



IX CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

Portugal, território de territórios

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação [ST]

EDUCAÇÃO, INTEGRAÇÃO E EQUIDADE. TRAJETOS DE JOVENS AFRODESCENDENTES NO ENSINO SUPERIOR

ALBUQUERQUE, Adriana

Licenciada em Sociologia, Pós-Graduada em Educação e Sociedade, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, aaocs@iscte.pt

MATEUS, Sandra

Doutorada em Sociologia, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, sandra.mateus@iscte.pt

SEABRA, Teresa

Doutorada em Sociologia, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, teresa.seabra@iscte.pt

Resumo

A presença significativa de crianças e jovens descendentes de imigrantes nas grandes zonas urbanas, em particular com origens africanas, tem marcado a pesquisa sociológica dos últimos anos: sabe-se hoje que os caminhos percorridos por estas crianças e jovens no sistema educativo português são especialmente pautados pela irregularidade e pelo insucesso. Pouco é sabido, contudo, acerca dos trajetos educativos destes/as estudantes, ou do seu acesso e inclusão, no ensino superior. Esta realidade sociológica emergente constituiu o foco da investigação do projeto *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior (ACM/FEINPT)*. A presente comunicação optará por uma abordagem intensiva/qualitativa à questão das desigualdades de acesso ao ensino superior, baseando-se na análise de 17 entrevistas biográficas conduzidas em 2015 a jovens afrodescendentes que acederam a este nível de ensino apesar de condições socioeconómicas de partida adversas – os chamados “trajetos escolares de contratendência”. A análise destas entrevistas permitiu a construção de uma tipologia de caminhos/trajetórias de contratendência possíveis. Foram identificados quatro perfis diferenciados: i) trajetos marcados pela mobilização escolar das famílias; ii) trajetos marcados por recursos e relações extrafamiliares; iii) trajetos marcados pelas vantagens relativas das origens sociais; iv) trajetos marcados por estratégias de mobilidade internacional. Conclui-se pela existência de especificidades e nuances entre os jovens afrodescendentes que acedem ao ensino superior, quer nos seus trajetos escolares e sociais pré-ensino superior, quer nas suas condições atuais de frequência e acesso ao mesmo.

Abstract

The significant presence of children and youth of immigrant origins in the urban and suburban area of Lisbon, particularly with African origins, has marked sociological research in the past years. It is now known that the pathways of these children in the Portuguese education system are especially defined by their irregularity and underachievement. Little is known, however, about the trajectories, access and experiences of these young people in Higher Education. This emerging sociological reality is the focus of the research project *School trajectories of young Africans (PALOP) who access Higher Education (ACM/FEINPT)*. This presentation opted for an intensive/qualitative approach to the issue of inequalities of access to Higher Education, and was based on the analysis of 17 biographical interviews made in 2015 to young African descendants who accessed this level of education despite adverse socioeconomic starting conditions – otherwise known as “unexpected school pathways”. The analysis of these interviews allowed us to create a typology of unexpected school pathways. Four different profiles were identified: i) pathways defined by a strong school mobilization of families; ii) pathways defined by resources and relationships outside of the family realm; iii) pathways defined by relative advantages of social origins; iv) pathways defined by international mobility strategies. We conclude that there are indeed specificities and nuances among young African descendants from a working class background who access Higher Education, both in their school and life trajectories prior to Higher Education as well as in their current living and school conditions in this level of education.

Palavras-chave: Trajetos de contratendência; Descendentes de imigrantes; Afrodescendentes; Desigualdades educativas; Ensino superior

Keywords: Unexpected school pathways; children of immigrants; African Descendants; Educational Inequalities; Higher Education.

COM0205

1. Introdução¹

Esta comunicação tem como principal objetivo explorar os processos de construção dos trajetos escolares de jovens afrodescendentes que acedem ao ensino superior, apesar de condições socioeconómicas de partida adversas. Os resultados aqui apresentados são um dos produtos do projeto *Caminhos Escolares de Jovens Africanos (PALOP) que acedem ao Ensino Superior*, desenvolvido no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL) entre novembro de 2014 e julho de 2015, financiado pelo Alto Comissariado para as Migrações (ACM) no âmbito do FEINPT – Fundo Europeu para a Integração de Nacionais de Países Terceiros. Este projeto integrou uma perspetiva multimétodo para dar resposta a duas questões de investigação: i) como se caracterizam os trajetos escolares e perfis socioeconómicos dos/as afrodescendentes em Portugal, em comparação com a população residente “autóctone” (Seabra et al., 2014); ii) de que forma os trajetos escolares dos/as afrodescendentes de classe trabalhadora são vividos pelos/as próprios/as na sua semelhança e diversidade de contextos de vida, origens sociais e experiências educativas.

A presente comunicação pretende dar resposta, ainda que de forma exploratória, à segunda interrogação. Para tal, serão apresentados os resultados da componente intensiva/qualitativa do estudo que consistiu na realização de entrevistas biográficas a dezassete jovens afrodescendentes de várias origens nacionais, idades, géneros, subsistemas e áreas de estudo no ensino superior. Começaremos por apresentar de forma breve a problemática desta comunicação, debruçando-nos sobre a relação entre desigualdades escolares, descendentes de imigrantes e trajetos de contratendência. De seguida, introduziremos algumas notas metodológicas ao processo de seleção dos/as entrevistados/as e à construção dos retratos biográficos (Lahire, 2002) e da tipologia de trajetos de contratendência. Apresentaremos a tipologia construída a partir das entrevistas realizadas, dando destaque às principais características que compõem cada um dos quatro perfis encontrados. Finalmente, concluiremos com algumas recomendações elaboradas através da consideração dos aspetos transversais às experiências dos/as jovens entrevistados/as.

