favoráveis (como, por exemplo, a sua cortesia). Se nalguns casos se sublinham as lacunas de natureza escolar, reconhecem-se qualidades sociais compensatórias. Os responsáveis pela aprendizagem observam frequentemente que para as outras dificuldades relativas à aprendizagem profissional,

ou mesmo para certos aspectos da prática na empresa (a compreensão de tarefas, por exemplo), apresentam boas facilidades de adaptação e um desejo muito acentuado de fazerem o melhor. Os jovens portugueses são assim conduzidos a desenvolver estratégias particulares para se fazerem apreciar: não podem contar senão com uma certa facilidade na assimilação de aspectos teóricos da sua formação e por isso apoiam-se noutros pilares.

7. Conclusões acerca de alguns obstáculos referidos

Em que é que a formação profissional e já a aprendizagem propriamente ditas são um percurso de obstáculos?

- Primeiro obstáculo: o percurso escolar. O dos jovens portugueses está cheio de dificuldades. As dificuldades de integração são inúmeras, sobretudo quando a imigração é recente. À semelhança dos outros jovens com escolaridade semelhante, os portugueses são confrontados com problemas importantes no momento da transição entre a escola e a formação profissional. O levantamento dessas dificuldades é limitado sendo por vezes necessário escolher uma profissão que não corresponde às aspirações, donde ser necessário algumas cedências (grandes, para os imigrantes que pensam que poderiam realizar melhos os seus projectos no seu país de origem).
- Segundo obstáculo: escolher uma profissão de acordo com os seus interesses. Mesmo que os portugueses sejam mais numerosos do que os outros a declararem ter escolhido uma profissão que corresponde melhor aos seus interesses, as frustrações são numerosas: desejavam continuar a escola, teriam preferido outra profissão. A escolha, embora tenha tido em consideração os interesses profissionais e pessoais, é bastante condicionada por circunstâncias externas (oferta local de formação, apreciação limitada das formações julgadas como necessárias, subestimação das exigências...). Escolha paradoxal: sentimento de autodeterminação (interesses) e, conjuntamente, sentimento de heterodeterminação (factores externos numerosos).
- Terceiro obstáculo: encontrar um lugar para aprendizagem. Os responsáveis pela aprendizagem são frequentemente reticentes em aceitar um aprendiz que sai de uma via menos exigente de escolaridade obrigatória. De acordo com as profissões, a concorrência é mais ou menos acentuada.
- Quarto obstáculo: os cursos profissionais. Em relação a estes últimos, os jovens portugueses encontram as mesmas dificuldades que tinham encontrado durante a escolaridade obrigatória. As lacunas que teriam desejado ultrapassar (para provar o seu desejo frequentemente expresso de prosseguir a escolaridade), perseguem-nos.

- Quinto obstáculo: apoio dos pais. Os pais não são descritos como ausentes mas mais como limitados na natureza da ajuda que podem dar aos seus filhos. Desconhecimento das estruturas, dificuldades em relação à língua francesa, ausência de redes pessoais... são elementos que obrigam os jovens portugueses a recorrerem a estruturas de ajuda externas à família (tanto maiores quanto mais recente for a imigração).
- Sexto obstáculo: a perspectiva temporal. Para os portugueses, acrescem a estas dificuldades a de estabelecer um projecto, a duração da estadia na Suíça não sendo conhecida a eventualidade de um regresso ao país sempre presente. Como construir um projecto se não se sabe se é realizável? Como projectá-lo no futuro quando as incertezas são tão numerosas? Em função de qual modelo cultural se vai organizar a vida?

Os jovens portugueses distinguem-se, geralmente, dos outros formandos por várias características: são de alguma forma vítimas de diferenças face à escolha, embora tendo um percurso escolar comparável. Para eles, as possibilidades são limitadas. Encontram-se com mais frequência nas pequenas empresas onde é menos frequente encontrar, por exemplo, ajudas relativas ao percurso profissional: população com riscos em situações com risco (Amos; 1986).

Para terminar, lembramos que, em relação à maior parte das variáveis consideradas no nosso estudo, os jovens portugueses não se distinguem grandemente de certos subgrupos da nossa amostra. Os factores sócio-económicos aparecem mais determinantes do que a própria nacionalidade. A este respeito, portugueses, outros estrangeiros e autóctones são confrontados com inúmeros obstáculos da mesma natureza, no momento de escolher uma via profissional e, depois, na sua frequência.

Bibliografia

- AMOS, J. (1984). *L'entrée en apprentissage: capital scolaire et marché de l'apprentissage à Genève*. Genève; Cahiers du SRS; 20.
- AMOS, J. e al. (1986). *Le sens des résiliations de contrats d'apprentissage*. Genève; Rapport scientifique au FNRS; SRS.
- DOUDIN, P.-A. (1996). *L'école vaudoise face aux élèves étrangers*. Lausanne; CVRP.
- ECKMANN-SAILLANT, M.; BOLZMAN, C.; DE RHAM, G. (1994). *Jeunes sans qualification: trajectoires, situations et stratégies*. Genève; Les Editions I.E.S.
- FORNER, Y. (1986). *Les déterminants non-cognitifs des projets scolaires et professionnels des lycéens de classe terminale*. Paris; Laboratoire de Psychologie Différentielle — Service de Recherches de l'I.N.O.P.
- FORNER, Y. (1987). “La motivation des lycéens de classe terminale: effets sur la réussite au baccalauréat et sur la réalisation de projets”. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 18; 2; 131-150.

- FORNER, Y. (1989). “L’attitude motivée chez les lycéens de classe terminale: modèle, structure et variabilité”. *L’orientation scolaire et professionnelle*. 16; 2; 139-153.
- FORNER, Y. (1991). “La motivation à la réussite et les examens: l’exemple des épreuves écrites du brevet des collèges”. *Enfance*. 45; 191-204.
- FORNER, Y. (1992). “*La motivation à la réussite dans les situations de formation, Manuel d’accompagnement du test QMF*”. Issy-les-Moulineaux; E.A.P.
- KAISER, C. e RASTOLDO, F. (1995). “Adolescents et adolescentes face au monde du travail, représentation de différents secteurs professionnels”. *Education et Recherche*. 1; 70-88.
- LIERY, A. e FENOULLET, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris; Dunod.
- MICHAUD, P.-A. e al. (à paraître). “*Après la rupture d’apprentissage: une recherche-action sur les modalités de soutien, les déterminants de la santé et les facteurs favorisant une réinsertion socio-professionnelle*”. Lausanne; IUMSP.
- MULLER, B. (1993). “Ruptures de contrats d’apprentissage”. *Perspectives*; 3; 14-15.
- MULLER, B. (1993). *Cursus d’apprentis: 1 Enquête préliminaire*. Lausanne; Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
- MULLER, B. (1994). “Cursus d’apprentis: étude d’une volée d’apprentis vaudois”. *Panorama*. 30; 3-5.
- NICOLET, M. e RASTOLDO, F. (1997). *Regard de l’élève migrant sur son parcours scolaire et professionnel*. Lausanne: CVRP, Genève: CRPP et Lausanne: LEP Loisirs et Pédagogie.
- NUTTIN, J. (1979). “La perspective temporelle dans le comportement humain”. *Du temps biologique au temps psychologique*. Paris; PUF.
- TABIN, J.-P. (1989). *Formation professionnelle en Suisse: histoire et actualité*. Lausanne; Réalités Sociales.

Os Alunos Portugueses nas Escolas de Genève. Estudo Estatístico sobre a Evolução dos Alunos Portugueses no Ensino Genebrino e a sua Frequência dos Cursos de Língua e Cultura Portuguesa

José Reis

Serviço de Apoio Psicopedagógico/Serviços de Ensino — Consulado Geral de Portugal — Genève (Suíça)

Introdução

O estudo que se segue incide sobre a evolução do número de alunos portugueses nos diversos níveis de ensino do cantão de Genebra. Trata-se de uma primeira abordagem deste tema, essencialmente quantitativa. O objectivo deste estudo é triplo. Por um lado, pretendo mostrar (e demonstrar), através das estatísticas, a importância crescente que tem a população escolar portuguesa nas escolas genebrinas. Por outro lado, tenciono criar as bases quantitativas para uma reflexão sobre algumas características desta população. Por último, desejo, deste modo, construir os alicerces para um estudo ulterior ainda mais aprofundado sobre a caracterização e a especificidade da prole de Camões e Pessoa no ensino de Genebra.

A apresentação deste estudo obedece ao esquema seguinte:

1. O fenómeno migratório português e a sua incidência específica no cantão de Genebra, Suíça.
2. Os portugueses no ensino genebrino
 - 2.1. O ensino pré-primário, primário e especial
 - 2.2. O *Cycle d'orientation*

- 2.3. O ensino secundário pós-obrigatório
 - 2.3.1. O ensino geral e profissional (excepto aprendizagem)
 - 2.3.2. O ensino profissional a tempo inteiro
 - 2.3.3. O ensino profissional num emprego
- 2.4. O ensino privado
- 2.5. Evolução do conjunto dos alunos portugueses na escola genebrina
- 3. Os portugueses e os Cursos de Língua e Cultura Portuguesa (CLCP)
- 4. Considerações finais

1. O fenómeno migratório português e a sua incidência específica no cantão de Genève

Admite-se, comumente, que o fenómeno migratório português se iniciou na época das grandes descobertas marítimas. A diáspora portuguesa remonta assim ao século XV, a partir da conquista de Ceuta (1415) e da colonização das ilhas (Madeira e Açores) e outros territórios descobertos e ocupados pelos portugueses (Arroteia; 1985).

Foi, no entanto, nos séculos subsequentes que o fenómeno se amplificou, nem sempre com a mesma dimensão nem com os mesmos destinos. Ciclicamente, vagas de portugueses mais ou menos numerosas abandonaram a terra natal para se fixarem noutras paragens. Da atracção pelas minas do Brasil, em meados do século XVIII, até aos recentes fluxos migratórios para o *Eldorado* imediato que constitui, subliminarmente, a Suíça, inúmeras localidades, regiões e países têm sido alvo da preferência dos portugueses, em todos os continentes.

Os números relativos aos descendentes do conquistador Afonso Henriques no estrangeiro nem sempre são consonantes. Admite-se que cerca de 4.5 milhões de portugueses e de luso-descendentes residam e trabalhem fora das fronteiras pátrias.¹

Na Suíça, a evolução dos portugueses residentes tem sido progressiva e relativamente significativa. Os fluxos migratórios portugueses deste último século, com uma incidência europeia elevada, passaram, com efeito, de França e da Alemanha para a Suíça, na sequência das políticas mais restritivas dos dois países comunitários.

Em terras helvéticas, a população portuguesa aumentou significativamente estes últimos anos. Não considerando nem os trabalhadores temporários (*saisonniers*) nem os funcionários internacionais e seus familiares, os portugueses residentes (ou com autorização de residência renovável anualmente — *Permis B* —, ou com autorização de estabelecidos — *Permis C* — passaram, por exemplo, de 5 727 em 1974 a 136 901 em 1996.² Em termos de progressão,

¹ Dados objectivos recentes (de Abril de 1997) relativos às eleições para o Conselho das Comunidades Portuguesas (CCP) permitem apenas afirmar que se encontram inscritos nos Consulados de Portugal espalhados pelo Mundo, com direito a voto — e, por consequência, com mais de 18 anos de idade —, um total de 2 550 577 portugueses.

² Os números indicados provêm do *Office fédéral des étrangers*, de Berna, e referem-se à situação a 31 de Agosto de cada ano indicado.

refira-se apenas os números de 1980 e 1990: em 1980, 10 687; e em 1990, 78 451 portugueses residiam na Suíça. Em relação à população residente permanente de nacionalidade estrangeira na Suíça, a percentagem da população portuguesa também tem aumentado, passando, nos anos mencionados, de 0.5% em 1974 a 1.1% em 1980, a 7.3% em 1990 e, finalmente, a 10.3% em 1996. Em suma, o fluxo migratório português para terras helvéticas constitui um fenómeno recente e de proporções relativamente elevadas.

No que respeita especificamente ao cantão de Genève (Genebra, em port.), a evolução dos portugueses residentes reflecte a tendência apontada para a Suíça na sua globalidade, com uma amplitude ainda mais acentuada.

Com efeito, uma análise do Quadro I mostra uma progressão quase constante, salientando-se o expressivo salto quantitativo nos meados dos anos 80.

Quadro I. Cantão de Genève: evolução do número de portugueses residentes, comparação com o total de estrangeiros residentes e taxa de crescimento anual, de 1974 a 1996

Fonte: *Office fédéral des étrangers*, Berna. Dados relativos a 31 de Agosto de cada ano referido.

A evolução dos portugueses em Genebra que o Quadro I apresenta é eloquente no que respeita ao aumento significativamente progressivo desta população, mesmo em comparação com os outros estrangeiros. Nos anos mais recentes, um estrangeiro residente em cada cinco é de origem lusitana. Esta proporção reflecte bem, actualmente, a forte taxa de crescimento anual dos portugueses em Genebra. Em meados dos anos 80, como aliás já abordei e analisei num outro texto (Reis; 1989), esse crescimento chegou a ser superior a 30%.

Hoje em dia, os residentes portugueses³ constituem cerca de três dezenas de milhar de habitantes no cantão da extremidade do Lago Léman, usualmente designado por Lago de Genebra no mundo lusófono.

³ E insisto no termo *residentes*, que corresponde aqui neste texto, como já referido, às autorizações de permanência (*permis B e C*), e não contempla, por esse facto, nem os trabalhadores temporários (*saisonniers*), nem os funcionários internacionais e seus familiares, nem tampouco aqueles portugueses que residam de modo clandestino em Genebra.

2. Os portugueses no ensino genebrino

2.1. O ensino pré-primário, primário e especial

O ensino pré-primário (*école enfantine*) é constituído em Genebra pelos dois anos lectivos que precedem o início da escola primária propriamente dita. Em termos gerais, é a estrutura escolar não obrigatória para as crianças de 4 e de 5 anos de idade.

O início da escolaridade obrigatória efectua-se com a idade de 6 anos. O ensino primário é constituído pelos 6 primeiros anos de escolaridade.

Paralelamente ao ensino primário, funcionam classes de ensino especial, cuja função principal é facultar um tipo de ensino adaptado aos alunos que apresentem dificuldades no seu percurso escolar normal. Essas classes possibilitam, portanto, uma escolaridade que tenta apoiar e recuperar os alunos que, por algum motivo, evidenciam disfuncionamentos ou perturbações cognitivas, afectivas, motoras ou psíquicas particulares. O tipo de pedagogia no ensino especial é, por consequência, condizente com a situação dos alunos que a ele recorrem (ou que para aí são enviados).

Em relação às idades, se tivermos em conta os três tipos de ensino mencionados, as crianças podem frequentá-lo entre os 4 anos e os 12 anos, aproximadamente. Assim sendo, em termos quantitativos, quantos são os alunos portugueses inscritos nestes níveis de ensino e qual a sua evolução nestes anos? O Anexo I responde a esta questão.⁴

Para melhor visualização da evolução, apresentamos a Figura 1. A análise deste último mostra a grande progressão dos alunos portugueses nos níveis considerados.

O que mais se salienta na análise da Figura 1. é a acentuada evolução dos alunos portugueses no ensino especial. E esse elemento pode ser inquietante. Com efeito, se comparada com as outras curvas, aquela que corresponde ao tipo de ensino que traduz dificuldades, inadaptação ou qualquer outra perturbação escolar tem sofrido um incremento invulgar, não seguindo proximamente e em paralelo as outras curvas. Os números mostram que cerca de um em cada cinco alunos inscritos nas classes especiais do ensino primário em Genebra é português. O aumento mais espectacular situa-se nos finais da década de 80. Estes elementos interpelam-nos; e a nossa reflexão sobre esta matéria será feita ulteriormente.

