

# SEGUNDA GERAÇÃO PORTUGUESA EM FRANÇA: PROBLEMAS DE ADAPTAÇÃO ESCOLAR

FÉLIX NETO e RUI ABRUNHOSA GONÇALVES (\*)

UNIVERSIDADE DO PORTO

Análise do problema da adaptação escolar na segunda geração de emigrantes usando como base o estudo da evolução dos procedimentos facilitadores dessa adaptação. Verifica-se que, proporcionalmente, estas crianças não frequentam escolas privadas da mesma forma que os alunos franceses, consistindo a sua educação mais de cursos curtos, por exemplo, técnicos, práticos, profissionalizantes ou especiais. Estes factos parecem derivar de um grupo de factores ligados aos seus antecedentes de mais baixo nível social e à sua situação de «estrangeiros».

A adaptação da segunda geração<sup>(1)</sup> de migrantes ao contexto escolar coloca problemas diferentes se:

- a criança nasceu no país de migração e entra na escola pela primeira vez, deparando assim com os problemas habituais de adaptação que encontram as crianças dos países autóctones de meio social similar. Verificou-se que 45 % das crianças migrantes portuguesas escolarizadas no 1.º grau (1977-78) estavam neste caso, segundo o inquérito do Instituto Nacional de Estudos Demográficos (INED, 1982). O seu conhecimento do francês não os distinguia dos colegas franceses do mesmo meio social. Mas nem por isso o efeito «estrangeiro» deixa de envolver a escolaridade dessas crianças.
- a criança nasceu no país de origem e entra na escola pela primeira vez indo encontrar, além dos problemas habituais de adaptação que encontra toda a criança, um meio desconhecido onde as relações interpessoais correm o risco de ser afectadas por um conhecimento deficiente do idioma.
- a criança começou a escolaridade no país de origem e, interrompendo-a aí, ao pretender continuá-la no país de emigração dos pais, irá ser obrigada, para além dos obstáculos que se põem nos casos anteriores, a uma nova adaptação.

Para as crianças estrangeiras a adaptação é vital. A obrigação escolar fá-las passar por um novo meio que por vezes nunca frequentaram ou, se o fizeram, foi de modo diferente. São atravessados simultaneamente pelo desejo de ser como os outros e de afirmar a sua identidade.

Para cernir esta problemática abordaremos inicialmente a evolução das medidas que foram tomadas

para facilitar a adaptação escolar, seguindo-se-lhe as características da escolaridade e, finalmente, os factores que, a nosso ver, podem explicar essas características.

## EVOLUÇÃO DAS MEDIDAS TOMADAS PARA FACILITAR A ADAPTAÇÃO ESCOLAR

O Ministério da Educação Francês propôs-se facilitar a inserção das crianças estrangeiras na sociedade francesa e, ao mesmo tempo, respeitar e valorizar a sua identidade cultural. Todavia, como veremos,

---

**Para as crianças estrangeiras a adaptação é vital. A obrigação escolar fá-las passar por um novo meio (...) São atravessados simultaneamente pelo desejo de ser como os outros e de afirmar a sua identidade.**

---

este esforço não conseguiu por ora colocar as crianças de migrantes em pé de igualdade com as crianças francesas ao nível da escolarização.

Três eixos principais ressaltam do conjunto de medidas tomadas (Huart, 1982):

- a) — aprendizagem do francês
- b) — ensino da língua e cultura de origem
- c) — integração das comunidades estrangeiras na vida escolar

a) — Num primeiro estágio e dado que as dificuldades linguísticas pareciam ser a maior barreira para prosseguir uma escolaridade «normal», os esforços incidiram na criação de estruturas próprias que permitissem às crianças de migrantes uma boa aprendizagem do francês: classes de iniciação (CLIN), de adaptação (CLAP) e horas de apoio (cf., Mullet, 1980).

b) — Várias motivações parecem convergir para o ensino da língua materna às crianças de migrantes

---

(\*) Respectivamente, assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Licenciado em Psicologia pela FPCEUP.