2. Enquadramento do estudo

Existe uma bateria considerável de estudos desenvolvidos em Portugal que se debruçam sobre as desigualdades escolares associadas às origens étnico-nacionais, especialmente das crianças e jovens com origens nos PALOP. Sabe-se que, no geral, estes têm percursos escolares mais marcados pelo insucesso que os seus pares autóctones (Casa-Nova, 2005; Marques et al., 2005, 2007; Seabra, 2010). No entanto, os estudos parecem acabar na passagem para o ensino secundário – nomeadamente com ênfase nos processos de orientação escolar (Mateus, 2014) – e quando se focam no ensino superior visam um perfil particular de jovens: os estudantes internacionais dos PALOP. Com base naquilo que se sabe através dos estudos supracitados acerca do “perfil” socioeconómico dos descendentes de imigrantes africanos em Portugal e dos seus trajetos escolares, bem como das suas experiências migratórias, é possível definir estes/as jovens enquanto objeto de estudo com as suas especificidades face aos estudantes internacionais africanos – que têm um estatuto tendencialmente mais favorecido, bem como estratégias de acesso ao ensino superior e experiências migratórias consideravelmente diferentes dos descendentes de imigrantes africanos em Portugal (Oliveira *et al.*, 2015).

Esta pesquisa ganha um sentido renovado quando levamos em conta que, segundo aquele que sabemos ser o calendário da imigração africana, os filhos e as filhas das pessoas que chegaram a Portugal vindas dos PALOP na década de 1990, nos fluxos de migração laboral, devem estar atualmente a ingressar no ensino superior pela primeira vez. Este movimento, de entrada de contingentes progressivamente mais expressivos de afrodescendentes no ensino superior, constitui uma das faces da reconfiguração social dos públicos do ensino superior, que começam a afastar-se do ideal-tipo bourdiano dos “herdeiros” – apesar de persistirem, com sabemos, desigualdades expressivas nas taxas de acesso ao ensino superior de jovens das classes populares (Martins, Mauritti & Costa, 2007; Vieira, 2007; Machado et al., 2003). O que isto significa é que, cada vez mais – e imaginando que as políticas educativas mantêm ou reforçam os mecanismos para a

igualdade de oportunidades no ensino superior, como as bolsas de estudo –, os/as alunos/as que entram neste nível de ensino não serão exclusivamente alunos das classes médias e dominantes, autóctones e com percursos escolares lineares; os/as descendentes de imigrantes africanos oriundos das classes populares, e trajetórias escolares mais acidentadas, constituem uma fração dos novos públicos do ensino superior, podendo o prosseguimento de estudos superiores nestas condições ser considerado como um “trajeto de contratendência”, por desafiar as probabilidades que as suas condições sociais de partida, menos propícias ao sucesso escolar, permitiriam perspetivar (Costa & Lopes, 2008; Lahire, 1995; Roldão, 2015).

É importante interrogarmo-nos, então, acerca do tipo de trajetos escolares que estes/as jovens afrodescendentes oriundos das classes populares realizam a montante da sua entrada no ensino superior, e entender os fatores que moldam as suas possibilidades de prosseguimento de estudos nas diversas fases da sua vida, entre os quais se contam, para além dos contextos e experiências escolares, os contextos residenciais, as dinâmicas familiares, as origens sociais e as relações de sociabilidade extrafamiliares.

3. Notas metodológicas

Foram realizadas dezassete entrevistas biográficas a jovens afrodescendentes que se encontravam, em 2015, matriculados no 1º ciclo do ensino superior da Área Metropolitana de Lisboa, cujo percurso escolar foi realizado em Portugal (pelo menos o ensino secundário)², e oriundos de famílias com reduzidos recursos socioeconómicos e baixos capitais escolares. A seleção destes/as jovens seguiu o método “bola de neve”, tendo sido mobilizados, inicialmente, contactos institucionais relevantes na área da integração dos/as imigrantes e seus descendentes. Foram ainda divulgados cartazes informativos nas redes sociais, e afixados em locais frequentados por estudantes universitários/as na cidade de Lisboa. Para além da necessidade de cumprir estes critérios de seleção, houve ainda uma preocupação em garantir que a amostra de jovens afrodescendentes entrevistados/as fosse heterogénea a vários níveis, nomeadamente: i) origem étnico-nacional³; ii) sexo; iii) regime de acesso ao ensino superior; iv) área de estudo no ensino superior; v) via curricular do ensino secundário; vi) subsistema do ensino superior (Ver Quadro 1 para as características principais dos/as jovens entrevistados/as).