Quanto ao ensino pré-primário, a evolução é também flagrante. No entanto, os dados aqui disponíveis não nos permitem assinalar a proporção de alunos portugueses que chegam ao ensino primário tendo frequentado apenas um dos anos do ensino pré-primário ou tendo até prescindido totalmente da frequência dos dois anos. Atendendo à gratuitidade deste ensino e às condições de frequência relativamente vantajosas (até do ponto de vista pedagógico), não é justificável que

⁴ Os quadros, figuras e outros elementos quantitativos relativos ao ensino genebrino — e que figuram neste trabalho — provêm de dados estatísticos oficiais do *Service de la recherche sociologique* (actualmente designado *Service de la recherche en éducation*), do *Département de l'instruction publique* do cantão de Genebra. Gostaria de deixar aqui o reconhecimento ao Serviço referido, na pessoa de *Mme Annick Evrard*.

alguma criança portuguesa fique privada — tal como foi detectado no cantão de Vaud por Doudin (1996) —, destas classes de iniciação. No cantão vizinho, em 1993/94, 11% das crianças portuguesas entraram directamente no 2.º ano do ensino pré-obrigatório sem ter passado no 1.º ano. Mais surpreendente ainda: 3% entraram para o primeiro ano da escola primária sem ter frequentado nenhum dos dois anos de pré-escolaridade. Em Genebra, Oliveira (1992) calcula que, na segunda metade da década de 80, somente cerca de um terço dos alunos portugueses passaram pela *école enfantine* antes de chegarem à escola primária.

Figura 1. Cantão de Genebra - Ensino Pré-primário, Primário e Especial: evolução das percentagens dos alunos portugueses em relação ao número total de alunos (1969-1996).

No cantão de Genebra, em termos globais e nos níveis de ensino aqui considerados, os portugueses representam, neste momento, cerca de um em cada oito alunos (12.7%). Há escolas primárias, na cidade de Genebra, onde a primeira nacionalidade representada é a portuguesa por exemplo, a escola *Pâquis-Centre* (segundo me comunicou o *maître principal* no início do ano lectivo 96/97). Não deixa, portanto, de surpreender que, em certos bairros, entre algumas dezenas de nacionalidades presentes, os efectivos de alunos portugueses suplantem todos os outros, incluindo os alunos autóctones.

2.2. O *Cycle d'orientation*

O *Cycle d'orientation* é constituído pelos três anos de escolaridade subsequentes aos 6 anos de ensino primário. O fim deste ciclo de estudos corresponde, por conseguinte, ao final da

escolaridade obrigatória. As idades dos alunos situam-se, para cada ano deste ciclo, à volta dos 13, 14 e 15 anos de idade, respectivamente.

Tal como no ensino primário, a evolução dos efectivos portugueses no *Cycle d'orientation* tem sido expressiva. Dos números totais ressalta que os portugueses constituem, hoje em dia, quase 11% do total dos alunos deste ciclo de estudos (cf. Anexo II).

Acontece, porém, que as possibilidades oferecidas pelos *Cycle d'orientation* não são totalmente uniformes e primam pela diversidade. Isto é, os alunos, seguindo certas regras, podem fazer algumas opções ou podem escolher uma orientação em função dos resultados escolares. Noutros casos, os adolescentes ficam sujeitos às orientações estabelecidas no âmbito das notas obtidas. Se estas forem médias ou insuficientes, os alunos ficam então adstritos a níveis relativamente médios ou *baixos*, que lhes facultam um ensino correspondente mas que pode ser sinónimo de dificuldade — ou até de impedimento — ulterior de prossecução dos estudos em escolas superiores.

Analisando a Figura 2, verificamos que os alunos portugueses fazem quase maioritariamente parte deste segmento de estudantes do *Cycle d'orientation*. Com efeito, considerando que a melhor continuidade dos estudos se faz através das secções *Latina*, *Científica* e *Moderna* (à qual se juntará o *Nível-opções*, onde, em certas escolas do *Cycle d'orientation* de Genebra, as secções não são tão diferenciadas), pode constatar-se que os alunos portugueses frequentam, sobretudo, aquelas que podem ser consideradas as opções médias e *baixas*.

Figura 2. Cantão de Genebra, Cycle d'Orientation: Evolução das percentagens dos alunos portugueses, por níveis e secções, em relação ao número total de alunos de cada nível e secção. (Em linhas mais escuras, as opções ditas *médias* ou *baixas*).

Nos tempos mais recentes, agrupando as classes e secções *Geral, Especial, Prática, Acolhimento e Atelier*, verifica-se que, depois da percentagem de portugueses ter rondado (e até atingido, em 1990), os 70%, esta baixou para cerca de 50% nos dias de hoje. A tendência parece estar convincentemente a mudar nos últimos três anos. Na prática, isto significa que os alunos portugueses do *Cycle d'orientation* começam, de modo gradual, a frequentar também as secções *superiores* — aqui designadas *pré-gymnasiales* —, onde a perspectiva de estudos prolongados é mais consequente. Isso é visível na Figura 2, onde se constata, nos últimos anos, uma diminuição acentuada das percentagens dos portugueses nos tipos de secções consideradas médias e *baixas*, onde eles chegaram a ser maioritários. Em contrapartida, registe-se o aumento — lento, mas progressivo — nas outras secções e níveis.

2.3. O ensino secundário pós-obrigatório

O ensino secundário pós-obrigatório é, no cantão de Genebra, um manancial de modalidades possíveis de formação profissional ou de formação escolar para prossecução dos estudos em escolas superiores. A grande diferenciação faz-se através de três segmentos de ensino: o geral e profissional, exceptuando as aprendizagens (por exemplo: *Collège* de Genebra, Escola de Cultura Geral, Escola Superior de Comércio, etc.); o profissional, a tempo inteiro (por exemplo, a Escola de Artes Decorativas, as Escolas Técnico-Profissionais, o CEPTA — Centro de Ensino Profissional, Técnico e Artesanal, etc.); e, finalmente, o ensino profissional num emprego (isto é, uma formação repartida entre uma empresa e a escola).

Estes níveis de ensino, subsequentes à escolaridade obrigatória, constituem uma plataforma de formação relevante ou para o mundo do trabalho ou para os estudos universitários. Torna-se, por isso, uma etapa incontornável para os jovens que, depois dos 15 anos de idade e durante 3, 4 ou 5 anos, pretendam assentar as bases escolares para uma futura carreira.

Como têm reagido os alunos portugueses ao chegarem a esta fase dos estudos? Onde é que eles se inscrevem, de preferência, depois da escolaridade obrigatória? Que tipos de formação profissional mais atraem os jovens lusitanos? O Anexo III dá-nos uma panorâmica histórica quantitativa relativamente exaustiva a esse respeito.

No conjunto do ensino pós-obrigatório, em termos de totais, os alunos portugueses têm aumentado progressivamente a sua presença nas escolas e centros de formação profissional. Apesar da sua proporção não ser ainda muito elevada (7.9% em 1996), os jovens portugueses começaram, nos anos 90, a beneficiar da vasta oferta formativa do pós-obrigatório genebrino. Para analisar as incidências, isso pode ser considerado por tipos de ensino.

2.3.1. O ensino geral e profissional (excepto aprendizagem)

No ensino geral e profissional é de salientar a forte presença portuguesa na Escola de cultura geral (14.7% em 1996). Esta escola dispensa um ensino que prepara, de modo genérico, para estudos profissionais ulteriores, para outros estudos longos ou até mesmo, também, uma aprendizagem. Noutro registo, os alunos portugueses aparecem igualmente muito representados (16.3% em 1996) no Serviço das classes de acolhimento e de inserção (SCAI). Esta estrutura

recente é composta de classes de acolhimento, de classes de inserção escolar, de classes de inserção profissional e de duas outras estruturas particulares: o acolhimento escolar e os módulos de inserção. Em síntese, é uma estrutura de *facilitação* que recebe alguns jovens que terminaram a escolaridade obrigatória sem os conhecimentos escolares e práticos que lhes permitam arranjar um emprego ou prosseguirem os estudos. Essa estrutura permite, por outro lado, acolher jovens estrangeiros acabados de chegar a Genebra sem conhecerem a língua francesa. E é precisamente aí que encontramos muitos portugueses, ou por necessidades escolares ou por estarem a chegar a Genebra, sem os conhecimentos linguísticos suficientes para a procura de um emprego.

No seu conjunto, os portugueses representam, hoje em dia, 5,6% dos alunos deste tipo geral de ensino pós-obrigatório. As proporções também a destacar dizem respeito à Escola Superior de Comércio e à Escola de Engenharia de Genebra: 6,7% e 6,2%, respectivamente, em 1996, de alunos portugueses. No que diz respeito ao *Collège* de Genebra, porventura a fileira mais prestigiada, apenas 2,9% dos seus alunos são portugueses. No entanto, a sua proporção tem vindo a aumentar gradualmente e pode prever-se que, neste segmento, haverá desenvolvimentos consequentes nos próximos anos.

2.3.2. O ensino profissional a tempo inteiro

O ensino profissional a tempo inteiro passa-se essencialmente numa escola e nos *ateliers* dessa escola. As formações, embora diversificadas e de carácter mais *prático* do que os estudos referidos acima, não têm atraído de maneira significativa os jovens portugueses — que constituem, no seu conjunto, em 1996, 8,6% do total dos alunos.

Saliente-se entretanto a elevadíssima proporção (30,5% em 1996) de aprendizes lusos na Sociedade Genebrina para a Integração Profissional de Adolescentes e de Adultos (SGIPA). E, nos termos da definição dos seus *ateliers de préapprentissage*, estes *accueillent des adolescents indécis quant à leur choix professionnel et qui ont besoin d'un rattrapage scolaire. Ils les préparent aux tests d'admission à l'apprentissage. L'objectif de cette fin d'année étant de trouver un employeur et signer un contrat*. Constata-se assim, à evidência, que os portugueses que frequentam estes *ateliers* já vêm com atrasos escolares que tentam aqui recuperar para uma melhor inserção no mundo do trabalho. Embora sendo uma estrutura aberta a todos os alunos nas mesmas condições, os portugueses constituem, na SGIPA, quase um em cada três alunos. Estes números também não deixam de nos interpelar.

2.3.3. O ensino profissional num emprego

Este ensino profissional do pós-obrigatório é o preferido pelos portugueses. Eles constituem, aqui, 13,5% do total dos alunos. A progressão tem sido ascensional, sobretudo nestes últimos quatro anos.

O que é que atrairá tantos jovens lusos para esta opção de formação? Para além da qualidade intrínseca e de outros factores apelativos que possuem estas aprendizagens, estamos em crer que um dos *mecanismos de atracção* do ensino profissional num emprego será o facto de o jovem beneficiar de uma prática directa no terreno (numa empresa ou numa sociedade) e, para além disso, beneficiar também de uma remuneração. Isto é, o aprendiz passa, em regra, um

dia por semana na escola e os restantes na empresa. O trabalho que ele executa é-lhe pago, embora o jovem se encontre ainda em formação. Mesmo com montantes por vezes simbólicos, é certo que alguns jovens portugueses já me confidenciaram que *isso, pelo menos, já nos dá uma certa independência!...*

2.4. O ensino privado

Comparada com o ensino público, a incidência dos portugueses no ensino privado de Genebra é praticamente negligenciável. A percentagem máxima diz respeito a 1996: no seu conjunto, os alunos portugueses do privado não vão além de 1.5%, isto é, apenas 123 alunos em quase 8 000 no total (cf. Anexo IV).

Outra dimensão do ensino privado são as escolas e os centros de formação profissional (ao nível do pós-obrigatório). Também aqui a presença portuguesa é singularmente discreta, salientando-se apenas uma vaga recente de inscrições lusitanas na Escola de Enfermagem. Em 1996, frequentavam essa escola 24 candidatos(as), constituindo esse efectivo 5.4% do total de candidatos(as).

Esta situação está provavelmente associada ao facto de muitos portugueses e portuguesas, em Genebra, terem encontrado, há já alguns anos, certos postos de trabalho na área da Saúde, mais especificamente na Enfermagem. Depois de alguns anos de prática, não é impossível que a pretensão de obtenção de um diploma (ou outro diploma superior) se faça sentir.

Em contrapartida, assinala-se que certas formações nunca tiveram alunos portugueses inscritos. A título de exemplo: os Estudos Pedagógicos Primários (o equivalente ao Magistério Primário, entretanto transferido, enquanto formação, para a Universidade de Genebra) e a Escola de Educadoras de Infância.

2.5. Evolução do conjunto dos alunos portugueses na escola genebrina

Os alunos portugueses constituem em Genebra, nos dias de hoje, praticamente 11% de todos os alunos, do pré-primário até ao fim do pós-obrigatório ou aprendizagem. A evolução, nestes últimos anos, é assinalável, conforme se pode observar no Anexo 1.

O fenómeno da progressão constante dos nacionais portugueses é também eloquente se comparada com a tendência mais recente do total de alunos das outras nacionalidades estrangeiras mais representadas em Genebra. Assim, considerando os efectivos de alunos italianos, espanhóis, franceses e portugueses, há um decréscimo progressivo de todos excepto dos portugueses. Para estes, a evolução crescente é significativa, em particular a partir de meados dos anos 80 (cf. Figura 3).

Relativamente aos portugueses e aos Cursos de Língua e Cultura Portuguesa (CLCP), qual a incidência dos Cursos de Língua e Cultura Portuguesa (CLCP) nos alunos portugueses do cantão de Genebra? Qual é a taxa de frequência destes cursos por essa população escolar? Que motivações e interesses estão subjacentes à inscrição nos cursos da comumente designada *escola portuguesa*?

Todas estas questões exigiriam, só por elas próprias, um outro trabalho empírico e de reflexão. Neste estudo, cingir-me-ei aos dados relativos ao ano lectivo de 1996/1997, complementados com alguns elementos históricos adjacentes.

O CLCP começaram, na Suíça, em 1979 (Seixas; 1995), tendo-se implantando progressivamente, a partir daí, por todo o território helvético. É obvio que a maior incidência dos CLCP se concretiza nas zonas de maior concentração de residentes portugueses, ou seja, nos cantões de Genebra, de Vaud, do Valais, de Neuchâtel e de Zurique. Curioso foi constatar que em 1988 o ensino da Língua e da Cultura Portuguesa na Suíça não tivesse ainda merecido atenções particulares no estudo realizado por Rocha-Trindade, Baptista, Mendes e Teodoro (1988) sobre a população escolar que em Portugal tinha uma relação directa ou indirecta com a emigração. Isso explicar-se-á talvez pelo carácter recente dos fluxos migratórios para a Suíça e, acima de tudo, pela larga amplitude também recente que os Cursos têm neste país.

Figura 3. Cantão de Genebra — Evolução dos efectivos no ensino público (pré-primário, primário, secundário e pós-obrigatório) dos alunos das quatro nacionalidades estrangeiras mais representadas, de 1970 a 1996.

As questões ligadas não só aos alunos portugueses na Suíça como também à organização e funcionamento dos CLCP têm sido debatidos, tanto em reuniões ao mais alto nível (Reuniões da Comissão *Ad-Hoc* Luso-Suíça, 1994), como em trabalhos de investigação (Doudin; 1996) ou outros textos de reflexão (Henriques; 1995, Seixas; 1995). A problemática das relações dos pais portugueses com a escola genebrina foi singularmente estudada por Oliveira (1992).

No que respeita à proporção actual dos alunos portugueses que, estando inscritos na escola genebrina, frequentam também os CLCP, o quadro abaixo é elucidativo. Assinale-se que o quadro dá uma indicação apenas teórica da situação, na medida em que ele pressupõe que os alunos portugueses de cada nível da escola suíça só frequentariam o mesmo nível da escola

portuguesa. Embora isto seja a regra geral, tal pressuposto nunca poderia ser tomado em absoluto já que a realidade não coincide com isso. Fica, no entanto, a relação possível, onde se pode salientar a larga proporção de alunos que, em Genebra, frequentam simultaneamente dois sistemas de ensino. Entre o 2.º e o 9.º anos (uma vez que não há 1.º ano na *escola portuguesa* em virtude de um acordo luso-suíço com fundamentação psicopedagógica), 75.7% dos portugueses que estão inscritos na escola genebrina estão-no também nos CLCP. Se considerarmos somente do 2.º ao 6.º anos, a percentagem de crianças portuguesas neste *duplo ensino* é de 84.1%⁵.

