



Departamento de Sociologia

Cisnes Negros
Representações de sucesso e processos de autoatribuição causal em
imigrantes

Emanuel Francisco Martins Barbeitos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação e Sociedade

Orientadora:
Doutora Teresa de Jesus Seabra de Almeida, Professora Auxiliar,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Junho 2014

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação explora os meandros dos *caminhos* que percorremos e dos *sentidos* (objetivos e subjetivos) que lhes atribuímos. Ela própria é o resultado de um caminho percorrido cujo sentido deve ser partilhado com todos aqueles que, generosamente, contribuíram para que esse caminho se tornasse possível. A esses expresso a minha profunda gratidão:

À minha mãe, uma heroína que nunca renunciou, e a quem dedico este trabalho.

À Margarete, que tem o melhor irmão do mundo.

À Professora Doutora Teresa Seabra, pela sua leveza inspiradora e disponibilidade atenta.

À Zé e ao Mário, pelo “Castells” e outros.

À Tânia e à Vanessa, pelo afeto e genuinidade que acrescentaram à minha vida.

Ao Mário Ribeiro (CNAI de Lisboa), pela sua solicitude.

Ao Sr. Luís Fernandes, presidente da Associação de Africanos do concelho de Vila Franca de Xira, pela sua atenção diligente.

A todos os entrevistados que participaram neste estudo, pela colaboração prestimosa.

*Que ninguém me peça esse andar certo de quem sabe
o rumo e a hora de o atingir,
a tranquilidade de quem tem na mão o profetizado
de que a tempestade não lhe abalará o palácio,
a doçura de quem nada tem a regatear,
o clamor dos que nasceram com o sangue a crepitar.*

*Na minha vida nem sempre a bússola se atrai ao mesmo
norte.*

*Que ninguém me peça nada. Nada.
Deixai-me com o meu dia que nem sempre é dia,
com a minha noite que nem sempre é noite
como a alma quer.*

Não sei caminhos de cor.

Fernando Namora, *in* 'Mar de Sargaços'

RESUMO

A presente investigação visa produzir contributos para o estudo de atribuições causais e de estilos atribucionais em imigrantes com elevados níveis de escolarização. A investigação pretende fazer um levantamento das atribuições, enquanto mecanismos de predição e de controlo da experiência social dos indivíduos, associadas a trajetórias académicas caracterizadas, frequentemente, por grandes constrangimentos redutores das possibilidades de integração e sucesso escolares. Sob este ponto de vista, o sucesso escolar de imigrantes adquire características de um fenómeno do tipo “Cisne Negro”, isto é, marginal, atípico. Entendendo que o sucesso (ou o insucesso) escolar é um *processo* (multidimensional e multifatorial) e não, apenas, um mero *resultado* quantificável em indicadores estatísticos, optou-se pelo método qualitativo e pela entrevista, como técnica de recolha de dados, numa tentativa de captar melhor as subtilezas da complexidade e singularidade de cada percurso pessoal. O estudo procura analisar e compreender a forma como os perfis atribucionais variam em função de factores de diferenciação, como o grau de escolarização dos pais dos imigrantes, apreendendo as relações entre esses perfis, as capacidades adaptativas e o sucesso académico. O grupo-alvo é constituído por imigrantes e descendentes de imigrantes de países lusófonos, que obtiveram um grau universitário (ou outras qualificações para além desse grau) no sistema de ensino português. Os resultados apontam para a predominância da internalidade nas atribuições para o sucesso. Os indivíduos com pais mais escolarizados fazem atribuições externas à “educação familiar” e/ou ao estímulo de familiares e de outras pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Cisnes Negros; imigrantes qualificados; sucesso escolar; atribuições causais; modelo atribucional de Weiner; estilos atribucionais; adaptação.

ABSTRACT

This research aims to produce contributions to the study of causal attributions and attributional styles of immigrants with high academic degrees. The research intends to survey the attributions, while mechanisms for prediction and control of the social experience of individuals, associated with academic trajectories often characterized by major constraints reducing the possibilities of integration and school success. Under this view, the academic success of immigrants acquires characteristics of a phenomenon like "Black Swan", that is, marginal, atypical. Understanding that school success (or failure) is a *process* (multidimensional and multifactorial) and not just a mere quantifiable *outcome* measured by statistical indicators, it was chosen a qualitative approach and the interview as a technique for collecting data, in an attempt to better capture the subtleties of the complexity and uniqueness of each individual pathway. The study seeks to analyze and understand specifically how the attributional profiles vary according to some differentiation factors such as the level of parental education, capturing the relationships between those profiles, adaptive capacities and academic success. The target group consists of immigrants and descendants of immigrants, from lusophone countries, with tertiary educational level (university degree or other qualifications beyond that level) achieved in the portuguese education system. The results point to the predominance of internality for success attributions. However, individuals with parents with higher qualifications make attributions to "family education" and / or to the stimulus of family members and others.

KEYWORDS: Black Swans; qualified immigrants; school success; causal attributions; Weiner's attributional model; attributional styles; adaptation.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico – Empírico	6
1. Adaptação e atribuições causais – Modelo Atribucional de Weiner	6
2. Os fluxos migratórios como objeto sociológico	10
3. “Platonicidades” e demografias da imigração	16
4. (In)Sucesso escolar de alunos imigrantes: alterações epistemológicas.....	21
Capítulo II – Metodologia	23
1. Definição dos sujeitos em estudo	25
2. Recolha e análise de dados	29
Capítulo III – Apresentação e análise de resultados	31
1. Representações (d) e Heróis	31
2. Atribuições causais e superação	33
Conclusões	43
Bibliografia	47

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1. – Atribuições e dimensões de atribuição causal, segundo Weiner	8
Quadro 2.1. – Atribuições causais e reações afetivas face ao êxito e ao fracasso	8
Quadro 3.1. – Estilos atribucionais e perfis	9
Quadro 4.1. – Tipologia das Migrações Atuais	18
Quadro 1.2. – Caracterização dos sujeitos em estudo	27
Quadro 2.2. – Caracterização dos progenitores	28
Quadro 1.3. – Representações de sucesso académico	32
Quadro 2.3. – Atribuições de sucesso, segundo o <i>locus</i> de causalidade	36

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. – Modelo atribucional de Weiner	7
---	---

INTRODUÇÃO

No seu livro *“O Cisne Negro: O impacto do Altamente Improvável”*, Nassim Taleb (2007), ensaísta literário e professor de Ciências da Incerteza na Universidade de Massachusetts, em Amherst, explora as limitações do conhecimento humano, enquanto empreendimento de apropriação do mundo. De acordo com o autor, essas limitações resultam, essencialmente, de uma “arrogância epistémica” que consiste em sobrestimar o que conhecemos e de subestimar o incerto, reduzindo, dessa forma, o espaço para a incerteza e para o desconhecido. O ensaísta salienta, especificamente, a tendência para subestimar factos ou fenómenos atípicos – os Cisnes Negros. Para Taleb, o conceito de Cisne Negro “baseia-se na estrutura da aleatoriedade na realidade empírica” (*id., ibid.:27*) e consubstancia, em última instância, a manifestação daquilo que *não sabemos*, que é, na *lógica do Cisne Negro*, “mais relevante do que aquilo que sabemos” (*id., ibid.:17*). O Cisne Negro surge, assim, na metáfora de Taleb, como a objecção, “a pedra no sapato” das teorias forjadas na ilusão de se “achar que o mundo em que vivemos é mais compreensível, mais explicável e, logo, mais previsível do que é na realidade” (*id., ibid.:37*). Esta ilusão decorre da “cegueira relativamente à aleatoriedade, nomeadamente em termos de grandes desvios” (*id., ibid.:17*). Foi esta mesma “cegueira”, segundo Taleb, que impediu as pessoas do Velho Mundo (antes da descoberta da Austrália) de intuïrem a possibilidade de nem todos os cisnes serem brancos, apesar de séculos de avistamentos de milhões de cisnes brancos.

Taleb distingue duas dinâmicas de produção de conhecimento (aplicáveis às ciências sociais e às ciências experimentais), criando, para tal, dois neologismos cujos conceitos correspondem a duas províncias imaginárias com propriedades características e, sob muitos aspetos, opostas: Mediocristão e Extremistão (*Mediocristan* e *Extremistan*, no original). Na província de Mediocristão (o termo não encerra qualquer conotação do foro religioso, servindo, apenas, de contraponto na dialéctica entre dois tipos de pensamentos distintos), “os acontecimentos específicos não contribuem muito em termos individuais” (*id., ibid.:66*). A suprema lei de Mediocristão é: “Quando a amostra é grande, nenhum dado individual alterará significativamente o agregado ou o total” (*id., ibid.:66*). Pelo contrário, no Extremistão, “as desigualdades são de tal ordem que uma única observação pode ter um impacto desproporcionado no agregado ou no total” (*id., ibid.:17*). A tirania do coletivo e do previsto é típica do Mediocristão; a tirania do singular e do imprevisto domina o Extremistão. As diferenças entre as duas dinâmicas demonstram que é no Extremistão que se manifesta a actividade do Cisne Negro. Segundo Taleb, quase todas as questões sociais inserem-se na província do Extremistão.

O presente estudo inscreve-se, por sinal, no território de Extremistão. Com efeito, no campo da revisão de literatura, recupera-se uma problemática que tem assumido graus de centralidade variados no âmbito da Sociologia da Educação e que constitui, afinal, uma realidade estruturante e transversal da província de Extremistão: as desigualdades escolares e sociais (DES). A pertinência de se continuar a estudar as DES, emerge, como referem Diogo e Silva (2010), por duas ordens de razões. Desde logo,

porque persistem. Por outro lado, às especificidades associadas à primeira vaga de massificação do ensino pós-primário na Europa, que foram devidamente diagnosticadas pelas teorias clássicas das desigualdades formuladas nos anos 60 e 70, com autores como Bourdieu e Passeron (1964, 1970) e Bernstein (1971), sucederam novas especificidades e novos processos de reprodução das desigualdades escolares, como resultado das reconfigurações das sociedades. Estas reconfigurações suscitaram a prospecção de abordagens alternativas à fórmula mecanicista e determinista da reprodução (Diogo e Silva, 2010) que resgatassem o ator social, nas palavras de Lahire (2001), da lisura ou da bidimensionalidade de um olhar sociológico desindividualizado e que lhe conferissem a multidimensionalidade de um actor plural dotado de reflexividade, produto complexo de socialização em contextos múltiplos e heterogéneos. Como sublinha Lahire (2001:261), “somos demasiado *multissocializados* e demasiado *multideterminados* para podermos dar conta dos nossos determinismos”.

Uma sociologia ao nível do indivíduo abre caminho para uma *sociologia das irregularidades sociais*, no âmbito da qual o “provável” deixa de ser o facto por excelência (Lahire, 2003, 2001; Mercklé, 2005). O foco na pluralidade de disposições dos atores e na variedade de situações em que essas disposições se manifestam e se atualizam (ou não) exige a maleabilidade do pensamento de um habitante de Extremistão face ao imprevisto, ou, antes, face à possibilidade de as trajetórias individuais poderem constituir-se como exceções à regra, casos atípicos, em suma, *Cisnes Negros*. É nestes termos que se discute, nomeadamente, o sucesso escolar (improvável) de filhos de imigrantes.

Sabe-se que, em média, com algumas exceções, os estudantes imigrantes apresentam fraco desempenho escolar, têm um acesso mais restrito a uma educação de maior qualidade, são menos suscetíveis de frequentar o ensino pré-escolar, são mais propensos ao abandono escolar, antes de completarem o ensino secundário, e tendem a frequentar estabelecimentos de ensino com maior concentração de minorias étnicas e de alunos oriundos de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos (OCDE, 2010; Seabra, Mateus, Rodrigues e Nico, 2011). Face a este quadro, a caracterização das dinâmicas de integração de imigrantes conduz-nos, inevitavelmente, à discussão sobre os mecanismos de exclusão e de reprodução das desigualdades que se operam no seio da instituição escolar. Mas impõe-se a questão: como explicar o melhor desempenho escolar dos alunos descendentes de imigrantes cujas culturas de origem são de grande descontinuidade relativamente à cultura do país de acolhimento e à cultura escolar dominante (Seabra, 2010)? A resposta não é simples e engendra relações de causalidade não-lineares. Como refere Taleb (2007), na província de Extremistão as relações lineares são a exceção. Fenómenos como o *sucesso* ou o *insucesso* escolares devem ser entendidos como *processos* (propriedades de realidades dinâmicas envolvendo causas e efeitos) e não, apenas, como meros *outputs* quantificáveis em indicadores estatísticos. Estes *outputs* dizem pouco, *per se*, acerca daquilo que Lahire (2001:258) designa, metaforicamente, por “pregueado social”, que não é mais do que “o social (e as suas lógicas plurais) na sua forma incorporada,

individualizada”. Um tal posicionamento crítico apela, por um lado, ao escrutínio de uma miríade de factores que concorrem para o sucesso ou para o insucesso e, por outro, ao questionamento das virtuosidades analíticas e heurísticas das teses das (des)continuidades culturais, face a um conjunto de dados empíricos denunciadores das suas insuficiências (Seabra, 2010). Ora, se a capacidade agencial dos indivíduos não emerge de um vazio social (as estruturas assumem uma componente interiorizada, sob a forma de esquemas de perceção e interpretação que orientam ou, pelo menos, condicionam a ação), os atores podem agir conscientemente de forma diferente, tendo por referência os seus projetos e estratégias pessoais, transformando-se em agentes estruturantes produtores de novos sentidos (Bonal e Rambla, 1998; Duru Bellat, 2000; Caetano, 2011). Dito de outra forma, se as estruturas podem constranger as trajetórias individuais, também capacitam e criam condições de possibilidade para o exercício estratégico da acuidade reflexiva, da criatividade e da capacidade de compromisso dos sujeitos (Archer, 2003). Este exercício estratégico será fundamental no desenvolvimento de capacidades adaptativas em contextos de adversidade que, no caso particular dos alunos imigrantes, poderão conferir-lhes uma “vantagem escolar” imprevista (Seabra, 2010).

A intenção da presente investigação radica, afinal, na convicção de que o mundo social (e, em particular, o fenómeno do Cisne Negro) se explica melhor integrando a combinação dos poderes causais da *agência* e da *estrutura* (Archer, 2003; Caetano, 2011). Tomando como amostra imigrantes portadores de um elevado nível de habilitações académicas, pretendemos, valorizando a experiência subjetiva do imigrante, identificar as (auto)atribuições causais associadas ao sucesso académico, enquadradas pelo modelo atribucional da motivação e emoção de Bernard Weiner (1979, 1985). A adaptabilidade, caracterizada “por um esforço de controlo dos indivíduos sobre o ambiente que os rodeia” (Sousa, Rosado e Cabrita, 2008:203), depende, em larga medida, das perceções pessoais (estruturadas cognitivas) acerca das possíveis causas dos sucessos e dos fracassos, ou seja, das *atribuições causais* formuladas por cada indivíduo. A importância das atribuições está relacionada com o facto de constituírem preditores da experiência social, na medida em que influenciam as expectativas de futuro dos sujeitos e têm, por isso, um efeito decisivo na sua realização num determinado contexto (Neto, 1998). Deste modo, pretendemos captar os sentidos da *agência*. Outro objetivo do estudo é analisar e compreender como variam os estilos atribucionais em função do grau de escolarização dos pais desses imigrantes. Evidências empíricas salientam a pertinência de estudar as atribuições causais em função de factores de diferenciação, apontando para a ideia de que a análise da causalidade dos resultados depende de experiências de socialização diferenciadas (Faria, 1999). Deste modo, pretendemos captar as influências das forças geradas pelas *estruturas*.

O estudo dos imigrantes portadores de um elevado nível de habilitações académicas não tem assumido a mesma relevância no conjunto de estudos sobre fluxos migratórios e sobre dinâmicas de integração nas sociedades de acolhimento (Góis e Marques, 2007). Na verdade, e como sublinham Góis e Marques (*ibid.*), trata-se de uma categoria de imigrantes que goza, geralmente, de invisibilidade

social, devido, em parte, a uma integração social e laboral bem-sucedida. Pelo contrário, a investigação tem-se focado amiúde nos imigrantes pouco ou nada qualificados, mercê da representatividade estatística e da visibilidade destes grupos nas principais áreas metropolitanas (*id., ibid.*). Como resultado cumulativo da inserção de Portugal nos sistemas económico e migratório globais e também das ligações pós-coloniais, Marques e Góis (2007) distinguem três categorias distintas de imigrantes altamente qualificados:

A – Indivíduos altamente qualificados que migram para Portugal, de forma independente ou institucionalmente enquadrados;

B – Indivíduos altamente qualificados que migram para Portugal de forma independente;

C – Indivíduos que adquirem uma formação superior em Portugal (migrantes internamente qualificados).

Os sujeitos-atores do presente estudo incluem-se na categoria dos migrantes internamente qualificados.

O interesse por este grupo de indivíduos (imigrantes qualificados), no presente estudo, prende-se, pois, por um lado, com o facto de existir um défice de informação empírica, em particular no domínio das atribuições causais do sucesso académico. Por outro lado, a montante, moveu-nos o impulso de manter algum distanciamento face a um insistente e pessimista *close-up* ao insucesso académico de imigrantes e de seus descendentes, suscetível de contribuir para reforçar as representações de subalternidade social que tendem a reduzir o imigrante à mera condição de força de trabalho mal paga e mal qualificada (Franken, Coutinho e Ramos, 2012). Procurámos ir ao encontro da singularidade das trajetórias individuais desses “*invisíveis*”, ancorados na convicção de que algumas dessas trajetórias refletiriam a improbabilidade e/ou a atipicidade do fenómeno do *Cisne Negro* e, inevitavelmente, as tensões entre singularidade e universalidade.

A presente investigação tem, portanto, na sua fundação, as seguintes questões orientadoras:

- Quais são as atribuições causais e os estilos atribucionais para o sucesso académico de imigrantes com elevados níveis de escolarização?
- De que forma essas atribuições variam com o nível educativo dos pais desses imigrantes?
- Em trajetórias académicas caracterizadas, frequentemente, por grandes constrangimentos redutores das possibilidades de integração e sucesso, em que medida a capacidade de adaptação dos comportamentos destes indivíduos é determinante para ganharem “vantagem escolar”?

Em face destas questões, pretendemos:

- i) Identificar atribuições causais e estilos atribucionais de sucesso académico de imigrantes;
- ii) Analisar e compreender como variam esses estilos atribucionais, em função do grau de escolarização dos pais desses imigrantes;

iii) Identificar e analisar, qualitativamente, as relações entre as dimensões de causalidade, a realização acadêmica e a capacidade de adaptação, em contextos de adversidade.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO – EMPÍRICO

1 – Adaptação e Atribuições Causais – Modelo Atribucional de Weiner

Não obstante o vigor heurístico das teses sobre as descontinuidades entre o capital cultural dos alunos e a escola impõe-se, todavia, segundo Seabra (2010), um conjunto de dados empíricos que interpelam essas abordagens e que obrigam, no mínimo, a uma confrontação e à prospeção de uma outra hermenêutica. Pergunta Seabra (*id., ibid.*: 51), à guisa de exemplo:

«Como explicar o melhor desempenho escolar dos alunos descendentes de imigrantes cujas culturas de origem são de grande contraste cultural com a cultura do país de acolhimento? ii) Como podem ter sucesso escolar uma parte (mesmo que pequena) dos filhos das classes populares? iii) Como explicar que a escola favoreça o êxito escolar das raparigas quando, à definição da cultura escolar, presidem os grupos sociais dominantes, neste caso, a *dominação masculina*?»

No seu estudo, Seabra (2010) documenta algumas insuficiências das teses das (des)continuidades culturais, concluindo que, se não existe uma continuidade cultural favorável entre o universo familiar dos alunos indianos e o escolar, esta não é uma condição necessária (nem suficiente) para o sucesso daqueles. Levanta-se a hipótese de se a vantagem destes alunos não sobrevirá, fundamentalmente, das suas capacidades adaptativas (manifestas numa maior disposição interior para aderirem às normas escolares) ou, se quisermos, da sua resiliência (Rutter, 2012; Masten, Wright e Narayan, 2013) na superação da adversidade. Ora, a adaptabilidade, caracterizada “por um esforço de controlo dos indivíduos sobre o ambiente que os rodeia” (Sousa, Rosado e Cabrita, 2008:203), depende, em larga medida, das perceções pessoais (estruturas cognitivas) acerca das possíveis causas dos sucessos e dos fracassos, ou, antes, das *atribuições causais* formuladas por cada indivíduo. Segundo (Weiner, 1985), a adaptação não é possível sem a análise causal. A atribuição de causalidade refere-se ao acto de desenvolver “processos inferenciais e dedutivos através dos quais os indivíduos procuram explicar os comportamentos e acontecimentos que os envolvem, afetam e lhes dizem respeito” (Sousa, Rosado e Cabrita, 2008:203). A importância das atribuições está relacionada, como se referiu anteriormente, com o facto de influenciarem as expectativas de futuro, tendo, por isso, um efeito determinante em contextos de realização (Neto, 1998). As atribuições produzidas por um estudante imigrante, por exemplo, que reprovou num exame de Matemática, condicionarão os seus comportamentos futuros, quer tenha atribuído o seu fracasso à falta de capacidade ou à falta de sorte. No primeiro caso, porém, o estudante poderá rapidamente desistir de tentar compreender a Matemática, enquanto, no segundo, poderá insistir, na esperança de poder vir a ser bafejado por melhor sorte, num futuro próximo.

O modelo atribucional baseia-se em quatro princípios gerais (*id., ibid.*:265): a atribuição de causalidade é uma atividade com ampla difusão na vida quotidiana; as atribuições estão sujeitas a erros; os indivíduos agem em função do modo como percebem e interpretam os acontecimentos; a atividade atribucional desempenha uma função adaptativa.

A origem do estudo das atribuições causais, no âmbito da Psicologia Social, remonta aos trabalhos seminais de Fritz Heider (1944, 1958), que estudou a influência das percepções pessoais no comportamento. Para Heider (1958), a explicação para um dado acontecimento pode invocar causas internas aos indivíduos (esforço, capacidade, intenção) ou externas (dificuldade da tarefa, sorte). As ideias pioneiras de Heider serviram de base à formulação de outros modelos da teoria atribucional, como é o caso do modelo proposto por Bernard Weiner (1979, 1985), aplicado, especificamente, às explicações para o sucesso e o insucesso dos indivíduos no domínio da realização pessoal. Em síntese, a teoria sustenta que as atribuições contribuem, em última instância, para moldar as respostas emocionais e comportamentais dos indivíduos (Weiner, 1985). A Figura 1.1. esquematiza, de forma simplificada, o modelo atribucional de Weiner.