Nome *	Nat./nac. (próprio)	Origem étnico-nacional	Via Ensino Secundário	Curso atual	Subsistema	Ano freq.	Regime acesso	Bolsa Ação Social?
1. Alda	PT/PT	CV	Geral (CT)	EQB	Polit. Púb.	3º	Geral	Não
2. Almesinda	STP/STP	STP	Geral (CT)	M	Univ. Púb.	2º	Conting. PALOP	Não
3. Ana	PT/PT	A/M	Geral (CT)	EB	Univ. Púb.	5º	Geral	Não
4. Bruna	PT/PT	A/GB	Geral (LH)	T	Univ. Púb.	3º	Geral	Sim
5. Carolina	PT/PT	A	Geral (LH)	SS	Univ. Púb.	3º	Geral	Sim
6. Cíntia	A/PT	A	Geral (LH)	LLC	Univ. Púb.	2º	Geral	Sim
7. Elisa	A/Dupla	A	Recorrente	D	Univ. Priv.	1º	M23	Sim
8. Júlia	PT/PT	A	Geral (LH)	CC	Univ. Púb.	3º	Geral	Sim
9. Lucas	A/A	A	Geral (LH)	EE	Univ. Púb.	1º	Geral	Sim
10. Manuela	CV/CV	CV	Profissional	STI	Univ. Púb.	1º	Conting. PALOP	Sim
11. Natacha	CV/CV	CV	Geral (LH)	G	Univ. Púb.	2º	Geral	Sim

Nome *	Nat./nac. (próprio)	Origem étnico-nacional	Via Ensino Secundário	Curso atual	Subsistema	Ano freq.	Regime acesso	Bolsa Ação Social?
12. Nuno	PT/Dupla	A/STP	RVCC	CC	Univ. Púb.	3º	M23	Não
13. Paula	PT/A	A	Geral (A)	P	Univ. Púb.	2º	Geral	Sim
14. Raíssa	PT/PT	A	Geral (LH)	AS	Polit. Púb.	2º	Geral	Sim
15. Rita	STP/STP	STP	Profissional	SI	Univ. Púb.	1º	Externa	Não
16. Santiago	CV/CV	CV	Geral (A)	AM	Univ. Púb.	3º	Geral	Sim
17. Vanda	PT/PT	GB	Geral (LH)	EA	Univ. Púb.	3º	Geral	Sim

* Nomes fictícios

Legenda: A – Angola; CV – Cabo Verde; GB – Guiné-Bissau; M – Moçambique; PT – Portugal; STP – São Tomé e Príncipe; CT – Ciências e Tecnologias; LH – Línguas e Humanidades; A – Artes; AM – Arte Multimédia; AS – Animação Social; CC – Ciências da Comunicação; D – Direito; EA – Estudos Africanos; EB – Engenharia Biológica; EE – Estudos Europeus; EQB – Engenharia Química e Biológica; G – Geografia; LLC – Línguas Literaturas e Culturas; M – Medicina; P – Psicologia; SI – Sistemas de Informação; SS – Serviço Social; STI – Sistemas e Tecnologias de Informação; T – Tradução.

Quadro 1 – Jovens afrodescendentes entrevistados/as

4. Tipologia de trajetos de contratendência: afrodescendentes no ensino superior

A dimensão qualitativa do estudo, que constitui o objeto desta comunicação, teve como produtos essenciais i) os retratos biográficos, construídos a partir de cada entrevista realizada, e ii) uma tipologia de trajetos de contratendência de afrodescendentes no ensino superior. Dado o limitado espaço que temos para dar conta dos retratos com a profundidade necessária, apresentamos apenas a tipologia construída, da qual resultaram perfis de jovens afrodescendentes que, apesar das condições sociais de partida adversas – baixos volumes de capital escolar familiar, oriundos das classes populares e origem imigrante –, acederam ao ensino superior⁴. É de salientar a enorme diversidade de experiências escolares, contextos de residência, trajetos migratórios e dinâmicas familiares de que estes/as jovens deram conta nas entrevistas realizadas. Foi possível, apesar disso, agregar os/as jovens em quatro perfis distintos, que passamos a apresentar.

4.1. Mobilização escolar das famílias

Estamos perante três das jovens afrodescendentes entrevistadas. Têm em comum uma particular mobilização das suas famílias, que investiram na sua escolarização e desenvolveram estratégias que, de modo deliberado e latente, favoreceram um percurso de escolaridade longa. Viveram um quotidiano focado na escola e nas suas exigências, e de um contexto familiar organizado nos seus tempos e espaços, controlado e apoiado (estilo educativo “autorizado”, de acordo com a tipologia de Baumrind, 1980).

As mães e pais destas jovens viram os seus percursos escolares interrompidos, por força das circunstâncias. Para todas as jovens, o desejo dos pais de as filhas realizarem percursos longos e bem-sucedidos na escola materializa-se em medidas concretas e consistentes, ao longo do seu trajeto escolar. Uma das estratégias mobilizadas foi o evitamento de contextos de exclusão: a colocação das filhas em escolas ou creches fora da sua zona de residência (Carolina) e a procura de zonas residenciais menos segregadas geográfica e socialmente (Alda) foram em grande parte tentativas, por parte das mães, de alargamento da área de influência das sociabilidades das jovens. A mãe de Carolina foi, aliás, bastante explícita quando lhe disse, aos oito anos de idade:

Eu quero que tu tenhas responsabilidade suficiente de acordares cedo, e eu não quero que a tua vida seja aqui em volta do bairro. Há outras realidades. Há outros mundos. [Na escola fora do bairro] vais acordar cedo, vais apanhar o autocarro porque quando fores trabalhar também vai ser assim.

Carolina, origem cabo-verdiana, Serviço Social

Todas estas jovens efetuaram percursos com classificações consistentemente médias-altas, sem reprovações (com exceção de Carolina, que ficou retida logo no 1º ano por sugestão da professora e com a autorização da mãe) e com uma automobilização considerável no sentido de garantir o sucesso:

- Se sentisses dificuldades na sala de aula, perguntavas aos professores ou não?

- Do 1º ao 4º ano não me lembro, mas a partir do 5º ano sim, sempre que tinha alguma dúvida interrompia logo. (...) eu ia às aulas de apoio e tirava dúvidas... eramos poucos.