Figura 4. Cantão de Genebra: número de alunos portugueses inscritos na escola genebrina que frequentavam simultaneamente os CLCP, em 1996/97, por níveis (com excepção dos alunos das classes especiais). (Quadro teórico)

Em termos quantitativos, o número de alunos por cada nível era, nos CLCP de Genebra, em 1996/1997, o seguinte (Quadro II):

Quadro II. Cantão de Genebra — Cursos de Língua e Cultura Portuguesa: número de alunos inscritos, por ano escolar, no ano lectivo 1996/1997

	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano
N.º de alunos	412	397	384	357	361	286	237	174

Fonte: Serviços de Ensino, Consulado Geral de Portugal, Genebra.

No que respeita aos CLCP na sua globalidade, o ano lectivo 1996/1997 caracterizou-se, na Suíça, pelo despontar de uma dinâmica actuante e inovadora. A este espírito não são alheios nem as novas vontades ministeriais, nem o emergir de pessoas que, de modo directo, assumiram responsabilidades organizacionais. Outros elementos contribuíram para insuflar ânimos mais

⁵ Não se consideraram, nestes cálculos, os alunos do ensino especial.

incisivos. O resultado previsível é que o ensino da Língua e da Cultura Portuguesa na Suíça poderá trilhar um rumo que, fazendo jus às ideias subjacentes à sua própria criação, também inove.

Neste âmbito, foi lançado um projecto de criação de um serviço de apoio psicopedagógico, que dá resposta a certos problemas evocados neste texto (e a outros que não estão aqui referidos). Além do apoio às crianças portuguesas em dificuldade, outro dos objectivos passa igualmente pelo aproveitamento de recursos humanos existentes. Torna-se difícil de compreender e de aceitar que, tendo a população escolar portuguesa a dimensão que tem (por exemplo, em Genebra, para já não falar noutras zonas), os resultados obtidos estejam aquém das potencialidades intrínsecas das nossas crianças e jovens. Embora haja algumas expectativas recentes, isso é manifesto tanto ao nível das formações profissionais como ao nível da prossecução dos estudos.

Para dinamizar a estrutura de ensino a fim de experimentar fórmulas mais consentâneas com o novo espírito emergente, outros projectos tiveram o assentimento ministerial, para Genebra. Em concreto, far-se-á a experiência da adaptação dos conteúdos programáticos dos CLCP aos programas da escola genebrina. Por outro lado, introduzir-se-á em certos cursos uma componente lectiva de Matemática, para avaliar subsequentemente os efeitos produzidos. Uma modalidade de ensino especial de Língua e Cultura Portuguesa será implementada, para dar cobertura a casos individuais que o justifique. Por fim, projecta-se a criação de cursos nocturnos de Português para adultos (pais) que, desse modo, tanto se valorizam a eles próprios como podem dar um apoio mais consequente aos filhos, em casa. Em suma, um leque de experiências inovadoras que contam com a colaboração de pessoas eivadas de ânimos de mudança.

4. Considerações finais

Este estudo é deliberadamente mais quantitativo que qualitativo. Os quadros e os gráficos suplantam, de modo manifesto, a análise, a explicação e a tentativa de interpretação. Esta opção justifica-se, a meu ver, por duas razões essenciais: por um lado, um trabalho de investigação como este, sobre uma evolução simultaneamente tão específica e tão espectacular, não tinha ainda sido realizado; por outro lado, fiquei com a convicção, ao realizar o estudo, que muitos números falavam por eles próprios. É nesta base que a pesquisa se limita, neste primeiro tempo, a um estudo estatístico.

Acresce, no entanto, mencionar que pretendo prosseguir a análise e a reflexão sobre a problemática dos alunos portugueses em Genebra. E não só. Há instituições ligadas à Educação e actores pedagógicos suíços, tanto de Genebra como de outras regiões da Suíça, que têm manifestado o desejo de melhor apreender o fenómeno ligado às crianças portuguesas nos sistemas de ensino helvéticos. Por outro lado, para as autoridades escolares portuguesas, será porventura aproveitável tanto um estudo deste cariz como também as possibilidades de reflexão e de investigação que ele abre. Este trabalho terá a sua pertinência e a sua utilidade se, mesmo que parcialmente, esse objectivo for atingido.

Bibliografia

- ARROTEIA, J. C. (1985). *Atlas da emigração portuguesa*. Porto; Secretaria de Estado da Emigração
- DOUDIN, P.-A. (1996). *L'école vaudoise face aux élèves étrangers. Un bilan de la situation*. Lausanne; CVRP
- HENRIQUES, A. (1995). “Actividade Educacional e Cultural portuguesa na Suíça” (Texto 2). *Forum: portuguesas na Suíça. Diagnóstico de uma comunidade*. Genève; “Université Ouvrière”; 4-16
- OLIVEIRA, A. (1992). *Les parents portugais et l'école genevoise: étude de la relation des parents portugais avec l'école, de leurs perceptions et attentes*. Genève; Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation/Université de Genève (Mémoire de Licence)
- REIS, J. (1989). “Diáspora lusitana: A comunidade portuguesa na região de Genebra”. *Jornal Le Courrier*. Genève; 10 Nov. 1989; 26 (“Supplément”)
- REIS, J. (1997). “Création d'un service d'appui psychopédagogique aux élèves portugais”. *Interdialogos: Idées pour une éducation en contextes pluriculturels, I*. Mai.97; Neuchâtel.
- ROCHA-TRINDADE, M. B.; BAPTISTA, L. V.; MENDES, M. L. e TEODORO, V. D. (1988). *População escolar directa e indirectamente ligada à emigração*. Lisboa; Projecto Universidade Aberta.
- SEIXAS, M. J. (1995). “Memorandum sobre a situação actual do ensino complementar português na Suíça — Algumas propostas para a sua reforma”. Out-Nov. 1995 (Policopiado)

Dados estatísticos:

Annuaire statistiques de l'éducation (1969 a 1996). Genève; “Service de Recherche Sociologique en Éducation” — “Département de l'Instruction Publique”.

Bundesamt für Ausländerfragen/Office fédéral des étrangers. Bern.

Service Cantonal de Statistique. Genève

Anexo I

Cantão de Genebra, Suíça: evolução do número de alunos portugueses no ensino pré-primário, primário e ensino especial, de 1969 a 1996, em termos absolutos e em comparação com o total de alunos dos mesmos graus de ensino.

Anexo II

Cantão de Genebra — Cycle d'Orientation: evolução do número de alunos portugueses no ensino secundário inferior, de 1969 a 1996, em termos absolutos e em comparação com o total de alunos, por secções e *níveis-opções*.

Anexo III

Cantão de Genebra: Evolução dos alunos portugueses nos diferentes tipos de ensino pós-obrigatório e escolas de formação profissional, de 1969 a 1996, em termos absolutos e em comparação com o total de alunos. (Parte A)

Anexo III

Cantão de Genebra: Evolução dos alunos portugueses nos diferentes tipos de ensino pós-obrigatório e escolas de formação profissional, de 1969 a 1996, em termos absolutos e em comparação com o total de alunos. (Parte B)

Anexo IV

Genebra: Evolução dos alunos portugueses no Ensino Privado, nos diferentes tipos de ensino pós-obrigatório público e privado e escolas de formação profissional privadas, em termos absolutos e em comparação com o total de alunos (1969-1996).

A Escolarização da *Nova Geração* de Emigrantes Portugueses no Sistema Educativo Luxemburguês

Lucien Kerger

Institut Supérieur d'Études et de Recherche Pédagogique – Luxemburgo

1. Apresentação do Sistema Educativo Luxemburguês

O sistema educativo luxemburguês caracteriza-se pelos princípios de gratuidade e de obrigatoriedade que se aplicam tanto à educação pré-escolar como ao ensino obrigatório, que tem a duração de nove anos. Conforme se pode verificar pela análise do organograma do sistema educativo, depois do *ensino primário* propriamente dito, distinguem-se três tipos de ensino, a saber:

- o ensino secundário geral, que se caracteriza por uma formação vasta com vista à preparação dos alunos para os estudos superiores e/ou universitários;
- o ensino secundário técnico, oferecendo um leque alargado de formações, desde a formação profissional, essencialmente prática, ao regime técnico, que permite o prosseguimento de estudos de tipo universitário;
- o ensino complementar, criado no início dos anos sessenta com a preocupação de preparar os estudos pós-primários propriamente ditos, mas que veio a perder gradualmente a sua importância devido ao desenvolvimento dos Liceus Técnicos e às maiores exigências de formação solicitadas pelos pais dos alunos. Este tipo de ensino, constituindo uma via sem saída para cerca de 10% da população com idade escolar compreendida entre os 12 e os 15 anos de idade, foi abolido em 1994 devido à criação do Regime Preparatório, no seio dos Liceus Técnicos.

A passagem do ensino primário ao pós-primário constitui um momento decisivo na vida escolar do aluno. Por isso, as autoridades escolares decidiram criar, a partir de 1997, um modelo

de orientação mais eficaz substituindo o exame de admissão para o secundário geral e secundário técnico que vigorou até Setembro de 1996. Note-se que somente os alunos admitidos no regime preparatório do ensino secundário técnico (EST) — e antes de 1994 os do ensino complementar — foram dispensados deste exame.

Figura 1. Organograma do sistema escolar luxemburguês

Como geralmente acontece noutros sistemas educativos, a repetência dos alunos ocorre com certa frequência. Assim, numa perspectiva diacrónica e durante os últimos vinte anos, a taxa de repetência no ensino primário oscilou entre 5% e 20% em cada ano, segundo as características da população e as mudanças curriculares verificadas. No ensino pós-primário, apesar da função reguladora do exame de admissão, estas taxas variaram entre 12% e 22%.

Quadro I. Proporção de alunos em atraso no ensino pós-primário, de 1990 a 1995 (em%)

Ano Escolar	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95
secondaire général	16.2	12.7	14.7	15.5	14.4	14.1
secondaire technique	—	17.0	19.1	19.5	19.9	18.4

De acordo com um estudo longitudinal realizado pelo Ministère de l'Éducation Nationale (1992), referente a cinco anos consecutivos de escolarização, estima-se que somente 40.5% dos alunos de uma amostra que ingressaram no primeiro ano do secundário geral progrediram sem atrasos e, por consequência, encontram-se na classe de estudos correspondente ao seu nível de

idade. Note-se, que apesar dos esforços realizados para atenuar o sistema de promoção dos alunos e melhorar as possibilidades de compensação, verifica-se que as taxas de repetência se mantêm elevadas como se pode comprovar pelos dados oficiais contidos no Quadro I.

Independentemente destes elementos de natureza estrutural e funcional referentes à escola luxemburguesa, interessa reter uma outra: o trilinguismo que a identifica, em virtude da utilização de três línguas no percurso de formação dos alunos: luxemburguês, alemão e francês. Na verdade, devido à sua situação geográfica e evolução histórica, o trilinguismo constitui um dos pilares da identidade luxemburguesa. Tal facto é igualmente relevante na repartição das matérias no ensino primário onde metade das 27 lições semanais são consagradas ao estudo das línguas, mantendo-se o mesmo regime no ensino pós-primário, quer seja ao nível da formação profissional ou do ensino clássico. Com efeito, numa *escola para todos*, marcada pelos princípios de obrigatoriedade, gratuidade, educação mista, trilinguismo, separação por cursos e regulação pela reprovação, o valor da formação é o mesmo em todos os níveis, para todos os alunos, e cada formação dá origem apenas a um diploma.

E que sucede aos alunos, de origem estrangeira, nomeadamente aos portugueses, que frequentam este sistema? Qual é a sua repartição por ramos de ensino? Que medidas têm sido tomadas para facilitar a sua integração? Como tem sido tomada em consideração a sua identidade cultural? Quais são as suas perspectivas de qualificação e de promoção social? Tantas questões às quais nós gostaríamos de dar resposta.

2. Frequência dos alunos portugueses no ensino primário luxemburguês

O Luxemburgo tem sido e continuará a ser um país de imigração. De acordo com os dados do Service Central de la Statistique et des Études Économiques (STATEC; 1996), um terço da população residente é actualmente de nacionalidade estrangeira, tendo a proporção da população portuguesa em relação à população total, tomando por base o ano de 1981, aumentado 223% nos últimos quinze anos.

Apesar da experiência centenária da imigração — devido à exploração das jazidas de ferro e ao desenvolvimento das indústrias siderúrgicas — o Luxemburgo foi confrontado com um conjunto de acontecimentos no início dos anos setenta:

- uma maior necessidade de mão-de-obra pouco qualificada;
- um importante défice demográfico;
- uma modificação das mentalidades dos trabalhadores imigrantes: quando os trabalhadores italianos regressavam, na maior parte dos casos, aos seu país de origem, depois de alguns anos de permanência no Luxemburgo, os imigrantes portugueses, aproveitando-se de uma convenção facilitando o reagrupamento familiar, chegam em massa ao Luxemburgo acompanhados da família. Este novo tipo de imigração teve repercussões evidentes no Sistema Educativo. As Figuras 2 a 4 ilustram esta evolução.

A ausência de dados estatísticos oficiais, a partir de 1988, referentes à situação da educação pré-escolar e ao ensino primário, leva-nos a proceder a estimativas no que respeita ao número de

alunos portugueses que frequentam, actualmente, estes níveis de ensino. Recorremos, para o efeito, aos dados de 1995 respeitantes ao exame de admissão para o ensino pós-primário (Quadro II).

Figura 2. Evolução da população escolar no ensino primário sob efeito da evolução demográfica e da imigração.

Figura 3. Evolução das taxas dos alunos de nacionalidade estrangeira no ensino primário (relativa ao total de estrangeiros)

Embora sendo uma estimativa, verifica-se que 144 alunos, ou seja 3,6% dos alunos do 6.º ano não se apresentaram a exame. Nada sabemos da sua nacionalidade. Pelo contrário, interessa assinalar que um certo número de alunos não atingiram o 6.º ano de estudos: transitaram para o ensino especial ou integraram directamente a via do regime preparatório de EST, a partir do 4.º ou 5.º ano de estudos. Uma vez mais valendo-nos de dados recolhidos pelo Ministère de

l'Éducation Nationale, cerca de 34% dos alunos do ensino primário, em 1984, eram de nacionalidade estrangeira; este valor junta-se aos 36% observados em 1981. Por outro lado, tendo em conta as informações disponíveis, somos levados a pensar que as vias não convencionais do ensino primário seriam essencialmente frequentadas por alunos de nacionalidade estrangeira.

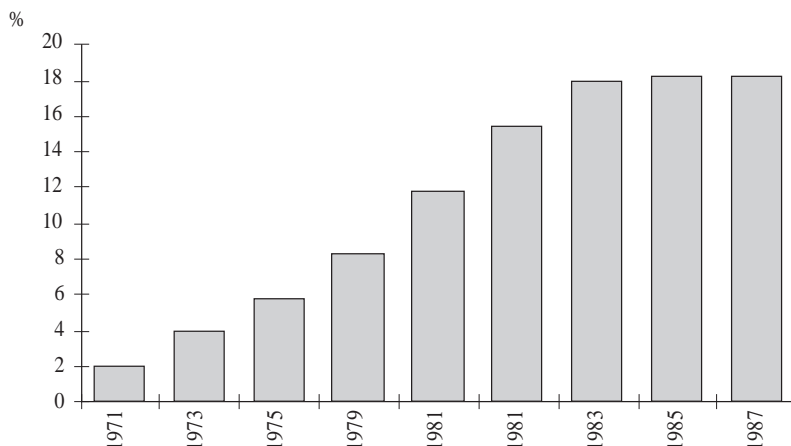


Figura 4. Evolução dos alunos de nacionalidade portuguesa no ensino primário em relação à população total

Quadro II. Estimativa da proporção (em%) de alunos no 6.º primário, segundo a nacionalidade (exame de admissão de 1995)

	Luxemburgueses	Portugueses	Italianos	Outras nacion.
%	72.6	16.8	3.3	7.3

Em resumo, podemos concluir que, a partir do início dos anos 80, as taxas dos alunos estrangeiros estabiliza-se em cerca de 35% e os alunos de nacionalidade portuguesa representam cerca de 17-20% da população total escolarizada no ensino primário.