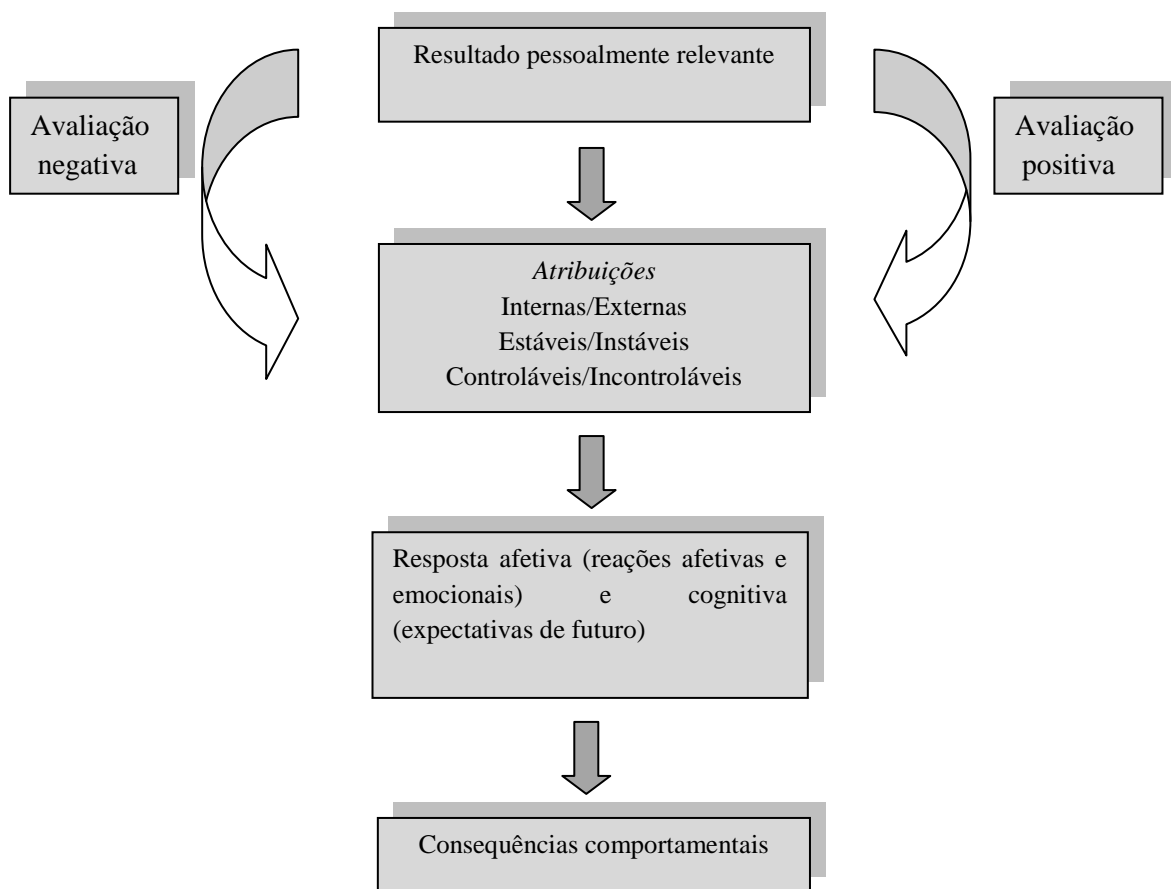


Figura 1.1. – Modelo atribucional de Weiner (adaptado de Weiner, 1985)

O número de causas percebidas pelos indivíduos é potencialmente ilimitado, embora, no domínio da realização escolar, as causas primárias mais repetidamente referenciadas sejam as quatro originalmente inventariadas por Weiner (1974): *capacidade, esforço, dificuldade da tarefa* e *sorte*. A necessidade, porém, de considerar uma vastidão de outras causas no processo atribucional (humor, atenção, maturidade, condições de saúde, a influência de outras pessoas, como os professores, por

exemplo) conduziu à construção de uma taxonomia de classificação das causas em torno de dimensões comuns e alargadas (Faria, 1999). Weiner propõe uma taxonomia bipolar de causas em função de três dimensões – *locus de causalidade*, *estabilidade* e *controlabilidade* – nas quais as causas podem ser classificadas, respetivamente, como internas/externas ao sujeito, estáveis/instáveis no tempo e controláveis/incontroláveis pelo indivíduo (Quadro 1.1.).

INTERNAS		EXTERNAS	
ESTÁVEIS	INSTÁVEIS	ESTÁVEIS	INSTÁVEIS
Capacidade	Esforço	Dificuldade da tarefa	Sorte
INCONTROLÁVEIS	CONTROLÁVEIS	INCONTROLÁVEIS	INCONTROLÁVEIS

Quadro 1.1. – Atribuições e dimensões de atribuição causal, segundo Weiner (1985)

As atribuições causais e o enquadramento das causas em dimensões (*locus*, *estabilidade* e *controlabilidade*) geram reações afetivas (face ao sucesso e ao fracasso) e cognitivas (expectativas de sucesso, por exemplo) que variam de indivíduo para indivíduo. Estas reações afetarão a qualidade da sua realização, o tipo de tarefas que escolhem, a persistência na ação perante obstáculos ou, ao invés, o seu evitamento (Weiner, 1985; Faria, 1999; Neves e Faria, 2007). O Quadro 2.1. descreve a tipologia de atribuições, em função das dimensões causais, e os sentimentos associados.

Atribuição causal	Reações afetivas face ao êxito	Reações afetivas face ao fracasso
Causa interna, estável e incontrolável: capacidade.	Sentimento de competência, confiança em si mesmo, orgulho e satisfação. Altas expectativas de êxito futuro. Responsabilidade diante do êxito.	Sentimento de incompetência, perda da confiança em si mesmo. Baixas expectativas para o futuro. Responsabilidade diante do fracasso.
Causa interna, instável e incontrolável: esforço.	Orgulho e satisfação. Responsabilidade diante do êxito. Sentimento de controlo.	Culpabilidade. Responsabilidade diante do fracasso. Sentimentos de controlo e expectativas de prevenir o fracasso futuro.
Causa externa, instável e incontrolável: sorte.	Surpresa. Ausência de responsabilidade diante do êxito.	Surpresa. Ausência de responsabilidade diante do fracasso.
Causa controlada por outros: professor, por exemplo.	Gratuidade.	Conformidade, ira, raiva.

Quadro 2.1. – Atribuições causais e reações afetivas face ao êxito e ao fracasso (Valle, 2002, cit. por Mascarenhas, Almeida e Barca, 2005:78)

A investigação no âmbito das atribuições tem mostrado também que há indivíduos que tendem, de forma consistente, a fazer o mesmo tipo de atribuições para o sucesso ou para o insucesso, configurando determinados *estilos atribucionais* que dependem das características motivacionais e de personalidade, das próprias situações de realização e do tipo de resultados (Neves e Faria, 2007). O Quadro 3.1. sistematiza os diferentes *estilos atribucionais* comumente considerados na análise causal.

Quadro 3.1. – Estilos atribucionais e perfis (adaptado de Neves e Faria, 2007)

Estilos	Perfil
Ego-defensivo	Tendência para fazer atribuições de causalidade interna e controlável aos sucessos e de causalidade externa e incontrolável aos insucessos (proteção do valor e da autoestima).
Contra-defensivo ou de auto-depreciação	Externalização dos sucessos e internalização dos insucessos (indivíduos com baixa autoestima).
Externalidade global	Externalização dos sucessos (sorte, por exemplo) e dos fracassos (dificuldade da tarefa, por exemplo). Indivíduos com medo do sucesso e do fracasso (parece ser mais frequente no sexo feminino).
Norma da internalidade	Sucessos e fracassos são globalmente atribuídos a causas internas e controláveis (tem subjacente a ideia de que a internalidade e a controlabilidade são socialmente desejáveis e valorizadas).

A investigação sobre atribuições sugere que as atribuições para o sucesso produzem padrões de realização mais adaptativos quando se reportam a causas internas e estáveis (capacidade, por exemplo); as atribuições instáveis, mas controláveis, como o esforço, são especialmente adaptativas, na medida em que o indivíduo pode modificar a intensidade desse esforço, dependendo das exigências de contexto (Weiner, 1986, cit. por Linnenbrink e Pintrich, 2002). Relativamente ao insucesso, é mais adaptativo utilizar causas instáveis (a falta de sorte, por exemplo), permitindo ao indivíduo proteger a sua autoestima e encontrar formas de evitar o insucesso no futuro (Weiner, 1986, cit. por Linnenbrink e Pintrich, 2002). Atribuir os resultados escolares positivos a factores externos e instáveis ou atribuir os resultados escolares negativos a factores internos e estáveis constituem, portanto, padrões atribucionais pouco adaptativos que podem levar os indivíduos a duvidar das suas capacidades para melhorar o seu rendimento (Mascarenhas, Almeida e Barca, 2005).

Evidências empíricas salientam, ainda, a importância de estudar as atribuições causais em função de factores de diferenciação (nível socioeconómico e cultural, classe social, raça, género, por exemplo), apontando para a ideia de que, tal como refere Faria (1999:267),

“(...) a análise da causalidade dos resultados, bem como da sua interpretação em termos de dimensões causais, varia em consequência de experiências individuais e de socialização diferenciadas, que suscitarão consequências cognitivas, afetivas e comportamentais diferentes, em contextos de realização.”

O efeito da escolaridade dos pais assume especial relevo, enquanto fator de diferenciação, em dois planos comunicantes (Mascarenhas, Almeida e Barca, 2005; Boruchovitch *et al.*, 2012): enquanto variável determinante do (in)sucesso escolar, *per se*, e enquanto fator preditivo dos estilos atribucionais dos alunos. Pais mais escolarizados tendem a favorecer mais a autoestima das crianças, a facilitar deliberadamente o seu desenvolvimento cognitivo, a incentivar o esforço e os métodos de estudo. Por outro lado, estas atitudes dos pais, assim como as suas perceções, expectativas e aspirações diante da escolarização e dos desempenhos dos filhos, são inferidas e integradas no autoconceito de competência destes e nas atribuições causais para os seus resultados escolares, com reflexos na autoestima e na motivação académica (Mascarenhas, Almeida e Barca, 2005; Boruchovitch *et al.*, 2012). As expectativas dos pais relativamente ao sucesso escolar dos filhos funcionam,

simultaneamente, como causa e efeito da realização e aspirações escolares destes e, conseqüentemente, dos seus padrões atribucionais, através de um processo que envolve: o *feedback* que a escola dá aos pais acerca dos filhos; as aspirações escolares dos próprios pais, sobretudo as não satisfeitas; a percepção que os pais têm de si, enquanto educadores; os efeitos mediadores dos comportamentos de apoio e reforço dos pais à realização escolar dos filhos, e das aspirações dos próprios filhos (Faria, 1999).

A influência do nível socioeducativo, em particular, no tipo de atribuições causais e suas dimensões, tem sido associada indiretamente ao desempenho académico dos filhos através das expectativas dos pais e do seu grau de escolarização, mostrando que, em contexto escolar, os indivíduos de nível socioeconómico mais elevado atribuem o seu sucesso, mais frequentemente, a causas internas, quando comparados com os indivíduos de nível socioeconómico mais baixo (Faria, 1999; Davis-Kean 2005; Iatridis e Fousiani, 2009; Ewumi, 2012).

Importa sublinhar que, apesar da sua aparente robustez, o modelo de Weiner apresenta algumas limitações. A categorização das causas em dimensões pode revelar-se um procedimento problemático. A sorte, por exemplo, pode ser percebida por um indivíduo como externa e instável e relativamente duradoura e propriedade pessoal por outro (Weiner, 1985). Acresce que uma mesma causa pode engendrar significações diferentes em contextos diferentes. Assim, por exemplo, o esforço pode ser percecionado como instável (temporário) ou como um traço (estável) do indivíduo. Weiner (1985) considera, porém, que, apesar da variação na interpretação das inferências causais, as dimensões em que se inscrevem são concebidas como invariantes.

2 – Os fluxos migratórios como objeto sociológico

Quer se adote um posicionamento mais cético face ao fenómeno da Globalização, como faz Martin Khor, ao considerar que se trata de uma forma de *apartheid* que atualiza fórmulas ancestrais de colonialismo capitalista¹, quer proclamemos, em tom triunfal, que representa uma inexorável força civilizadora e promotora do progresso e do bem geral, parece inconcusso que “as migrações são consubstanciais dos processos de globalização” (Castles, 2005:7). Os fluxos migratórios constituem, na verdade, uma evidência de “uma nova forma espacial característica das práticas sociais que dominam e moldam a sociedade em rede” (Castells, 2002:535). Este “novo espaço”, não deixando de ser, nas palavras de Henri Lefebvre (1991:102), um espaço de “materialização da existência humana”, já não é, contudo, um espaço do tipo euclidiano, estático, monolítico, circunscrito a um conjunto finito

¹ Discurso de Martin Khor, Director da *Rede d Terceiro Mundo* (Third World Network, TWN) na Sessão de Abertura do Forum Millenium, Assembleia Geral das Nações Unidas, Nova Iorque, 22 de Maio de 2000. Disponível em: <http://twinside.org.sg/title/mk7.htm> [consultado em 1-08-2013]

de dimensões. Esta nova organização material das práticas sociais é, agora, um *espaço de fluxos* que, não sendo um espaço desprovido de lugares, engendra, porém, uma estrutura lógica que o é (Castells, 2002). Estes fluxos referem-se, como nota Castles (2002), a movimentos de realidades tangíveis (migrantes, refugiados, tecnologia, capital, artefactos culturais) e intangíveis (informação, valores, imagens veiculadas pelos meios de comunicação, símbolos, governança) que produzem novas tensões e reconfigurações sociais em diferentes níveis espaciais (nacional, regional e local).

Porém, a expansão da arena global não é inócua e engendra paradoxos, que são mais do que meros paroxismos cognitivos. Aponta-se, frequentemente, desde logo, o facto de estar associada a novas assimetrias e formas de estratificação global em que se opera um jogo desigual de poder e de prosperidade que permite explicar fenómenos bastante visíveis como a marginalização e a exclusão de certas camadas e a erosão gradual das solidariedades nacionais (Hespanha, 2002). Santos (2001) chama a atenção para estas dinâmicas de diferenciação de relações sociais, referindo que elas não configuram os efeitos de uma entidade única chamada Globalização, mas traduzem, antes, diferentes *Globalizações*, remetendo para a ideia, bem expressa por Azevedo (2007), de que a Globalização é um processo irregular e multifacetado nas suas manifestações locais, transcendendo a dimensão económica estrita. A diferenciação social faz-se, por um lado, segundo Hespanha (2002:22-26), através de um efeito de segmentação social que origina a “descolagem dos segmentos mais débeis dos grupos sociais situados na base da sociedade e na promoção dos mais fortes situados no topo” e, por outro, de um efeito de individualização da vida social que amplia os campos de autonomia dos indivíduos, desvinculando-o das seguranças tradicionais e das lealdades institucionais.

Outra discussão é a que se centra no efeito de declínio da soberania do Estado-Nação, imputável à intensificação da globalização. Argumenta-se que os processos globais estão a invadir o Estado-Nação, com o concomitante dismantelamento da ideia de país monocultural delimitado por fronteiras físicas (Campos e Canavezes, 2007). Não obstante, alguns autores (Dunne, 1999; Castles, 2002) sublinham que o debate “ou a globalização ou a soberania do Estado” está inquinado por um défice ontológico, uma vez que os entendimentos intersubjetivos de soberania mudaram, especialmente no período pós-1945. De qualquer modo, e como refere Castles (2002:133), reconhece-se que a globalização não é redutível a uma erosão geral do poder dos Estados, na medida em que emergem “novas formas de governança aos níveis nacional, regional e global, onde o poder militar e económico dos estados dominantes tem, ainda, um papel decisivo”. Os fluxos migratórios, em particular, resultando da integração de comunidades locais e de economias nacionais no espaço de fluxos globais, estão inextricavelmente associados a estas tensões. Na verdade, as migrações e a emergência de populações multiculturais são vistas como potenciais ameaças à identidade e soberania nacionais, obrigando muitos governos à implementação de um rigoroso controlo fronteiriço (visto, normalmente, como uma prerrogativa fundamental da soberania do Estado-Nação) e ao endurecimento das políticas de imigração (Castles, 2000; 2005). Verifica-se que os países que colocam a cultura

comum no âmago do processo de construção da sua identidade nacional (os Estados asiáticos, por exemplo, têm vindo a adoptar regras muito restritivas de naturalização e de acesso à nacionalidade) têm revelado maior dificuldade em lidar com a absorção de populações imigrantes do que os países em que estas têm sido parte consubstancial na construção e reprodução dessa identidade (*id., ibid.*). A verdade é que, como muito apropriadamente faz notar Santos (1993:40),

“A base étnica das nações modernas torna-se cada vez mais evidente e o Estado-Nação, longe de ser uma entidade estável, natural, é a condensação temporária dos movimentos que verdadeiramente caracterizam a modernidade política: Estados em busca de nações e nações em busca de Estados.”

Todavia, Castles (2005:45) salienta que “há poderosos factores inerentes à globalização que têm vindo a enfraquecer os modos tradicionais de controlo dos fluxos migratórios e das mudanças socioculturais associadas”. A própria integração global destes fluxos gera pressões de natureza económica, política, cultural e social, que propiciam o reforço das migrações e o aprofundamento dos intercâmbios económicos e culturais. Na economia do sistema-mundo, cada vez mais desterritorializada, esclarece Castles (2005:39), “é difícil manter as fronteiras abertas a movimentos de informação, de mercadorias e de capital, e fechadas para as pessoas”. No entanto, torna-se cada vez mais difícil “destrinçar as formas de mobilidade consideradas essenciais ao comércio e ao investimento internacional, daquelas que são consideradas indesejáveis” (*id., ibid.*:45). Se é possível contabilizar, com alguma fiabilidade, os fluxos de imigrantes em situação legal, permanentes e temporários de longa duração, a estimativa das entradas e permanência não autorizadas já não o é, facto agravado, de resto, como refere Rodrigues (2010), pelo aumento, nos últimos anos, das migrações ilegais, irregulares e não autorizadas. Veja-se, aliás, um exemplo das implicações logísticas que um controlo deste tipo exige. De acordo com o Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo, de 2012, do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), foram controladas, naquele ano, pelo SEF, 11 782 284 pessoas, das quais 9 710 754 nas fronteiras aéreas e 2 071 530 nas fronteiras marítimas. Estes valores correspondem ao controlo de 68 000 voos e de 33 811 embarcações. Ora, a análise da relação entre imigração e (in)segurança surge outrossim neste enquadramento teórico das relações Estado-Migrantes-Sociedade (*id., ibid.*). A circulação de pessoas levanta não apenas a questão do risco para as identidades nacionais, mas questiona também a lógica da distinção entre segurança interna e externa (*id., ibid.*). Numa sociedade de risco (do risco globalizado), “a percepção de insegurança aumenta com o carácter difuso e intangível do conceito e com a dimensão dos volumes migratórios, que pode fazer com que partes da sociedade de acolhimento associem o migrante a terrorismo, crime organizado e tráfico de seres humanos” Rodrigues (2010:121).

A abordagem à questão do risco associado às migrações deverá ser, portanto, cautelosa. Como refere Rodrigues (*ibid.*), a relação entre migrações e risco pode ser justificada por factores de natureza interna, designadamente pela forma como esse risco é percecionado pela sociedade civil e pelos efeitos de discursos populistas, xenófobos e racistas na esfera da “opinião pública”. Os *media* têm aqui, reconhecidamente, uma ação de amplificação social, disseminação e visibilização dos riscos e/ou

de percepções destes (Soares, 2006). É necessário ter presente a advertência de Beck (1992), para quem não é claro se foram os riscos que se intensificaram na *Sociedade de Risco* ou a nossa percepção daqueles. A verdade é que a *Sociedade em Rede* é, afinal, também, uma *Sociedade do Risco em Rede*, ou, se quisermos, uma *Sociedade da Percepção do Risco em Rede*. Uma abordagem à problemática do risco e da percepção deste nas sociedades contemporâneas passa, necessariamente, por compreender questões como a natureza e os tipos de riscos mediatizados e os valores-notícia implicados (Silveirinha, 2008). Sob este ponto de vista, o discurso dos *media* não é inofensivo. Tem, como salienta Silveirinha (*ibidem*:17), “o poder de estruturar a percepção dos perigos e, na medida em que dão relevo a determinados elementos, têm também o potencial de distorcer algumas dessas visões”. Este poder engendra uma forma de dominação baseada na produção de sentidos e na legitimação de valores que estruturam a realidade (ou a percepção desta), induzindo e modificando comportamentos por via de uma *agenda setting* (Giordani, 2011). Tomar consciência deste poder discursivo dos *media* implica ter presente que no espaço simbólico (mediático), “não só tem relevância o que acontece, como a reconstrução narrativa do que acontece” (Silverinha, 2008:18). Campos e Canavezes (2007:99) salientam, a este propósito, que “as populações imigradas constituem, frequentemente, um bode expiatório que é acionado e fomentado por certos movimentos sociopolíticos de cariz conservador (por vezes mascarados de nacionalistas)”. Estudos sobre as atitudes face à imigração e às minorias étnicas ressaltam o papel de condicionamento dos *media* na percepção do “outro”, quer através da promoção de valores e modelos mais inclusivos, quer acentuando estereótipos enraizados ou emergentes, em detrimento de práticas discursivas assentes na diversidade e na integração (Cunha *et al.*, 2008). Esta função de reforço cultural é tanto mais importante quanto mais se verifica que

“ O discurso sensacionalista, a linguagem do espetáculo do real, a atualidade trágica e a catástrofe, o *fait-divers*, a curiosidade e o monstruoso, vão preenchendo o campo narrativo dos *media*, deixando pouco espaço ao rigor, à contextualização e, enfim, ao humano” (Cádima, 2003:5).

Em face desta delicada e complexa tessitura de intersecções entre variáveis e entre dimensões de análise, um olhar sociológico sobre as questões dos fluxos migratórios não pode deixar de se deter, naturalmente, no impacto das políticas de integração, na medida em que urge deslocar o discurso político do tema da entrada e regulação de fluxos para as mais-valias da imigração, designadamente no combate ao declínio e envelhecimento populacionais, nos contributos para o desenvolvimento económico das sociedades de acolhimento e de origem e no efeito potenciador de uma melhor distribuição do capital humano (Rodrigues, 2010). A importância, em particular, do capital humano associado aos fluxos migratórios é realçada pelas teorias económicas, no âmbito das quais se considera que a aquisição de capital humano (por escolarização, formação e experiência profissional), por parte dos imigrantes, constitui um investimento que aumenta a sua produtividade e gera maiores retornos individuais e sociais (Peixoto, 2004). O reconhecimento, aliás, de que as migrações envolvem a transferência de capital humano e que este constitui um valioso recurso económico explica o facto de

as migrações altamente qualificadas serem, atualmente, o tipo de migração mais procurada pelos governos dos países de acolhimento (Castles, 2005). Os benefícios deste tipo de migração estão identificados:

“Caso os imigrantes possuam uma dotação de capital humano mais elevada do que os nacionais, os níveis médios de capital humano na sociedade de acolhimento aumentarão e a acumulação de capital humano ocorrerá a um ritmo mais elevado, o que terá um impacto positivo ao nível da taxa de crescimento de longo prazo. Em contrapartida, se o mercado de trabalho da sociedade de destino apenas acolher imigrantes de baixas qualificações, a imigração terá um efeito negativo sobre o crescimento.” (Papademetriou, 2008:159)

Este tipo de migração pode representar, contudo, um fenómeno de *brain drain* (“fuga de cérebros”), isto é, à transferência de capital humano, tradicionalmente de países menos desenvolvidos para países mais desenvolvidos, com perdas potenciais para as áreas de origem, quer em termos de retorno de capital, quer em termos de desenvolvimento (Marques e Góis, 2007).

Se os processos de globalização originam transformações na idiosincrasia dos países, originam, necessariamente, transformações nas instituições desses países. Como faz notar Giddens (2012), ainda que essas instituições pareçam as mesmas de sempre, elas modificaram-se profundamente, por dentro, pelo que não é possível continuar a falar de Nação, Família ou Trabalho, por exemplo, ignorando essas mudanças. Estas transformações também se têm operado no seio da instituição escolar. O debate sobre as transformações dos sistemas educativos, em particular, deve incluir, naturalmente, os reflexos dos movimentos imigratórios, enquanto determinantes de transformação social. Curiosamente, podemos afirmar que as transformações e os desafios gerados pela realidade multicultural na escola parecem reproduzir o mesmo paradoxo explicitado por Stuart Hall (2003), a respeito da Globalização. O paradoxo é o da *proliferação subalterna da diferença*. Escreve Hall (2003:60):

“Juntamente com as tendências homogeneizantes da globalização, existe a "proliferação subalterna da diferença". Trata-se de um paradoxo da globalização contemporânea o facto de que, culturalmente, as coisas pareçam mais ou menos semelhantes entre si (...). Entretanto, concomitantemente, há a proliferação das "diferenças". O eixo "vertical" do poder cultural, económico e tecnológico parece estar sempre marcado e compensado por conexões laterais, o que produz uma visão de mundo composta de muitas diferenças "locais", as quais o "global-vertical" é obrigado a considerar.”