Alda, origem cabo-verdiana, Engenharia Química e Biológica

Para além destas estratégias que contribuem, de forma indireta, para o desenvolvimento de relações estruturadas e significativas com os tempos e os saberes (Lahire, 1997) – entre as quais se contam, ainda, a delegação gradual de responsabilidades domésticas e individuais, e a inscrição em grupos desportivos e de tempos-livres, no sentido de promover o desenvolvimento de um autocontrolo sobre a gestão dos horários–, estes progenitores desenvolveram ainda estratégias de investimento direto na escolaridade. Entre estas, contam-se o diálogo constante sobre a escola, o controlo das notas e a ida regular às reuniões de pais.

A minha mãe chateou-me muito uns dias antes [de entrar na escola], porque ela queria que eu fizesse o mesmo que a minha irmã, que quando entrou para a primária já sabia escrever o nome e eu também tive que saber (...) O meu pai quando chegava fazia questão de fazer muitas perguntas, o que é que aprendíamos, o que é que gostávamos, ficava todo contente por eu gostar de Matemática, porque o sonho dele era ser Engenheiro de Mecânica e achava que eu ia ser. (...) A minha mãe sempre foi às reuniões da escola e isso manteve-se até ao secundário.

Júlia, origem angolana, Ciências da Comunicação

4.2. Recursos e relações extrafamiliares

Neste caso, encontram-se seis dos/as dezassete jovens entrevistados/as. Contrariamente às jovens integradas no perfil de trajetórias de contratendência acima descrito, a passagem pela escolaridade destes/as afrodescendentes não foi pautada pela linearidade, ou pelo forte investimento das famílias na sua escolarização. É em espaços exteriores ao quadro doméstico-familiar que estes jovens irão ter acesso a recursos, e envolver-se em relações, especialmente facilitadoras do sucesso escolar. Estas esferas são variadas, tratando-se nalguns casos de projetos escolares, ou iniciativas de professores/as, especialmente propícios à (re)construção do sentido escolar (Paula, Cíntia, Lucas, Santiago); noutros casos, relações de sociabilidade extraescolares – a pertença a clubes desportivos ou de debate, sob o incentivo de algum/a professor/a (Lucas, Cíntia, Bruna, Nuno); ou ainda, experiências profissionais em equipas especialmente incentivadoras do investimento na escola (Nuno).

(...) era um professor de uma disciplina que era área de projeto (...) ele sugeriu um tema que eu não estava nada à espera: a importância da representação do nu no mundo das artes, (...) eu lembro-me dele ter trazido um livro que era um calhamaço “assim”, chamava-se “mil nus”, era literalmente assim, eram fotografias de mil corpos nus, e estava eu no meio da sala... as pessoas a acharem aquilo muito estranho, eu comecei a perceber, existe a arte... e tem esta propriedade, liberta as pessoas para fazerem o que querem fazer, e comecei a ganhar interesse por novas áreas, e foi um dos motivos de me ter adaptado facilmente a belas artes, uma pessoa que não está acostumada aquilo, chega aqui, vai absorver tanta coisa que às vezes pode ser um bocado estranho...

Santiago, origem cabo-verdiana, Arte Multimédia

Estamos perante quadros domésticos de composição mais complexa, mudanças de contexto residencial, trajetos migratórios vividos na primeira pessoa, e relações das famílias com a escola que primam pelo distanciamento – algo que talvez derive do facto de os seus próprios percursos escolares terem sido curtos, e pautados pelo insucesso. Apesar de, nalguns casos, serem comunicadas expectativas, estas não estavam assentes em práticas do quotidiano doméstico que valorizassem o desenvolvimento de disposições adequadas ao sucesso escolar, como as que vimos no capítulo anterior. Existe, antes, uma espécie de “pensamento mágico” em relação à escola, comum nalgumas franjas das classes populares (Benavente et al., 1987).

A minha mãe dizia: “filhos, vocês agarrem-se aos estudos”, mas era muito aquele discurso de: “o Deus vai-vos ajudar e não sei quê...” era muito assim, não era aquilo que eu precisava de ouvir....

Nuno, origem angolana e santomense, Ciências da Comunicação

Eu acho que sempre senti essa necessidade de validação por parte dos professores porque a minha mãe nunca ligou muito a isso, eu chegar à minha mãe com uma negativa ou positiva não era grande coisa. Por exemplo, eu via os meus colegas (isto no 7º ano porque no 6º eles não se interessavam) a ter uma negativa e dizer: aí eu vou mostrar isto a minha mãe, meu deus! Eu nunca tive essa preocupação (...). A minha mãe não foi uma pessoa muito presente na escola, tanto que na escola em que eu estive no secundário ela nunca foi.

Paula, origem angolana, Psicologia

Todos estes estudantes, com exceção do Santiago, tiveram a experiência de estar inseridos numa turma (ou escola) social e academicamente segregada, assim como tiveram a vivência contrária, ou seja, alternaram entre contextos em que os pares eram semelhantes ou dissemelhantes da sua condição social. A inserção em turmas de “excelência”, ou socialmente diversas, com outro tipo de colegas e até outro tipo de relacionamento com os professores, foi percecionado pelos/as jovens como um aspeto positivo no seu percurso escolar.

- O facto de teres chumbado neste décimo primeiro ano, não te tornou uma aluna “de segunda” nesta escola?