3. Repartição dos alunos portugueses nas outras vias do ensino primário

A educação pré-escolar e o ensino primário propriamente dito albergam cerca de 17% a 20% das crianças de nacionalidade portuguesa. Ora, de acordo com o princípio da *educação comum*, os alunos que frequentam as vias específicas do ensino primário apresentam algumas características, a saber:

- classes especiais: classes que albergam alunos com certas dificuldades de aprendizagem;

- *classes de acolhimento* (classes d'accueil): destinadas a acolher ou a assegurar a integração de alunos recém-chegados e, em virtude da idade, obrigados a frequentar o sistema educativo luxemburguês

3.1. As classes especiais

A partir do fim dos anos 70, vários factores vieram a contribuir para reduzir consideravelmente a frequência dos alunos nas classes especiais. Por um lado, o número de alunos no ensino primário diminui grandemente, enquanto que o número de classes se manteve estável (cerca de 1 400 classes). Tal facto repercutiu-se numa redução considerável dos alunos por classe (de 22.4 para 16.6), ou seja, uma redução de cerca de 25% dos alunos por turma. Esta redução terá permitido uma pedagogia mais individualizada, favorecendo a manutenção das classes regulares de alunos com necessidades específicas. Por outro lado, tal facto veio a permitir a integração daqueles alunos nos cursos normais. Os resultados desta nova orientação podem ser apreciados pela análise da Figura 5: num período de dez anos, o total de alunos que frequentavam o ensino especial reduziu-se de cerca de dois terços. No entanto, importa salientar que é essencialmente a população luxemburguesa que sofreu desta redução, enquanto que é a população escolar de origem portuguesa que sofre este aumento.

Esta observação leva-nos a pensar num paradoxo, já assinalado por Cherkaoui (1979): a visibilidade dos alunos dos meios desfavorecidos (e dos seus resultados escolares, do seu comportamento perante o trabalho, das suas competências linguísticas, etc.) aumenta quando o efectivo da classe diminui. Ora estas atitudes e comportamentos encontram-se por vezes em contradição com as do ensino, originando, por vezes, avaliações negativas. Escusado será recordar a importância de outros factores ligados, nomeadamente, à origem social dos alunos e/ou à sua situação linguística.

Figura 5. Evolução da população escolar nas classes especiais em resultado da política de integração

3.2. As classes de acolhimento (*classes d'accueil*)

Como já referimos, as chamadas *classes d'accueil* — classes de acolhimento — são destinadas às crianças recém-chegadas que não podem, em virtude da idade, frequentar o 1.º ou o 2.º anos de estudos. Criadas no fim dos anos sessenta, estas classes conheceram uma expansão notável durante a fase de maior desenvolvimento da emigração portuguesa, durante os anos de 1970 a 1982 (Figura 6). Note-se que, com raras exceções, encontramos alunos luxemburgueses nestas classes. Contudo, o interesse por estas classes reduziu-se, no contexto da política de integração levada a cabo desde os anos oitenta. Mesmo assim, na sequência da guerra na ex-Jugoslávia e do êxodo que daí resultou, foram criadas um certo número de classes destinadas a acolher as crianças refugiadas.

Figura 6. Evolução da população escolar nas *classes d'accueil*

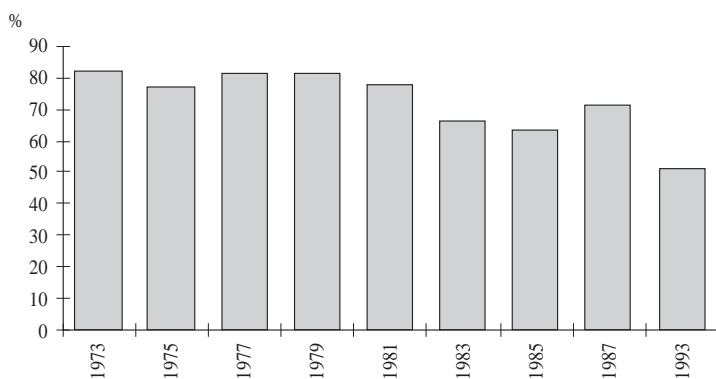


Figura 7. Evolução da proporção (em %) dos alunos de origem portuguesa nas classes de acolhimento do ensino primário

Como se poderá verificar pela análise da Figura 7, os alunos portugueses constituíram, durante vários anos, o contingente principal destas classes de acolhimento. Contudo, a crise nos Balcãs marcou um nítido recrudescimento de alunos nestas classes.

4. A transição dos alunos portugueses para o ensino pós-primário

Meio social frequentemente desfavorecido, pais com situação profissional pouco qualificada, situação financeira e material precárias, códigos linguísticos restritos, exigências elevadas por parte de um sistema escolar rígido, necessidade de aprender o alemão sendo de origem latina, esforço de se integrar num meio cultural novo, embora querendo manter as suas raízes, tais poderiam ser, esboçadas de forma sucinta, algumas das pressões a que os alunos de origem portuguesa se encontram sujeitos. Com estas condições, estamos aptos a fazer algumas considerações acerca da admissão e da repartição diferenciada das crianças portuguesas nas vias de ensino pós-primário.

4.1. Os resultados dos exames de admissão

O instrumento regulador da transição para o pós-primário era o exame de admissão no fim da escolaridade primária propriamente dita. Vamos examinar estes fluxos tomando como exemplo-tipo os resultados da admissão em 1995 (ver: Quadro III). Este exame compreende provas nos três ramos principais, a saber: Francês, Alemão e Matemática.

Quadro III. Exame de admissão ao secundário: repartição dos alunos candidatos aos exames por nacionalidade (ano escolar de 1995)

	Luxemburgueses	Portugueses	Italianos	Outras nacion.
Second. général	76.9	12.9	2.6	7.6
Second. technique	58.0	29.4	5.5	7.1

Várias conclusões podemos retirar destes elementos:

- os alunos portugueses candidatos à entrada no primeiro ano do ensino secundário geral constituem apenas 12.9% da população que se apresenta a exame quando, no fim do ensino primário, representavam 17% daquela população. Estes valores deixam antever as dificuldades em aceder a um nível de competências que caracteriza o acesso ao ensino secundário geral;
- atendendo a que os dados disponíveis não nos permitem identificar os alunos por nacionalidade, recorreremos aos dados globais. O número total de candidatos aos dois exames foi de 4 004 alunos, dos quais 3 763 devidamente identificados, sendo que 241 alunos se candidataram à admissão no ensino secundário geral e técnico;
- em valores absolutos, os candidatos de origem portuguesa distribuíram-se praticamente em proporções semelhantes nos dois exames (53% e 47%), enquanto que os candidatos luxemburgueses se orientaram, 77% deles, para admissão no secundário geral. Vejamos os dados relativos aos alunos admitidos, referidos no Quadro IV.

As diferenças entre alunos luxemburgueses e portugueses são bastante significativas: os alunos de origem portuguesa têm taxas de insucesso mais elevadas, oscilando entre os 45% e os 60% nos dois exames, quando da transição para o ensino pós-primário. Uma análise mais

detalhada referente às diversas matérias do secundário geral faria realçar diferenças muito significativas entre os alunos luxemburgueses e portugueses, no Alemão e na Matemática.

Quadro IV. Exame de admissão no secundário: taxas de admissão e de insucesso por nacionalidade (ano escolar de 1995)

	Luxemburgueses	Portugueses	Italianos	Outras nacion.	Total
Second. général	77.1	41.2	56.6	70.4	71.2
Second. technique	57.9	51.8	45.2	58.3	55.4

Quadro V. Exame de admissão no secundário: resultados-médias às diferentes matérias segundo a nacionalidade dos candidatos (ano escolar de 1995)

	Second. général					Second. Technique				
	Lux.	Port.	Ital.	Outras	Total	Lux.	Port.	Ital.	Outras	Total
Français	37.9	37.0	38.3	37.5	37.8	26.7	34.3	30.8	31.6	29.5
Allemand	44.6	28.3	35.4	38.0	41.7	40.7	28.0	28.3	34.7	35.9
Mathématiques	44.8	35.7	37.1	40.6	43.1	36.1	35.0	31.9	36.0	35.5

Como se pode verificar no Quadro V, as diferenças mantêm-se no Alemão para o exame de admissão ao secundário técnico. Por outro lado, os dados mostram, de forma clara, que, ao nível do exame de admissão, são as componentes linguísticas que determinam essa selecção: o Alemão, em geral para os alunos de origem portuguesa, o Francês, para os alunos luxemburgueses que se apresentam a exame do secundário técnico. Neste contexto, é interessante assinalar que o ensino da Matemática no primário é assegurado em Língua Alemã. No Quadro VI apresentam-se os dados relativos aos resultados deste exame

Quadro VI. Proporção (em %) dos fluxos de alunos depois do 6.º ano primário (ano escolar de 1995)

Secondaire général	Secondaire technique	Technique préparat.	Outros
52.4	30.1	15.8	1.7

Caso se verifique que um número considerável de alunos de origem portuguesa não consiga obter aprovação neste exame de admissão, não nos devemos admirar de os encontrar na via do regime preparatório cujo acesso não é condicionado por qualquer exame. A evolução dos dados relativos ao antigo ensino complementar, via residual até 1994 para os que não puderam integrar o pós-primário através da realização do exame de admissão, fala de maneira bastante eloquente (Figura 8).

Na introdução do Projecto de Lei relativo à reforma do ensino complementar, foi realçado o seguinte: *de acordo com os resultados obtidos através da investigação educacional, não nos devemos admirar de constatar que quase 70% dos alunos do ensino complementar são oriundos do meio operário sem qualquer qualificação. A impossibilidade do meio familiar dar uma orientação e apoio educativo na carreira escolar dos alunos é ainda reforçada pela barreira linguística — de 50% em 1983, a proporção de alunos do ensino complementar de*

nacionalidade estrangeira atinge hoje em dia os 60% (contra 36% ao nível do ensino primário). Este facto está em relação com a hierarquização dos tipos de escola segundo o nível de 'performance' nas línguas, sobretudo no que respeita ao seu aspecto formal mecânico. Pelo contrário, no que diz respeito ao nível intelectual, não-verbal médio, é ligeiramente inferior ao nível médio da população de idade geral, com grande dispersão dos resultados finais (cf. Dumont, Ewen e Freilinger; Recherche-action. CRP/CUL-ISERP; 1990). Note-se que estas taxas de frequência diferenciadas da escolarização pós-primária constituem uma das constantes do sistema de ensino luxemburguês.

Figura 8. Evolução dos alunos do ensino complementar, segundo a nacionalidade

Como se pode ver através da Figura 9, a evolução da repartição das diferentes nacionalidades no seio do sistema escolar luxemburguês conheceu um aumento constante de alunos de origem portuguesa no ensino secundário técnico, enquanto que a sua progressão no ensino secundário geral foi modesta.

Embora a progressão dos alunos portugueses nos pareça espectacular, sobretudo no início dos anos 90, convém analisar as respectivas percentagens:

- no secundário geral, representam uma média de 4.4% da proporção dos alunos, dos quais 6.6% na classe inicial e 3.5% na classe terminal;
- no secundário técnico, representam em média 22.2% da população de alunos, dos quais 26.1% na classe inicial e 11.0% na classe terminal do 13.º.

Esta repartição poderia indicar, à parte as flutuações de natureza demográfica ou do saldo migratório, uma perda importante de alunos no decurso da escolaridade.

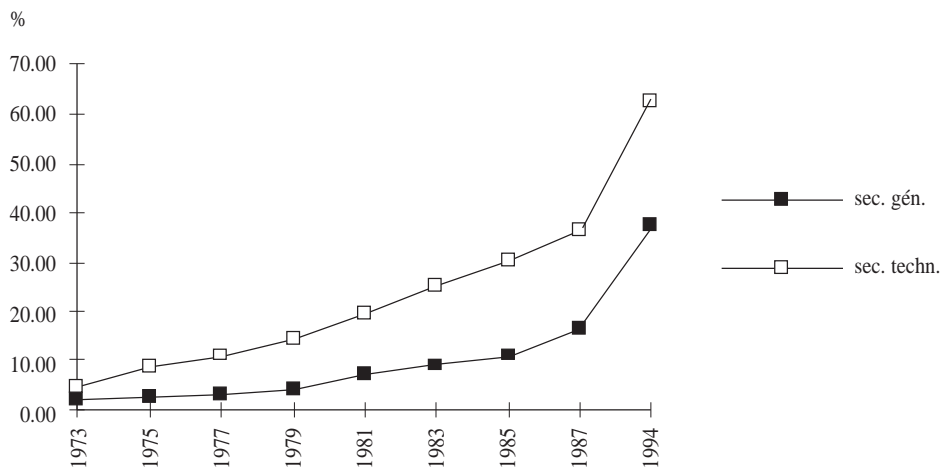


Figura 9. Evolução das taxas dos alunos portugueses em relação ao total de alunos estrangeiros nas diferentes vias de ensino pós-primário

4.2. Evolução dos alunos portugueses no ensino pós-primário

A análise dos resultados do exame de fim de estudos secundários mostra um total de 960 candidatos que se apresentaram a esta prova; as taxas de alunos de origem luxemburguesa e de origem estrangeira atinge, respectivamente, os 89.5% e os 10.5%; os alunos de origem portuguesa representam apenas 3.4%. As taxas de sucesso são praticamente idênticas, da ordem dos 85%, sendo observadas tanto nos luxemburgueses como nos estrangeiros. Contudo verificamos no secundário geral uma sobre-representação dos alunos luxemburgueses — de 84% a 91% segundo as classes — e a sub-representação dos alunos de nacionalidade estrangeira — de 15% a 9%, com diminuição progressiva das classes do ciclo inferior para o ciclo superior.

Se, a título exemplificativo, analisarmos a promoção dos alunos no ano de 1995, no ensino secundário geral, por nacionalidade, verificamos que as taxas de sucesso dos alunos estrangeiros — e sobretudo dos portugueses — são inferiores às dos alunos luxemburgueses.

Quadro VII. Proporção (em %) dos alunos admitidos ou recusados no secundário geral (ano escolar de 1995)

	Luxemburgueses	Portugueses	Italianos	Outras nacion.	Total
admitidos	86.6	79.3	80.4	81.5	85.9
recusados	13.4	20.7	31.0	18.5	14.1

A análise das notas representadas no Quadro VIII mostra que, de forma geral, os alunos portugueses, em relação aos seus colegas luxemburgueses:

- registam maiores insucessos em Matemática;
- registam nitidamente maior número de insucessos em Alemão e noutras disciplinas tais como Biologia, Geografia e História (nas 3 classes do ciclo inferior, estas disciplinas são leccionadas em alemão).
- registam melhores notas em Francês.

Quadro VIII. Proporção (em %) das notas *insuficiente* no secundário geral (ano escolar de 1995)

	Total ass classes		1 ^{re} classe (7 ^e)		1 ^{re} classe (5 ^e)	
	Luxemb.	Portug.	Luxemb.	Portug.	Luxemb.	Portug.
Mathématiques	17.5	22.9	14.2	18.1	21.9	25.0
Français	13.4	5.0	15.7	4.2	18.4	3.6
Anglais	6.7	10.8	—	—	10.6	10.7
Allemand	5.1	31.2	4.1	40.3	3.7	8.9
Histoire	7.3	14.1	7.0	19.4	7.7	10.7
Géographie	4.3	11.6	5.0	11.6	3.5	3.6
Biologie	5.2	9.4	4.0	11.1	3.5	3.6

No ensino secundário técnico, ao nível dos 3 primeiros anos (ciclo inferior), registámos em 1995 os dados seguintes representados no Quadro IX. Proporcionalmente, os alunos luxemburgueses estão mais representados nas vias mais prestigiadas (8.º técnico, 9.º técnico) do que os seus colegas estrangeiros; além disso, no início do secundário técnico, as taxas de sucesso são em geral melhores.