O paradoxo, aplicado ao contexto educativo, remete-nos para patamares de análise distintos, mas que se interpenetram. Num plano micro, temos a tensão entre a homogeneização cultural, consubstanciada numa “tendência uniformizante do currículo e dos projetos organizativos, dado que as escolas tendem a ser cada vez mais parecidas entre si” (Pacheco e Pereira, 2006:21), e a necessidade de dar resposta às especificidades de públicos cultural e etnicamente diferenciados. Num plano macro, à disseminação do “particular” multicultural (Hall, 2003:62) contrapõe-se, sob o apanágio da ideologia da modernização, a pressão de um modelo transnacional de educação, que se expandiu em todo o mundo, e que conduziu “à estruturação de sistemas nacionais de educação escolar muito similares, unificados e sistematizados” (Azevedo, 2007:30) e, simultaneamente, a novas formas

homogeneizadoras de regulação transnacional no campo das políticas educativas, legitimadas, designadamente, pela ação prolongada de organizações internacionais (UNESCO, Banco Mundial, OCDE) e pelos contributos da Educação Comparada (*id.*, *ibid.*).

Do exposto atrás, e à guisa de síntese, parece-nos uma evidência de *consensus omnium* que as perspectivas teórico-analíticas sobre migrações devem convocar a articulação de dois níveis, já por nós identificados como centrais no presente estudo: *agência* e *estrutura*. Por um lado, numa perspetiva macrossociológica, a descrição e caracterização dos fluxos migratórios deverá focar-se nestes como “resultantes de escolhas individuais, sejam as escolhas racionalmente suportadas do *homo economicus* (a teoria neoclássica) ou os investimentos estratégicos no futuro (teoria do capital humano)” (Peixoto, 2004:13). Estas escolhas são enquadradas por factores relacionados, por exemplo, com o contexto de ação (ciclo de vida, trajetória social ou estratégias pessoais e familiares) (*id.*, *ibid.*). Todavia, “os imigrantes agem num quadro de condições estruturais que se lhes impõe” (Machado, Roldão e Silva, 2011:20). Cabe, portanto, a uma abordagem macrossociológica explicitar estas condições e aquilo que elas representam em termos de obstáculos ou oportunidades para os indivíduos. Neste âmbito, confere-se relevo a questões como o diferencial dos países no sistema internacional (teorias do sistema-mundo), as lógicas específicas do mercado de trabalho (teses da segmentação do mercado de trabalho ou outras) ou a formação de redes migratórias e de comunidades transnacionais de suporte (teorias da etnicidade, do capital social e enclaves migrantes) (Peixoto, 2004; Castles, 2005). Note-se, porém, como refere Peixoto (2004:22), que “as zonas de confluência entre as visões “micro” e “macro” são múltiplas e as distinções não são absolutas”. O exemplo das migrações ilustra bem a confluência entre *estrutura*, ou seja, entre o conjunto de “regras e recursos organizados como propriedades dos sistemas sociais” (Giddens, 2000:36) e *agência*, entendida, segundo este autor, como capacidade e poder dos atores para agirem reflexivamente numa dada situação. O exemplo das migrações é, parece-nos, de resto, uma notável ilustração daquilo que Giddens (2000:67) designa por *dualidade da estrutura*, expressa na ideia de que *estrutura* e *agência* interagem para provocar a transformação social. Uma consequência deste “encontro comunicativo” (Giddens, 2000:71) entre *estrutura* e *agência* é o facto de a *estrutura* dever ser vista, simultaneamente, como condição e resultado da ação, como possibilitadora e constrangedora da intervenção do ator” (Pires, 1999). Halfacree (1995, cit. por Wolfel, 2005) ilustra esta dualidade com um estudo sobre a influência das migrações na estruturação do patriarcado da sociedade americana, enfatizando a ideia de que quando as mulheres concordam com a decisão do homem de migrar, sacrificando-se a essa decisão, elas contribuem para promover o sistema de patriarcado. Machado, Roldão e Silva (2011) salientam, por seu turno, o carácter recursivo da estrutura e da agência, no domínio das estratégias de integração de imigrantes. Os modos de ajustamento às sociedades de acolhimento mobilizam as decisões e ações individuais dos imigrantes, “apoiadas em saberes, competências, recursos e orientações de ação” (*id.*, *ibid.*:22), mas também a configuração estrutural das sociedades que os acolhem, com o que impõem como constrangimentos e como

oportunidades. Estas estratégias de integração têm implicações importantes na formulação e implementação de políticas públicas em áreas diversas como o emprego, a educação, a saúde e a segurança social, podendo ser mais ou menos inclusivas (*id.*, *ibid.*).

Se é verdade, como defende Giddens (2000:81), que o poder, enquanto “capacidade transformadora”, está vinculado à *agência*, também é verdade que o uso desse poder em interação está, muitas vezes, diminuído por força de lógicas de coerção de determinismos estruturais. Se tivermos em conta os processos de reprodução social, temos de assumir que os atores nem sempre são capazes de exercer a sua capacidade agencial (Caetano, 2011). Por conseguinte, “a componente agencial é, apenas, uma dimensão possível na explicação da acção” (*id.*, *ibid.*:160). É, afinal, esta ideia que a teoria disposicionalista, como a de Bourdieu e Passeron (1990 [1970]), que recuperaremos posteriormente, procura, em última instância, sublimar, “realçando o cariz pré-reflexivo e, num certo sentido, mesmo passivo, de uma parte substancial das ações individuais” (Caetano, 2011:160).

3 – “Platonicidades” e demografias da imigração

À tendência para categorizar, que, para Nassim Taleb, significa procurar “formas” puras e bem definidas (nomeadamente noções sociais) para descrever e compreender o real, resultando sempre num processo arriscado de simplificação da verdadeira complexidade, aquele autor designa por *Platonicidade* Taleb (2007:24). Trata-se de uma alusão ao corpo teórico das Ideias, de Platão. Para o filósofo grego, as opiniões, meras manifestações, vazias de sentido, do interesse, do desejo e do capricho de cada um, deveriam ser substituídas pelas Ideias, isto é, por *conceitos*, com o objetivo de ordenar a realidade e harmonizar as interações entre os homens, tornando-as inteligíveis (Grigorieff, 1983). Portanto, quando estabelecemos categorias, classificações, conceitos, estamos, nas palavras de Taleb, a “platonificar” a realidade, isto é, a “ordenar” o caos da experiência humana, tornando-a, desse modo, inteligível (Taleb, 2007). Todavia, o processo de “platonificação”, sendo, basicamente, um processo de simplificação da percepção humana, tem, de facto, riscos. Além de poder conduzir-nos a uma visão errónea da textura da realidade ou, pelo menos, a uma conceção depauperada da mesma, o risco maior será, porventura, o de, no processo de simplificação, deixar de fora os Cisnes Negros, dado o impacto que estes podem ter na própria realidade (*id.*, *ibid.*). Classificar e categorizar é, no entanto, indubitavelmente, um “modo de perceber o mundo, nomeadamente o mundo social” (Costa, 1997:68). Mas as classificações exibem outras dimensões importantes. Costa (1997) inventaria mais três: são padrões de cultura socialmente partilhados, naturalmente contingentes, uma vez que variam de cultura para cultura; são instrumentos fundamentais de ação social capazes de produzirem efeitos sociais de grande relevo, designadamente na sua eficácia simbólica; são objeto de transmissão social em instâncias de socialização, como, por exemplo, a família, a escola e a profissão.

Como refere Mateus (2013), a categorização étnica, em especial, levanta, neste enquadramento, problemas epistemológicos, ontológicos e deontológicos importantes, de tal forma que a classificação de indivíduos de origem estrangeira, ou a sua enumeração étnica, tem, oficialmente, a natureza de *sensitive data* (*id.*, *ibid.*:4). A identificação destes problemas é tanto mais pertinente quanto mais persuadidos estivermos de que, como sublinha Costa (1997:67), as classificações (nos planos informal ou institucional) não são, apenas, mapas cognitivos que descrevem a sociedade, mas são também “avaliações positivas e negativas, estratégias de afirmação e estigmatização (...), processos de construção e destruição de identidades”. Alguns dos principais problemas metodológicos que se colocam na categorização étnica podem ser assim enunciados:

“(…) que informações recolher sobre a origem das populações? Origem declarada, origem dos ascendentes ou pertença étnico-racial? Origem geográfica, estereótipos étnico-raciais? Como compatibilizar a autocategorização e a heterocategorização? (...) como analisar os processos de produção/reprodução da alteridade que lhes estão subjacentes, sem neles participar?” (Mateus, 2013:4)

Associadas a estas dificuldades, surge outra, mais a montante, que reside na volatilidade do próprio conceito de “etnicidade” e nos processos de medição e de validação do seu tratamento (*id.*, *ibid.*). Na verdade, diz Mateus (*ibid.*:4), “a definição de categorias estatísticas sobre a etnicidade e a raça não é uma mera operação técnica e é influenciada por ideologias, conceções políticas e perspectivas locais”. Essa definição reflecte as estruturas da sociedade. Papademetriou (2008) cita, a este propósito, o exemplo da estimativa das Nações Unidas que incluía as cerca de 30 milhões de pessoas (maioritariamente de etnia russa) que haviam sido contabilizadas como migrantes internos até ao início da década de 1990, mas que foram reclassificadas como migrantes internacionais aquando do colapso da União Soviética. Referindo-se, em particular às definições de migração, Castles (2005:18) salienta, em tom incisivo, que não há neutralidade axiológica e que as definições de migração nada têm de objetivo: “trata-se do resultado de políticas estatais, visando objetivos políticos e económicos, e em resposta às reações públicas”. Parece evidente que os sistemas de classificação no domínio dos fluxos migratórios são bons exemplos de como as classificações também classificam os classificadores (Costa, 1997). Com efeito, a maioria dos países define um leque (não uniforme) de categorias nas suas políticas migratórias e estatísticas demográficas, o que acarreta problemas de comparação que refletem, como refere Castles (2005:18), as “variações reais nos significados sociais atribuídos às migrações em diferentes contextos”. No espaço europeu, esclarece Mateus (2013), distinguem-se duas tendências predominantes na classificação migratória: um conjunto de países (em que se incluem França e Portugal) que estabelecem a distinção estatística entre nacional e estrangeiro com base na naturalidade/nacionalidade (recentemente foi adicionada a categoria de proveniente de um estado-membro/país terceiro); um segundo grupo, constituído por países do Norte da Europa, como a Noruega, que procedem ao registo da população migrante com base na ancestralidade, por via da identificação da naturalidade de progenitores e avós, e outros países, como o Reino Unido, que têm

um sistema de autoidentificação étnica que não contabiliza a naturalidade e a nacionalidade, misturando traços fenotípicos com origem nacional.

O departamento estatístico da UNECE (United Nations Economic Commission for Europe), em estreita colaboração com o *Eurostat*, numa tentativa de harmonizar conceitos e classificações para facilitar e melhorar o tratamento estatístico e a comparabilidade de dados sobre migrações internacionais, produziu, em 2006, um guião de recomendações técnicas e metodológicas para os censos de 2010, propondo uma tipologia de migrantes que integra 4 grupos na categoria de “pessoas com *background* estrangeiro” (UNECE, 2006:91, Mateus, 2013:8): estrangeiros nascidos no estrangeiro (*Foreign-born foreigners*), estrangeiros nascidos no país de residência (*Native-born foreigners*), nacionais nascidos no estrangeiro (*Foreign-born nationals*) e nacionais nascidos no país de residência (*Native-born nationals*). Por “pessoas com *background* estrangeiro” entende-se aquelas cujos pais nasceram fora do país, podendo ou não ter experienciado directamente uma migração internacional (UNECE, 2006). Os estrangeiros (pessoas que não têm a nacionalidade do país) podem tornar-se nacionais (*Foreign-born nationals*), mas se nasceram no estrangeiro, são contabilizados como estrangeiros nascidos no estrangeiro (*Foreign-born foreigners*). Mateus (2013) refere que não obstante a criação de um estatuto de “*background* estrangeiro” ser considerada uma alternativa à utilização de categorias de natureza étnica (prática corrente, de resto, em países como Noruega, Suécia, Dinamarca e Holanda), a opção depara-se com alguns desafios: a perda de informação ao longo do tempo, nomeadamente a que pode dar conta de uma continuidade de fenómenos de discriminação; a significância da recuperação desse *background*, após três ou mais gerações; o facto de se esbater a conexão com a migração, no caso particular dos indivíduos que não tiveram uma experiência migratória pessoal. Uma tipologia das migrações é-nos proposta por Cabral e Vieira (2008:273), integrando os principais eixos de referência no estudo desta temática: espaço, tempo de permanência e motivação (Quadro 1.1.).

Quadro 4.1. – Tipologia das Migrações Atuais (Cabral, Alcinda e Xénia Vieira, 2008)

Tipologia das Migrações Atuais					
Situação Geográfica	Internas ou Nacionais				
	Externas ou Internacionais - Comunitárias - Extra comunitárias • Legais ou documentadas • Ilegais ou indocumentadas				
Situação Temporal	Transitórias				
	Definitivas				
Situação Causal	Natureza	Económica	Política	Estudo/Investigação	Pós-Reforma
	Motivação	Espontânea/Dirigida	Forçada/Dirigida	Espontânea/Dirigida	Espontânea/Dirigida
	Objetivos	Emprego	Asilo	Estudo/Cooperação/Transferência de cérebros	Saúde/Cultura de Grupo/Rendimento Económico

Importa ter presente que as intermitências da “platonicidade” no estudo dos fluxos migratórios não são alheias ao facto de este admitir, como diz Almeida (1974:203), várias abordagens aproximativas pelas quais “demógrafos, sociólogos, geógrafos e economistas tendem a recortar este objeto de conhecimento segundo outros tantos «pontos de vista», perdendo facilmente o sentido da globalidade do fenómeno”. Por outro lado, sendo dinâmicos e voláteis, os processos migratórios obrigam à expansão das fronteiras dos espaços conceptuais de análise, numa tentativa de se obter uma formulação (preferencialmente interdisciplinar) mais precisa das tendências atuais das migrações e das suas possíveis direções no futuro (Portes e Borocz, 1998). Aliás, como assinala Góis (2008), tem-se assistido, desde há duas décadas, a uma mudança de paradigma no estudo das migrações, das comunidades de imigrantes (e seus descendentes) e das interações entre estes e as sociedades de acolhimento:

“De um paradigma que assentava numa lógica de análise de fluxos migratórios, de análise de relações unidireccionais simples e lineares (e.g. origem-destino; migração de retorno; (re)agrupamento familiar, migrações temporárias ou definitivas, etc.), passámos para uma lógica de análise multidirecional (e.g. migrações circulares; reemigração; transmigrações; migrações transfronteiriças, comunidades transnacionais, práticas transnacionais, etc.)” (*id., ibid.*: 9)

A verdade é que o fenómeno migratório continua a impor-se, à escala global, como um dos poucos fenómenos sociais na história da Humanidade com corolários civilizacionais tão relevantes (Papademetriou, 2008). De acordo com o Relatório *World Migration* (2011) da Organização Internacional para as Migrações (IOM), o número de migrantes internacionais (pessoas que mudaram o seu país de residência habitual), em 2010, era de 214 milhões (mais 191 milhões do que em 2005), correspondendo a cerca de 3,2 % da população mundial. Ainda segundo o mesmo relatório, considerando que o número estimado de migrantes internos é de 740 milhões, verifica-se que cerca de mil milhões de pessoas (uma em cada sete da população mundial), são migrantes. O Relatório Sobre a Situação da População Mundial de 2011, por seu turno, produzido pela Divisão de População do Departamento de Assuntos Económicos e Sociais das Nações Unidas, estima que, em 2010 (dados mais recentes), a partição da população migrante internacional era a descrita no Anexo A. A maior fração de migrantes encontrava-se no continente europeu (cerca de 33%), seguido dos continentes asiático, americano e africano. De acordo com o 4º Relatório Anual sobre Imigração e Asilo, publicado em 2013 (Comissão Europeia, 2013), os 20,7 milhões de nacionais de países terceiros que vivem na União Europeia ascenderam a cerca de 4,1% da população total da UE, ultrapassando o número de cidadãos da UE que vivem noutro Estado-Membro (13,6 milhões ou 2,7% da população total da UE). O número de licenças de primeira residência emitidas para nacionais de países terceiros totalizaram quase 2,5 milhões em 2011; o número de licenças emitidas por razões familiares representam 30% do total, contra 26% para atividades remuneradas, 21% para o estudo e 23% por outras razões. A maioria das autorizações de residência foi, em 2011, concedida aos nacionais da Ucrânia (cerca de 204 000), dos EUA (cerca de 189 000), da Índia (cerca de 179 000), da China (cerca

de 153 000) e de Marrocos (cerca de 120 000). Em Portugal, e de acordo com o Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo (2012), do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), no final de 2012 a população estrangeira residente totalizava 417 042 cidadãos, traduzindo um decréscimo do *stock* da população residente de -4,53%, face ao ano transato. As nacionalidades mais representativas são o Brasil, Ucrânia, Cabo Verde, Roménia, Angola e Guiné-Bissau (*vide* Anexo B). O Brasil mantém-se como a comunidade estrangeira mais representativa, com um total de 105 622 residentes (correspondendo a cerca de 25% da comunidade estrangeira residente), não obstante se verificar uma tendência decrescente relativamente a 2011. A segunda comunidade estrangeira mais representativa é constituída pela Ucrânia (11%), seguida de Cabo Verde (10%), Roménia (8%), Angola (5%), Guiné-Bissau (4%) e China (4%). Os números expressam a tendência para uma evolução decrescente da população estrangeira residente em Portugal, sem que se altere o elenco das comunidades mais representativas, explicável pela alteração dos fluxos migratórios, o regresso ao país de origem e a aquisição de nacionalidade portuguesa. Os motivos de concessão de autorizações de residência, ao abrigo da Lei de Estrangeiros, foram o reagrupamento familiar (22%), estudo (20%) e exercício de atividade profissional (13%). A emissão de certificados e cartões de residência a cidadãos da União Europeia e seus familiares (Lei n.º 37/2006, de 9 de Agosto) atingiu um total de 15 765 primeiros títulos emitidos (67% a nacionais de estados europeus, 15% a estrangeiros oriundos de África, 14% da América e 4% da Ásia). Relativamente à distribuição por grandes zonas geográficas de origem, verifica-se uma predominância do continente americano (em particular da América do Sul), que é o único onde se regista uma supremacia do sexo feminino (*vide* Anexo C). Nos PALOP, predomina o género feminino, excetuando-se o caso da Guiné Bissau. A população ativa pertence, maioritariamente, ao grupo etário dos 20 aos 39 anos (46,8% da população estrangeira) (*vide* Anexo D).

Interessa-nos, por fim, esboçar um retrato das qualificações da população imigrante, tendo em conta os objetivos da presente investigação. De acordo com o estudo *Settling In – OECD Indicators of Immigrant Integration 2012*, no espaço da OCDE, 31,3% da população imigrante detinha, entre 2009 e 2010, uma formação correspondente ao grau ISCED 5 ou superior² (um acréscimo de 5 pontos percentuais relativamente ao período entre 2000 e 2001). Os países com maior número de imigrantes com grau académico superior eram, em 2009-2010, Canadá (52,1%), Reino Unido (47,3%), Israel (45,5%), Irlanda (42,8%) e Luxemburgo (39,7%). Nestes cinco países, o número de imigrantes com grau académico superior excede substancialmente o número de autóctones com o mesmo nível de

² ISCED: International Standard Classification of Education (UNESCO, 1997). Classificação usada na compilação internacional de estatísticas da educação. O ISCED é utilizado para definir os níveis e áreas da educação: ISCED 0 - pré-primária; ISCED 1 – 1º Ciclo do Ensino Básico; ISCED 2 – 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico; ISCED 3 – Ensino Secundário; ISCED 4 – Nível de estudos entre o ensino secundário e o superior (Post-secondary non-tertiary education); ISCED 5 – Ensino Superior (Bacharelato, Licenciatura e Mestrado pré-Bolonha); ISCED 6 – Ensino Superior (Mestrado pós-Bolonha, Doutoramento e pós-Doutoramento).

habilitações (+12,3% no Canadá, +19,7% no Reino Unido, +16,4% em Israel, +12,7% na Irlanda e +17,1% no Luxemburgo). Em Portugal, apenas 18,7% possui qualificações de nível superior; mais de metade do contingente de imigrantes possui habilitações abaixo do secundário. Em países como Finlândia, Grécia, Irlanda, Portugal e Espanha, a proporção de imigrantes recentes do sexo masculino com qualificação superior diminuiu significativamente, em 2009-2010, relativamente a 2000-2001, mas manteve-se estável entre as mulheres (exceto na Finlândia, onde também diminuiu).

3 – (In)sucesso escolar de alunos imigrantes: alterações epistemológicas

Pode esboçar-se uma perspetiva tridimensional do debate sobre o insucesso/sucesso escolar, articulando os seguintes eixos de análise (Benavente, 1990): a semântica do discurso, o eixo fatorial e o eixo causal.

No que respeita ao insucesso escolar, em particular, o vocabulário utilizado revela uma tendência para um registo em tom dramático e fatalista (as vítimas do insucesso, o fantasma do insucesso), com valorações de natureza moral (o insucesso visto como um “mal” que tem “culpados”), num tom beligerante de cruzada (“a luta contra”, “o combate contra”) pela prevenção e até erradicação daquilo que parece ser uma espécie de doença da sociedade (*id., ibid.*). Trata-se de uma linguagem mais “colorida” do que técnica e rigorosa, próxima de uma abordagem estigmatizante (como a que se faz ao analfabetismo), não resultante de uma análise situada social, institucional e humanamente, que tenha em conta a complexidade do fenómeno (*id., ibid.*). Em torno do termo “insucesso” orbita um vasto campo semântico, dependendo do enfoque que se pretende: reprovações, repetências, abandono, desperdício, desinteresse, desmotivação, desadaptação (*id., ibid.*). A profusão do debate sobre o insucesso escolar parece decorrer de certas tendências de análise que, padecendo de uma espécie de *visão em túnel* dos problemas dos sistemas educativos, colocam, obsessivamente, a tónica nas questões do insucesso escolar e dos subprodutos associados. Na raiz deste interesse compulsivo, está o reconhecimento de que os sistemas educativos modernos delimitam um paradoxo que reclama explicações: “ao desejo explicitado de generalização de uma cultura, considerada nas nossas sociedades indispensável, respondem dificuldades escolares maciças por parte de um número extremamente elevado de crianças” (Pereira e Martins, 1978:33). Este paradoxo é o viático de uma “crise da escola”, um “mal-estar difuso” que se instalou a partir dos anos 60 do século XX, induzido por transformações que esvaziaram a instituição escolar de legitimidade e de sentido (Alves e Canário, 2004). O otimismo da modernidade, que fez eco na “escola das promessas” (promessa de desenvolvimento, de mobilidade social, de igualdade e justiça social), deu lugar, paradoxalmente, por via da democratização do ensino, ao desencanto da “escola das incertezas”, acusada, pelos sociólogos da reprodução, de replicar as desigualdades e as hierarquias sociais e de impor, autoritariamente, um arbítrio cultural e simbólico (Alves e Canário, 2004; Bourdieu e Passeron, 1990 [1970]). A escola

democrática, ao pretender ser lugar de uniformização, introduz currículos universais, rígidos, privilegiando um saber legitimado pela ideologia dominante, a despeito da heterogeneidade sociocultural dos alunos que a frequentam. Este processo homogeneizante favorece os *herdeiros*, ou seja, aqueles que não padecem da disfuncionalidade entre a cultura escolar e o seu *habitus* cultural de origem (Bourdieu e Passeron, 1964).