- Não, acho que até me fez melhorar. A turma e o ambiente também eram diferentes, apesar de serem alunos mais novos e que fizeram tudo certinho até ali, acho que em termos de inclusão, acho que foi muito melhor.

Bruna, origem guineense e angolana, Tradução

Pelo contrário, salientam a falta de sentido escolar que é vivida em turmas e escolas segregadas, do ponto de vista académico e racial. Fica patente a ideia do quão difícil se torna “quebrar o círculo” da exclusão social quando todas as forças presentes vão no mesmo sentido, já que as expectativas de alunos, professores e pais são reduzidas. Estes depoimentos confirmam aquilo que já sabemos acerca da importância da composição social das turmas e escolas no sucesso escolar dos alunos pertencentes às classes populares, ou a minorias étnicas (Dumay & Dupriez, 2008).

- Para elas [colegas] serem negras era igual a serem burras e eu nunca pensei assim. (...) era muito deprimente, muitas pessoas que se achavam burras, os próprios professores achavam isso dos alunos e era mau ver isso, por acaso não gostei.

- Os professores eram menos exigentes ou não?

- Sim, menos exigentes e os alunos não acreditavam neles, nem era uma turma malcomportada, mas nós chegamos lá e houve um professor que nos avisou logo que não íamos durar muito ali, na primeira aula. No final dos 3 anos, a turma tinha 9 alunos.

Cíntia, origem angolana, Línguas e Literatura

No geral, o aproveitamento destes/as alunos/as foi mediano ao longo do percurso escolar; três dos/as seis reprovaram uma ou duas vezes. A decisão de prosseguir estudos para o ensino superior foi pautada de incertezas, avanços e recuos, quer devido a dificuldades económicas (Bruna, Nuno), a um sentimento de incapacidade de chegar tão longe devido ao aproveitamento escolar (Lucas), ou à incerteza quanto ao curso e área a escolher, dada a falta de orientação vocacional nas escolas secundárias (Santiago, Paula).

Devido às minhas dificuldades eu sempre tive medo de não conseguir sequer sair do 2º ciclo. Eu olhava para a escola X e pensava se um dia iria entrar ali (...). Constantemente, será que vou conseguir passar, será que vou conseguir fazer aquilo? Mas depois passava junto à [escola] D. J. e pensava novamente se ia conseguir e entrei, e depois o mesmo com a universidade. Houve uma vez que estava no básico e vim à cidade universitária com uma amiga minha e pensava se um dia ia chegar ali e quando entro na porta da faculdade de Letras foi espetacular.

Lucas, origem angolana, Estudos Europeus

4.3. Vantagens relativas das origens sociais

Nestas jovens destaca-se a existência de volumes de capital escolar médios ou elevados por parte dos pais, ainda que as condições materiais de existência atuais constituam uma mobilidade social descendente face à posição socioprofissional que detinham no país de origem. É neste grupo de jovens que se encontram os contextos familiares cuja relação com a escola é de maior familiaridade, em que as inserções profissionais, ainda que pouco qualificadas e com baixas remunerações, permitiram alguma estabilidade financeira, e também em que os locais de residência são contextos suburbanos relativamente afastados das zonas mais vulneráveis da periferia. A família alargada e as redes de capital social, quer em Portugal quer no país de origem, desempenham um papel importante na relação com a escola, quer pelos recursos que proporcionam ao longo do percurso das jovens, quer pelas aspirações que permitem construir enquanto modelo de referência.

– A tua avó? Tens bons contactos.

– Por acaso tenho. Ela também trabalhou com o Agostinho Neto. Ela era secretária protocolar. Então quando eu nasci ela ainda trabalhava com o José Eduardo dos Santos. Nós até vivíamos numa zona que era só a zona dos ministros. A minha avó tinha uma casa que aquilo parecia um palácio. Chamamos aquilo palácio mesmo porque eram casas de vários andares e ela e todos os filhos e mais as mulheres e os filhos dos filhos. Vivíamos todos ali. Era a festa.

Elisa, origem angolana, Direito

Algo que sobressai nestas jovens, face às restantes, é a familiaridade que declaram sempre ter sentido em relação à escola, e à ideia de prosseguir estudos superiores. Ainda assim, todas tiveram momentos de crise no sentido da escola, que foram despoletados, em certos casos, pelo percurso migratório atribulado efetuado numa fase marcante do ensino secundário (Almesinda), pelo desapego face a determinadas disciplinas e/ou professores/as (Vanda, Elisa), pela indecisão em relação ao percurso a seguir (Raíssa), ou mesmo já no ensino superior devido ao ambiente de alta competição sentido numa universidade pública de prestígio (Ana). Apesar disso, o projeto de seguir para o ensino superior sempre esteve presente nos seus planos, e nos das suas famílias. Como exemplifica Vanda:

- Na tua cabeça era normal ir para o ensino superior, ou isso apareceu de repente e tu decidiste?

- Não, eu acho que nem pensei muito, eu simplesmente...foi natural. Nunca parei muito tempo para pensar, vou ou não vou, ou vou trabalhar. Acho que sempre foi, ok, vamos continuar os estudos, vamos em frente (...). Sempre foi, vamos sempre em frente. (...) Não sei se era óbvio. Mas também não foi uma coisa que apareceu de repente. (...) também influência dos pais, deles quererem que nós façamos o que eles não conseguiram fazer.

Vanda, origem guineense, Estudos Africanos

O terreno escolar estava já, em parte, desvendado pelos pais ou familiares próximos. Foi com relativo à-vontade que estas alunas, com dificuldades financeiras apesar da escolaridade elevada dos progenitores, souberam onde procurar a informação necessária para se candidatarem a apoios, ver a lista das universidades e cursos superiores, ou escolher a via de ensino secundário.