Quanto às notas *insuficiente* nas diferentes disciplinas (Quadro X) parece evidente que o papel das línguas é essencial neste insucesso:

- o Francês, para os alunos luxemburgueses
- o Alemão (e as disciplinas leccionadas em alemão: Biologia, Geografia, História), para os alunos portugueses.

Esta observação implica orientações distintas dos alunos principalmente no interior do próprio ciclo inferior, quando da passagem para o ciclo médio do ensino secundário técnico. Já nas formações com orientação técnica e profissional, é fundamentalmente o domínio das línguas que determina o encaminhamento dos alunos.

Quadro IX. Proporção (em %¹) dos alunos que transitaram do ciclo inferior para o secundário técnico (ano escolar de 1995)

	Luxemburgueses	Portugueses	Italianos	Outras nacion.	Popul. total
7e	84.4	76.8	79.4	85.1	82.6
8e technique	84.1	81.9	72.8	89.7	83.4
8e polyvalent	70.6	76.4	76.7	72.5	73.0
9e technique	80.1	83.7	80.8	88.9	81.3
9e polyvalent	83.2	78.9	78.4	73.0	81.1
9e profess.	80.6	86.9	86.7	84.6	83.2

¹ % a considerar com reservas no caso dos Italianos e outras nacionalidades, devido aos totais serem reduzidos.

Quadro X. Proporção (em %) das notas *insuficiente* no secundário técnico (ciclo inferior) — (ano escolar de 1995)

Sec. Technique	Classe de 7 ^e		8 ^e TECH		8 ^e POLY		9 ^e TECH		9 ^e POLY	
	Lux.	Port.	Lux.	Port.	Lux.	Port.	Lux.	Port.	Lux.	Port.
Mathématiques	23.9	27.2	28.8	24.5	37.0	22.6	34.4	26.1	32.2	28.6
Français	34.1	16.6	35.0	12.1	44.6	12.7	30.0	7.2	29.3	8.8
Anglais	-	-	15.7	25.5	23.2	25.9	25.3	26.9	24.1	27.2
Allemand	11.0	41.2	41.2	27.5	17.8	45.3	11.7	29.6	10.7	42.9
Histoire	14.7	29.6	11.5	17.8	26.0	22.6	11.1	15.5	12.5	16.3
Géographie	14.0	19.0	10.3	12.1	28.8	20.3	6.5	5.7	13.0	13.6
Biologie	12.6	30.8	12.3	22.8	26.6	19.3	11.5	12.9	13.9	19.1

Quadro XI. Percentagens relativas à nacionalidade no secundário técnico

	% Lux.	% Port.	% Ital.	% Outras	Total
Cycle inférieur (7e, 8e, 9e)	67.3	20.7	5.3	6.7	6969
Cycle moyen (10e, 11e, 12e)					
régime technique (général, ...)	73.1	16.3	4.9	5.7	1671
régime de technicien	68.4	18.9	5.6	7.0	1050
régime professionnel		ausência de dados			
CITP 1993	33.1	53.5	4.9	8.5	142

De acordo com os dados anteriores, não nos admiramos de encontrar um grande número de alunos portugueses na formação profissional (citamos o exemplo no CITP, certificado de iniciação técnica e profissional, correspondendo ao nível 1 de formação na nomenclatura europeia), enquanto que nas vias mais exigentes estão menos representados (Quadro XI).

4.3. Conclusões provisórias

1. Os alunos portugueses distribuem-se diferenciadamente de acordo com as oportunidades do ensino pós-primário: quanto maior é a exigência do ensino menos estão representados, enquanto que aparecem sobre-representados nas vias e formações menos prestigiadas.
2. Os dados conhecidos referem-nos, claramente, que são os factores linguísticos ligados à língua alemã que influenciam a orientação e a progressão dos alunos portugueses.

5. Medidas destinadas a facilitar a escolarização dos alunos portugueses.

Uma resolução da Chambre des Députés du Grand-Duché du Luxembourg, de 22 de Fevereiro de 1983 e a declaração do Governo de 1989 definem o quadro das medidas a tomar:

- a unicidade da escola luxemburguesa, a aprendizagem das três línguas assim como a utilização do Alemão como língua de alfabetização. O Governo responsabiliza-se, no entanto, por criar, tanto ao nível do ensino primário como ao nível do ensino pós-primário, a possibilidade de aprendizagem do Alemão como língua estrangeira;

- no domínio da educação pré-escolar, a aprendizagem da língua luxemburguesa será desenvolvida a fim de facilitar a integração dos alunos não autóctones. A frequência dos dois anos de educação pré-escolar é obrigatória.

É neste contexto que o Ministère de l'Éducation Nationale apresentou, em Dezembro de 1991, um conjunto de medidas publicadas sob o título: *L'école luxembourgeoise face au défi de l'intégration des enfants d'origine étrangère*. Sem pretendermos ser exaustivos, iremos enunciar um certo número de iniciativas referidas neste documento.

5.1. A educação pré-escolar: a aprendizagem do luxemburguês

Se é verdadeiro que 90-95% dos alunos portugueses nasceram no Luxemburgo, também é verdade que o contacto com a língua e a cultura luxemburguesas não são intensas antes da entrada destes alunos no jardim de infância. Um estudo realizado no l'Institut Supérieur d'Études et de Recherches Pédagogiques — ISERP — (Bamberg, Kerger e Maurer, 1993) demonstrou que o conhecimento em luxemburguês das crianças portuguesas na sua entrada na educação pré-escolar é praticamente inexistente. As causas são múltiplas. A repartição geográfica da população portuguesa no território constitui uma das razões fundamentais.

Verifica-se que em certos quarteirões urbanos bem como em certas localidades, pelo facto da oferta de alojamento ser a preços inferiores, dão origem a uma concentração de quase 80% de crianças de origem estrangeira na população escolar. Além disso, vivendo em condições materiais frequentemente precárias, as famílias portuguesas não procuram que os seus filhos frequentem as creches privadas e as creches públicas não existem hoje em dia.

O atraso linguístico em relação às crianças autóctones não se resolve durante a frequência dos dois anos do pré-escolar. De facto, no final do percurso, aos 6 anos de idade, as crianças portuguesas atingiram praticamente o mesmo nível que os seus colegas luxemburgueses quando estes frequentam a educação pré-escolar.

A hipótese metodológica que pretendia fazer crer numa aprendizagem rápida através de uma imersão linguística luxemburguesa é, neste caso, posta em causa. Na verdade, o pessoal docente faz esforços consideráveis para ensinar aos alunos portugueses um nível de conhecimentos da língua luxemburguesa; no entanto, a escolha de uma opção muito orientada para a aprendizagem de um vocabulário fundamental, esquecendo os aspectos estruturais da língua, não deu os resultados esperados. Além disso, as condições de implantação desfavoráveis das classes — classes comportando somente 2 -3 crianças luxemburguesas — não tornam esta tarefa mais facilitada. Assim, tendo em conta um efectivo de 17-18 alunos, com idades de 4 e de 5 anos, e de acordo com os esforços de algumas comunas em conceder apoios a pessoal suplementar, as condições aceitáveis para um ensino sistemático da língua luxemburguesa existem, tanto mais que os resultados de testes de inteligência não-verbal não mostram diferenças significativas entre os alunos portugueses e luxemburgueses.

5.2. O ensino primário: a alfabetização

Porquê insistir na aprendizagem do luxemburguês? A alfabetização das crianças poderia fazer-se em língua alemã; a par da sua estrutura, a língua luxemburguesa permite um certo número de comparações com o alemão. Ora se a criança de origem latina deve operar, por exemplo, uma discriminação auditiva de um fenómeno, precisará primeiro de aprender o vocábulo alemão correspondente se não dispõe da possibilidade de transferência do luxemburguês para o alemão. A dificuldade de trabalho requerida é tanto maior quanto o meio familiar de origem não consegue ajudar a ultrapassar os eventuais atrasos.

5.3. O ensino primário: as medidas de diferenciação interna

Um certo número de medidas de diferenciação interna foram tomadas: trata-se antes de mais de aligeirar os programas adaptados às necessidades de aprendizagem em língua alemã dos alunos de origem latina. Embora estas medidas tenham favorecido a progressão escolar, convirá referir que elas não correspondem a um desejo de homogeneização dos conhecimentos.

Note-se que bastando a presença de 25-30% de alunos de origem latina para que a língua alemã seja efectivamente considerada como uma língua estrangeira, em meio escolar, importa repensar e reestruturar a aprendizagem do alemão como língua estrangeira para fazer aceder mais facilmente os alunos latinos e os alunos luxemburgueses mais fracos a um nível de competência mínimo a definir. Neste contexto, o recurso sistemático a medidas de diferenciação interna ganharia maior eficácia.

5.4. O ensino primário: os cursos integrados

A par das 27 horas semanais de ensino laico, os alunos portugueses frequentam ainda um grande número de horas dos cursos paralelos de Língua e Cultura Portuguesa oferecidos pelas autoridades portuguesas. Esforços significativos foram feitos para conciliar dois objectivos: integrar os alunos imigrantes e salvaguardar a sua identidade cultural. Num grande número de Comunas, foram introduzidas duas horas em Língua Portuguesa, integradas no horário normal. Uma generalização deste modelo não parece recomendável devido a dificuldades de coordenação e de organização. No entanto, é de salientar que a abolição dos cursos paralelos aumenta consideravelmente as oportunidades de integração das crianças portuguesas nos planos cultural e desportivo. Além disso, a organização dos cursos integrados constitui uma oportunidade real de colaboração entre os professores autóctones e os portugueses.

5.5. O acolhimento aos recém-chegados

As *classes d'accueil*, descritas anteriormente, deveriam assegurar o acolhimento temporário aos alunos que entram na escola luxemburguesa durante a sua escolaridade. A sua eficácia depende essencialmente da formação dos professores e do emprego de material didáctico adequado. Os alunos estrangeiros não devem frequentar estas classes senão durante um período

limitado antes de se integrarem no sistema primário normal. Um estudo recente realizado no ISERP (1993) concluiu da riqueza extraordinária das origens culturais, linguísticas e sociais destas classes. O autor insiste igualmente na diversidade de programas, das metodologias e das escolhas: *tanto o alemão é ensinado em primeiro lugar como o francês e, para a mesma classe de idade, o material pode variar de uma classe para outra.*

Uma organização mais cuidada das *classes d'accueil* implicava um acolhimento autêntico, a participação dos pais dos alunos, uma apreciação das competências, uma definição dos objectivos de aprendizagem e uma orientação centralizada com concertação permanente.

5.6. O ensino secundário técnico

Os alunos portugueses recém-chegados, tendo ultrapassado a idade de 12 anos, são acolhidos no regime preparatório do ensino secundário técnico. Juntamente com os de outras nacionalidades constituíam, em Março de 1995, um contingente de 533 alunos, dos quais 124 tinham imigrado durante o ano escolar de 1994/95 (os dados disponíveis não nos permitem conhecer o número exacto de alunos portugueses).

Diversas classes francófonas foram criadas em certos liceus técnicos. O problema para os alunos que frequentam estas classes é que não conseguem, senão com dificuldade, prosseguir a sua formação profissional no ciclo médio, uma vez que uma formação francófona não é oferecida senão em dois ou três domínios específicos. As formações técnicas e o regime técnico necessitam do conhecimento do alemão, ainda que muitos alunos francófonos possam prosseguir os seus estudos na região fronteiriça francófona. Paradoxalmente, de acordo com os dados do STATEC, a economia luxemburguesa empregou em 1995 cerca de 55 000 fronteiriços, dos quais 45 500 francófonos. A criação anunciada em 1991 das vias francófona e germanófona tem vindo a atrasar-se. Trata-se de uma medida de lamentar quando sabemos serem as línguas que jogam um papel primordial na selecção no ciclo inferior do ensino secundário técnico.

5.7. A formação de professores

É certo que, em certa medida, o êxito dos alunos depende do estilo educativo e da metodologia de ensino. Formações valorizando a educação intercultural, as possibilidades de diferenciação e as metodologias de aprendizagem de uma língua estrangeira são organizadas no contexto da formação inicial e contínua dos professores, do primário e do pré-escolar. A aprendizagem do português pelos professores e educadores de infância tem vindo a aumentar. Os professores do pós-secundário não recebem senão uma formação superficial sobre a problemática da escolarização dos alunos imigrantes.

5.8. A colaboração com os pais

É necessário implicar os pais dos alunos no processo de integração das crianças a fim de evitar uma ruptura com o seu meio. Além disso, a informação aos pais sobre o sistema escolar e as possibilidades e vias de formação são cada vez mais importantes. Frequentemente, os pais

têm a tendência para transferirem para a criança as suas experiências de formação. Assim, a informação e o diálogo que deve existir entre os professores e os pais dos alunos imigrantes não deve ser subestimado. O atendimento aos pais dos alunos está integrado no horário dos professores, do pré-primário e do primário; ao nível do ensino secundário, os directores de turma são os interlocutores privilegiados para os contactos com os pais dos alunos.

6. Conclusão

Numa perspectiva interaccionista, a explicação do sucesso escolar, qualquer que seja a sua operacionalização, resulta de uma série de factores.

As ambições que os pais depositam nos seus filhos e o tempo consagrado à sua educação são outras variáveis que não deixam de exercer um papel, por vezes decisivo, na progressão escolar do aluno.

As capacidades cognitivas da criança, as suas motivações, o seu grau de confiança, a sua imagem académica e o seu interesse em relação ao professor e à escola constituem um outro conjunto de variáveis que importa considerar.

Enfim, no domínio escolar, a organização do sistema e o seu grau de transparência, os critérios de promoção, a ecologia da turma, o empenhamento dos professores, as suas competências, os seus estilos educativos e as suas expectativas face aos alunos constituem factores decisivos para o êxito escolar.

As relações entre estes diferentes domínios são por vezes complexas e difíceis. Por isso a complexidade desta problemática é equivalente ao desafio que a escolarização das crianças portuguesas põe ao sistema de ensino luxemburguês. Por esta razão, os decisores políticos deveriam trabalhar no sentido de favorecer que todos os indivíduos pudessem aceder a um alto nível de competências. Na verdade, o nível escolar atingido continua a ser, na sociedade luxemburguesa, um factor primordial de inserção social e profissional de qualquer indivíduo.

Bibliografia

- ASTI (1985). *Lezebuerg de Letzebuenger?*. Luxembourg; Éditions Guy Binsfeld
- CHERKAOUI, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris; Presses Universitaires de France
- DUMONT, E. e FREILINGER (1990). *Recherche-action*. Luxembourg; Institut Supérieur d'Études et de Recherches Pédagogiques/CRP/CUL
- BAMBERG, K. e MAURER (1993). *Études Pédagogiques*. Luxembourg; Institut Supérieur d'Études et de Recherches Pédagogiques (ISERP)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1985). *Bildung und migration in Luxemburg*. Luxembourg; Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1993). *Demain lécole*. Luxembourg; Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse

STATEC (1996). *Annuaire statistique*. Luxembourg; STATEC

Cursos Integrados em Português no Sistema de Ensino Luxemburguês

Jorge Carvalho Arroiteia, Luís António Pardal e António Maria Martins

Universidade de Aveiro

Introdução

Tendo em atenção diversas experiências realizadas no Luxemburgo, relacionadas com a escolarização dos alunos estrangeiros, e uma Declaração dos Ministros da Educação daquele país e de Portugal (1991), começou a implementar-se, no âmbito do ensino primário luxemburguês (1.^a à 6.^a classe), um projecto de ensino-aprendizagem de conteúdos disciplinares em Língua Portuguesa, parte, por sua vez, de um plano mais vasto, designado *Cursos Integrados em Língua Materna*.

Interessados no conhecimento do desenvolvimento dos *Cursos Integrados em Língua Portuguesa*, autoridades governamentais do Luxemburgo e de Portugal entenderam ser de grande importância proceder-se a uma caracterização da actual dinâmica dos referidos cursos. É dessa caracterização que aqui apresentamos alguns elementos essenciais.