No campo da pesquisa, poucos são os trabalhos que apresentam os factores explicativos do insucesso/sucesso entretecidos nas suas inter-relações complexas e dinâmicas (Benavente, 1990). De um modo geral, isola-se um fator (traços da personalidade do aluno, défice cognitivo ou motivacional, acompanhamento parental, estratégias educativas das famílias, etc.) ou justapõem-se uns tantos, não existindo uma teoria unificada, multidisciplinar, que apreenda a tessitura fatorial multidimensional do insucesso e do sucesso escolares e dos seus mecanismos causais. Não obstante, e sistematizando, parece consensual que: *i*) a escola democrática de massas perdeu a “inocência”, na sua relação com a sociedade, ao transformar-se num agente específico que exclui, embora também integre mais do que outrora (Dubet, 2000); *ii*) o insucesso e o sucesso escolares são fenómenos políticos, na medida em que “nenhuma situação escolar é independente de uma política de educação” (Pereira e Martins, 1978:34); *iii*) o insucesso e o sucesso escolares têm uma dimensão ideológica (*id.*, *ibid.*), quer por se articularem às representações coletivas das causas desse insucesso/sucesso (crianças dotadas/não dotadas, por exemplo), quer, sobretudo, por serem fenómenos relativos a uma instituição que está, nas palavras de Althusser (1980), à semelhança de todos os aparelhos ideológicos do Estado, indissociavelmente ligada à ideologia do poder dominante ou, se quisermos, da classe que detém o poder do Estado; *iv*) o insucesso escolar, em particular, adquire a dimensão de *problema social*, não apenas pela sua massificação, mas também “pela incidência clara e conhecida que tem na reprodução social em geral, e na divisão social do trabalho em particular” (Pereira e Martins, 1978:34); *v*) uma explicação abrangente do sucesso e do insucesso escolares implica o desenvolvimento de um modelo “dialético” de análise (Benavente, 1990) que incorpore os factores produtores de sucesso/insucesso de uma forma integrada e os papéis dos diferentes agentes implicados no processo educativo (Estado, escolas e outras instâncias sociais, professores, alunos, famílias).

No caso particular dos alunos de origem imigrante, o estudo da OCDE *Closing the Gap for Immigrant Students, Policies, Practice and Performance*, de 2010, sistematiza quatro dimensões fundamentais que, no seu conjunto, influenciam o desempenho escolar destes alunos:

- *Contexto socioeconómico*

Apesar de os alunos imigrantes constituírem um grupo bastante heterogéneo, uma proporção significativa provém de estratos socioeconómicos desfavorecidos. As diferenças nos desempenhos entre imigrantes e autóctones reduzem-se substancialmente, quando se controlam factores socioeconómicos, como a situação profissional e o grau de escolarização dos pais. Todavia, persiste um diferencial desfavorável aos alunos imigrantes, mesmo controlando estes factores.

- *Handicap linguístico*

Muitos alunos imigrantes falam uma outra língua em casa que não aquela que se fala na escola. O contexto socioeconómico e a barreira linguística parecem explicar largamente o mais fraco desempenho destes alunos. Contudo, em alguns países, a desvantagem permanece, mesmo controlando a barreira da língua e os aspetos socioeconómicos.

- *Ambiente de suporte à aprendizagem*

O grau de escolarização dos pais e o apoio que estes prestam aos filhos, assim como a disponibilidade de recursos em casa (computadores, material escolar diverso, ambiente propício ao estudo) constituem, em muitos países, factores associados a um melhor desempenho escolar dos imigrantes. A leitura de livros e de histórias a crianças, antes de iniciarem o ensino primário, surge, também, como fator positivamente correlacionado com o sucesso escolar naquele nível de ensino.

- *Factores institucionais*

A frequência do ensino pré-escolar, por exemplo, está fortemente associada a melhores resultados aos 15 anos, mesmo quando se considera o contexto socioeconómico. Os dados sugerem, ainda, que, em muitos países, os alunos imigrantes, independentemente da sua condição socioeconómica, tendem a apresentar melhor desempenho, quando frequentam escolas com estudantes oriundos de contextos socioeconómicos mais favorecidos, provavelmente devido à influência positiva dos pares e de modelos de referência. Em muitos países, o aumento do número de aulas semanais dedicadas à aprendizagem da língua dos autóctones surge associado a melhores resultados dos alunos imigrantes.

Os efeitos destas dimensões nas trajetórias escolares dos alunos de origem imigrante são ilustrados por estudos como o de Zérroulou (1988) (estudo comparativo de dois grupos de descendentes de imigrantes – um caracterizado por trajetórias de insucesso e outro que ingressou na Universidade – da região de Lille) e o de Seabra (2010) (estudo comparativo sobre os processos de construção do (in)sucesso escolar de alunos descendentes de cabo-verdianos e de indianos). A importância do conhecimento destas dimensões e dos processos geradores de desigualdades que potencialmente configuram é reforçada pela relevância vociferante dos números. Em muitos países da OCDE, a percentagem de estudantes imigrantes compreende de 10% a 20% da população estudantil (OCDE, 2010), consubstanciando uma camada cada vez mais importante do público escolar – seja pela representatividade seja pelos desafios institucionais e organizacionais que levanta. De acordo com dados do PISA 2009, entre os países da OCDE, a proporção de estudantes de origem imigrante aumentou, em média, dois pontos percentuais, entre 2000 e 2009 (Anexo E). Os estudantes provenientes de famílias imigrantes representam mais de 5% do total de estudantes em 13 países da

OCDE e países parceiros que participaram no estudo. O contingente de alunos imigrantes representa entre 8% a 30% do total de alunos em países como Irlanda, Nova Zelândia, Espanha, Estados Unidos da América, Liechtenstein e Rússia. No Canadá, 25% da população estudantil é de origem imigrante. Acresce, como sublinham Carvalho *et al* (2011:37), que “ter origem imigrante não significa o mesmo em todos os países”. Tomemos, a título ilustrativo, os resultados do PISA 2009, no que diz respeito às competências de literacia em leitura e em matemática. Na maioria dos países e economias, os alunos autóctones tendem a revelar um melhor desempenho do que os alunos de origem imigrante. Não obstante, os gráficos dos Anexos F e G mostram que mesmo quando o *gap* é positivo, este varia notavelmente entre países (desde quase nulo até 125 pontos de diferença, no caso da literacia em leitura, e até cerca de 200 pontos, em matemática). Há exceções à tendência geral, porém (*gap negativo*). Na Austrália e Polónia, os alunos imigrantes (de primeira e segunda geração) superam os nativos. Em Israel e Hungria, os estudantes de segunda geração apresentam melhor desempenho do que os autóctones. Mas mesmo nestes casos excepcionais, os diferenciais entre países também podem variar substancialmente. Na Europa, Portugal é um dos países que apresenta *gaps* menos expressivos, revelando progressos, relativamente ao ciclo anterior (2006), em todos os domínios avaliados (leitura, matemática, ciências). Carvalho *et al* (2011:37) sublinham que mais do que informar sobre o efeito da condição de imigrante, os dados relativos a estes casos excepcionais informam sobre “a capacidade de cada país de integrar os alunos com domínios presumivelmente mais reduzidos da língua e da cultura dos países de acolhimento”, na medida em que estes países conseguiram reduzir a distância entre os desempenhos dos alunos de origem imigrante e os autóctones.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

1 – Definição dos sujeitos em estudo

Para efeitos de operacionalização do conceito de *imigrantes altamente qualificados*, e atendendo à regra seguida por muitos autores nesta área (Marques e Góis, 2007), tomámos como nível de habilitações o *tertiary educational level*. A qualificação académica mínima é a equivalente a, pelo menos, um primeiro grau de educação superior (no país de destino), ou seja, no mínimo, o grau de bacharel ou licenciado (três anos de estudos superiores) ou qualificação equivalente. No nosso estudo, considerámos os imigrantes e descendentes de imigrantes que obtiveram a sua formação superior em Portugal, realizando a totalidade ou parte da sua escolaridade no país. A opção pretendeu estabelecer um denominador comum ao nível de um *continuum* no processo de adaptação e de escolarização, para melhor captar as subtilidades da complexidade e singularidade de cada percurso pessoal.

A amostra é do tipo não probabilística ou empírica, intencional, escolhida a juízo do investigador, não podendo, por isso, constituir uma base sólida de representatividade do universo. Todavia, e como referem Pardal e Lopes (2011), quando criteriosamente construída, uma amostra intencional pode fornecer interessantes indícios e preciosas linhas de pesquisa a respeito do fenómeno em estudo. Trata-se, portanto, de uma amostra por conveniência (Sampieri et al., 2006), centrada num grupo de indivíduos portadores de atributos comuns. Utilizou-se, ainda, concomitantemente, a técnica de amostragem em “bola de neve”, dada a dificuldade no acesso/identificação dos elementos da população. Procurou-se a diversidade interna do grupo, designadamente em termos de países de origem, como forma de garantir que a investigação abordasse a problemática nas suas variações possíveis (Guerra, 2006), ainda que, devido aos condicionalismos inerentes ao recrutamento dos sujeitos empíricos, a amostra se tenha construído, apenas, com indivíduos oriundos do espaço lusófono. Foram contactadas, via *mail*, algumas associações de imigrantes do leste europeu, de uma lista atualizada fornecida pelo Centro Nacional de Apoio ao Imigrantes de Lisboa, mas não se obteve qualquer retorno dessas associações.

A amostra é constituída por 10 indivíduos, 7 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, todos detentores, pelo menos, do grau de licenciatura, e com idades compreendidas entre os 25 e os 80 anos (Quadro 1.2. – Caracterização dos sujeitos em estudo). Para efeitos de salvaguarda do anonimato dos informantes (Weiss, 1994), foi atribuído, a cada entrevistado, um código alfanumérico correspondente ao código da entrevista (entrevista 1 = E1; entrevista 2 = E2...). Na constituição da amostra, o nível educativo familiar foi estimado levando em conta o nível escolar do progenitor com habilitações mais elevadas. A construção da amostra determinou o estabelecimento de cinco categorias de habilitações (Quadro 2.2. – Caracterização dos progenitores): *i*) Sem escolaridade (E3, E7) ; *ii*) 2º Ciclo do Ensino

Básico (E1, E5); *iii*) 9º ano (3º Ciclo do Ensino Básico, E2 e E6) ; *iv*) Ensino secundário (E4, E8) ; *v*)
Formação Superior (E9, E10).

Quadro 1.2. – Caracterização dos sujeitos em estudo

Entrevistado	Sexo	Idade	País onde nasceu	Tempo de residência em Portugal (anos)	Estado civil	Lugar na fratria	Área de Formação académica	Profissão/Condição perante o trabalho
E1	Feminino	55	Angola	38	Divorciada	Filha única	Educação Especial (Frequenta um curso de Mestrado)	Professora do 1º Ciclo
E2	Feminino	25	Portugal (descendente de cabo-verdianos)	25	Solteira	É a mais nova de 5 irmãos.	Serviço Social	Desempregada
E3	Masculino	80	Portugal	41	Casado	É o segundo mais velho de 7 irmãos.	Direito	Reformado
E4	Masculino	36	Brasil	23	Casado	É o segundo mais velho de 5 irmãos.	Engenharia Civil	Engenheiro Civil
E5	Feminino	28	Portugal (descendente de cabo-verdianos)	28	Solteira	É a sétima de 9 irmãos.	Engenharia e Gestão Industrial (Frequenta um curso de Mestrado)	Estudante
E6	Feminino	28	S. Tomé	13	Solteira	É a quinta de 8 irmãos.	Ciências da Educação (Frequenta um curso de Mestrado)	Estudante
E7	Feminino	36	Angola	9	Solteira	É a décima de 10 irmãos.	Sociologia (Frequenta um curso de Mestrado)	Camareira em hotel
E8	Masculino	30	Guiné	28	Solteiro	Filho único	Sociologia (Frequenta um curso de Mestrado)	Técnico de Desenvolvimento Comunitário
E9	Feminino	29	S. Tomé	9	União de facto	É a mais nova de 6 irmãos.	Ciências da Educação	Estudante
E10	Feminino	40	Angola	35	União de facto	É a mais nova de 3 irmãos.	Geografia	Professora

Quadro 2.2. – Caracterização dos progenitores

Entrevistado	Família	País de origem	Idade	Grau de escolaridade	Profissão/Condição perante o trabalho
E1	Pai	Angola	Falecido em 1991	4º ano	(Foi agricultor de café em Angola e proprietário de uma loja de ferragens em Portugal))
	Mãe	Angola	Falecida em 1985	6º ano	(Foi doméstica)
E2	Pai	Cabo Verde	59	Analfabeto	Desempregado (pedreiro)
	Mãe	Cabo Verde	60	9º ano	Operária de lavandaria
E3	Pai	Portugal	Falecido	Analfabeto	(Foi agricultor)
	Mãe	Portugal	Falecido	Analfabeto	(Foi agricultora)
E4	Pai	Brasil	61	9º ano	Desenhador/Arquitetura
	Mãe	Brasil	62	10º ano	Comerciante de vestuário
E5	Pai	Cabo Verde	72	5º ano	Reformado (trabalhou na Holanda, em navios)
	Mãe	Cabo Verde	65	4º ano	Doméstica (trabalhou durante alguns anos como cozinheira)
E6	Pai	S. Tomé	56	9º ano	Desempregado (contabilista)
	Mãe	S. Tomé	58	6º ano	Empregada doméstica (trabalhava como datilógrafa em S. Tomé)
E7	Pai	Angola	75	Analfabeto	Não tem profissão (agricultor)
	Mãe	Angola	68	Analfabeta	Não tem profissão (agricultora)
E8	Pai	Guiné	Desconhecida	Desconhecida	Desconhecida
	Mãe	Guiné	48	12º ano	Auxiliar de ação educativa
E9	Pai	S. Tomé	64	Licenciatura	Reformado (Polícia)
	Mãe	S. Tomé	62	10º ano	Doméstica
E10	Pai	Angola	77	9º ano (antigo 5º ano)	Reformado (em Angola, era adjunto do administrador do concelho)
	Mãe	Angola	78	Curso de Enfermagem (Bacharelato)	Reformada (Enfermeira)

2 – RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Esta investigação tem um cariz exploratório, não prevendo a confirmação de hipóteses ou a generalização de resultados, mas, antes, a recolha e discussão de pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho sobre a problemática em estudo (Quivy e Campenhoudt, 2008). Assim, optou-se pelo método qualitativo, focado na captação e compreensão de significados em contextos específicos, de um ponto de vista subjetivo (Pardal e Lopes, 2011).

Como refere Neto (1998), os investigadores não medem diretamente as atribuições, mas antes as dimensões de causalidade que descrevem essas atribuições (*locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade). Para o efeito, é usual o recurso a Escalas de Dimensões Causais (CDS), compostas por um determinado número de situações hipotéticas de realização a que os sujeitos respondem, indicando as causas responsáveis pelo sucesso e pelo insucesso e avaliando, de seguida, cada uma das causas, em escalas semânticas diferenciais com formato Lickert. Ora, nesta investigação pretendemos encetar uma aproximação à problemática das atribuições causais, dando relevo a uma abordagem sociológica compreensiva com enfoque na valorização reflexiva da experiência social e da sua significação (Denzin e Lincoln, 2005). Na esteira de Weber (2010), a abordagem sociológica, ocupando-se do sentido do agir, tem de apreender o *contexto* significativo em que esse agir se inscreve, segundo o sentido subjetivamente intentado pelo ator. Se os indivíduos se movem num contexto, as suas atribuições também devem ser situadas. Considerámos que seria improvável captar a riqueza da subjetividade mediante a mera aplicação de uma escala de medida de dimensões causais ou de um questionário com perguntas fechadas. Afigurou-se-nos que a apreensão desta subjetividade só poderia ser alcançada, satisfatoriamente, através de questões abertas, dando voz aos sujeitos, na posição privilegiada de protagonistas das suas experiências pessoais e de sujeitos atribuidores. Acresce que a própria racionalidade migratória engendra relações inextricáveis e profundas entre aspetos sociológicos e psicológicos que não podem ser desprezados, num estudo que tenha, como pano de fundo, a problemática da imigração. Có (2007:5) resume bem este potencial analítico quando refere que

“A racionalidade migratória, como produto do exercício de cálculos individuais racionais (fenómeno económico), de modo a otimizar benefícios (mobilidade ao encontro do melhor espaço de vida), representa uma das motivações do homem na sua luta pela sobrevivência. A complexidade e o volume das dinâmicas migratórias atuais são exemplo das várias e complexas motivações das ações humanas, que não só representam o produto da maximização/otimização, como também são fruto de determinantes socioculturais (onde operam as redes e o capital social) e das interações incrustadas dos homens ao longo dos anos.”

A técnica de colheita de dados que emergiu como a mais adequada foi a entrevista semiestruturada, baseada num referencial de questões-guia, permitindo que, numa lógica de autorrelato, a racionalidade dos interlocutores aflorasse mais espontaneamente em torno do objeto abordado, sem que os seus discursos se desviassem das intenções da investigação (Pardal e Pires,

2011; Albarello *et al.*, 2005). As entrevistas decorreram entre 15 de janeiro de 2014 e 9 de março de 2014, nos concelhos de Vila Franca de Xira e de Lisboa. Realizaram-se sete entrevistas (seis em locais públicos e uma na casa do entrevistado), que foram gravadas, com o consentimento expresso dos participantes, após uma apresentação sucinta do estudo e dos seus objetivos fundamentais (Anexo H). No momento da entrevista, foi aplicada uma ficha para a obtenção de alguns dados sociográficos que considerámos essenciais (Anexo I). Os constrangimentos determinados por três dos dez participantes obrigaram a que a recolha de dados se efetuasse, nesses casos, administrando, por *mail*, as questões bosquejadas no guião da entrevista (Anexo J). Não foi imposta a obrigatoriedade de devolução imediata das respostas, proporcionando condições para que os entrevistados respondessem mais cuidadosamente, no momento mais adequado para o efeito. Não obstante a impessoalidade do processo não ter propiciado a riqueza e a flexibilidade de uma entrevista, os três inquiridos evidenciaram grande diligência na elaboração das respostas, especialmente nas questões abertas, expressando as suas ideias de forma estruturada e fundamentada, com recurso a estratégias discursivas adequadas à explicitação e à defesa dos seus pontos de vista. Não houve necessidade de esclarecer dúvidas relativamente ao conteúdo ou à forma das questões propostas.

No que diz respeito às entrevistas, houve a preocupação (porventura obsidente) de minimizar a intervenção do entrevistador, permitindo que a lógica e a racionalidade dos informantes emergissem menos influenciada pelas perguntas (Guerra, 2006). O pressuposto epistemológico em que assentou esta postura foi o de que “o informador é um ator social capaz de dar sentido às suas ações e que o objeto da entrevista é apreender o sentido subjacente à vida social” (*idem, ibidem*:51).

As questões incidiram nas seguintes dimensões (e subdimensões): Trajetória escolar (Percurso, Retenções/Reprovações, Dificuldades/Constrangimentos, Apoios Institucionais, Expectativas Parentais); Atribuições e Representações (Atribuições causais do sucesso, Representações pessoais de sucesso académico); Projetos de vida no âmbito da realização académica (Expectativas e aspirações pessoais).

Não obstante o estudo centrar-se nas atribuições do sucesso académico, procurámos averbar também as inferências causais do insucesso, quando os sujeitos apresentavam retenções/reprovações no seu percurso escolar, numa tentativa de obter elementos que enriquecessem o debate das questões fundadoras.

Para a análise dos dados, optou-se por construir sinopses das entrevistas, visando a redução do montante de material e a comparação longitudinal daquelas, de acordo com as temáticas e as problemáticas referenciadas no guião da entrevista (Guerra, 2006).

III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

1. Representações d(e) heróis

“Nunca conheci quem tivesse levado porrada.
Todos os meus conhecidos têm sido campeões em tudo.
Eu, que, quando a hora do soco surgiu, me tenho agachado,
Para fora da possibilidade do soco (...)
(...) Quem me dera ouvir de alguém a voz humana (...)”

Escolhemos os versos de *Poema em linha recta*, de Álvaro de Campos, como mote. As palavras do poeta suscitam questionamentos em planos vários, no âmbito dos resultados do presente estudo. A confissão irônica da “fraqueza” do poeta insurgia-se contra um mundo de “super-homens” e de aparências sediado num sentido de modernidade que promovia o “ter” em detrimento dos valores em torno do “ser”. Que “campeões” são aqueles? Que sucesso lhes reconhecemos, como campeões?

Com efeito, o conceito de “sucesso” estrutura-se com dimensões que se constroem entre o conseguir “ter” e o conseguir “ser” e está ligado à ideia de vencer, alcançar, conquistar, ser capaz (Maia e Poeschl, 2004). De acordo com Maia e Poeschl (*ibidem*), estas dimensões, de natureza individual, podem centrar-se na ideia de que o sucesso exige: *i*) esforço (físico e intelectual), perseverança, trabalho e, frequentemente, sacrifícios e suor; *ii*) autoconfiança, associada à iniciativa, à capacidade de decisão, à força de vontade, ao pensamento positivo e à autoestima³; *iii*) competências relacionais; *iv*) satisfação interior, a que não raras vezes o sucesso surge associado como um espaço de fé e da vontade de Deus, como reguladoras das frustrações provocadas pelas derrotas. Na origem desta necessidade de sucesso, parece estar uma necessidade humana fundamental – a de realização – que não é uma característica individual estável nem generalizável a todos os domínios em que as pessoas se envolvem (designadamente o académico), razão pela qual os estudos sobre a motivação para a realização têm em conta não só as atribuições evocadas pelos indivíduos para explicar o sucesso, mas também o contexto sobre a motivação para o sucesso (*id.*, *ibid.*). Sendo verdade, portanto, que a questão do que significa, para cada sujeito, realizar-se ou ter sucesso, é uma questão em aberto, impõe-se compreender para que representações de sucesso remetem as suas atribuições. Entendemos aqui *representações* como “um conjunto de conceitos, proposições e explicações, criado na vida quotidiana, no decurso da comunicação interindividual” (Moscovici, 1981:181). Essas representações são importantes, pois “fazem com o que o mundo seja o que nós pensamos que ele é ou deve ser” (Moscovici, 1976:57).

Queremos sublinhar, antes de mais, que receámos que os indivíduos evidenciassem, na nossa investigação, algum melindre ou cedessem a algum tipo de influência da desejabilidade social do conceito de sucesso, nas respostas sobre retenções/reprovações registadas no percurso escolar. A propensão para transigir com essa desejabilidade social, traduzida, porventura, numa tentativa de

³ A autoestima corresponde à “valoração que o sujeito faz do que ele é, sendo construída nas relações que mantém com o mundo” (Franco, 2009:326).

mitigar os insucessos ou até de ocultá-los, poderia ter originado distorções. Não foi o caso, contudo. Na verdade, oito dos dez indivíduos (E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8 e E10) assumiram, aparentemente sem embaraço, ter reprovado numa ou noutra fase do seu percurso. Mesmo os reveses menores ou mais circunscritos são lembrados. E7, por exemplo, licenciada em Sociologia, que veio de Angola para Portugal em 2005, para trabalhar, refere que reprovou, apenas, na disciplina de Inglês, no regime de acesso ao 3º Ciclo por Unidades Capitalizáveis:

“Reprovei uma cadeira...de Inglês, no nono ano, só. (...) “Essa reprovação deveu-se à falta de tempo de estudo. Como trabalhava como empregada doméstica interna, tinha muito pouco tempo para estudar. E como eu não sabia nada de Inglês, exigia mais do estudo e mais tempo. Por isso, não consegui ter sucesso nesse ano. Mas tive de fazer o exame e, depois, correu bem.”

E8, por seu turno, que veio da Guiné em 1986, com 2 anos de idade, com a mãe e com os avós, revela que sofreu duas reprovações no 10º ano de escolaridade, alegando uma certa desorientação do ponto de vista das suas competências vocacionais:

“Sim, reprovei duas vezes no décimo ano. (...) Uma das causas que me fez reprovar, penso eu, foram os testes psicotécnicos. Eu estaria talhado, se calhar, para as Humanidades, como vim a descobrir mais tarde – porque mudei de área – mas os testes psicotécnicos diziam que eu tinha mais jeito para ir para a área das matemáticas.” (Licenciado em Sociologia, 30 anos)

Na nossa investigação, agrupámos as representações de sucesso académico em duas dimensões, consoante a tónica foi colocada no sucesso como *produto* ou como *processo*. O Quadro 1.3. sistematiza essa análise.