– *E como é que soubeste da bolsa?*

– *Candidatei-me como toda a gente pela internet, o meu irmão ajudou-me.*

– *O teu irmão já tinha tido bolsa?*

– *Já. Ajudou-me a candidatar e depois vi o resultado como toda a gente e vi que consegui a bolsa.*
(...)

– *[na primeira vez que foste à universidade] Foste sozinha, foste com os teus pais?*

– *Não, não. O meu irmão levou-me. Antes da escola começar, ele levou-me, mostrou-me a escola, acompanhou-me e disse "olha, esta é a tua escola, a minha é lá ao fundo" e depois quando tivemos de ir até à secretaria que é na escola dele só, antes havia em todas as escolas mas agora é só na dele, que era a última e então mostrou-me tudo.*

Raissa, origem angolana, Animação Social

Nestas jovens, tal como nas jovens do primeiro perfil apresentado, existem estratégias muito claras no sentido de potenciar os seus percursos escolares – Elisa foi a única que reprovou, duas vezes, e denotou na entrevista uma relação particularmente distante com a mãe, dadas as muitas horas que esta passava a trabalhar, e a estudar para completar o ensino secundário. Contam-se entre estas estratégias um quotidiano moldado pelos ritmos e sentidos da escola: o controlo dos tpc's e das notas (a mãe da Vanda, a irmã de Elisa e o pai da Raissa ajudaram-nas sensivelmente até ao 2º ciclo, quando os conteúdos deixaram de lhes ser tão familiares), a ida regular às reuniões de pais, o estabelecimento de tempos de estudo obrigatórios, a delegação de responsabilidades compatíveis com os deveres escolares, a inculcação de hábitos de leitura e aprendizagem por prazer, etc.

(...) era a minha mãe que impunha que nós tínhamos que estudar naquela hora e quando a mãe não estava lá pronto... a pessoa esquiva-se, mas eu não, eu quando falava com a minha mãe a primeira coisa que ela me perguntava era "Como é que estão as notas?" e eu "Estão boas" e eu nunca podia ter notas que não eram boas portanto eu sempre estudava quando era para estudar.

Almesinda, origem são-tomense, Medicina

– *Essa cultura geral do teu pai vem de onde? Ele é um autodidata?*

– *É um autodidata, é um bocado assim. Ele adora ver National Geographic e aquelas coisas todas. Adora aprender sobre as coisas. Às vezes eu venho e digo: "olha pai, sabes o que é que eu aprendi?" "Mas como é que é isto?" Faz-me imensas perguntas porque gosta de aprender. Ele adora aprender. Então pronto, conseguia ajudar-me nos trabalhos. Só quando se torna mais específico é que já não.*

Ana, origem moçambicana e angolana, Engenharia Biológica

4.4. Estratégias de mobilidade internacional

Este grupo é composto por três jovens afrodescendentes. Trata-se de estudantes que migram com o objetivo de frequentar o ensino superior em Portugal. O processo migratório deve-se não só e/ou principalmente à aspiração de internacionalização do percurso escolar, mas é simultaneamente orientado por lógicas de reagrupamento familiar e pela busca de melhores condições de vida em Portugal. Não é claro, por exemplo, se pretendem voltar ao país de origem quando concluírem o curso.

Apesar de as jovens que compõem este perfil serem as que mais se aproximam da definição de “estudante internacional”, existem duas dissemelhanças importantes. Por um lado, os seus percursos migratórios não são feitos com apoio de programas de intercâmbio/cooperação, ou de protocolos internacionais com instituições de ensino superior: estas jovens vêm para Portugal pela sua mão e das respetivas famílias, através de um protocolo com apoios económicos para frequentarem o ensino secundário em determinadas escolas de ensino profissional. Por outro lado, o seu perfil socioeconómico e as suas origens sociais contrastam claramente com as dos estudantes internacionais (Oliveira et al., 2015): estas jovens são provenientes de famílias com baixos níveis de instrução, contextos rurais e recursos económicos precários. É com grande esforço e investimento próprio e das redes familiares, cá e lá, que elas conseguem vir para Portugal e suportar as despesas de um curso superior – além do mais, tendo nacionalidade estrangeira, não reúnem os requisitos necessários para beneficiar de bolsa de ação social (DGES), e é já no ensino superior que (algumas) descobrem outras iniciativas privadas de apoio a estudantes universitários com carências financeiras. Rita, por exemplo, mantém-se no ensino superior como *aluna externa*⁵, situação arriscada visto que, embora pague propinas, se não concluir os exames nacionais em falta, poderá não ver reconhecido e certificado o trajeto escolar que está a realizar no ensino superior.

Só pensava em desistir, mas eu vim para cá com um sonho e com um objetivo, tive acompanhamento psicológico no Centro de Saúde da Universidade de Lisboa, e a psicóloga disse se eu queria ir viver para uma residência. Eu não estava à espera e foi uma mudança drástica, disse que ia experimentar e até agora está a correr bem. (...) Descobri que havia um programa na Universidade de Lisboa que é o Consciência Social, fui com uma amiga que até hoje tem sido o meu apoio, e descobri que davam apoios sociais, como o passe, as propinas. A minha Assistente Social é a chefe da residência universitária onde estou e fez muito por mim no 1º ano. Ela descobriu um programa que me pagou as propinas e o desespero era tanto que ela fez um papel para a embaixada e a embaixada decidiu dar-me um subsidio de 200€ que ainda recebo, mas a Consciência Social naquele primeiro ano pagou-me o alojamento até julho e dão-me as senhas de alimentação e o passe. (...) ando sempre de um lado para o outro à procura de apoios e descobri que teria direito e fui à junta de freguesia e tenho o Banco Alimentar que me ajuda na alimentação. Vou gerindo o dinheiro aos poucos.