(Charbit, 1978). Uma primeira motivação seria a de evitar porventura um segundo choque cultural na criança, que se sentiria desenraizada no seu próprio país aquando de um eventual regresso. Uma segunda, seria a compensação, pelo menos parcial, da desvalorização da cultura de origem. Será bom sublinhar que «a criança de migrante tem algo a oferecer, e que a sua presença, que muitas vezes é pensada em termos de 'problema' e de dificuldades administrativas, pode não só enriquecer a experiência cultural dos professores e dos colegas, mas também dar lições em matéria de relações humanas» (Les enfants de travailleurs migrants en France, Paris, ESF, 1974, citado por Charbit, 1978, p. 99). Uma terceira motiva-

— Fazer os pedidos necessários junto das autoridades francesas para a integração do ensino nas estruturas escolares francesas.

Este ensino está pois a cargo dos países de origem e é assegurado por docentes originários desses países (recrutados e distribuídos pelo seu próprio governo) e está organizado de dois modos:

- Os cursos «paralelos» que funcionam após os horários da escola francesa, ou na quarta-feira e nas tardes de sábado.
- Os cursos «integrados» que funcionam dentro do horário escolar francês aproveitando o tempo-horário das actividades ditas «d'éveil».

### Como permitir às crianças imigradas entrar no sistema de escolarização e de educação de uma sociedade diferente sem perder o contacto com a língua e cultura do seu país (...)?

ção é de ordem pedagógica: o domínio da língua materna facilitaria a aprendizagem da do país de destino.

Para integrar o ensino da língua materna no tempo escolar foram passados vários acordos bilaterais entre a França e os principais países de emigração. O primeiro foi passado com Portugal em 1973. É precisamente com a circular de 2/Fev/73 relativa ao ensino do Português a alunos portugueses escolarizados no ensino primário que, pela primeira vez, se integra no horário escolar o ensino de uma língua do país de origem em substituição de três horas de actividade «d'éveil».

Foi em 1967 que a Associação dos Portugueses em França criou a primeira Escola de Língua e Cultura Portuguesa (Sanches, 1983), funcionando numa barraca do bairro de lata de Champigny.

Em 1972/73, Portugal começa a enviar professores para França a cargo do Ministério de Educação Nacional.

As escolas jamais deixaram de aumentar e em 1976 havia em França 262 professores.

Era então necessário um organismo «in loco» para coordenar o funcionamento do ensino.

Em Julho de 1976, é assinado um projecto de lei em que era proposta a criação dos Serviços de Coordenação e Ensino da Língua e Cultura Portuguesas no Estrangeiro.

Em Julho de 1977, um outro projecto de lei cria os Serviços de Coordenação de Paris, cujas funções são:

- Promover e coordenar o ensino primário e secundário bem como a educação permanente.
- Fazer a ligação entre os professores, os serviços regionais e o Ministério da Educação.
- Propor ao Ministério da Educação a nomeação de professores.

Estas aulas eram seguidas em 1979/80 por cerca de 77 000 crianças de migrantes, das quais cerca de 30 000 ( $\pm 40\%$ ) eram portuguesas. O Português era aqui a língua materna mais estudada seguindo-se-lhe o Árabe (30%).

Segundo dados da Coordenação Geral do Ensino Português em França, no ano lectivo de 81/82, foi ultrapassado pela primeira vez nesse país o número de 50 000 crianças escolarizadas em cursos oficiais de Português (54 071). O número de professores era então de 399, sendo 39,4% dos cursos integrados e 60,6% dos cursos paralelos.

A área consular com menor percentagem de cursos integrados era a de Clermont-Ferrand e com maior percentagem a de Strasbourg.

No ensino secundário, doze línguas — entre as quais a portuguesa — podem ser ensinadas a todos os alunos, franceses ou não, desde que haja efectivos suficientes e professores qualificados. A abertura destas aulas é decidida ao nível das academias. Considerando somente os efectivos do conjunto dos alunos franceses ou estrangeiros que estudam uma língua viva, 83% tomam o inglês como primeira língua, 13% o alemão e só 0,1% o português (cf. Quadro 1).