Quadro 1.3. – Representações de sucesso académico

	Categoria	Conceções relacionadas	Entrevistados
Produto	Resultados escolares	(Bom) aproveitamento	E1, E2, E10
	Realização profissional	Trabalhar na área de formação, desempenhar um cargo relevante	E3, E5, E10
	Resultados subjetivos	Chegar mais longe do que outros	E6
Processo	Projeto de vida	Concluir os estudos, concluir a licenciatura, ingressar num curso de mestrado, atingir objetivos, exercer uma profissão na área de formação académica	E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10

Como se pode aferir pela Quadro 1.3., uma grande maioria privilegia a perceção como *processo* em detrimento da de *produto*, em termos de representações de sucesso. Este dado indicia, a nosso ver, a necessidade de os indivíduos reivindicarem para si a *responsabilidade* e, sobretudo, a *legitimidade* do sucesso alcançado. Se, por um lado, a controlabilidade dos próprios sobre a produção do sucesso pessoal resulta numa estratégia adaptativa, permitindo o desenvolvimento de crenças de autoeficácia⁴ (Ferreira *et al.*, 2013), sobressai, nos discursos, uma componente simbólica ligada a valores orientados por aquilo que poderíamos designar por *ética heroica dos guerreiros virtuosos*. Esta

⁴ Segundo Bandura (1977), a *autoeficácia* refere-se à crença de que é possível, através do esforço pessoal, realizar uma determinada tarefa com sucesso e alcançar um resultado desejado.

ética heroica faz uma aproximação ao sacrifício e à capacidade (moral) para ultrapassar adversidades conjunturais, socioculturais, materiais e até emocionais.

2. Atribuições causais e superação

A ética heroica a que aludimos atrás sugere, dir-se-ia, a existência de um capital psicológico positivo (Luthans, Youssef e Avolio, 2007), traduzido em capacidades emotivas que permitem manter uma perspetiva otimista e superar a adversidade. Ouçamos, por exemplo, o que diz E7, quando lhe pedimos para justificar o facto de ter chegado tão longe no seu percurso escolar:

“Isso deve-se aos meus objetivos, porque, quando vim aqui, como empregada, eu não queria ficar assim para a vida toda. Fui trabalhando e estudando, mas esse estudo não foi coisa ligada à minha patroa. A minha patroa não queria que eu estudasse. E eu fui fazendo essas coisas, porque nas unidades capitalizáveis podíamos não participar nas aulas, mas fazer os trabalhos e, depois, fazer os testes. E fui fazendo isso... Consegui, de tal modo que, quando acabei o décimo segundo, ela já não quis que eu permanecesse lá. Me tirou de casa e eu não baixei a cabeça. Procurei outro trabalho. Graças a Deus, encontrei. Comecei a trabalhar, fiz o exame nacional. Consegui uma nota e candidatei-me às universidades, aqui em Lisboa. E continuei a trabalhar, a fazer um *part-time*, só ao fim-de-semana, para pagar as propinas e pagar as despesas do quarto que aluguei.” (Licenciada em Sociologia, 36 anos)

E7 é peremptória quanto à origem do seu sucesso:

“Foi força de vontade, porque, se não fosse a determinação e a força de vontade, eu desistia, acabava o décimo segundo ou não e já não continuava mesmo. Se tivesse alguém que me apoiasse, ao nível económico, se calhar até, com grande esforço, mesmo sem determinação, podia fazer alguma coisa. Mas não tenho ninguém que me ajude durante este tempo todo, por isso a minha determinação e força de vontade é que me fazem crer que este sucesso deve-se mesmo a mim.”

E6, S. Tomense, que veio para Portugal com 15 anos de idade, para estudar, ao encontro dos pais que já se encontravam no continente, evoca a sua “força de vontade” nos seguintes termos:

“(…) Foi muita força de vontade minha, porque houve momentos também em que eu já quis desistir, parar por aí, mesmo na faculdade... Queria mesmo... Estava cansada, cansada, cansada, porque tenho que levantar às cinco, para ir trabalhar, depois sair, ir para a faculdade, depois sair, voltar a trabalhar, uma rotina meio complicada, mas consegui ultrapassar. Consegui.” (Licenciada em Ciências da Educação, 28 anos)

E2, de ascendência cabo-verdiana, nascida em Portugal, expressa assim a singularidade da sua condição:

“Foi com o esforço... Eu sou a única da minha família que foi para a faculdade. O meu pai não tem escolaridade básica, é de Cabo Verde. O meu pai não frequentou a escola, porque eram muitos irmãos. Havia que dar prioridade a alguns. Acabaram por ser os mais novos a frequentar a escola e os mais velhos – que incluía o meu pai – tiveram de trabalhar para poder apoiar em casa.” (Licenciada em Serviço Social)

E4, Engenheiro Civil, que chegou a Portugal, proveniente do Brasil, com 13 anos de idade, dá-nos conta de uma “prova de esforço” acrescida:

(...) no início havia, e senti na pele, alguma discriminação, relativamente às minhas origens. De facto, nos anos 90 foi notória essa discriminação a nível nacional, mas foi superada com a ajuda da família, de alguns amigos e foi uma prova de esforço também superada.”

É pertinente convocar aqui o estudo “*O racismo e Xenofobia em Portugal após o 11 de Setembro de 2001*”, encomendado pela Amnistia Internacional em Portugal e apresentado em 2009, segundo o qual a imagem estereotipada que o português faz de si como não-racista e benigno para com a diferença não foi de forma alguma contrariada pela democracia parlamentar pós-76, nomeadamente no sector da educação. O estudo identifica duas dimensões essenciais para compreender a natureza do fenómeno: o domínio das representações e práticas dos vários agentes que operam no terreno educativo e a vertente institucional do racismo em que “o fator étnico é um fator de sucesso ou insucesso, sobretudo quando associado a processos de discriminação e estigmatização da população que se traduzem de diversas formas, nomeadamente a classe e segregação residencial” (Rosário *et al.*, 2008:31). Citando dados do “Entreculturas” publicados até 2001, o estudo refere que os nacionais ou descendentes de famílias originárias dos PALOP (à exceção de Moçambique) apresentam as maiores taxas de insucesso e de abandono escolar, a seguir aos alunos de origem cigana. O estudo conclui que

“Se é certo que o sucesso escolar se explica por uma diversidade de factores, que vão desde a origem social dos alunos, o domínio da língua, a língua dos pais e o seu envolvimento no projeto escolar dos filhos, até ao valor subjetivo que estes concedem aos estudos, a experiência migratória e os fenómenos de discriminação não podem ser retirados da equação (...)” (Rosário *et al.*, 2008:32)

A este propósito, o depoimento de E2 é ilustrativo de questões relacionadas com a “problemática do gueto” (Vala e Malheiros, 2004):

“Nunca verifiquei nenhuma dificuldade, pelo facto de ser descendente de imigrantes, mas sim por viver numa comunidade cuja maioria de residentes era imigrantes.

O testemunho de E9, nascida em S. Tomé e Príncipe e imigrante em Portugal desde os 20 anos de idade, faz eco, também, de dificuldades associadas ao desenraizamento e ao choque cultural (Hamboyan e Bryan, 1995):

“(…) logo à partida, deparei-me com uma cultura e costumes diferentes, a interação também não foi fácil, por mais que as pessoas dizem que não são racistas. Mas o racismo, de uma forma clara ou pouco clara, estava sempre presente. Mas as coisas foram melhorando ao longo do tempo.” (Licenciada em Ciências da Educação)

É E10, professora de Geografia, nascida em Angola, quem faz a inclusão do género como categoria mediadora nos estudos sobre migrações:

“(…) Não posso também ignorar a perceção que eu tinha de que, sendo mulher e pertencente a uma minoria étnica, só com um curso superior poderia integrar-me no mercado de trabalho de forma satisfatória (...)”

E10 levanta também o problema da diferenciação social com base na etnicidade, na verdade, entendendo-se por “eticidade” os “processos de construção de diferenças em razão da origem e da pertença nacional e/ou geográfica e/ou linguística e/ou religiosa e de conversão destas diferenças em desigualdades sociais e económicas, em discriminações, em processos de minorização e de exclusão” (Payet, 2005:681,682). No quadro da intensificação dos processos de globalização, as formas de

diferenciação social associadas à etnicidade revestem-se atualmente de maior relevância, enquanto geradoras de desigualdades que, em determinados contextos, podem mesmo alterar a primazia dos efeitos da diferenciação por classe (Seabra, 1994). E2 recorda, igualmente, com discreto ressaibo, aspetos dessa diferenciação:

“Numa turma diversificada, em termos de origens, verifiquei que alguns professores não se dedicavam tanto para alunos descendentes de imigrantes. (...) Já na faculdade, alguns professores assumiam que teria nascido em continente africano, devido ao meu tom de pele. Contudo, não considero que tais acontecimentos tenham sido grandes dificuldades. No meu caso gerava uma desmotivação temporária.” (Licenciada em Serviço Social, 25 anos)

Em contexto escolar e de realização académica, as questões levantadas por E2 e E10 são incontornáveis. Tendo por base investigações desenvolvidas em Portugal, o estudo “*O racismo e Xenofobia em Portugal após o 11 de Setembro de 2001*” analisa, em particular, os efeitos do preconceito e do estereótipo no sistema educativo, no que respeita às crenças/representações sobre alunos pertencentes a minorias. Essas crenças podem constituir suporte para baixas expectativas dos professores (mas também de colegas desses alunos e de pessoal não docente), geralmente facilitadoras de insucesso:

“Ainda que de forma inconsciente, algumas ações discriminatórias por parte dos professores podem traduzir-se num maior distanciamento dos alunos de minorias étnicas, alvo de menor atenção e menor incentivo e, até mesmo, de uma avaliação desfavorável. Neste contexto, são, sobretudo, os filhos de imigrantes oriundos de países considerados pouco desenvolvidos (*sic*) a todos os níveis, de raça negra e com fracos recursos económicos, que são o alvo de maior discriminação (...)” (Rosário *et al.*, 2008:32)

Estas ações discriminatórias podem assumir formas aparentemente benignas que têm, todavia, o efeito perverso de lembrar aos indivíduos a imagem de reféns de uma característica distintiva que os marcará indelevelmente para sempre, como se de uma insuficiência se tratasse. A devolução constante dessa imagem como um estigma fá-los recuar na pertença subjetiva a uma sociedade que é objetivamente cada vez mais sua, à medida que o tempo passa (Machado, Roldão e Silva, 2011). Só assim se compreende o desabafo de E6, a propósito da retenção no 9º ano:

“Falta de estímulo. Os professores, muitas vezes, faziam a comparação e diziam “a [nome] veio de outro país, mas chegou aqui e tem melhores resultados do que vocês”. Inclusive, naquele primeiro período, quando cheguei, fiz os testes e tive notas mais elevadas do que outros da turma. Talvez falta de estímulo. Sentia-me um pouco perdida, mas também tive um diretor de turma que me orientou um bocado. Eu não queria ficar cá, queria ficar lá...” (Licenciada em Ciências da Educação, nascida em S. Tomé, 28 anos)

Os depoimentos que reproduzimos atrás colocam-nos diante de uma moldura de condições objetivas e subjetivas capazes de bloquear ou embargar o desenvolvimento de estratégias de escolarização destes sujeitos-atores (Machado, Roldão e Silva, 2001). Para alguns, há, ainda, factores de ordem estritamente material e dizem respeito, especialmente nas famílias numerosas, à falta de recursos para pagar as despesas que os estudos implicam:

“Nós, em casa, éramos cinco. Tínhamos o apoio do SASE, normal, dado pela escola. Os meus irmãos, depois, acabaram por querer trabalhar e não seguir os estudos e tivemos sempre o SASE. Depois, quando passei para o décimo ano, deixei de ter o apoio escolar e comecei a trabalhar nessa altura.” (E2)

“Beneficiei de alguns apoios. Não foram tantos quanto [seria de desejar para] uma pessoa que nunca teve muitas posses... Nunca tive SASE, ou sempre que tive era sempre o SASE B, não era daqueles [mais subsidiados]... Mas, por exemplo, na compra de alguns livros, talvez, de algum material... Tive algumas dificuldades.” (E8)

E6, acrescenta, por fim, outro dado que pode pôr em causa as estratégias de escolarização, especialmente do lado feminino – a maternidade (mãe solteira). Diz-nos E6:

“Tenho um menino. Durante a minha faculdade, também estive grávida... Por isso eu digo, com força de vontade as pessoas conseguem. Eu queria desistir do estudo, tive muitas fases, mas depois também eu vim no segundo ano... Segundo ano, eu disse logo: ah, mais um ano e depois vou regressar. Depois aí, emociona. Decidi “vou fazer uma pausa, vou-me embora para S. Tomé”, mas quando consegui uma bolsa...”

Ora, é importante ter presente esta tessitura de condições na compreensão da tipologia de atribuições de sucesso destes sujeitos-atores, na medida em que as inferências causais correspondem, afinal, a manifestações de teorias pessoais, que sofrem processos de desenvolvimento diferenciais influenciados pelas características dos contextos de existência (Faria, 1999). Uma componente fundamental destes processos é, como refere Sousa (1988:348), “a proteção ou valorização do *Eu*, sujeito a condicionalismos socio-afetivos, através da criação de uma legitimação da sua positividade, ou seja, da sua validação social”. Propomos que, no nosso estudo, essa “positividade” é a do *herói guerreiro e virtuoso*. Vejamos como, em termos de atribuições de causalidade do sucesso, é possível entrever esta ideia. O Quadro 2.3. resume os padrões de atribuição causal que emergem da nossa análise.

Sujeitos-Atores	ATRIBUIÇÕES INTERNAS								ATRIBUIÇÕES EXTERNAS	
	Força de vontade	Esforço Empenho Trabalho Dedicção	Determinação	Interesse	Curiosidade	Ambição	Vontade de saber mais	Competências Capacidades	Educação Familiar	Estímulo de familiares/outras pessoas
E1								◆		
E2		◆						◆		
E3		◆		◆	◆					
E4		◆							◆	
E5							◆			
E6	◆									◆
E7	◆		◆							
E8									◆	◆
E9	◆									◆
E10	◆	◆				◆			◆	

Quadro 2.3. – Atribuições de sucesso, segundo o *locus* de causalidade

Uma evidência que importa assinalar, desde logo, é que todos os sujeitos invocam atribuições internas controláveis, à exceção de E8, que faz exclusivamente atribuições externas. Estes resultados poderão associar-se a um estilo atribucional do tipo ego-defensivo, em que predomina claramente a *internalidade*, relacionada com a tendência dos indivíduos para “categorizar as situações em função da própria competência e, por isso, sob o seu controlo pessoal” (Ribeiro, 2000:303). O *locus de controlo interno* está diretamente relacionado com a perceção ou crença de controlo sobre os resultados da

situação e permite que os indivíduos percebam esses resultados como resultantes das próprias ações (Ribeiro, 2000). A importância deste constructo é indubitável, nomeadamente em contextos de realização escolar, uma vez que, socialmente, a internalidade é mais valorizada do que as explicações situacionais ou socio-estruturais (Neto, 1998; Rotter, 1966). Por outro lado, atribuições a fatores controláveis, em contexto escolar, conduzem a resultados mais favoráveis a curto e a longo prazo, permitindo o desenvolvimento de crenças de autoeficácia (Vala e Monteiro, 2013). Educar para a internalidade parece ser, em geral, mais vantajoso para o sucesso (Barros *et al.*, 1993, *in* Ribeiro, 2000). Os internos tendem a desenvolver mais esforços de realização, controlam melhor o meio envolvente, procurando mais informação e usando-a mais eficazmente, além de se mostrarem mais motivados para a realização (Rotter, 1966; Ribeiro 2000). Esta “internalidade” parece ter, no caso dos sujeitos-atores do presente estudo, a eloquência de uma virtude cardeal, traduzida em atribuições, tantas vezes repetidas, como “esforço”, percebido como estável no tempo, ou “força de vontade”, por exemplo. Esta “força”, conotada com coragem, é um poder de ação, física e moral, uma afirmação da necessidade de resistir às tentações deletérias de abandono e de indolência, para superar os escolhos (Guitton, 1998). Mas é também uma energia durável de caráter, que leva a reconhecer e a sustentar aquilo em que se acredita. Não se é um herói senão de uma causa justa que se vê ameaçada por um perigo que é imperioso conjurar. A causa é a da realização pessoal, na qual se deposita a esperança de escapar a uma vida menos afortunada, como a dos pais. A ameaça é a do fracasso e da exclusão consequente, como bem documenta E8, que vivia num bairro social:

“O importante, para eles [pais], era que eu concluísse, apenas, o décimo segundo ano. Aliás, o importante, para eles, acima de tudo, nem era que eu fizesse o décimo segundo ano, era que não fosse pelos caminhos desviantes, dado o contexto no qual estava inserido. Isso era de grande importância para eles. Desde que eu tivesse um trabalho honesto, conseguisse acabar, pelo menos, o nono ano... Esse sempre foi o objetivo deles. Depois, fui tendo, exatamente, este puxar de carruagem... Nono ano, tranquilo...” (Licenciado em Sociologia, nascido na Guiné, 30 anos)

Surpreendeu-nos, de certo modo, o facto de apenas um dos entrevistados (E1) ter feito, e, ainda assim, com um pudor contido, atribuições disposicionais no domínio das competências/capacidades. Interrogamo-nos sobre as representações dos sujeitos-atores acerca deste facto. Não é politicamente correto o autoelogio centrado nos talentos pessoais, designadamente do foro cognitivo? O discurso do *herói guerreiro e virtuoso* é preferível, por ser mais protetor da autoestima e mais valorizado socialmente (Sousa 1988; Vala e Monteiro, 2013)? Será que as inferências causais destes indivíduos padecem de um autoenviesamento (*self-serving bias*), na tendência para se autoavaliarem de modo favorável (Vala e Monteiro, 2013)? Ou até de algum tipo de enviesamento do tipo *group-serving bias* (enviesamento a favor do endogrupo), relacionado com a discriminação positiva do grupo social de pertença (*idem, ibidem*)? Haverá, enfim, algum grau de “egoísmo atribucional” ou complacência na atribuição de causalidade (Neto, 1998)? Cremos que, independentemente das respostas a estas questões, importa reter que são aquelas inferências causais que orientam as ações dos indivíduos, as suas decisões e as suas expectativas, não obstante os vieses

atribucionais. A atribuição causal não é, apenas, um processo heurístico, mas, mais do que isso, um comportamento social *strictu sensu*, de que uma componente fundamental, como se disse atrás, é a discriminação positiva do *Eu*, pautada por uma necessidade de obtenção e de manutenção de uma identidade positiva e/ou por uma necessidade de retirar conclusões com funcionalidade sócio-emocional e motivacional (Sousa, 1988). Em trajetórias marcadas pela adversidade, a internalidade da *moral heroica* parece ser uma forma eficaz e gratificante de autovalorização e de reforço da autoestima. Este reforço alimenta-se de sentimentos de orgulho:

“Eu fui sempre a que mais gostou da escola, de estudar. Os meus pais sabiam e gostavam e ficaram orgulhosos por terem alguém que quisesse continuar os seus estudos. Tenho, agora, primas mais novas que também estão a seguir o mesmo percurso, mas eu fui a primeira. Sim, ficaram orgulhosos, não só os pais, como também a restante família.” (E2, descendente de cabo-verdianos, Licenciada em Serviço Social, 25 anos)

Cabe agora uma referência ao grupo de indivíduos (E4, E6, E8, E9 e E10) que fez atribuições externas. Quando cruzamos o grau de escolaridade dos pais com este grupo, verificamos que predominam os sujeitos cujos progenitores apresentam maiores habilitações escolares (Secundário e Ensino Superior). Do ponto de vista atribucional, E4, E6, E9 e E10 não percecionam o sucesso como dependente de si na totalidade. E8, em particular, faz exclusivamente atribuições externas. Os teóricos dos processos de causalidade diriam que estamos perante um grupo de indivíduos com traços de um perfil atribucional do tipo contra-defensivo típico em indivíduos com mais baixa autoestima, os quais tendem a fazer atribuições consistentes com uma perceção mais negativa de si próprios (Weiner, 1985; Neves e Faria, 2007; Vala e Monteiro, 2013). E10, por exemplo, quando questionada sobre as causas da reprovação no primeiro ano do curso, mostra mesmo uma tendência para internalizar esse fracasso, o que, em teoria, indicaria o desenvolvimento de um padrão de realização menos adaptativo:

“Essa reprovação deveu-se a algumas dificuldades iniciais de adaptação a uma nova realidade (Lisboa) para a qual ainda não estava preparada, em resultado de uma certa imaturidade da minha parte. Os primeiros resultados nos exames ficaram muito abaixo das minhas expetativas e não soube lidar bem com essa frustração, deixando-me desmotivar rapidamente. Além disso, nesse ano, a turma tinha uma faixa etária bem acima da minha o que também dificultou a minha integração naquele ambiente académico. Praticamente a meio do ano letivo deixei de investir e preferi esperar pelo início do ano seguinte para recomeçar da estaca zero.” (Licenciada em Geografia, nascida em Angola, 40 anos)

E4, porém, parece externalizar ambigualmente as atribuições para a reprovação no 12º ano. Na esteira de Rotter (1966), estaríamos diante um “externo defensivo”, caracterizado por ser fundamentalmente interno e competitivo, mas que em situações de realização escolar se torna externo, como defesa contra o fracasso. Diz E4:

“(…) Até hoje nunca percebi a razão... Fiquei retido no 12º ano com apenas uma cadeira (Física), pois a professora achou que seria melhor assim. A verdade é que sempre tive algumas dificuldades nessa cadeira, mas salientei e pedi uma prova final de forma a não ficar um ano a fazer uma cadeira. Foi-me negada essa possibilidade com a justificação que iria melhor preparado para a faculdade... enfim...” (Licenciado em Engenharia Civil, nascido no Brasil, 36 anos)

É verdade que o papel da autoestima tem sido associado à realização académica, dada a importância das dinâmicas sociais desenvolvidas em contexto escolar na estruturação do *Self*, e à

necessidade de implementação de estratégias de proteção da autoestima, designadamente em situações de forte insucesso (Senos e Diniz, 1998; Peixoto e Nascimento, 2012). Alguns autores (Senos e Diniz, 1998; Franco, 2009) alertam, no entanto, para um certo uso fetichista da autoestima, vista, amiúde, como uma poção mágica que, uma vez administrada de acordo com a posologia correta, resolveria os problemas do insucesso escolar (e da realização pessoal, em geral), descurando o contexto interativo do indivíduo no seu sistema de relações sociais e o facto de a construção da autoestima estar diretamente vinculada à qualidade das relações estabelecidas pelo indivíduo ao longo da vida. Neste sentido, a pertinência do contexto, no âmbito da realização académica, torna-se manifesta: a obtenção de um resultado escolar baixo, por exemplo, possui uma significação psicológica diferente, se ocorrer num contexto em que a generalidade dos resultados são altos, ou num contexto em que a generalidade dos resultados são igualmente baixos, verificando-se que, nesta segunda situação, o potencial de ameaça à autoestima é mais real do que na primeira situação (Senos e Diniz, 1998).