1. Importância da problemática

Podemos sintetizar a importância deste assunto em quatro pontos, que conjugam, por um lado, a realidade e vontade do poder político do Luxemburgo e, por outro lado, a normalização da escola, a integração e o desenvolvimento global das crianças.

Em primeiro lugar, deve referir-se que cerca de 35% dos alunos que frequentam o ensino primário no Luxemburgo são filhos de emigrantes; destes, a maioria são filhos de pais portugueses (Costa; 1992; 47-49).

No ano lectivo de 1993/94 frequentavam o ensino primário do Luxemburgo 3 406 alunos que tinham o Português como língua materna, dos quais 958 frequentavam as aulas de uma disciplina — geralmente *Éveil aux Sciences*, mais raramente *Ciências e Geografia* ou *História e Geografia* —, ministrada em português, sendo, para o efeito, acompanhados por 15 professores portugueses.

Refira-se, ainda, que os *Cursos Integrados em Português* estavam a funcionar em 36 escolas do país, distribuídas pelas seguintes localidades: Bettembourg, Esch-sur-Alzette, Dudelange, Differdange, Hespérange, Luxembourg, Schieren, Larochette, Ettelbruck, Diekirch, Echternach, Vianden e Medernach.

Face à situação antes apresentada, é preocupação das autoridades luxemburguesas a integração dos jovens na sociedade luxemburguesa, não obstante considerar-se importante, para esse facto, salvaguardar a sua identidade cultural (M.E.N.; s/d; 36).

Um terceiro aspecto que dá importância ao tema está associado à natureza da escola luxemburguesa, quer quanto à carga horária semanal, bastante pesada (30 horas no ensino primário) quer quanto à particularidade de, já neste nível de ensino, utilizar três línguas: Luxemburguês, Francês e Alemão. De referir que os conteúdos disciplinares (*Eveil aux Sciences*, *História*, *Geografia*, *Ciências Naturais* e *Matemática*) são transmitidos em Alemão, idioma que os portugueses dominam mal.

Este último aspecto tem, de alguma forma, condicionado os alunos portugueses a fortes taxas de insucesso escolar, com reflexos no abandono escolar, ou ao seguimento de vias de ensino complementar e profissional. As vias de ensino secundário técnico e clássico são bastante inacessíveis aos filhos de emigrantes portugueses (Costa; 1992; 49).

Neste sentido, os “Cursos Integrados em Língua Portuguesa” parecem responder a estas questões, na medida em que a aprendizagem do Português se faz ensinando os conteúdos de outras disciplinas: *Eveil aux Sciences*, *História*, *Geografia*, *Ciências Naturais* e *Matemática*, maximizando-se desta forma o esforço dos professores portugueses e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Na medida em que o tempo de leccionação (2 horas) passou a ser incluído no horário da escola luxemburguesa (ao contrário do que acontecia antes), diminuiu para os alunos o tempo de permanência na escola, aumentou o de lazer e passou a haver coincidência entre os horários dos alunos portugueses e luxemburgueses, viabilizando-se desta forma uma melhor integração e diminuição dos perigos de segregação.

Em síntese, com este tipo de ensino visa-se, por um lado, um melhor aproveitamento escolar, e, por outro, um desenvolvimento harmonioso da criança e uma mais sólida integração no meio.

2. A metodologia e as técnicas utilizadas

Face aos objectivos do estudo, e dentro dos condicionalismos próprios de um trabalho deste tipo, procurou utilizar-se uma metodologia e recursos técnicos que viabilizassem, com o rigor possível, a obtenção e o tratamento da informação, capazes de permitir compreender a actual dinâmica dos *Cursos Integrados em Português*.

Nessa perspectiva, construiu-se uma amostra integrando todos os agentes envolvidos no processo: alunos, professores luxemburgueses e portugueses e encarregados de educação.

Quadro I. Constituição da amostra

agentes	Total	Amostra	%
alunos	375	61	16.3
professores luxemburgueses	32	25	78.1
professores portugueses	15	14	93.3
encarregados de Educação	374	49	13.1

A amostra de alunos foi obtida aleatoriamente do universo de 375 alunos das 4.^a, 5.^a e 6.^a classes de 15 escolas. A mesma amostra serviu de base à selecção dos encarregados de educação e dos professores portugueses e luxemburgueses. Refira-se que, por dificuldades operacionais inultrapassáveis, entendeu-se não ser aconselhável integrar na amostra de alunos as crianças que frequentavam as primeiras classes.

A amostra de professores, por sua vez, integra a quase totalidade dos professores portugueses (93.3%) e 78.1% dos professores luxemburgueses envolvidos no projecto.

Entendeu-se, ainda, reforçar a amostra com a audição dos Coordenadores Pedagógicos do projecto (um luxemburguês e um português) e dos Presidentes de Associações de Pais, uns e outros escolhidos intencionalmente, por tal se afigurar de grande interesse, dado o nível de envolvimento dos mesmos na implementação do projecto.

Para a recolha de dados foram utilizados dois instrumentos: inquérito por questionário, aplicado a alunos na sala de aula, a professores portugueses e luxemburgueses e a encarregados de educação, e a entrevista, recurso utilizado com os demais.

3. Limites do estudo

O estudo apresenta algumas limitações, as quais decorrem seja do tipo de metodologia utilizado, seja do tempo de vigência dos *Cursos Integrados em Português*. Em relação à metodologia utilizada, as limitações decorrem da construção da amostra de alunos, que não inclui as crianças das 1.^a, 2.^a e 3.^a classes, e da construção da amostra de encarregados de educação, circunscrita aos responsáveis dos alunos inquiridos.

Em relação às primeiras, considerou-se sobretudo que as crianças das 1.^a, 2.^a e 3.^a classes teriam sérias dificuldades de emissão de uma opinião válida. Em relação à segunda, a opção feita ficou a dever-se a uma maior segurança na recolha de informação.

Por outro lado, o curto tempo de vigência dos Cursos Integrados não permite mais do que conclusões indiciadoras da realidade do funcionamento dos cursos, e, portanto, de tipo provisório.

Terminado o estudo, cremos que nenhuma das limitações referidas o prejudica com a mínima gravidade, particularmente se se tiver presente que, mais do que a preocupação com a

generalização dos resultados, houve a preocupação com a procura de indícios seguros de resposta no terreno aos objectivos do projecto. E isso — cremos nós — foi certamente conseguido.

4. Efeitos da implementação dos Cursos Integrados

Um projecto da natureza dos Cursos Integrados tem, naturalmente, impacto na vida académica e na vida extra-escolar dos alunos, nas aprendizagens e no curso do dia-a-dia. Saber em que nível e em que direcção se processa tal impacto foi o nosso objectivo, consultando, para o efeito, todos os agentes envolvidos no processo.

4.1. A aprendizagem dos conteúdos curriculares

A língua utilizada tem obviamente efeitos na aprendizagem dos conteúdos. Tal é, certamente, válido para todas as situações. No caso que nos ocupa, a questão parece, todavia, complexa, pois é preciso saber que língua seria o instrumento mais adequado para a referida aprendizagem dos conteúdos.

A resposta a uma tal questão parece depender da realidade do domínio de uma língua, no caso, do português ou do alemão. Mas tal asserção, certamente válida em termos pedagógicos, pode correr o risco de algum simplismo, se deslocada da realidade luxemburguesa ou, mais precisamente, da realidade das crianças portuguesas no Luxemburgo.

Figura 1. Opinião dos diferentes agentes sobre a Língua a utilizar para uma melhor aprendizagem dos conteúdos curriculares

Colocados perante a questão, todos os intervenientes entendem que o Português é a língua que propicia aos alunos uma melhor aprendizagem dos conteúdos (cf: Figura 1), facto igualmente

ênfatisado pelos Coordenadores do projecto. Estes acentuam, de maneira especial, o uso da língua materna na aprendizagem de conceitos fundamentais, facto que ajudará a desenvolver as suas capacidades intelectuais e a transferir as mesmas para outras aprendizagens.

Este assunto não parece, todavia, pacífico. Repare-se, a propósito, que só os professores portugueses (92.3%) e os Coordenadores do projecto parecem não ter dúvidas a respeito.

Com efeito, uma percentagem significativa de professores luxemburgueses (28%) e, sobretudo, de encarregados de educação (28.6%) colocam o Português e o Alemão ao mesmo nível. O mesmo acontece, aliás, com 19.7% dos alunos.

Mas a questão não se fica por aí. Uma razoável percentagem de encarregados de educação (14.3%) atribui mesmo ao Alemão o exclusivo de língua mais adequada à aprendizagem.

4.2. A aprendizagem da Língua Portuguesa

De todos os intervenientes no processo, só os alunos e o Coordenador luxemburguês do projecto parecem ter idéias claras a respeito da importância dos Cursos Integrados na melhor aprendizagem da Língua Portuguesa. Com efeito, 81.7% dos alunos entendem ter feito progressos nesse âmbito. Os mesmos alunos referem como principais motivos de tal facto uma maior motivação e um maior esforço de leitura e de escrita em português, bem como uma menor fadiga na aprendizagem, opiniões, por outro lado, partilhadas por um conjunto significativo dos encarregados de educação e dos professores portugueses.

Figura 2. Cursos Integrados e aprendizagem da Língua Portuguesa — Melhoria

Estes dois grupos, entretanto, embora reconhecendo, na sua maioria (cf: Figura 2) ter havido progressos na aprendizagem da Língua Portuguesa, deixam transparecer algumas dúvidas ou, mais provavelmente, algumas expectativas face a resultados mais visíveis. A comprovar o que se diz, parecem estar as percentagens de respostas *não sei*: 32.7% dos encarregados de educação, 21.4% dos professores portugueses.

Os professores luxemburgueses, por motivos óbvios, sentem dificuldade em emitir opinião, não deixando, todavia, de ser significativo que aqueles que a emitem (16%) entendam ter havido progressos na aprendizagem do português, justificando tal facto, à semelhança dos alunos e dos encarregados de educação, com a maior exigência de leitura e escrita propiciada pelos Cursos Integrados em Português.

Por fim, refira-se ainda que a posição dos alunos face aos benefícios dos Cursos Integrados no respeitante à aprendizagem da língua materna parece dar razão ao Coordenador luxemburguês do projecto quando o mesmo sublinha as vantagens da perspectiva *funcional* na aprendizagem daquela.

4.3. A integração dos alunos

Partindo do reconhecimento da importância da integração dos alunos na comunidade e na escola, no tocante ao seu desenvolvimento pessoal e social, considerou-se ser de interesse verificar se, de alguma forma, os Cursos Integrados em Português estão a interferir, a esse nível, na vida daqueles.

4.4. A vida fora da escola

A informação recolhida permite detectar algum impacto positivo dos Cursos Integrados em Português na vida dos alunos fora da escola. Como pode ver-se na Figura 3, só os professores luxemburgueses têm reservas a esse respeito ou, eventualmente, falta de informação suficiente para a emissão de opinião.

Todos os intervenientes no processo, salvo os professores luxemburgueses, consideram, com efeito, maioritariamente, que a vida dos alunos melhorou no exterior da escola. Os motivos de tal melhoria resumem-se, para os intervenientes portugueses, a dois: maior disponibilidade de tempo e sensação de maior igualdade dos alunos portugueses em relação aos luxemburgueses.

Figura 3. Cursos Integrados e alteração na vida dos alunos fora da escola — Alterações

O primeiro motivo é, entretanto, aquele que é acentuado por todos os agentes envolvidos no processo, aí incluídos os professores luxemburgueses que consideram ter havido alterações na vida dos alunos fora da escola (36%).

Entretanto, deve referir-se existir uma diferente perspectiva do uso do maior tempo disponível, conforme se trate da opinião dos agentes portugueses ou dos agentes luxemburgueses. Assim, os primeiros salientam uma maior disponibilidade de tempo para o exercício de actividades lúdicas (desporto, música, relações sociais), enquanto os professores luxemburgueses — a totalidade dos 36% referidos — a maior disponibilidade de tempo para a execução de trabalhos escolares.

O Coordenador luxemburguês acentua, de maneira particular, os efeitos dos Cursos Integrados na possibilidade de desenvolvimento de novas relações sociais durante o tempo de lazer; a Coordenadora portuguesa, a maior possibilidade de desenvolvimento de actividades desportivas, literárias e musicais.

4.5. A vida na escola

Colocados perante a questão de uma eventual alteração da vida dos alunos no interior da escola em decorrência da implementação dos Cursos Integrados em Português, os intervenientes manifestam alguma perplexidade, sendo notória — observem-se as percentagens de respostas *não sei* na Figura 4 — a dificuldade de emissão de opinião.

Figura 4. Cursos Integrados e alteração na vida dos alunos na escola — Alterações

As dificuldades de emissão de opinião não atingem, todavia, por igual, os grupos envolvidos no processo. Os dados parecem revelar que os melhores conhecedores do sistema de ensino — os professores — se sentem mais à vontade para a emissão de uma opinião. Têm, entretanto, perspectivas diferentes sobre uma mesma realidade: os portugueses (57.6%), considerando ter havido alterações, os luxemburgueses (44%), inclinando-se mais para uma posição contrária.

Os dados revelam, ainda, que os alunos, apesar da notória dificuldade de resposta, se inclinam mais para a percepção da existência de alterações (47.5%), facto que só de maneira ténue (34.7%) é registado pelos encarregados de educação.

Pesem, embora, as limitações expressas pela informação disponível, parece existirem indícios de que os Cursos Integrados, mesmo que ainda em fase embrionária, estão a interferir positivamente em algumas atitudes dos alunos e nos seus comportamentos no interior da escola. Todos os agentes que afirmam terem ocorrido alterações são unânimes em registar que existe na escola uma melhor atmosfera e que os alunos se sentem mais contentes e mais à vontade, vendo valorizada, e podendo utilizar, a sua língua materna. Partilhando desta opinião, o Coordenador luxemburguês do projecto refere, ainda, as perspectivas potenciais de sucesso escolar decorrentes da frequência dos Cursos Integrados.

5. Os Cursos Integrados e a Escola Luxemburguesa

Colocados perante a questão da importância dos Cursos Integrados em Português na Escola Luxemburguesa, todos os agentes inquiridos (Coordenadores do projecto, professores portugueses, professores luxemburgueses e encarregados de educação) respondem, maioritariamente, pela positiva. Notam-se apenas algumas reservas e dúvidas entre um grupo razoável de professores luxemburgueses e entre um grupo inexpressivo de encarregados de educação (cf: Figura 5).

A importância da Língua Portuguesa como instrumento de aprendizagem oferece aos agentes do processo diversas leituras, sendo notória a ênfase em três aspectos: a valorização da língua e culturas maternas, a melhor aprendizagem da língua materna e dos conteúdos disciplinares e a redução da fadiga dos alunos.

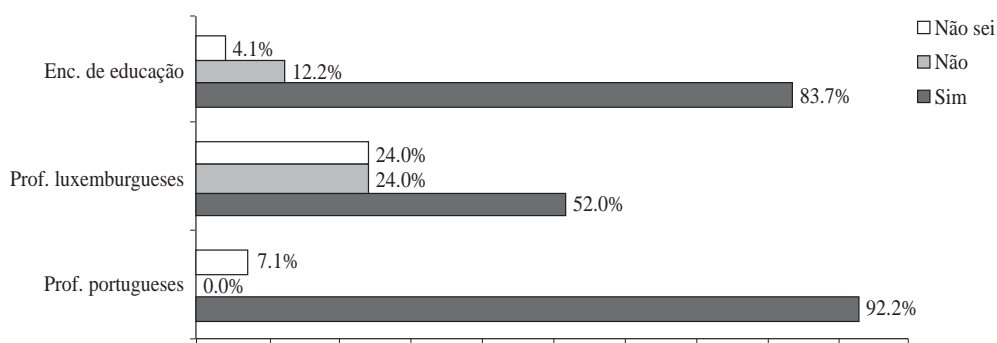


Figura 5. Importância dos Cursos Integrados para a Escola Luxemburguesa — Importância

Uma observação atenta da justificação da presença da Língua Portuguesa na escola luxemburguesa através dos Cursos Integrados permite, entretanto, perceber que portugueses

(professores e encarregados de educação) enfatizam, sobretudo, a elevação do estatuto da Língua e da Cultura Portuguesas no interior do Sistema de Ensino Luxemburguês, facto não referido pelos professores luxemburgueses. Estes associam a presença do Português quase exclusivamente a vantagens didáctico-pedagógicas.