Natacha, origem cabo-verdiana, Geografia

Estas jovens adotaram a estratégia de realizar o ensino secundário em Portugal, antecipando dificuldades de adaptação ao sistema de ensino. Rita e Manuela ingressaram em escolas de ensino profissional, devido à existência de programas entre os respetivos países e estas duas escolas que garantem financiamento de viagens, alojamento e alimentação. No entanto, apontam o dedo à incipiente preparação para os exames nacionais e para o ensino superior existente neste tipo de cursos.

O que tínhamos era suficiente para podermos passar no curso. Não tínhamos aquela base para fazer depois o exame nacional. A matemática era tudo muito básica... mesmo eles [professores da escola profissional] diziam para procurar um explicador... eu fui fazer o exame só com aquilo que demos nas aulas... e não tinha mais tempo, nem recursos para poder pagar os exames [de novo].

Rita, origem são-tomense, Gestão de Sistemas de Informação

São jovens que, apesar da adversidade, não só dos recursos económicos familiares, mas também territoriais (e no caso de Natacha dificuldades motoras), realizaram percursos escolares de forte investimento e alcance escolar. Em todos estes casos, estamos em presença de jovens provenientes de famílias com poucos recursos económicos e escolares, parte do pequeno-campesinato e provenientes de zonas rurais periféricas de Cabo Verde e S. Tomé e Príncipe. São, portanto, também trajetos de “contratendência” ou “inesperados”, e no conjunto global de casos analisados nesta pesquisa, estes são aqueles que tendem a ser menos lineares e se encontram em maior risco de insucesso e/ou abandono do ensino superior.

5. Reflexões finais

Existem essencialmente cinco características comuns a todos os trajetos de contratendência analisados:

(1) Os territórios educativos por onde estes/as jovens passam condicionam significativamente as suas aspirações face ao prosseguimento de estudos. Todos/as passaram, em alguma fase do seu percurso escolar, por escolas ou turmas com composições sociais mais heterogéneas/favorecidas e identificam essa passagem como tendo sido redefinidora do sentido da escola;

(2) A orientação formal da escola na escolha das vias no ensino secundário e de cursos superiores foi inexistente ou insuficiente em quase todos os casos. As escolhas são feitas por afinidade (para onde os/as amigos/as vão), seguindo os conselhos de familiares, colegas de trabalho ou amigos mais velhos que já passaram por esses níveis de ensino, e em raros casos por vocação;

(3) Existe uma desinformação generalizada quanto aos apoios financeiros, de iniciativa pública e privada, à frequência do ensino superior. Muitos/as jovens só sabem da existência de bolsas de ação social após ingresso no ensino superior, o que significa que a informação sobre os apoios no ensino superior público não está a chegar àqueles que mais dela necessitam;

(4) Quase todos/as os/as jovens declararam terem experienciado, de forma mais ou menos declarada, racismo na escola/universidade, quer da parte de colegas, quer de professores/as, nomeadamente ao comunicarem expectativas menos positivas face aos alunos e às alunas de origem africana e negros/as.

(5) Dificuldades económicas permeiam todo o período de frequência do ensino superior. Apenas cinco dos/as 17 jovens não beneficiam de qualquer tipo de apoio social.

Estes dados ajudam-nos a pensar acerca da necessidade de pensar estratégias pedagógicas anti discriminatórias, que evitem ativamente a comunicação diferenciada de expectativas aos/às alunos/as com base nas suas origens sociais, nacionais e/ou étnicas. Para além disso, os enclaves na organização dos ciclos de ensino e a (ausência de) articulação entre eles parecem ter particular impacto nas trajetórias dos/as jovens afrodescendentes: interessa saber se os processos de orientação vocacional no final do 3º ciclo e ao longo do ensino secundário são feitos de forma não-limitativa das oportunidades destes/as alunos/as. Na mesma lógica, importa pensar as implicações da crescente desigualdade entre a profissionalização dos/as alunos/as autóctones e de origem africana para a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior (Seabra et al., 2015). A disseminação de informações acerca de apoios para estudantes universitários/as com carências económicas – não apenas estatais, mas também iniciativas de financiamento privado como as Bolsas UCan – deve ocorrer nas escolas, juntamente com a orientação vocacional, mas também nos espaços associativos e virtuais frequentados por estes/as jovens.

Referências

Baumrind, Diana (1980). New Directions in Socialization Research, *American Psychologist*, 35, pp. 639-652.

Benavente, Ana, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, & Manuela Castro Neves (1987). *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa: Rolim.

Bernstein, Basil (2003 [1971]). *Class, Codes and Control – Theoretical Studies Towards a Theory of Language* (Vol. I). London: Routledge.

Casa-Nova, Maria José (2005). (I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português – Balanço e perspectivas, *Revista Ensaio*, 13 (47), 181-216.

Costa, António Firmino da & João Teixeira Lopes (coord.) (2008). *Os Estudantes e os seus Trajetos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Padrões e Processos, Promoção de Boas Práticas*. Lisboa: CIES-IUL e IS-FLUP (relatório final). Disponível em: http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf.