No presente estudo, não dispomos de elementos objetivos suficientes que nos permitam aquilatar da influência da autoestima nos resultados escolares dos sujeitos-atores, embora E8 denuncie algumas dificuldades na perceção de autoeficácia, quando diz:

“Nunca foi fazer o doutoramento, o meu objetivo. Aliás, nunca foi sequer fazer a faculdade. Estou agora a fazer o mestrado... Ganhei um certo gosto à questão do ensino e do estudo. A partir da faculdade, acho que a Sociologia também aqui abriu-me um outro mundo, de aprendizagem... A nível de aprendizagem e conhecimento, e também dada a realidade onde vivia, tinha muito esta [necessidade] de perceber porque é que as coisas aconteciam de determinadas formas(...) Nunca quis fazer mesmo o doutoramento, porque acho que é muito tempo e, depois, exige ali uma dedicação enorme, mas, se calhar, depois do mestrado, o meu objetivo é fazer estudos avançados e aí, então, terminar a minha fase académica.” (Licenciado em Sociologia, nascido na Guiné, 30 anos)

Estamos convictos, todavia, de que os resultados sugerem uma relação entre o capital escolar dos pais e as atribuições (externas) feitas por este grupo de indivíduos. Ter consciência do papel de fatores externos parece relacionar-se com quadros familiares mais escolarizados. Como refere Seabra (2010), a investigação tem evidenciado, em particular, a centralidade da família na configuração das trajetórias escolares de aluno com ou sem origem imigrante. Estudos como os de Vernez e Abrahamse (1996), Portes e MacLeod (1999), Portes e Rambaut (2001) e Seabra (2010) remetem para a relevância de fatores como as expectativas e aspirações parentais e o nível de escolaridade atingido pelos pais. Seabra (2010) documenta, inclusivamente, a importância de os filhos serem portadores de aspirações de escolaridade longa mais elevadas do que os seus pais, enquanto fator de mobilização em relação à escola. No nosso estudo, os indivíduos cujos pais detêm habilitações mais elevadas fazem atribuições à “educação familiar”, refletindo, porventura, o maior impacto das condições e recursos familiares que asseguraram a apropriação subjetiva do capital escolar e cultural. Os indivíduos creem que este espólio herdado (que fornece vantagens adicionais) terá favorecido as suas estratégias de realização académica. É, aliás, o que E10 expressa, a propósito das atribuições para o sucesso:

“O sucesso acadêmico que obtive resultou da minha força de vontade e empenho, alguma ambição face aos meus resultados escolares e, sobretudo, da cultura de responsabilidade e trabalho existente no meu núcleo familiar mais próximo.” (Licenciada em Geografia, nascida em Angola, 40 anos)

E4 delimita também, claramente, os fatores predominantes:

“Tudo começa, no meu ponto de vista, na educação que tivemos... Depois foi conciliar esses conceitos com esforço e dedicação para atingir um objetivo.” (Licenciado em Engenharia Civil, nascido no Brasil, 36 anos)

E8 fá-lo de uma forma pungente:

“O sucesso é composto, um bocado aqui, pelo grupo familiar no qual eu estou inserido – obviamente, sendo eu sociólogo, compreendo isto melhor, agora – e que tem a sua importância, a sua relevância. A minha avó é enfermeira, foi enfermeira, o meu avô foi, na altura, na Guiné, presidente do sindicato da imprensa nacional da Guiné Bissau, e eles – apesar de ter cá a minha mãe, cresci mais com os meus avós – eram pessoas formadas e sabiam quanto era importante a questão da formação. Depois, tive outras influências familiares, de prima amigos próximos, que foram para a faculdade, e eu tive sempre aquela questão ali “pá, se eles conseguem, eu também hei-de conseguir, não é”. E aí tive pessoas... Eu venho de um bairro social, eu venho de um bairro social. E tive pessoas, monitores, coordenadores, de projetos de intervenção comunitária – daí também estar a trabalhar um bocado nesta área – que foram também os meus mentores, foram também pessoas que sempre me puxaram e incentivaram: “pá, deves ir para a faculdade, porque isto, porque aquilo, porque isto, porque aquilo”. E davam-me sempre justificações para o sucesso acadêmico ser bom na minha vida profissional.” (Licenciado em Sociologia, nascido na Guiné, 30 anos)

Para E8, os avós, reservatórios de uma herança cultural, sobressaem como agentes educadores e cuidadores numa relação envolvente e protetora, que foi potenciadora do desempenho do neto (Pedro, 2006). Os constructos da vinculação põem em evidência a importância dos avós na construção de relações mais securizantes e do sentido de coerência da criança, promovendo os seus processos de autoestima e a resiliência individual e familiar (Pedro, 2006; Masten, Wright e Narayan, 2013). E8 reconhece, ainda, as potencialidades dos processos de socialização, salientando a influência de indivíduos, nomeadamente membros da família, vistos como modelos positivos a seguir, que já haviam acedido a diplomas universitários, e as experiências redentoras de projetos de intervenção social e comunitária no bairro onde vivia. A própria formação em Sociologia, segundo ele, permitiu-lhe validar a percepção da importância do núcleo familiar na promoção de expectativas e de estratégias de realização académica.

Mais adiante, E8 sublinha, ainda, outra dimensão fundamental do sucesso:

“Para o sucesso também tens de ter alguma vocação, algum despertar de interesse, para poderes estudar. E o que é que faz despertar esse interesse? Os próprios professores que apanhas, a forma como te inspiram, não é? A família... Mas isso já são outras componentes por trás. Mas, na escola, acho que tem a ver com isso. Tem a ver com a forma como os professores te incentivam, com a forma como os professores explicam-te, com a forma como tu recebes as mensagens. Foi, realmente, um dos grandes motivos para ter esse sucesso. Tem a ver com a forma como a estrutura e de como as mensagens te chegam através de quem são os portadores dessas mensagens. Os professores, neste caso.”

Por seu turno, E6 aponta o estímulo da mãe e de uma irmã mais velha como atribuição externa para o sucesso. Apesar da relação precária com o pai, que, segundo ela, “não foi o melhor pai do mundo”, teve, nas expectativas da mãe, a motivação maior:

« (...) Minha mãe, sim, minha mãe sempre quis. Inclusive, no secundário dizia “podes ter quarenta anos, o décimo segundo tem de sair feito (...) Nós somos oito, mas é como ela diz “todos não estudaram, porque não quiseram”. Ela sempre esteve atrás, a assistir e tudo, mas o décimo segundo todos nós temos. Isso, podemos dizer. Não foram mais para além, porque também é o interesse de cada um. Ela sempre se esforçou, batalhando para isso.» (Licenciada em Ciências da Educação, nascida em S. Tomé, 28 anos; o pai, contabilista, detém o 9º ano de escolaridade, e a mãe é doméstica)

Na realidade, todos os sujeitos-atores, sem exceção, referiram que os pais tinham expectativas elevadas, relativamente à realização académica. Estas expectativas criaram, nos filhos, sentimentos de grande responsabilidade e gratidão, de tal modo que se viram no dever de não defraudar essas expectativas:

“As expectativas dos meus pais é que eu alcançasse os meus objetivos e os seus sonhos (que era ver-me licenciada), sem dúvida que as expectativas deles influenciaram muito, visto que, a última coisa que eu queria era dececionar-me a mim e a eles.” (E9, 29 anos, Licenciada em Ciências da Educação nascida em S. Tomé.)

Os sentimentos de responsabilidade traduzem a consciência dos enormes sacrifícios feitos pela família para proporcionar oportunidades para que as estratégias de escolarização possam ir avante:

“Também por ela, não é? Ela também foi uma mãe que sempre batalhou para criar os oito filhos... Custou muito. Custou e continua a custar, não é?” (E6, 28 anos, nascida em S. Tomé, licenciada em Ciências da Educação)

A propósito de expectativas parentais, E3, de 80 anos, licenciado em Direito, “retornado” de Angola, onde viveu 21 anos, e de onde regressou a Portugal, em 1975, esclarece:

“Eram muito elevadas. Os meus pais, não obstante serem analfabetos, reconheciam, perfeitamente, que precisavam de fazer alguma coisa por mim, até porque eu fui uma criança doente, bastante doente. Eles viam que eu não tinha forças, não tinha jeito para trabalhos pesados. Desde criança que eles tentaram sempre dar-me habilitações.”

O compromisso dos pais em garantir oportunidades de escolarização é percecionado pelos sujeitos-atores como uma forma daqueles outros compensarem as suas expectativas não concretizadas, como se pretendessem corrigir o escopo injusto do destino através dos filhos:

“O meu pai [tinha expectativas elevadas], pelo facto de ele não ter tido oportunidade. Sempre quis que todos nós concluíssemos os estudos (...) A mãe também. Eles apoiavam sempre, estavam presentes, participavam...” (E2, 25 anos, descendente de cabo-verdianos, licenciada em Serviço Social)

Todavia, as expectativas e aspirações dos pais são mediadas por variáveis individuais como a motivação e as próprias aspirações dos filhos (Peixoto, 2011; Faria, 1999). E2 diz-nos, a propósito:

“Eles também tinham expectativas para os meus irmãos e eles, simplesmente, não quiseram. Eu acho que também depende um bocadinho da pessoa em si. Era uma coisa que eu queria. Então, eu esforcei-me para isso. E também vendo pelos meus pais, que não tiveram oportunidade, ou não conseguiram, é algo bom para mim, porque eu tenho uma licenciatura e estou a fazer tudo para conseguir trabalhar na minha área e, de certa forma, dei um orgulho aos meus pais pelo facto de ter conseguido um nível mais superior.”

Como referem Portes e Rivas (2011), as aspirações dos sujeitos (objetivos que os indivíduos pretendem ou gostariam de atingir, pressupondo a disponibilidade para investir em aprendizagens relativamente complexas) influenciam os resultados de realização académica. A racionalidade subjacente a esta influência é simples: os que aspiram a uma meta podem ou não atingi-la, mas os que

não aspiram a essa meta não a alcançarão, certamente. Aspirações e desempenhos académicos estão, portanto, fortemente correlacionados, embora seja difícil afirmar quais causam quais (*id.*, *ibid.*). O mais provável, segundo Portes e Rivas (2011), é que exista um *loop* causal em que estas variáveis se reforçam mutuamente, originando maior confiança nos sujeitos, em relação às possibilidades futuras de sucesso. Esta confiança traduz-se em expectativas baseadas na perceção da probabilidade de reforço em termos de satisfações materiais ou emocionais (Fontaine, 1987). Diz-nos E1, professora do 1º Ciclo, a este respeito:

“Agora, já estou a pensar onde é que vai haver uma universidade sénior [riso], aqui nos arredores, porque... Como é que eu vou, enfim, dar um bocadinho... Como é eu vou ter um bocadinho a oportunidade de poder fazer outras coisas e coisas diferentes? (...) Se eu permanecer lá no monte, provavelmente eu reformo-me e fico miseravelmente entregue às flores e ao jardim, sem fazer mais nada [riso]. Não é bom. A minha expectativa é a de que eu consiga sair daquele local, para eu poder ter acesso a outro tipo de... Mesmo que isso seja já numa fase pós-reforma.” (Licenciatura em Educação Especial, nascida em Angola, 55 anos)

A necessidade de obter significados e informações acerca de si e do meio envolvente, visando compreender as cadeias de fatores que resultam nos acontecimentos que os indivíduos observam, revela-se, por fim, como motivadora de expectativas futuras (Ferreira *et al.*, 2013; Faria 1999):

“A nível de aprendizagem e conhecimento, e também dada a realidade onde vivia, tinha muito esta [necessidade] de perceber porque é que as coisas aconteciam de determinadas formas. E despertei ali um gosto pela aprendizagem, pela faculdade, que tem-me acompanhado até hoje. E o facto de ter ido para o mestrado em Educação é, também, querer, de um modo formal, transmitir estas aprendizagens e, no fundo, [tal como] os professores que me inspiraram, também poder inspirar essas outras pessoas que estão a aprender.” (E8, 30 anos, nascido na Guiné, licenciado em Sociologia)

IV – CONCLUSÕES

O sucesso académico (e também o seu oposto) pode ser entendido através de perspectivas diferenciadas, não sendo possível reduzi-lo à mera quantificação de *outputs* (Brites-Ferreira, 2011). Uma definição de *sucesso*, a existir, deverá assumir, necessariamente, a natureza multidimensional de que se reveste o próprio fenómeno, considerando, não apenas as dimensões socioculturais da aprendizagem, mas também os aspetos motivacionais e de desenvolvimento psicológico (Soares *et al.*, 2006). Dever-se-á, ainda, ter presente que o fenómeno tem uma índole subjetiva, uma vez que um mesmo resultado pode ser percecionado de forma diversa, de acordo com os objetivos iniciais dos sujeitos (Brites-Ferreira, 2011). Se o conceito de *sucesso* é polimorfo e polissémico, é certamente porque, como refere apropriadamente Bernard Charlot (1996:49), a escolaridade é uma aventura singular, na medida em que “embora o indivíduo se construa no social, ele constrói-se como sujeito, através de uma história, não sendo, assim, a simples encarnação do grupo social a que pertence” nem a mera soma das influências do ambiente. A relação com o saber e, portanto, com a escola, definida por Charlot (*idem, ibidem*) como uma “relação de sentido, e portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber”, enraíza-se na própria identidade dos indivíduos, questionando os seus modelos, as suas expectativas do ofício futuro e a imagem de si mesmo. É aqui que os processos de atribuição causal desempenham um papel fundamental, permitindo, segundo Weiner (1985), reduzir a surpresa e a incerteza e promover um guia de orientação para a ação futura.

Disto nos deram conta os sujeitos-atores do nosso estudo. Para uma grande maioria, as representações de sucesso estão associadas à “razão entre os objetivos que se atingiram e os que se propuseram atingir”, o que se pode compreender, em parte, pelo facto de se encontrarem numa fase terminal do seu percurso académico ou terem-no mesmo concluído, impondo-se mais uma perspetiva retroativa de balanço, em termos de metas pessoais alcançadas relativamente às expectativas iniciais. Por outro lado, a incidência no *sucesso* como *processo* pode ser vista subjetivamente como uma reafirmação do comprometimento na produção e no mérito desse sucesso, numa lógica narrativa que remete para a memória discursiva do herói virtuoso que vence as adversidades com *esforço e força de vontade* e não por um qualquer (socialmente pouco valorizado) golpe de sorte. Em trajetórias marcadas por dificuldades e constrangimentos, este discurso, apoiado maioritariamente em atribuições internas e controláveis para o sucesso, será subjetivamente tributário de um comportamento mais adaptativo que promoverá o reforço da autoestima e a construção social de uma identidade individual positiva. Sublinhe-se que, em contextos de imigração, a construção desta identidade é particularmente problemática, já que “a deslocação entre espaços culturais significa uma viagem entre diferentes mundos experienciais, o que significa que, perante novos contextos de sociabilidade, a realidade subjetiva sofre uma transformação no sentido de uma desterritorialização de significados” (Valentim, 2011:6). São identidades construídas “a partir do ruído social, dos conflitos entre os diferentes agentes

e lugares de socialização” (Mendes, 1994:155) e “ativadas, estrategicamente, pelas contingências, pelas lutas, sendo permanentemente descobertas e reconstruídas na ação” (*idem, ibidem*). A autorresponsabilização dos indivíduos pelo próprio sucesso, percebido como uma consequência lógica das suas expectativas pessoais e dos seus esforços para alcançá-lo, pode, contudo, tê-los levado a sobrestimarem a crença de controlo sobre os processos, a despeito de causas situacionais, traduzida numa tendenciosidade autoservidora que pode ter também a função de maximizar o prazer associado ao sucesso (Ferreira *et al.*, 2002). Parece-nos evidente, contudo, que a percepção do esforço despendido na superação das adversidades reforça a percepção de causalidade interna.

Não obstante a predominância do uso de causas internas, sobressai um grupo de sujeitos-atores que faz atribuições à educação familiar e/ou ao estímulo de familiares e de outras pessoas (nomeadamente professores). Neste grupo, prevalecem aqueles com pais mais escolarizados. Uma das formas de olhar para o impacto da educação familiar prende-se com as percepções, expectativas e aspirações que os pais expressam diante da escolarização e dos desempenhos dos filhos (Boruchovitz *et al.* 2012; Seabra, 2010; Symeou, 2005; McGrath e Repetti, 2000; Jacobs e Eccles, 1992; Zeroulou, 1988). Como se referiu na revisão teórica, as atitudes dos pais (apoio e incentivo ao longo da aprendizagem) são integradas no autoconceito de competência dos alunos e nas suas atribuições para os resultados escolares, com ganhos na autoestima e na motivação (Burochovitz *et al.*, 2012; Peixoto e Rodrigues, 2005). Em situações de aprendizagem, os indivíduos estão preocupados consigo próprios e com a forma como são percebidos pelos outros, pelo que as suas expectativas, em relação aos resultados, são mediadas pelas expectativas sociais (Peixoto e Rodrigues, 2005; Eccles e Wigfield, 2002).

Num olhar mais sociológico, as atribuições podem refletir a importância do capital escolar e cultural das famílias transmitido de pais para filhos. O projeto explícito de transmissão de conhecimentos e de valores (a importância de estudar, a cultura de esforço, de persistência e de responsabilidade) e a maior capacidade de mobilização para práticas e estratégias educativas de apoio à escolaridade, poderão mitigar o efeito do viés egotista das atribuições. Apesar de não se terem constituído como objetos centrais de análise, vemos na caracterização das estratégias e dos estilos educativos parentais uma limitação do nosso estudo, uma vez que os estudos neste domínio evidenciam a sua articulação com a relação que os indivíduos mantêm com a escolaridade (Kellerhals e Montandon, 1990; Seabra, 2010).

Comungamos, todavia, da perspectiva de Charlot (1996:57) quando sustenta que “nenhum determinismo pode dar conta dos factos de maneira satisfatória”. Mesmo a metáfora da “herança cultural”, como refere Lahire (2001:229), “elide as infalíveis *distorções, adaptações e reinterpretaciones* que o capital cultural experimenta durante a sua reconstrução de uma geração à outra”. Nem a “distinção” (Bourdieu, 1979) de alguns (de E10, por exemplo) nem a “força de vontade” de outros (de E4, por exemplo) os impediu de reprovar numa fase da sua escolaridade. Mas

também o facto de os pais de E3 e de E7 serem analfabetos não obstou a que o primeiro chegasse a Subdiretor Geral de um Ministério e a segunda se licenciasse em Sociologia. Nestes casos, terá sido, decerto, a força da demanda inscrita nas redes de relações familiares, mais do que a “ajuda técnica” dada pelos pais, que sustentou a mobilização para a escolarização (Charlot, 1996, Zeroulou, 1988). Esta mobilização alimenta-se ora do orgulho pessoal, porque o sujeito foi o único ou o primeiro membro da família a ingressar num curso superior (visto como o derradeiro desafio para aceder a um certo *status* e ao prestígio social), ora do orgulho dos pais, que veem no sucesso dos filhos uma conquista do projeto que originou a migração. A mobilização *em relação* à escola não garante o sucesso académico, sendo necessário que se traduza, simultaneamente, em mobilização *na* escola (Charlot, 1996). Aqui, ganham relevo os aspetos motivacionais, que passam, necessariamente, por atribuir um sentido ao próprio facto de ir à escola e aprender coisas (*idem, ibidem*). Esse sentido atribuído transformar-se-á, em última instância, no sentido do *sucesso*: o da realização pessoal e profissional.

Analisando as variáveis familiares e considerando a importância verificada no presente estudo de fatores motivacionais na compreensão do sucesso académico, parece-nos relevante que se envidem esforços no sentido de se aprofundar se o impacto é mais marcado pelas expectativas e aspirações dos pais ou pelo nível socioeconómico. Por outro lado, considerando que a atribuição causal parece corresponder também a um processo eminentemente social (Barros e Almeida, 1991; Sousa, 1988), será pertinente especular se o tipo de atribuições não configurará a existência de um *habitus* (Bourdieu, 1972) *atribucional*: será que o tipo de atribuições traz, de alguma forma, a marca da origem social dos indivíduos?

Compreender os processos de causalidade do sucesso escolar, diz-nos Bernard Charlot (1996:51), obriga a que pensemos “em termos de pluralidade construtiva e não de linearidade dedutiva”. E compreender esses processos é compreender que as transformações que se operam nas vidas dos indivíduos não são o efeito de determinismos ou de imprevistos:

“O estado inicial de uma situação é caracterizado por uma pluralidade de elementos heterogêneos: sexo, parentes, origem étnica, amigos, história anterior, imagem de si mesmo, identidade pessoal e social, competências sociais, cognitivas, de linguagem, expectativas e projeções no futuro, modelos de referência, etc. Cada um desses elementos faz mais ou menos sentido para o indivíduo, é mais ou menos ligado aos outros. Os elementos ligados podem ser reunidos pelo pesquisador numa “constelação”, sendo que o peso de cada elemento e a configuração da constelação podem mudar no próprio curso do processo: o processo é essa própria dinâmica, é a dinâmica de uma constelação de elementos.” (*idem, ibidem*)

Assim, talvez os *Cisnes Negros* ou os itinerários académicos improváveis ou, para falar como Lahire (2001:53), os “trânsfugas de classe”, não nos pareçam fenómenos tão misteriosos quanto o nosso “empirismo ingênuo” (Taleb, 2007:94) nos permite crer. Trata-se de uma ingenuidade que traduz a tendência natural que nos leva, segundo Taleb (*ibid.*:94), a “procurar dados que confirmem a nossa história e a nossa visão do mundo”, ignorando, nomeadamente, que ver cisnes brancos não prova a não

existência de cisnes negros. Lahire (2001), no seu “Homem Plural” e caleidoscópico, expressa brilhantemente o despeito desse “empirismo ingénuo” pela incerteza associada ao comportamento dos atores, ao mobilizar um exemplo químico no debate das explicações em termos disposicionais. Lahire questiona-se sobre se a solubilidade do açúcar em água é uma propriedade da água, no sentido de uma potencialidade que lhe é imanente, ou se a água é coprodutora dessa solubilidade que, portanto, não pertence nem ao açúcar nem à água, mas ao momento do encontro das duas substâncias. O que o autor propõe dilucidar é o aspeto relacional das disposições e da realidade, no sentido em que o comportamento dos indivíduos é “o produto de um encontro no qual cada elemento do encontro não é nem mais nem menos determinante do que o outro” (*id., ibid.:72*). Não obstante, a metáfora tem limites epistemológicos. Nem o açúcar tem “passado”, constituído através da história dos contactos anteriores com a água (ao contrário do ator, que é o produto das suas múltiplas experiências e aquisições passadas), nem é possível prever a manifestação de uma disposição singular num dado contexto social, como se de um fenómeno físico-químico se tratasse. Parafraçando Lahire (2001), uma certeza, porém, afigura-se inelutável: seja qual for o jogo, é no terreno que distinguimos os campeões dos que não são campeões, os que se veem como heróis e os que não se assumem como tal, os Cisnes Brancos dos Cisnes Negros. É no terreno que se distingue a “voz humana”.

BIBLIOGRAFIA

- Albarelo, Luc *et al.* (2005), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- Almeida, Carlos C. (1974), “Movimentos migratórios, espaços socioculturais e processos de aculturação”, comunicação apresentada no Colóquio *Trabalhadores Estrangeiros na Europa Ocidental*, organizado pela Commission Nationale pour les Études Interethniques, 5-7 de Junho, Paris-Sorbonne.
- Almeida, Leandro e António Roazzi (1988), “insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar”, *Revista Portuguesa de Educação*, I(2), pp. 53-60.
- Althusser, L. (1980), *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, 3ª Edição, Lisboa, Editorial Presença.
- Alves, Natália e Rui Canário (2004), “Escola e exclusão social: das promessas às incertezas”, *Análise Social*, XXXVIII, pp. 981-1010.
- Archer, Margaret (2003), *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge University Press.
- Azevedo, Joaquim (2007), *Sistema Educativo Mundial – Ensaio sobre a Regulação Transnacional da Educação*, Fundação Manuel Leão.
- Bandura, Albert (1977), “Self-efficacy: toward unifying theory of behavioral change”, *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215.
- Barros, António M. e Leandro S. Almeida (1991), “Dimensões sociocognitivas do desempenho escolar” em Leandro S. Almeida (Ed.), *Cognição e Aprendizagem escolar*, Associação dos Psicólogos Portugueses (APPORT).
- Barros, J.H. *et al.* (1993), *Psicologia do controlo pessoal: Aplicações educacionais, clínicas e sociais*, Braga, Instituto de Educação-Universidade do Minho.
- Beck, Ulrich (1992), *Risk Society, Towards a New Modernity*, Sage Publications.
- Benavente, Ana (1990), “Insucesso escolar no contexto português – Abordagens, conceções e políticas”, *Análise Social*, XXV (108-109), pp. 715-733.
- Bernstein, Basil (1971), *Class, Codes and Control – Theoretical Studies Toward a Sociology of Language*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Bonal, Xavier e Xavier Rambla (1998), “A importância da Reflexividade na Sociologia da Educação”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 9, pp. 141-156.
- Boruchovitz, E. *et al.* (2012), “Atribuições e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses”, *Psico-USF*, 1, pp. 1-9.
- Bourdieu, P. e J-C. Passeron (1964), *Les héritiers*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. e J-C. Passeron, (1990) [1970], *Reproduction in Education, Society and Culture*, Tradução de Richard Nice, Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre (1972), *Ésquisse d’une théorie de la pratique précédé de trois études d’ethnologie kabyle*, Paris, Éditions Droz.
- Brites-Ferreira, José *et al.* (2011), “(In)sucesso académico no Ensino Superior; conceitos, fatores e estratégias de intervenção”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, II(4), pp. 28-40.
- Burochovitz, Evely *et al.* (2012), “Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses”, *Psico-USF*, 17(1), pp. 1-9.
- Cabral, Alcinda e Xénia Vieira (2008), “Políticas integrativas e conceitos ligados às migrações”, *Antrpológicas*, 10, pp. 369-408.