Refira-se, a propósito, que 12 dos 13 professores luxemburgueses que responderam ser importante a presença do Português na Escola Luxemburguesa enfatizaram a melhoria da aprendizagem, seja da língua materna, seja dos conteúdos das disciplinas.

Note-se, ainda, que os professores portugueses consideram que os Cursos Integrados em Português facilitam alguma interacção — melhor compreensão — entre os ensinamentos português e luxemburguês.

Por fim, assinala-se a importância do modelo dos Cursos Integrados no reforço do projecto de integração das diversidades sócio-culturais presentes na escola primária, facto enfatizado pelo Coordenador luxemburguês do projecto.

6. Notas finais

Do estudo realizado, resulta um conjunto de conclusões provisórias, cuja importância se afigura de inegável interesse para uma reflexão sobre a dinâmica dos *Cursos Integrados em Português*, na perspectiva de consolidação dos mesmos.

A introdução dos Cursos Integrados em Português na escola luxemburguesa teve globalmente um impacto positivo, seja ao nível didáctico-pedagógico, seja ao nível da integração dos alunos, tanto na escola, como na comunidade. Os agentes do processo entendem que a introdução do português como língua de trabalho está a facilitar, em primeiro lugar, a aprendizagem de conteúdos curriculares, e, em segundo lugar, a da própria língua materna, embora neste caso, as certezas não sejam tão expressivas.

Nada indicia que este processo deva ser alterado. Poderia — isso sim — vir a ser melhorado, o que, de acordo com os inquiridos, passaria pela introdução de mais uma hora em Português, facto que, segundo os professores e pais dos alunos, viria a facilitar a transmissão de instrumentos específicos de uso daquela língua.

Para além do impacto positivo dos Cursos Integrados no plano didáctico-pedagógico, é notório o seu efeito benéfico na vida dos alunos.

Com efeito, os Cursos Integrados, facilitando a aprendizagem de conteúdos curriculares e a aprendizagem da língua materna, ao mesmo tempo que viabilizam a elevação do estatuto da Língua e da Cultura Portuguesas, constituem um factor de equilíbrio dos alunos na escola e na comunidade; na escola, fazendo-os sentir-se melhor consigo mesmos e com os outros; na comunidade, proporcionando-lhes maior disponibilidade de tempo para o lazer, o exercício de actividades culturais e, enfim, a vida social.

Bibliografia

- ALS, G. (1991). *Histoire quantitative du Luxembourg: 1839-1990*. Luxembourg; STATEC.
- ARROTEIA, J. (1981). “A escolaridade de crianças portuguesas no Luxemburgo”. in: *Revista da Universidade de Aveiro*; 2; (1,2); pp. 168-179.
- ARROTEIA, J. (1982). “O meio social e a escola em contexto imigratório — o caso do Luxemburgo”. in: *Revista da Universidade de Aveiro*; 3; (2,2); pp. 119-126
- ARROTEIA, J. (1983). *O espaço migratório luxemburguês*. Aveiro; Universidade de Aveiro (Policopiado).
- ARROTEIA, J. (1985). ” A experiência imigratória do Grão Ducado do Luxemburgo”. in: *BIBLOS*; vol.LXI; pp. 71-96.
- ARROTEIA, J. (1986). *A emigração portuguesa no Grão Ducado do Luxemburgo*. Porto; Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas — Centro de Estudos.
- ASTI (1993). *Immigration, tolérance, racisme*. Luxembourg; ASTI (Dossier Pédagogique).
- GENGLER, C. (1987). *Le Luxembourg dans tous ses états*. La Garenne-Colombes; Éditions de l’Espace Européen.
- INSTITUT GRAND DUCAL (1981). *Les étrangers et leur insertion à la collectivité luxembourgeoise*. Luxembourg; Institut Grand Ducal — Section des Sciences Morales et Politiques
- MARTINS, A. M. (1991). “Insucesso escolar e apoio sócio-educativo”. in: *Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação*; Aveiro; Universidade de Aveiro — S.A.C.F.E.; 4; 5-25,
- MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE (1989). *Plan d’études — enseignement primaire au Grand-Duché de Luxembourg*. Luxembourg; Ministère de l’Éducation Nationale (Courier de l’Éducation Nationale)
- MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE (1991). *L’école luxembourgeoise face au défi de l’intégration des enfants d’origine étrangère*. Luxembourg; Ministère de l’Éducation Nationale (Policopiado)
- MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE (s/d). *Demain l’école — Le système éducatif luxembourgeois face au changement*. Luxembourg; Ministère de l’Éducation Nationale.
- MULLER, J. C. (1989). *De l’Etat à la nation: 1839-1989*. Luxembourg; Ministère d’Etat — Présidence du Gouvernement
- PARDAL, L. A. (1993). *A escola, o currículo e o professor*. Aveiro; Universidade de Aveiro — S.A.C.E.
- SERVICE INFORMATION ET PRESSE (1993). *Le Grand Duché de Luxembourg*. Luxembourg; Service Information et Presse du Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg

STATEC (1993). *Annuaire statistique: 1992*. Luxembourg; STATEC.

TRAUSCH, G. (1992) — *Histoire du Luxembourg*. Paris; Hatier.

Remate: Carta a Silvana

Teófilo R. MINGA

Universidade de Fribourg

Querida Silvana,

Aqui estou a responder a algumas das tuas cartas e a completar a reflexão que muitas vezes fizemos no grupo de amigos. Na minha resposta nem sei bem como fazer. É uma carta que te envio. Isso significa uma linguagem simples e despida de grandes ornamentos científicos ou de investigação muito complicada.

Sem renunciar a um estilo simples, directo e amigo, próprio de uma carta, a reflexão-resposta que aqui te apresento será, mesmo assim, um pouco documentada. Quero fugir aos lugares-comuns que muitas vezes se dizem sobre a emigração. Esta é a melhor maneira de respeitar a tua pessoa como sempre o fiz.

Mais do que uma resposta a tantos problemas de que falámos, eu penso que nos nossos encontros era mais uma partilha de vida que procuravas. Como consequência, uma grande solidariedade se estabeleceu entre todos os que se reuniam em tua casa. Nesses encontros pedias-me para eu falar ainda. Querias escutar-me. Eu, interiormente, ria-me dos meus limites que não querias aceitar. Mas foi assim que a nossa amizade nasceu e se aprofundou.

É mais pela amizade do que pela ciência que julgas que tenho que eu pego mais uma vez na pena para te falar.

Hoje falaremos de três problemas, mas todos ligados entre si: *acolhimento, racismo, xenofobia*.

A emigração é uma realidade que exige acolhimento, abertura, diálogo, cooperação. Contudo, a realidade que experimentamos à nossa volta é bem diferente. O racismo e a xenofobia crescem e conquistam muitos corações.

1. Acolhimento e encontro

Quantas vezes não te vi triste! Convidava-te, então, a tomar um café comigo, ali ao pé da estação ou em qualquer outra parte. Outras vezes, tu convidavas-me a partilhar o teu jantar. Então, falávamos longamente de acolhimento, de compreensão mútua, de solidariedade.

Porquê o racismo, a xenofobia? Podemos ser mesmo acolhidos?

Sabes bem a importância que dava e dou a estes problemas. Porque são fundamentais, quer se trate de acolhimento ao nível do indivíduo ou das nações.

O acolhimento que tu nos davas em tua casa, servia de exemplo. Tinhas esse dom, não sei se por natureza ou por conquista, apesar da saudade do país e do sofrimento que, por vezes, te habitava. Os teus braços abertos, o teu sorriso franco, a tua disponibilidade em nos servir, a tua alegria de estar connosco, dizíamos nós, deviam ser alargados às dimensões do mundo. Então tudo seria formidável. A realidade, contudo, é bem diferente.

Acolher alguém, Silvana, nem sempre é fácil. A hospitalidade, que marca tão fortemente a cultura e as pessoas portuguesas, nem sempre a encontramos aqui. Neste país, as pessoas receberam-nos sem nos acolher.

Não é fácil acolher alguém, porque isso significa, em certo sentido, cessar de se possuir a si mesmo. A abertura aos outros equivale a deixar-se interpelar nos seus costumes, suas opções, seus valores. E depois, não ter medo de se oferecer, de estender a mão. Só então o acolhimento passa a ser resposta à expectativa que os outros depositaram em nós. É nesse preciso momento que o outro começa a sentir-se pessoa.

Como alguém disse: *Acolher alguém... é desvendar o meu mistério, a minha riqueza e a minha pobreza; é chamar o outro à vida, olhando-o com um olhar novo, único, atento: “Tu existes para mim, tu saís do anonimato de uma sala de espera e partimos em conjunto para o mesmo destino”.*

Querer caminhar em conjunto...o que significa que o acolhimento, mais do que um acto pontual, mesmo muitas vezes repetido, é uma atitude, uma maneira de estar presente, de estar atento e de escutar o outro. Uma atitude capaz de construir e de enobrecer o *encontro*.

Mas para que isso se realize, Silvana, são necessários, pelo menos, *três* elementos: Sentir-se pobre, haver diálogo e solidariedade.

Já compreendeste, Silvana, que não se trata da pobreza material e física. Essa, nós combatêmo-la, tu e eu, e tantos dos nossos compatriotas, neste país, onde a riqueza nos envolve por todos os lados. Envolve-nos, mas na verdade, não nos atinge.

Pobre, aqui, significa apresentar-se diante daquele que acolhemos tal como somos, com os nossos limites e as nossas esperanças. Essa pobreza exige um retorno à simplicidade, onde nós ocuparemos o lugar que nos é devido, sem nos julgarmos o centro do mundo.

Sentir-se rico implica, muitas vezes, estar continuamente voltado para si mesmo, cheio de bens. Não sentimos, então, a necessidade do outro. Nestas condições, o acolhimento é

impossível. Muitas vezes me perguntei porque é que éramos tão bem recebidos em tua casa, quando, ao lado, cruzávamos com tantos outros que nem sequer nos diziam *bom dia*.

A resposta é fácil: acontecia assim, não tanto por eles serem ricos, mas pelo facto de se sentirem auto-suficientes na sua riqueza. Pelo contrário, tu, Silvana, sentias-te frágil, humilde, *pobre*, para dizer tudo. Talvez, por isso mesmo, os nossos encontros eram tão ricos: *O mistério do encontro com o outro só é revelado aos pequenos, aos humildes, aos pobres*.

Em segundo lugar, para que o encontro e o acolhimento se realizem, é preciso o diálogo. O diálogo implica sempre o outro.

Quantas vezes, nas tuas confidências, me apercebi da tua sede de diálogo. É que há silêncios que matam. Nem todos, é verdade. O diálogo sincero, feito de palavras, mas também de sentimentos e de intuições prepara o caminho para um acolhimento verdadeiro.

No diálogo, ninguém se julga superior ao outro ou possuidor absoluto da verdade. É na base de uma igualdade verdadeira que o caminho se abre à nossa frente. Depois, escutar o outro torna-se uma verdadeira exigência. Isso significa que, à partida, estamos dispostos a aceitar o ponto de vista do outro e a relativizar o nosso. Estamos também decididos a aceitar a complementaridade quando as diferenças surgem.

Desta escuta, que se torna acolhimento recíproco, todos saímos enriquecidos. Não te disse eu que aprendi tantas coisas contigo e, contudo, todos os dias percorria o caminho que me levava à Universidade?

Da pobreza comum, feita de humildade e simplicidade, passando pelo diálogo franco e atento, chegámos facilmente à comunhão, à solidariedade. Solidariedade, uma palavra chave nos nossos encontros, lembra-te?

A solidariedade era para nós muito diferente de um *assistencialismo* ou de um vago sentimento de piedade. Ela deveria traduzir-se na criação de um estatuto próprio que garantisse os direitos do trabalhador migrante. Entre esses direitos contam-se, por exemplo, o seguro de trabalho, a formação profissional, a vida familiar, a escolarização das crianças, a liberdade de expressão e de associação.

Creio que te disse um dia, por altura do teu aniversário, que foi sobretudo em Genebra e em Friburgo que descobri o que era ser solidário. O contacto com pessoas dos cinco continentes nessas duas cidades ajudou-me a fazer essa descoberta.

A solidariedade é um apelo, uma exigência de compreensão do outro, de saber que ele existe, de acreditar que ele é alguém, que ele é uma pessoa com direitos e deveres que muitas vezes lhe são negados. Ela é uma força de unidade e de coerência dentro de um pluralismo são, rico e enriquecedor. Uma solidariedade assim compreendida conduz à acção que nunca vai consentir a injustiça. Ela é um combate pelo homem. Neste combate, o estrangeiro deve ser chamado a tornar-se irmão.

Estas as três condições, entre outras que poderemos sempre imaginar. Permitirão um acolhimento e um encontro que nos transformam. As relações de confiança germinam, o

isolamento desaparece, o medo deixa de existir. Se não for assim, temos o contrário do acolhimento e do encontro: o racismo e a xenofobia.

2. Racismo e xenofobia

De toda a evidência, os movimentos xenófobos aumentaram nestes últimos tempos, e o racismo tomou corpo em muitos dos cidadãos dos países que acolhem os fluxos migratórios. Por detrás destas atitudes racistas há mesmo forças políticas que lhes dão o seu aval e a sua força.

A título de exemplo, tomemos a França onde vive quase um milhão de portugueses. Neste país, a coabitação torna-se difícil e as campanhas xenófobas, quando se realizaram as eleições municipais, mostraram a permanência do racismo. Ainda recentemente, alguns magrebinos foram encarcerados e ameaçados com tiros de espingarda, somente porque eles tinham a pele um pouco mais escura do que o resto dos franceses. Talvez isso se deva ao problema do desemprego, presente na França como em tantos outros países europeus.

Um padre português, ligado à pastoral dos emigrantes, em Paris, escreve referindo-se ao estatuto socio-político do emigrante: *Legalmente, o emigrante é como os outros no que se refere às suas obrigações; é diferente no que se refere aos seus direitos. Mas esta diferença não implica o direito à diferença; ela é antes uma situação de menos direito.*

À proposta em tempo apresentada por Le Pen de organizar um referendo sobre a imigração, 48% dos franceses dizem *sim*, e somente 41% dizem *não*. À questão que pergunta se os emigrantes custam dinheiro à economia francesa, 67% dizem *sim*, e somente 16% dizem que eles lhe trazem benefício; 17% não têm opinião. É verdade que nem toda a imprensa francesa traz os mesmos títulos, e nem todos os jornais partilham, certamente, o entusiasmo de *Le Figaro*. Todavia, esta emissão constitui um aviso. E podemos partilhar, com um receio justificado, a opinião do jornal *Libération*: *Muita audiência... mesmo assim quase um terço da opinião aprova as ideias de Le Pen sobre a emigração.* É evidente que estas ideias acarinhavam e alimentam com um realismo extraordinário uma mentalidade e atitudes xenófobas.

Mas, Silvana, se nos voltamos para a *nossa Suíça* o panorama não é muito mais atraente. Agnès Thivent afirma que vários partidos políticos lançaram-se numa luta contra o *movimento estrangeiro*, sobretudo a Acção Nacional de James Schwarzenbach. Mas não falemos desta iniciativa que ficará conhecida sob o nome do seu promotor Schwarzenbach e lembremos acontecimentos mais próximos de nós.

Sabes perfeitamente, porque já estavas na Suíça nessa altura, que, em 1977, três propostas sobre os estrangeiros na Suíça foram a referendo, mas elas são rejeitadas. O conteúdo dessas propostas era: a) em relação à população suíça, reduzir a 12.5% o número dos estrangeiros; b) limitar o número de naturalizações a 4 000 por ano; c) nos tratados com o estrangeiro, abordar a questão do direito do voto popular.