- Dumay, Xavier & Vincent Dupriez (2008). Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian Data, *British Journal of Educational Studies*, 56 (4), pp. 440-477.
- Lahire, Bernard (1997). *Sucesso Escolar nos Meios Populares – As Razões do Improvável*. São Paulo: Editora Ática.
- Lahire, Bernard (2002). *Portraits Sociologiques: Dispositions et Variations Individuelles*. Paris: Nathan.
- Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, José Luís Casanova, & João Ferreira de Almeida (2003). Classes Sociais e Estudantes Universitários – Origens, Oportunidades e Orientações, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp. 45 – 80.
- Marques, Margarida, Joana Lopes Martins, José Gabriel Pereira Bastos, & Isabel Barreiros (2005). *Jovens, Migrantes e a Sociedade da Informação e do Conhecimento: A Escola perante a Diversidade*. Lisboa: ACIME.
- Marques, Margarida, Maria João Valente Rosa, & Joana Lopes Martins (2007). School and diversity in a weak state – The Portuguese case, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33 (7), pp.1145-1168.
- Martins, Susana da Cruz, Rosário Mauritti, & António Firmino da Costa (2007). *Estudantes do Ensino Superior: Inquérito às Condições Socioeconómicas*. Lisboa: DGES-MCTES.
- Mateus, Sandra (2014). *Futuros Convergentes? Processos, Dinâmicas e Perfis de Construção das Orientações Escolares e Profissionais de Jovens Descendentes de Imigrantes em Portugal*, Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.
- Mateus, Sandra e Teresa Seabra (no prelo). Políticas de integração dos descendentes de imigrantes na sociedade portuguesa: 1976-2015. Atas do IX Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia.
- Oliveira, Isabel Tiago de, Madalena Ramos, Ana Cristina Ferreira, & Sofia Gaspar (2015). Estudantes estrangeiros em Portugal – Dinâmicas recentes (2005/6 a 2012/13), *Revista de Estudos Demográficos*, 54, pp. 39-56.
- Roldão, Cristina (2015). *Fatores e Perfis de Sucesso Escolar “Inesperado”: Trajetos de Contratendência de Jovens das Classes Populares e de Origem Africana*, Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.
- Seabra, Teresa (2010). *Adaptação e Adversidade: O Desempenho Escolar dos Alunos de Origem Indiana e Cabo-Verdiana no Ensino Básico*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Seabra, Teresa, Maria Manuel Vieira, Patrícia Ávila, Leonor Castro, Inês Baptista, & Sandra Mateus (2014). *Escolas que Fazem Melhor: o Sucesso Escolar dos Alunos Descendentes de Imigrantes na Escola Básica* (relatório final). Lisboa: CIES-IUL. Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=474&fileName=relat_riofinalcompleto26nov2014.pdf.
- Seabra, Teresa, Cristina Roldão, Sandra Mateus e Adriana Albuquerque (2015). *Caminhos Escolares de Jovens Africanos (PALOP) que acedem ao Ensino Superior*, Relatório Final de Pesquisa. Lisboa: CIES-ISCTE-IUL.
- Vieira, Maria Manuel (2007). “Recém-Chegados à Universidade – Entre Constrangimentos Sociais e Projetos Individuais”. In Maria Manuel Vieira (Org.), *Escola, Jovens e Media* (pp.137-162). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

¹ Este texto adota uma linguagem inclusiva, não-discriminatória e promotora da igualdade de género.

² A necessidade de restringir os/as entrevistados/as a pessoas que tenha realizado pelo menos o ensino secundário em Portugal, prende-se precisamente com o facto de o foco da pesquisa serem jovens descendentes de imigrantes de

africanos/as, cujos percursos de vida e escolaridade tenham sido total, ou maioritariamente, realizados em Portugal, e que tenham sido abrangidos/as pelas políticas de integração para os descendentes de imigrantes da década de 1990 (Mateus e Seabra, no prelo). Este perfil destaca-se dos/as estudantes internacionais dos PALOP, que chegam a Portugal quer ao abrigo de protocolos internacionais, quer de programas de intercâmbio, com o propósito exclusivo de ingressar no ensino superior.

³ Construiu-se a variável “origem étnico-nacional” segundo o critério da preponderância das nacionalidades do pai e da mãe. Assim, por exemplo, se o/a jovem tiver nacionalidade portuguesa, e ambos os progenitores tivessem nacionalidade angolana, a sua origem étnico-nacional é considerada “angolana”; independentemente da nacionalidade do/a jovem, se os dois pais tiverem nacionalidades distintas, a origem étnico-nacional do/a jovem é “mista”; e assim por diante.

⁴ Para os retratos biográficos, ver Seabra *et al.* (2015).

⁵ Este é um estatuto cujas origens e enquadramento legal são extremamente ambíguos; no essencial, constitui uma via alternativa de entrada no ensino superior para alunos cujo desempenho nos exames de candidatura não tenha sido suficiente – está direcionada para permitir a entrada no ensino superior a alunos com o ensino secundário incompleto. Segundo a jovem entrevistada, um aluno externo está apenas parcialmente vinculado à instituição de ensino superior: significa que está matriculado em unidades curriculares isoladas, e de forma condicionado nos seus direitos de estudante, já que pode assistir às aulas e até ser avaliado, mas não lhe é permitido obter o certificado de conclusão de licenciatura ou requerer bolsa de ação social (DGES), enquanto não realizar o exame necessário; é obrigado, no entanto, a pagar propinas como qualquer aluno/a com a situação regularizada.