- Cádima, Francisco (2003), *Representações (imagens) dos imigrantes e das minorias étnicas na imprensa*, Observatório da Comunicação, OBERCOM.
- Caetano, Ana (2011), “Para uma análise sociológica da reflexividade individual”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, pp. 157-174.
- Campos, Luís e Sara Canavezes (2007), “Introdução à Globalização”, Lisboa Instituto Bento de Jesus Caraça.
- Carvalho, Helena *et al.* (2011), *As competências dos alunos – Resultados do PISA 2009*, CIES-IUL, Instituto Universitário de Lisboa.
- Castells, Manuel (2002), *A sociedade em rede*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castles, S. (2000), “International Migration at the beginning of the twenty-first century: global trends and issues”, *International Social Sciences Journal*, UNESCO, 165, pp. 269-281.
- Castles, S. (2002), “Estudar as transformações sociais”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 40, pp. 123-148.
- Castles, S. (2005), *Globalização, Transnacionalismo e Novos Fluxos Migratórios, Dos Trabalhadores Convidados às Migrações Globais*, Lisboa: Fim de Século.
- Charlot, Bernard (1996), “Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia”, *Cad. Pesq.*, 97, pp. 47-63.
- Có, João Ribeiro Butiam (2007), “Os “limites” da racionalidade migratória guineense: redes, capital social e determinantes socioculturais nas dinâmicas migratórias contemporâneas”, Working Paper nº 4, Instituto Superior de Economia e Gestão.
- Comissão Europeia (2013), *4th Annual Report on Immigration and Asylum (2012)*, Comissão Europeia, Bruxelas.
- Costa, António Firmino da (1997), “Classificações sociais”, *Leituras – Revista da Biblioteca Nacional*, 3(2), pp. 65-75.
- Cunha, Isabel *et al.*, *Media, Imigração e Minorias Étnicas*, ACIME.
- Davis-Kean, Pamela (2005), “The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment”, *Journal of Family Psychology*, 19(2), pp. 294-304.
- Denzin, N. K. e Y. S. Lincoln (2005), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3ª edição, Thousand Oaks, Sage.
- Diogo, Ana Matias e Pedro Silva (2010), “Escola, Família e desigualdades”, em Pedro Abrantes (Org.), *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação*, Editora Mundos Sociais.
- Dubet, François (2000), “L’école et l’exclusion”, *Éducation et Sociétés*, 5, pp. 43-57.
- Dunne, Tim (1999), “The spectre of Globalization”, *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 7 (1), pp. 17-33.
- Duru-Bellat, Marie (2000), “L’analyse des inégalités de carrières scolaires; pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix”, *Éducation et Sociétés*, 5(1), pp. 25-41.
- Eccles, J. S. e Allan Wigfield (2002), “Motivational beliefs, values and goals”, *Annual Review Psychology*, 53, 109-132.
- Ewumi, Abosede (2012), “Gender and socio-economic status as correlates of students’ academic achievement in senior secondary schools”, *European Scientific Journal*, 8(4), pp. 23-36.
- Faria, Luísa (1999), “Contextos sociais de desenvolvimento das atribuições causais: o papel do nível socioeconómico e da raça”, *Análise Psicológica*, 2(XVII), pp. 265-273.
- Ferreira, Maria Cristina *et al.* (2002), “Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México”, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), pp. 515-527.

- Ferreira, Mário Boto *et al.* (2013), “Atribuição causal e influência de disposições no mundo social”, em Jorge Vala e Maria Benedicta Monteiro (Coord.), *Psicologia Social*, 9ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonatine, Anne Marie (1987), “Expectativas de sucesso e realização escolar em função do contexto social”, *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, pp. 27-44.
- Franco, Adriana de Fátima (2009), “O mito da autoestima na aprendizagem escolar”, *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), pp. 325-332.
- Franken, Ieda, Penha Coutinho e Maria Natália Pereira (2012), “Representações sociais, saúde mental e Imigração Internacional”, *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(1), pp. 202-219.
- Giddens, Anthony (2000), *Dualidade da Estrutura – Agência e Estrutura*, Tradução de Octávio Gameiro, Celta Editora.
- Giddens, Anthony (2012), *O mundo na era da Globalização*, Lisboa: Editorial Presença.
- Giordani, Rosselane (2011), “As relações de poder exercidas através do discurso”, *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*, (Online).
Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt>
- Góis, Pedro (2008), *Comunidade(s) cabo-verdiana(s): as múltiplas faces da imigração cabo-verdianas*, ACIDI.
- Góis, Pedro e José Carlos Marques (2007), *Estudo prospetivo sobre imigrantes qualificados em Portugal*, Lisboa: ACIDI.
- Gomes-Pedro, João (2006), “O papel dos avós no século XXI”, em João Muñoz de Oliveira (Coord.), *Povos e Culturas*, Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Universidade Católica Portuguesa.
- Gregorieff, Vladimir (1983), *Manual Básico de Filosofia*, Publicações Europa-América.
- Guerra, Isabel Carvalho (2006), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*, Cascais:Principia.
- Guitton, Jean (1998), *O livro da sabedoria e das virtudes reencontradas*, Lisboa, Editorial Notícias.
- Hall, Stuart (2003), *Da Diáspora – Identidades e Mediações Culturais*, Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hamboyan, Herag e Anne Bryan (1995), “International students – culture shock can affect the health of students from abroad”, *Canadian Family Physician*, 4, pp. 1713-1716.
- Heider, F. (1944), “Social perception and phenomenal causality”, *Psychological Review*, 51, pp. 358-374.
- Heider, F. (1958), *The Psychology of interpersonal relations*, New York: Willey.
- Hespanha, Pedro (2002), “Individualização, fragmentação e risco social nas sociedades globalizadas”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, pp. 21-31.
- Iatridis, Tilemachos e Kyriaki Fousiani (2009), “Effects os status and outcome on attributions and just-world beliefs: how the social distribution of success and failure may be rationalized”, *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(2), pp. 415-420.
- IOM (2011), *World Migration Report 2011, Communicating effectively about migration*, International Organization for Migration (IOM).
- Jacobs, J. e J. Eccles (1992), “The impact of mothers’ gnder-role stereotypic beliefs on mothers’ and children’s ability perceptions”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, pp. 932-944.
- Kellerhals, Jean e Cléopâtre Montadon (1990), “Milieu social, interactions familiales et styles éducatifs”, em B. Bawn-Legros e J. Kellerhals (Dir.), em *Relations intergénérationnelles. Parenté. Transmission. Mémoire.*, Actes du colloque de Liège, pp. 127-139.
- Lahire, Bernard (1997), *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, São Paulo: Ática.

- Lahire, Bernard (2001), *O Homem Plural – As Molas da Acção*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Lahire, Bernard (2003), “From the *habitus* to an individual heritage of dispositions – Towards a sociology at the level of individual”, *Poetics*, 31, pp. 329-355.
- Lefebvre, Henri (1991), *The production of space*, Tradução de Donald Nicholson-Smith, Blackwell Publishing.
- Linnenbrink, Elizabeth e Paul R. Pintrich (2002), “Motivation as an enabler for academic success”, *School Psychology Review*, 31(3), pp. 313-327.
- Luthans, Fred, Carolyn Youssef e Bruce J. Avolio (2007), “Psychological capital: investing and developing positive organizational behavior”, em Debra Nelson e Cary Cooper (ed.), *Positive Organizational Behavior*, Londres, Sage Publications.
- Machado, Fernando Luís, Cristina Roldão e Alexandre Silva (2011), *Vidas Plurais – Estratégias de Integração de Imigrantes Africanos em Portugal*, Fundação Aga Khan e Edições tinta-da-china, Lda.
- Maia, Nuno e Gabrielle Poeschl (2004), “Efeito do meio profissional nas representações do sucesso profissional”, *Psicologia*, XVIII (1), pp. 47-65.
- Mascarenhas, Suely, Leandro Almeida e Afonso barca (2005), “Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos”, *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), pp. 77-91.
- Masten, Ann, Margaret Wright e Angela Narayan (2013), “Resilience Processes in development: four waves of research on positive adaptation in the context of adversity”, em S. Goldstein e R. B. Brooks (eds.), *Handbook of Resilience in Children*, Springer Science & Business Media, New York.
- Mateus, Sandra (2013), ““As classificações classificam os classificadores?” – Notas sobre os processos de categorização na construção de conhecimento sobre os descendentes de imigrantes”, e-Working Paper nº 144, CIES.
- McGrath, E. e R. Repetti (2000), “Mothers’ and father’s attitudes toward their children’s academic performance and children’s perceptions of their academic competence”, *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (6), pp. 713-723.
- Mendes, José Manuel (1994), “As identidades sociais como políticas e como estratégias: o caso dos Açores”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 40, pp. 153-172.
- Mendes, Maria Manuela (2008), “Representações sociais face a práticas de discriminação: ciganos e imigrantes russos e ucranianos na AML”, *VI Congresso Português de Sociologia: Migrações, Etnicidade e Racismo*, Porto, pp. 1-46.
- Mercklé, Pierre (2005), “Une sociologie des “irrégularités sociales” est-elle possible?”, *Idées, la revue des sciences économiques et sociales*, 142, pp. 22-29.
- Moscovici, S. (1976), *La Psychanalyse, son image et son public*, 2ª edição, Paris:PUF.
- Moscovici, S. (1981), “On social representations”, em J. P. Forgas (Ed.), *Social cognition: perspectives on everyday understanding*, pp. 181-209, Londres, Academic Press.
- Nascimento, Sandra e Francisco Peixoto (2012), “Relações entre o estatuto escolar e o autoconceito, autoestima e orientações motivacionais em alunos do 9º ano de escolaridade”, *Análise Psicológica*, 4(XXX), pp. 421-434.
- Neto, Félix (1998), *Psicologia Social*, vol. 1, Universidade Aberta.
- Neves, Sílvia Pina e Luísa Faria (2007), “Autoeficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática”, *Análise Psicológica*, 4(XXV), pp. 635-652.
- OCDE (2009), *PISA 2009 Results: what students know and can do*, vol. I, OCDE.
- OCDE (2010), *Closing the gap for Immigrant Students – Policies, Practice and Performance*, Paris, OCDE.

- Pacheco, José Augusto e Nancy Pereira (2006), “Globalização e identidades educativas – Ruturas e Incertezas”, *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 13-28.
- Papademetriou, Demetrios G. (2008), “Gerir melhor as migrações internacionais: princípios e perspectivas para maximizar os benefícios das migrações”, em Demetrios G. Papademetriou (coord.), *A Europa e os seus Imigrantes no século XXI*, Fundação Luso-Americana.
- Pardal, Luís e Eugénia Soares Lopes (2011), *Métodos e Técnicas de Investigação Social*, Lisboa: Areal Editores.
- Payet, Jean-Paul (2005), “A escola e a modernidade: o risco da etnicidade, o desafio da pluralidade”, *Análise Social*, XL(176), pp. 681-694.
- Peixoto, Francisco (2011), ““Is it beneficial to stress grades to my child?” – Relationships between parental attitudes towards academic achievement, motivation, academic self-concept and academic achievement in adolescents”, *International Journal about Parents in Education*, 5(2), pp. 98-109.
- Peixoto, Francisco e P. Rodrigues (2005), “Atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos e sua relação com o autoconceito, autoestima e motivação”, em B. D. Silva e L. S. Almeida (Eds.), *Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, pp. 803-818.
- Peixoto, J. (2004), “As teorias explicativas das migrações: teorias micro e macrosociológicas”, *SOCIUS Working Papers*, nº 11, Lisboa, ISEG.
- Pereira, Frederico e Margarida Alves Martins (1978), “O insucesso escolar e as suas explicações – Críticas de algumas teorias”, *Análise Psicológica*, II, pp. 33-56.
- Pires, Rui Pena (1999), “Uma teoria dos processos de integração”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 30, pp. 9-54.
- Portes, Alejandro e Alejandro Rivas (2011), “The adaptation of migrant children”, *The future of children*, 21(1), pp. 219-246.
- Portes, Alejandro e D. MacLeod (1999), “Educating the second generation: determinants of academic achievement among children of immigrants in United States”, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 25(3), pp. 373-396.
- Portes, Alejandro e József Böröcz (1998), “Migración contemporánea – Perspectivas teóricas sobre sus determinantes y sus modalidades de incorporación”, em Graciela Malgesini (Comp.), *Cruzando fronteras: migracion en el sistema mundial*, Barcelona: Fundación Hogar del Empleado, pp. 43-73.
- Portes, Alejandro e R. Rumbaut (2001), *Legacies: the story of immigrant second generation*, Berkeley, California University/Russel Sage Foundation.
- Quivy, Raymond e Luc Van Campenhout (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, Célia (2000), “Em torno do conceito *locus de controlo*”, *Mathésis*, 9, pp. 297-314.
- Rodrigues, Teresa (2010), “Dinâmicas migratórias e riscos de segurança – A velha Europa”, *Relações Internacionais*, 26, pp. 113-129.
- Rosário et al. (2008), *O Racismo e xenofobia em Portugal (2001-2007)*, Númena-Centro de Investigação em Ciências Sociais e Humanas.
- Rotter, J.B. (1966), “Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement”, *Psychological Monographs*, 80, pp. 1-28.
- Rutter, Michael (2012), “Resilience as a dynamic concept”, *Development and Psychopathology*, 24, pp. 335-344.
- Sampieri, R.H. et al. (2006), *Metodologia de pesquisa*, São Paulo:McGrawHill.

- Santos, Boaventura de Sousa (1993), “Modernidade, identidade e a cultura de fronteira”, *Tempo Social*, USP, S. Paulo, 5, pp. 31-52.
- Santos, Boaventura de Sousa (2001), “Para uma conceção Multicultural dos Direitos Humanos”, *Contexto Internacional*, 23(1), pp. 7-34.
- Seabra, Teresa (1994), *Estratégias Familiares de Socialização das Crianças – Etnicidade e Classes Sociais*, Dissertação de Mestrado, Lisboa-ISCTE.
- Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade – O desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*, Lisboa, ICS.
- Seabra, Teresa, Sandra Mateus, Elisabete Rodrigues e Magda Nico (2011), *Trajetos e Projetos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade básica*, ACIDI.
- SEF (2013), *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2012*, Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF).
- Senos, Jorge e Teresa Diniz (1998), “Autoestima, resultados escolares e indisciplina – Estudo exploratório numa amostra de adolescentes”, *Análise Psicológica*, 2(XVI), pp. 267-276.
- Silveirinha, Maria João (2008), “A vida no arame. A Mediatização do Risco”, *Territorium*, (14), pp. 11-19.
- Soares, Carla (2006), *O Risco na sociedade e nos media – como a imprensa tratou a co-incineração*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Dissertação de Mestrado).
- Sousa, Elisabeth (1988), “A Dimensão Social das Atribuições: uma análise teórica”, *Análise Psicológica*, 3-4(VI), pp. 347-366.
- Sousa, Paulo Malico, António Boleto Rosado e Tília Cabrita (2008), “Análise das atribuições causais do sucesso e do insucesso na competição, em função do nível competitivo dos futebolistas portugueses”, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), pp. 203-211.
- Symeon, L. (2005), “Past and presente in notion of school-family collaboration”, *Aula Abierta*, 85, pp. 165-184.
- Taleb, Nassim (2007), *O Cisne Negro – O impacto do Altamente Improvável*, Lisboa, Dom Quixote.
- UNECE 82006), *Conference of European Statisticians Recommendations for the 2010 Censuses of Population and Housing*, Genebra, United Nations.
- UNFPA (2011), *Relatório sobre a situação da população mundial*, ONU.
- Vala, Francisco e Jorge Malheiros (2004), “The ethnic segregation problematic – conceptual issues and operational limits: the case of Lisbon Metropolitan Area”, *Revista de Estudos Demográficos*, 36, pp. 89-109.
- Vala, Jorge e Maria Monteiro (2013), *Psicologia Social*, 9ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valentim, Cristina (2011), “Aprender português para falar com as pessoas – Reflexões sobre processos de reconfiguração identitária em contextos de imigração”, Working paper, CRIA 8, Lisboa.
- Vernez, Georges. e Allan Abrahamse (1996), *How immigrants fare in U.S. Education*, Santa Monica, RAND.
- Weber, Max (2010), *Conceitos sociológicos fundamentais*, Tradução de Artur Morão, Textos Clássicos de Filosofia, Covilhã.
- Weiner, Bernard (1979), “A theory of motivation for some classroom experiences”, *Journal of Educational Psychology*, 71(1), pp. 3-25.
- Weiner, Bernard (1985), “An attributional theory of achievement motivation and emotion”, *Psychological Review*, 92(4), pp. 584-573.
- Wolfel, Richard (2005), “Migration in the New Worl Order: Structuration theory and its contribution to explanations of migration”, *Geography*, 5(2), pp. 1-28.
- Zeroulou, Zaihia (1988), “La réussite scolaire des enfants d’immigrés – L’apport d’une approche en termes de mobilisation”, *Revue française de Sociologia*, 29(3), pp. 447-470.

ANEXOS

Anexo A – Partição da Migração Internacional	II
Anexo B – Principais nacionalidades – stock	II
Anexo C – População estrangeira por género/origem,.....	III
Anexo D – População estrangeira residente (Grandes Grupos Etários)	III
Anexo E – Percentagem de estudantes de origem imigrante em 2000 e 2009	IV
Anexo F – Desempenho em leitura, por estatuto de imigrante	V
Anexo G – Desempenho em Matemática por origem imigrante gap por origem imigrante por país, em 2009	VI
Anexo H – Formulário de consentimento	VII
Anexo I – Ficha sociográfica	VIII
Anexo J – Guião da entrevista	IX
Anexo K – Exemplo de sinopse de entrevista (E8)	X

ANEXO A – Partição da Migração Internacional

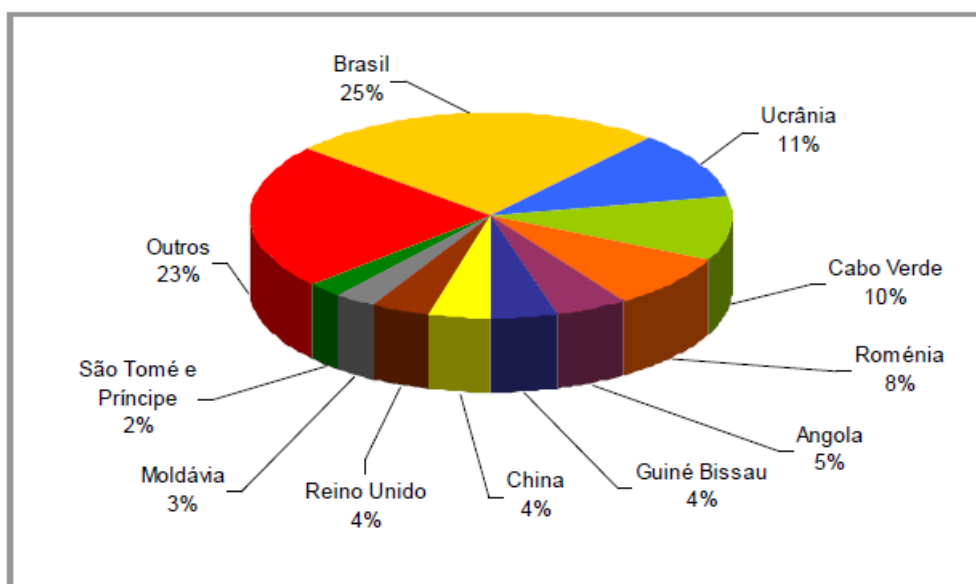
Fonte: Cabral, Alcinda e Xénia Vieira (2008)

População migrante internacional em 2010

Europa	69,8 milhões
Ásia	61,3 milhões
América do Norte	50,0 milhões
África	19,3 milhões
América Latina	7,5 milhões
Oceania	6,0 milhões

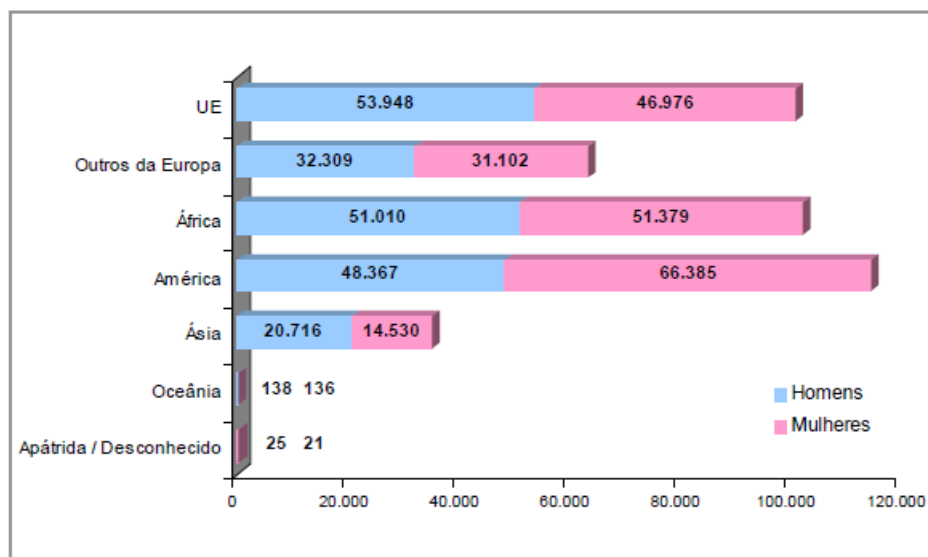
ANEXO B – Principais nacionalidades - stock

Fonte: Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo, 2012 (SEF)



ANEXO C – População estrangeira por género/origem

Fonte: Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo, 2012 (SEF)