Mais perto de nós, em Abril de 1981, tu e eu vimos a derrota pesada da iniciativa *Ser Solidário*. Este fracasso entristeceu-me fortemente, pois tinha participado na sua organização e

divulgação através do grupo *Amnistia Internacional* de Friburgo de que eu fazia parte, e que lhe dera o seu apoio.

Certamente, eu e muitos outros que nela participámos com todo o coração, estávamos conscientes de que esta iniciativa não ia passar. *Ela pedia muito*, ouvi, muitas vezes, nas ruas. Entre outras coisas, ela propunha a supressão do estatuto de emigrante temporário num espaço de 5 anos e a integração social do emigrante na Suíça.

Mas o que nem eu, nem muitos que tínhamos participado nesta iniciativa, esperávamos era um fracasso tão concludente: foi rejeitada a 83%. Em toda a história das votações na Suíça, raramente uma iniciativa popular sofreu uma derrota tão devastadora.

Lembro-me de que, nesse Domingo da votação de *Etre Solidaire*, me convidaste a jantar em tua casa. Queríamos ver juntos o resultado desta votação no telejornal das 19 horas e 30 minutos. Sei que tu também não estavas convencida de que uma vitória qualquer iria acontecer. A tua intuição era correcta. Mas ela não impediu que, diante da amplitude de uma tal derrota, duas lágrimas silenciosas rolassem sobre o teu rosto, amadurecido em tantos cansaços. O teu calvário de emigrante temporária vai continuar. Até quando?

No dia 6 de Junho de 1982 foi votada ainda a *Lei sobre os estrangeiros*. Era proposta mesmo pelo Governo Suíço para melhorar o estatuto do emigrante. As concessões não eram numerosas, e depois do fracasso da iniciativa *Ser Solidário*, esperávamos, enfim, uma certa benevolência do povo suíço. Sabes bem qual foi o resultado: de novo, uma recusa. Uma recusa que poderá ter consequências muito negativas para o futuro. Já as sentimos mesmo na nossa carne. Bem o viram os Bispos Suíços e o Conselho da Federação das Igrejas Protestantes da Suíça quando publicaram a *Declaração para a votação da lei sobre os estrangeiros*:

A Lei sobre os estrangeiros, tal como foi votada no Parlamento, não corresponde, de maneira nenhuma, a tudo o que esperávamos. Apesar de tudo, é um passo na boa direcção. Na verdade, em pontos essenciais, os direitos dos estrangeiros são nela melhor garantidos do que nas prescrições anteriores... Recusar esta lei não resolveria nada e bloquearia por anos a situação jurídica actual, com todas as suas insuficiências

Ainda mais perto de nós (19/11/85), sabes bem o empenho e o apoio que os emigrantes colocaram na *Iniciativa sindical para as 40 horas*. Excluídos da vida política suíça, os trabalhadores estrangeiros utilizaram a única *arma* de que dispõem para ser ouvidos junto das autoridades federais: a petição.

Será que as 4.000 assinaturas entregues ao Conselho Federal, em Berna, terão algum sucesso para ultrapassar a dureza da lei suíça, no que diz respeito aos emigrantes? Ou então, mais uma vez, ouviremos a palavra fatal que os nossos ouvidos já ouviram tantas vezes: recusa?

Esta iniciativa que defende uma redução do tempo de trabalho seria particularmente interessante, porque ela facilitaria a integração do emigrante na vida social suíça, já que, presentemente, essa integração é impossível na vida política.

Esta integração é, certamente, um processo que exige tempo e disponibilidade. Ela poderia dar ao emigrante a possibilidade de uma vida familiar melhor, dando-lhe mais tempo livre. Isto permitiria, por exemplo, uma presença mais prolongada junto dos filhos que vivem, muitas vezes, os conflitos inevitáveis da segunda geração. Esta integração permitiria também um encontro mais profundo e mais rico com os seus colegas suíços. Isto teria a vantagem, por exemplo, de diminuir as distâncias e de quebrar as barreiras de gelo que, muitas vezes, sobretudo na Suíça, existem entre trabalhadores nacionais e estrangeiros.

É evidente que todas estas recusas de que te falo não trazem em si o sentimento anti-estrangeiro da *Acção Nacional* suíça de Schwarzembach e dos seus seguidores hoje. Mas em todas estas recusas, o suíço médio (e talvez não só ele) exprime a inquietação que o invade quando, no horizonte político helvético, se anunciam possíveis mudanças que tendem a *favorecer um pouquinho* o estrangeiro.

Para o suíço, em geral, estas mudanças, na medida em que propõem uma política diferente e mais justa em relação aos estrangeiros, podem destruir o famoso *compromisso helvético*, eixo capital de toda a política suíça. Valérie Bory-Lugon, que estudou o fenómeno da xenofobia suíça, compreendeu isso muito melhor do que eu. Agnès Thivent afirma, retomando as ideias de Valérie Bory-Lugon: *Para Valérie, as razões essenciais da xenofobia suíça encontram-se no facto de que as teses xenófobas confundem-se com a adesão aos valores fundamentais do consenso suíço.*

Ora, este consenso encontra-se, na Suíça, ligado ao medo dos estrangeiros, às mudanças bruscas que poderiam alterar o sistema. Então, as reclamações ligadas a uma tomada de consciência da situação precária em que vivem os emigrantes devem ser (e são) sistematicamente rejeitadas. *Os direitos reclamados são tidos como privilégios.*

Perguntaste-me, muitas vezes, as razões desta discriminação que sentias e sentes ainda na tua própria carne. O que acabo de dizer explica um pouco a situação que vivemos (ou que aguentamos, porque é mesmo assim) na Suíça. Contudo, seria preciso alargar a explicação e tentar escutar (será possível mesmo compreendê-los?) os motivos apresentados pelos defensores da xenofobia.

Penso que a Recomendação 968 (1983) do Conselho da Europa resume, muito bem, o que pode ser dito a este respeito. Limito-me aqui a repetir o que outros, mais competentes do que eu, já fizeram e disseram. Os defensores da *raça pura* e da *identidade nacional*, justificam as suas atitudes e as dos seus seguidores de diversas maneiras:

- a) de ordem económica: os emigrantes roubariam postos de trabalho aos autóctones.
- b) de ordem social: os emigrantes beneficiariam enormemente das prestações da Caixa de Segurança Social e ocupam casas que poderiam ser dadas aos autóctones.
- c) de ordem moral: os emigrantes, sobretudo os mais jovens, seriam a causa da violência e delinquência existentes.
- d) de ordem escolar: os filhos dos emigrantes impediriam os outros de progredir.

O mesmo documento explica, de seguida, a falsidade e a injustiça de todos estes argumentos. Ele mostra que foram causas exteriores à pessoa humana que obrigaram,

normalmente, estes milhares de homens e mulheres a emigrar para encontrarem, em outros países, o que o seu não lhes dava. Algumas vezes, eles foram chamados. Enriqueceram assim, de uma forma extraordinária, os países que os acolheram. Eles realizavam trabalhos que, muitas vezes, os autóctones não queriam realizar.

Apesar de tudo isso, a política de acolhimento nem sempre foi a melhor; e sobretudo para as mulheres dos trabalhadores emigrantes que, por não conhecerem a língua dos países de acolhimento, foram obrigadas a viverem isoladas, muitas vezes. Pode dizer-se o mesmo em relação aos filhos dos emigrantes. Por causa da situação económica do país e também por causa de um fraco conhecimento da língua do país acolhedor, encontram-se numa situação de desvantagem em relação às crianças do país. Estas são, normalmente, mais ricas e têm mais possibilidades de desenvolvimento a todos os níveis.

3. Do racismo à solidariedade

Tudo o que acabo de dizer-te deve ser levado em conta na vida do emigrante. Só assim poderemos passar do racismo à solidariedade. Só assim encontraremos uma atitude onde o emigrante não será mais visto como concorrente ou inimigo, mas antes como irmão e amigo. Isso exige uma mudança de mentalidade, uma conversão de atitudes onde o outro (emigrante ou não) será olhado como uma pessoa humana e não como uma máquina de produção.

Para todos nós é muito encorajador que o Conselho da Europa tenha ousado proclamar as ideias que acima transcrevi em *ritmo pessoal*. A parte final da síntese, elaborada por Richard Muller, abre-nos à esperança. Ela mostra-nos que há pessoas de boa vontade que sonham, como tu e eu, com um futuro diferente.

O Senhor Muller escreve: *Tu e eu, todos em conjunto, façamos compreender à opinião pública que a felicidade de uns não se pode construir à custa da infelicidade dos outros. Não esqueçamos este princípio fundamental, verdadeira pedra angular do humanismo: Acolhe o estrangeiro viajante; que a sua pessoa seja sagrada para ti.*

É importante que um organismo europeu, que se define como um verdadeiro *fórum humanista*, esteja assim comprometido na defesa dos direitos do emigrante.

Tu sabes também que a Igreja, sobretudo nos últimos tempos, tomou, de uma maneira decidida, a defesa dos trabalhadores e dos emigrantes. Não posso aqui desenvolver o pensamento da Igreja relativo aos emigrantes, sobretudo no ensinamento dos últimos Papas, ou das diferentes Conferência Episcopais. Isso daria para uma tese, e estou apenas a escrever-te uma carta.

Vou apenas fazer referência a três documentos recentes. Um é do episcopado italiano. Os outros dois são das Conferência Episcopais da França e da Suíça, países que já mencionei no decorrer desta carta.

Os bispos italianos falam precisamente da solidariedade, o tema que agora nos ocupa. Através da sua Comissão para os Emigrantes, eles falam da necessidade de criar uma

mentalidade de acolhimento tanto para os emigrantes italianos que vivem no estrangeiro, como para os estrangeiros que vivem na Itália.

Esta mentalidade de acolhimento deve viver-se e pôr-se em prática através de gestos concretos. Entre estes gestos concretos sobressai, em primeiro lugar, o combate para o respeito e a promoção dos Direitos Humanos de todos.

Numa *emergência* — infelicidade ou drama — é fácil ser-se acolhedor, solidário. Uma emergência tem essa força extraordinária de mobilizar os braços, de sacudir as vontades, de despertar os corações. Tudo isso está muito bem. E depois?

Muitas vezes, há dramas que se vivem todos os dias, mês após mês, anos a fio, talvez. Lembra-te daquele casal nosso amigo que trabalhava em Sion (os dois clandestinos) para salvarem a sua filha, vitimada por uma doença? Quantos meses nós não passámos sem que víssemos uma saída para este caso? Em casos como este, só uma mentalidade de acolhimento, constantemente renovada, pode produzir frutos de solidariedade que vencem o tempo.

Essa solidariedade transforma-se então em comunhão (= comum união). Uma comunhão a compreender num duplo sentido: a) profunda unidade de sentimento e de coração com aqueles que nós ajudamos; b) capacidade de fazer nossos os projectos e as esperanças de todos aqueles que batem à nossa porta.

Os bispos italianos lembram-nos que, numa situação de imigração, nós devemos passar da *emergência à comunhão*. Eles dizem-nos, em última análise, que os países de acolhimento (e toda a pessoa em geral) deve ter sempre o seu coração aberto à solidariedade. Deve constantemente lutar para que tombem as barreiras da separação entre os trabalhadores emigrantes e autóctones. Então, dizem ainda os bispos italianos, no caminho da paz e da construção de uma sociedade melhor e mais justa, será cada vez mais possível *a unidade da família humana*.

A França! Já vimos que as vozes do racismo também aí levantam ondas. Mas neste país, que acolhe quase um milhão de portugueses, também encontramos uma presença atenta de solidariedade e de comunhão.

Os bispos franceses propõem uma prática que visa a um alargamento da comunhão social: *O combate contra o racismo não se limita a denunciar. Passa por um compromisso quotidiano que faz aparecer a riqueza dos contactos e das relações entre as famílias e comunidades que provêm de horizontes culturais e religiosos diversos... As diferenças baseadas na origem, na religião, não podem constituir um obstáculo maior à integração num mesmo conjunto nacional.*

Neste mesmo sentido, também é significativo o documento que o Conselho da Federação das Igrejas Protestantes da Suíça e a Conferência Episcopal Suíça publicaram há alguns anos (ano de 1985) com o título: *As 7 teses das Igrejas sobre a política em relação aos estrangeiros*. Estas teses, seguidas de um comentário, nada mais são do que a reedição do texto das mesmas teses publicadas em 1974. O que mudou foi o comentário, levando em conta os novos problemas que surgem, onze anos depois, na sociedade suíça.

Dizem os eclesiásticos: *Finalmente, apenas nos contentámos de rever os capítulos consagrados ao comentário, e deixámos as teses tal e qual elas se encontravam. As teses mostram ainda hoje as linhas fundamentais de uma política em relação aos estrangeiros, tal como é defendida pelas Igrejas.*

Foi-me impossível encontrar, até à hora em que te escrevo, o comentário de 1974. Por isso, não posso apresentar aqui, ainda que brevemente, um estudo comparado dos dois comentários. Esse estudo mostrar-nos-ia a solicitude pastoral da Igreja em relação aos novos problemas que vão surgindo na sociedade suíça. Entre esses problemas, podemos mencionar a recessão económica, o trabalho clandestino, a enorme afluência de emigrantes temporários. Na verdade, muitos desses problemas ferem centenas e centenas de portugueses que aqui chegam. Nem tens necessidade de que te diga isso.

Sublinharei contudo, a partir das próprias teses, dois elementos que caem muito bem na problemática que desenvolvemos aqui.

- a) O comentário de 1985 da tese 4 tem por título, *O objectivo principal*. A tese mostra muito bem que o problema dos estrangeiros não pode ser resolvido por um simples regulamento numérico dos efectivos que entram no país: *Nas circunstâncias actuais, o objectivo principal deve ser procurado, antes de tudo, no estudo em comum de um futuro comum entre suíços e estrangeiros.*
- b) A tese 6 faz um novo apelo a um esforço comum e a uma partilha da responsabilidade entre suíços e estrangeiros para resolver os múltiplos problemas que se apresentam. Devemos procurar, antes de tudo, as ocasiões que favorecem o encontro e a colaboração. Os bispos suíços comentam esta tese dizendo que se trata da *...necessidade de criar um clima de confiança e de compreensão mútua que se enraíza na convicção profunda de que todos juntos nos devemos tornar mais homens na dignidade e na liberdade.*

No fundo, encontramos aqui uma outra linguagem para traduzir a mesma realidade da solidariedade. Trata-se de uma solidariedade sem fronteiras, uma *solidariedade face à recessão*. Uma solidariedade que seja (que é), no pensamento de João Paulo II, retomado pelos bispos suíços, *a pedra angular de uma ordem social justa e humana que permite um progresso verdadeiro.*

Antes de terminar, gostava de te dizer o seguinte, pedindo a pena de Gildo Baggio. Certamente, ele conhece bem os dois comentários do texto das teses de 1974 e 1985. E conhece quais são os pontos determinantes em relação aos documentos precedentes, e em relação aos problemas que se apresentam hoje em dia.

Gildo Baggio retém três, que eu resumo assim:

- 1.º A relação profunda que existe entre o fenómeno migratório e o fenómeno de desenvolvimento.
- 2.º O problema dos estrangeiros na Suíça conduz os bispos suíços a levantar uma questão importante. Essa questão ultrapassa as fronteiras da imigração: qual é a sociedade que nós queremos construir no futuro?

3.º Os estrangeiros devem ser considerados como parte integrante da sociedade suíça, e não como um problema marginal que olhamos sempre do lado do *assistencialismo*.

A *mens* (o sentido) dos documentos dos episcopados italiano, francês e suíço introduz um tema sobre o qual muito gostaria de te falar. É o tema da inserção ou da integração na sociedade de acolhimento. Mas isso ficará para outra carta.

Teófilo, teu irmão

Primeiro capítulo, extraído do inédito de Teófilo MINGA, *Carta a Silvana, emigrante portuguesa na Suíça (1997)*.