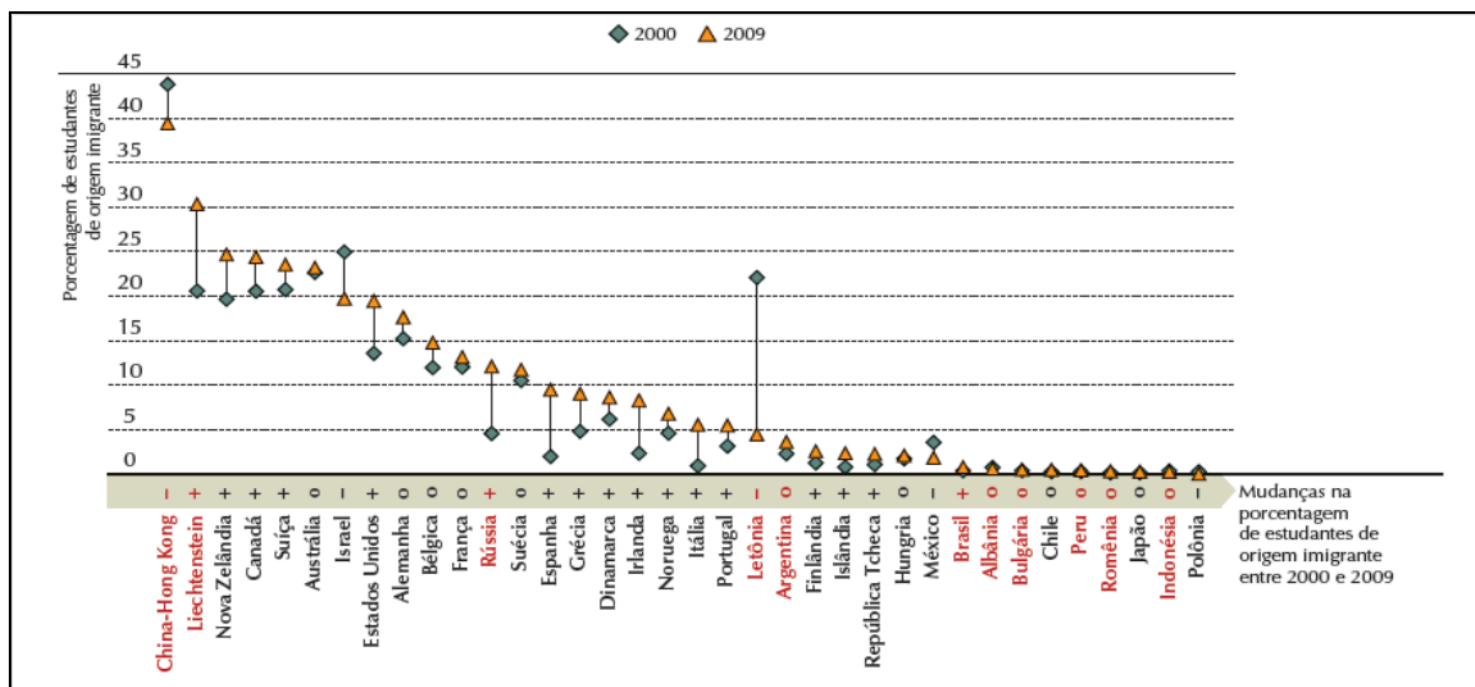
ANEXO D – População estrangeira residente (Grandes Grupos Etários)

Fonte: Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo, 2012 (SEF)

POPULAÇÃO ESTRANGEIRA EM TERRITÓRIO NACIONAL POR GRANDES GRUPOS ETÁRIOS	SEXO	GRUPO ETÁRIO				TOTAL
		0 - 19	20 - 39	40 - 64	65 e mais	
TOTAL	HM	68.270	191.479	136.044	21.249	417.042
	H	35.370	91.827	68.936	10.380	206.513
	M	32.900	99.652	67.108	10.869	210.529

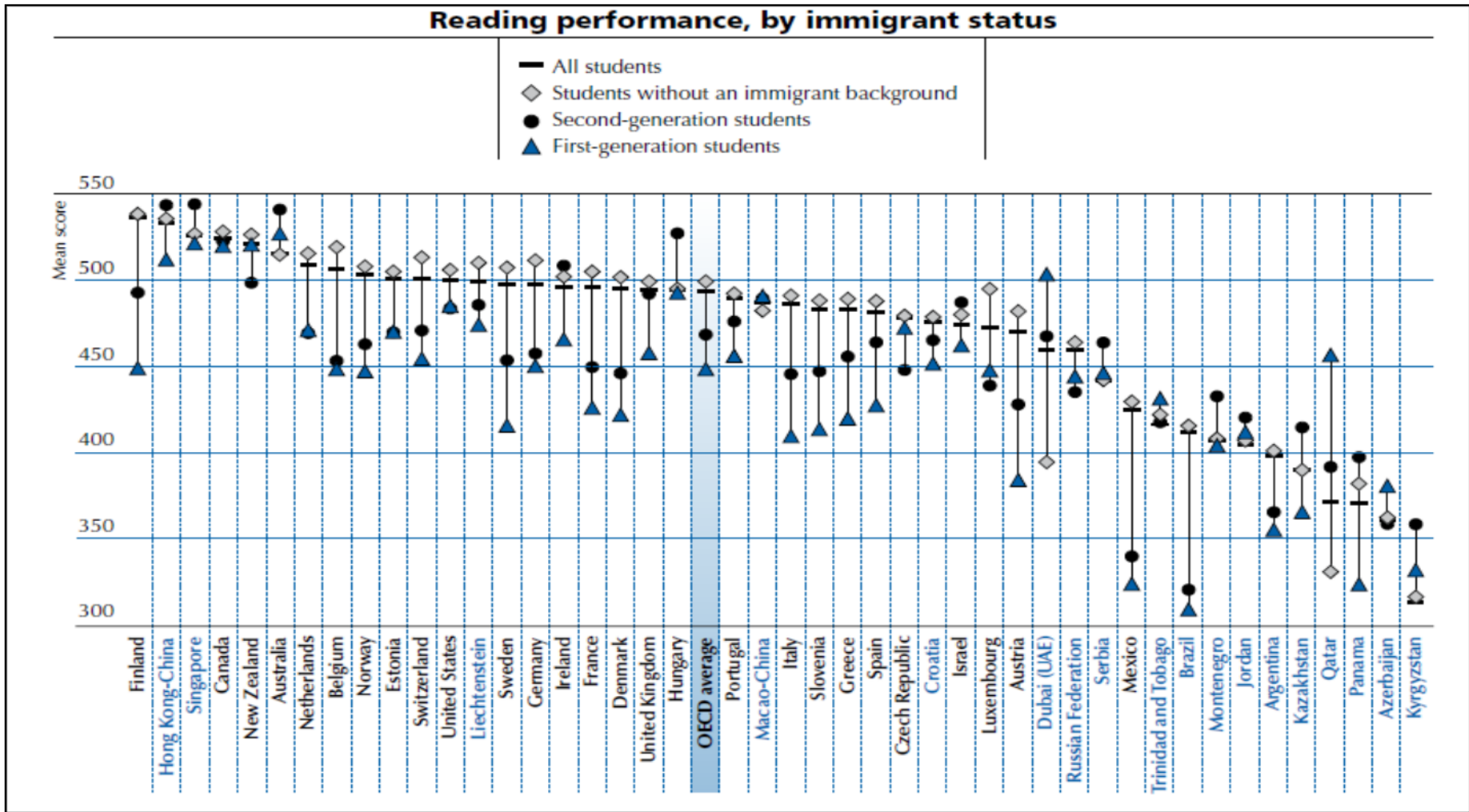
ANEXO E – Percentagem de estudantes de origem imigrante em 2000 e 2009

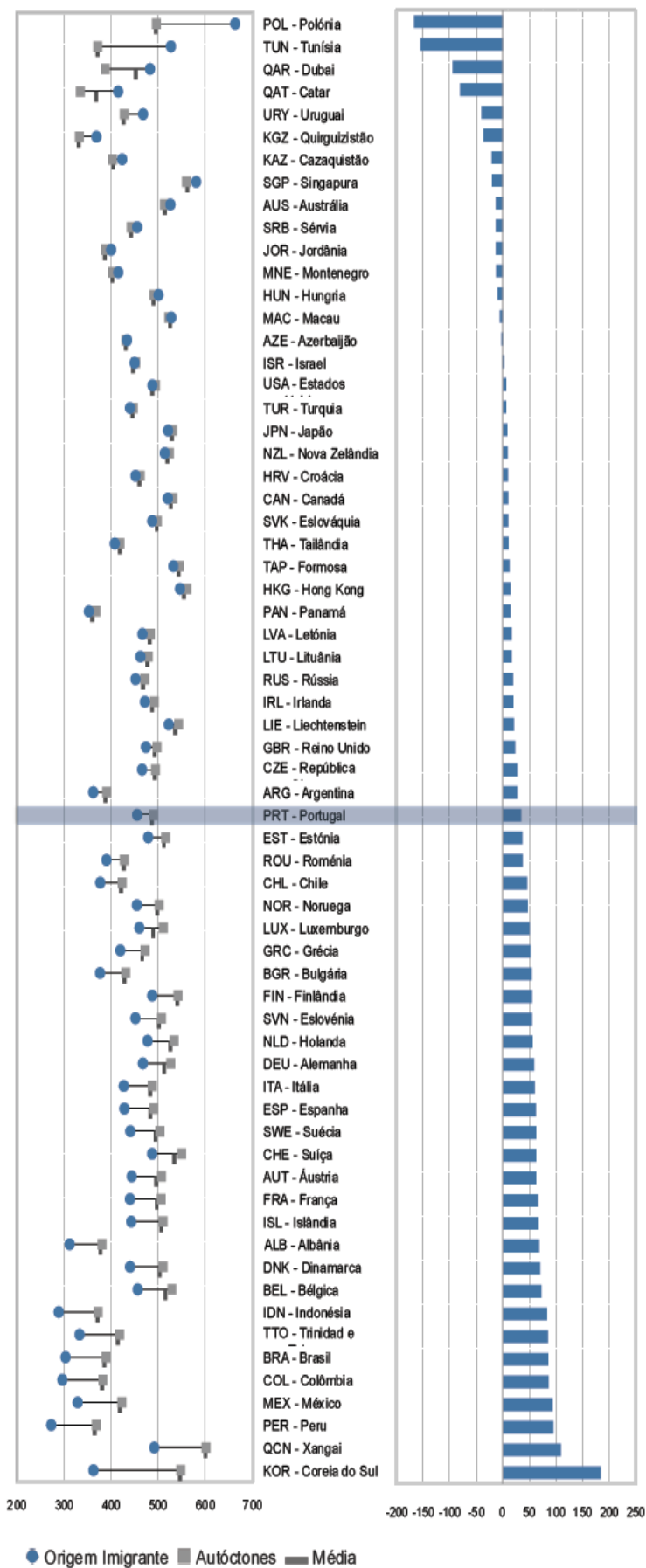
Fonte: PISA 2009



ANEXO F – Desempenho em leitura, por estatuto de imigrante

Fonte: PISA 2009





ANEXO G – Desempenho em Matemática por origem imigrante e *gap* por origem imigrante por país, em 2009.

Fonte: Carvalho, Helena *et al.* (2011)

ANEXO H – Consentimento – Participação no estudo “Cisnes Negros”

1 – *Qual o objectivo do estudo?* O objectivo deste estudo é conhecer e analisar, do ponto de vista sociológico, os processos de atribuição de causalidade na produção do sucesso escolar de imigrantes, explicitando de que forma os estilos atribucionais variam com o grau de escolarização dos pais desses imigrantes e com a condição de classe.

2 – *Como me escolheram para participar?* Optámos por entrevistar todas as pessoas que se enquadram no perfil da amostra.

3 – *O que é que a minha participação envolve?* Planeámos uma entrevista, com a duração aproximada de uma hora. Se consentir, a entrevista será gravada, para que possa ser transcrita. Poderá ser necessário agendar mais entrevistas, se todos concordarmos que uma não foi suficiente. Poderá também ser necessário um esclarecimento telefónico após a entrevista, caso algum excerto da gravação não tenha ficado claro.

4 – *Quem irá saber o que eu respondi?* Apenas a equipa envolvida no estudo terá acesso às gravações e transcrições, que serão arquivadas anónimas.

5 – *Quais são os direitos dos participantes?* Podem colocar questões/dúvidas relacionadas com a pesquisa; podem também desistir a qualquer momento. A participação é totalmente voluntária.

6 – *O que será publicado?* Pretendemos que os resultados deste estudo sejam publicados sob a forma de tese, no ISCTE-IUL, mas também apresentados em encontros científicos, ou em artigos de revistas científicas e também num livro, se possível.

7 – *Se eu quiser mais informação sobre o estudo, quem posso contactar?* Este estudo faz parte do percurso de mestrado em “Educação e Sociedade” do ISCTE-IUL e foi aprovado pela coordenadora do curso e orientadora da dissertação, Doutora Teresa de Jesus Seabra de Almeida, que poderá ser contactada por e-mail (teresa.seabra@iscte.pt). O investigador pode ser contactado por telefone (965 272 251) ou por e-mail (efmbs@iscte.pt)

Emanuel Barbeitos - *Declaro ter informado os participantes sobre os objectivos, as condições de participação no estudo e demais dúvidas apresentadas.*

Participante: *Declaro que estou informada/o sobre os objectivos deste estudo, que aceito as condições descritas neste documento e que aceito participar.*

Data: ____ / ____ / ____

ANEXO I – Ficha sociográfica

Ficha nº _____

Esta ficha destina-se à recolha de elementos de informação sociográfica dos entrevistados (o número da ficha corresponde ao número da entrevista).

1. Sexo: F M....

2. Idade: _____

3. Ano de nascimento: _____ Local: _____

4. Lugar na fratria e número de irmãos: _____

5. Nacionalidade: _____

6. Ano em que veio para Portugal: _____

7. Estado civil:

Solteira/o

Divorciada/o.....

Viúva/o.....

Casada/o.....

União de facto.....

8. Formação académica: _____

9. Profissão atual (país de acolhimento): _____

10. Escolaridade do pai: _____

11. Idade do pai: _____

12. Escolaridade da mãe: _____

13. Idade da mãe: _____

I – Trajetória escolar e percurso académico

- Fez toda a escolaridade em Portugal?
- Houve retenções/reprovações ao longo da escolaridade? Em caso afirmativo, como explica essas reprovações?
- Considera-se um homem/mulher de sucesso, do ponto de vista da realização académica? Porquê?
- Como explica esse sucesso (como explica que tenha “chegado tão longe”)?
- O facto de ser imigrante colocou dificuldades/constrangimentos, ao longo da sua trajetória escolar? Que tipo de dificuldades?
- Beneficiou de apoios institucionais, durante essa trajetória?
- Quais eram as expectativas dos seus pais, relativamente ao seu percurso escolar?

II – Projetos de vida no âmbito da realização académica

- Quais são as suas expectativas e projetos de futuro, do ponto de vista da realização académica?

ANEXO K – Exemplo de sinopse de entrevista (E8)

DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES	ANÁLISE-RESUMO	EXCERTOS DA ENTREVISTA
A. Trajetória escolar		
A1. Percurso	Fez toda a escolaridade em Portugal, desde o pré-escolar.	“Sim. Fiz toda a escolaridade, desde o pré-escolar.”
A2. Retenções/Reprovações	Reprovou duas vezes no 10º ano. Atribui as reprovações a uma certa desorientação do ponto de vistas das suas competências vocacionais.	<p>“Sim, reprovei duas vezes no décimo ano.”</p> <p>“Uma das causas que me fez reprovar, penso eu, foram os testes psicotécnicos. Eu estaria talhado, se calhar, para as Humanidades, como vim a descobrir mais tarde – porque mudei de área – mas os testes psicotécnicos diziam que eu tinha mais jeito para ir para a área das matemáticas. Nem era da matemática nem da ciência, do primeiro agrupamento... Era para a área da Economia, que era o terceiro agrupamento. Era Economia, Comércio, essas coisas todas... Foram os resultados dos psicotécnicos. Já tinha tido problemas com a matemática, nunca gostei muito de matemática, mas como aquilo dava-me para ir para Economia, acabei por enveredar por essa vertente. Entretanto, obviamente, tive problemas com a matemática e algumas outras cadeiras, mas lembro-me de que a matemática foi onde tive os meus maiores problemas, e resolvi mudar de área. Fui para a área das Humanidades e, realmente, foi a área para a qual eu tinha mais vocação e acabei mesmo por entrar por aí.”</p>
A3.Dificuldades/Constrangimentos	Refere alguns constrangimentos ao nível da aquisição de material escolar.	“A nível escolar, penso que nunca me colocou obstáculos. A mim, pessoalmente, nunca me colocou obstáculos, o facto de eu ser imigrante. Talvez em algumas matérias, sei lá... Socioeconómicas, nas compras dos livros, de material...”
A4. Apoios institucionais	Refere que beneficiou do apoio do Serviço de Ação Social Escolar (escalão B), mas sublinha que, apesar de algumas dificuldades de natureza financeira, nunca sentiu que existissem reais impedimentos à consecução dos seus objetivos pessoais.	“Beneficiei de alguns apoios. Não foram tantos quanto [seria de desejar para] uma pessoa que nunca teve muitas posses... Nunca tive SASE, ou sempre que tive era sempre o SASE B, não era daqueles [mais subsidiados]... Mas, por exemplo, na compra de alguns livros, talvez, de algum material... Tive algumas dificuldades. Tirando isso, nunca senti propriamente que houve entaves, ao nível escolar, que me impedissem de alcançar os meus objetivos e não atingir os meus sucesso.”

<p>A5. Expectativas parentais</p>	<p>Refere que as expectativas dos pais, relativamente ao seu percurso escolar, eram elevadas. Esclarece, no entanto, que a maior preocupação dos pais não se prendia tanto com o percurso escolar, mas mais com a necessidade de evitar que se perdesse por “caminhos desviantes”. Faz notar que a mãe teve um papel preponderante na mobilização de expectativas positivas.</p>	<p>“Sim. O importante, para eles, era que eu concluísse, apenas, o décimo segundo ano. Aliás, o importante, para eles, acima de tudo, nem era que eu fizesse o décimo segundo ano, era que não fosse pelos caminhos desviantes, dado o contexto no qual estava inserido. Isso era de grande importância para eles. Desde que eu tivesse um trabalho honesto, conseguisse acabar, pelo menos, o nono ano... Esse sempre foi o objetivo deles. Depois, fui tendo, exatamente, este puxar de carruagem... Nono ano, tranquilo...”</p> <p>“O meu pai não cheguei a conhecer praticamente. O meu pai, entretanto, também, ficou na Guiné, na altura, quando nós viemos para cá. A minha mãe teve um papel preponderante, os meus avós, que foram com quem eu cresci... Na questão de terminar o nono ano... Depois, a partir daí, penso que foi muito mais por estas outras influências externas que me levaram... Depois, a partir do décimo segundo, foi mesmo uma opção pessoal. Foi a minha vontade.”</p>
<p>B. Atribuições e representações</p>		
<p>B1. Atribuições causais do sucesso</p>	<p>Faz atribuições exclusivamente externas, designadamente aos avós (que reconhece terem sido muito influentes na sua educação e na sua perceção do valor da escola), a primas, amigos próximos e a monitores de projetos de intervenção comunitária, desenvolvidos no contexto do bairro social onde vivia, que considera terem sido inspiradores. Refere, inclusivamente, que a sua formação em sociologia permitiu-lhe compreender melhor a importância do grupo familiar, enquanto determinante do sucesso académico. Considera, ainda, que teve professores igualmente inspiradores, que o estimularam no interesse pelo estudo.</p>	<p>“O sucesso é composto, um bocado aqui, pelo grupo familiar no qual eu estou inserido – obviamente, sendo eu sociólogo, compreendo isto melhor, agora – e que tem a sua importância, a sua relevância. A minha avó é enfermeira, foi enfermeira, o meu avô foi, na altura, na Guiné, presidente do sindicato da imprensa nacional da Guiné Bissau, e eles – apesar de ter cá a minha mãe, cresci mais com os meus avós – eram pessoas formadas e sabiam quanto era importante a questão da formação. Depois, tive outras influências familiares, de primas, e amigos próximos, que foram para a faculdade, e eu tive sempre aquela questão ali “pá, se eles conseguem, eu também hei-de conseguir, não é”. E aí tive pessoas... Eu venho de um bairro social, eu venho de um bairro social. E tive pessoas, monitores, coordenadores, de projetos de intervenção comunitária – daí também estar a trabalhar um bocado nesta área – que foram também os meus mentores, foram também pessoas que sempre me puxaram e incentivaram: “pá, debes ir para a faculdade, porque isto, porque aquilo, porque isto, porque aquilo”. E davam-me sempre justificações para o sucesso académico ser bom na minha vida profissional.”</p> <p>“Determinantes. Completamente. Sem dúvidas nenhuma. Tanto de familiares como... Podia facilmente ter-me desencaminhado e usar aquela questão, não é, “porque o bairro”... Mas, não. É por isso, também, que eu acho que é muito importante haver este tipo de desenvolvimento comunitário, de proximidade, porque são essas pessoas que nos inspiram, que nos levam a conhecer coisas que, se calhar... Dentro do bairro, só conhecia aquela realidade e trazer outros mundos, outros conhecimentos, outros contextos, é muito importante. Foi isso, realmente, que... Se calhar, na altura, eu não dava o devido valor, mas, agora, cresci, tenho um olhar muito mais adulto sobre o que se passou anteriormente e consigo compreender que isso foi, realmente, importante.”</p> <p>“Acho que nem toda a gente tem vocação. Para o sucesso também tens de ter alguma vocação, algum despertar de interesse, para poderes estudar. E o que é que faz despertar esse interesse? Os próprios professores que apanhas, a forma como te inspiram, não é? A família... Mas isso já são outras componentes por trás. Mas, na escola, acho que tem a ver com isso. Tem a ver com a forma como os professores te incentivam, com a forma como os professores explicam-te, com a forma como tu recebes as mensagens. Foi, realmente, um dos grandes motivos para ter esse sucesso. Tem a ver com a forma como a estrutura e de como as mensagens te chegam através de quem são os portadores dessas mensagens. Os professores, neste caso.”</p>

<p>B2. Representações pessoais de sucesso académico</p>	<p>As representações de sucesso académico surgem associadas ao facto de ter atingido determinados objetivos pessoais, designadamente concluir a licenciatura e, mais recentemente, ingressar num curso de Mestrado. Refere que a ideia de sucesso está intimamente relacionada com as aspirações de cada um (a ideia de sucesso pessoal é construída à medida das aspirações individuais).</p>	<p>“Academicamente, sim, de sucesso.”</p> <p>“Porque consegui delinear um objetivo, a nível académico e consegui atingir esse objetivo. Daí ter sido... Se bem que isto é um bocado subjetivo, porque há pessoas que delinham ter o sexto ano ou o nono ano e, se conseguirem, é sucesso, mas ambicionam, apenas, aquilo. Inicialmente, eu ambicionava fazer a faculdade, tive sorte em trabalhar com pessoas que incentivaram-me a ir para a faculdade. Delineei, então, fazer a faculdade, concluir a faculdade, e concluí. Não delineava ir para mestrado. Entretanto, algumas coisas que fui tendo, a nível profissional, fizeram com que eu fosse para o mestrado e lá estou eu. O meu primeiro sucesso é ter conseguido entrar para o mestrado, para a área que eu queria e, agora, vamos ver se consigo ter o sucesso de conseguir concluir o mestrado. Mas, sim, tem a ver com isto, porque eu delineei que... É um caso de sucesso, porque eu delineei que queria terminar... Tinha o objetivo de conseguir determinados objetivos e consegui, de alguma forma, alcançá-los.”</p>
<p>C. Projetos de vida no âmbito da realização académica</p>		
<p>C1. Expectativas e aspirações pessoais</p>	<p>Afirma que pretende concluir o curso de Mestrado e aspira poder transmitir as suas aprendizagens no âmbito da sua atividade como técnico de desenvolvimento comunitário. Movido pelo gosto pelo estudo e por influência de uma colega, pretende fazer, mais tarde, estudos avançados. O doutoramento afigura-se-lhe um empreendimento exigente para o qual não parece estar mobilizado.</p>	<p>“Do ponto de vista académico, agora é concluir, realmente, o mestrado.”</p> <p>“Nunca foi fazer o doutoramento, o meu objetivo. Aliás, nunca foi sequer fazer a faculdade. Estou agora a fazer o mestrado...Ganhei um certo gosto à questão do ensino e do estudo. A partir da faculdade, acho que a Sociologia também aqui abriu-me um outro mundo, de aprendizagem... A nível de aprendizagem e conhecimento, e também dada a realidade onde vivia, tinha muito esta [necessidade] de perceber porque é que as coisas aconteciam de determinadas formas. E despertei ali um gosto pela aprendizagem, pela faculdade, que tem-me acompanhado até hoje. E o facto de ter ido para o mestrado em Educação é, também, querer, de um modo formal, transmitir estas aprendizagens e, no fundo, [tal como] os professores que me inspiraram, também poder inspirar essas outras pessoas que estão a aprender.”</p> <p>“E como tive contacto com esta minha outra colega, que está a fazer o doutoramento – e ela disse que quer fazer estudos avançados – já comecei, também, a pensar, pouco a pouco, querer fazer um bocadinho mais. Nunca quis fazer mesmo o doutoramento, porque acho que é muito tempo e, depois, exige ali uma dedicação enorme, mas, se calhar, depois do mestrado, o meu objetivo é fazer estudos avançados e aí, então, terminar a minha fase académica.”</p>