Quadro 1 — Efectivos dos alunos segundo a língua estudada (ano 1977/78).

NÚMEROS	Clas. de 6.ème Prim.	Clas. de 4.ème Seg. língua
	língua	língua
	865 000	645 000
	Para 100 alunos	
Inglês .....	83,8	13,7
Alemão .....	13,2	24,6
Espanhol .....	2,3	31,4
Italiano .....	0,3	4,8
Russo .....	0,1	0,5
Português .....	0,1	
Árabe literário .....	0,1	0,1
Outros .....	0,1	0,2
Sem a segunda língua	—	24,7
	100,0	100,0

FONTE: Ministère de l'Éducation SEIS. Tableaux statistiques, Mars-Juin, 1978.

As línguas mais frequentemente ensinadas não são pois as dos migrantes.

Segundo o inquérito efectuado pelo INED (Bastide, 1982) em 77/78 cerca de 8% dos alunos estrangeiros escolheram a sua língua materna como língua estrangeira para estudar. As crianças seguem muito pouco o ensino da língua materna no secundário, apenas 3%. Relembre-se que em 79/80, entre o corpo docente do segundo grau (liceus e colégios) só havia 162 professores de português. Assim, se os alunos portugueses podem teoricamente escolher a sua língua materna como primeira língua de estudo, na prática esta disposição era, em 77/78, muito pouco utilizada.

Ainda segundo este inquérito, assiste-se a uma quebra brusca na possibilidade de escolher a língua materna por parte das crianças portuguesas, na passagem do primário para o secundário. Se pensarmos que na adolescência há uma busca constante de modelos identificatórios, constatamos que a escola não facilita a identificação com a língua materna, um dos canais da etnicidade (Raveau, 1976).

c) — As aulas «integradas» que o Governo francês tenta privilegiar são o prenúncio de um terceiro estágio que tende a responder às necessidades de reconhecimento sócio-cultural das comunidades estrangeiras. A este propósito merece ser descrita uma experiência feita com crianças portuguesas.

Foram criadas «classes interculturais» na escola Henri Wallon, em Fontenay-sous-Bois, nos arredores de Paris, alicerçadas num duplo princípio: manter as duas culturas (lusa e francesa) e tornar possível o eventual regresso das crianças ao seu país de origem. Em cada classe, alunos franceses e portugueses estão repartidos na proporção de 2/3 — 1/3, respectivamente. Para as matérias habituais, professores portugueses traduzem e explicam o ensino dos seus colegas franceses. Todos os alunos recebem em francês uma aula de cultura portuguesa (História e Geografia), mas o Português é ensinado em duas aulas distintas às crianças francesas e portuguesas. Os alunos que chegam de novo são colocados, durante um período limitado, numa «classe de acolhimento» que está estreitamente associada às classes interculturais. Também são favorecidas trocas a todos os níveis (escola, bairro, conselho) entre famílias portuguesas e francesas, o que denota o esforço para ultrapassar o quadro escolar. Inserção social e escolaridade encontram-se efectivamente ligadas.

Esta experiência representa uma tentativa de «interpenetração das civilizações».

Além da criação de estruturas destinadas a permitir uma melhor aprendizagem do francês e de um ensino facultativo da língua e cultura de origem, é praticada em França a sensibilização e a informação junto dos professores, bem como a sua formação aprofundada que se efectua nos CEFISEM-Centros de Formação e de Informação para a Escolarização das Crianças de Migrantes (Marrange, Lebon, 1982). Os estrangeiros podem ainda beneficiar da ajuda social.

Segundo o inquérito do INED (1982), 5% da amostra dos alunos do 1.º grau beneficia da ajuda social, para além do abono de família. São menos numerosos os Portugueses que beneficiam dessas vantagens (3%).

A partir de 1973 as crianças estrangeiras que frequentam o ensino do 2.º grau e cuja família reside em França podem beneficiar de bolsas de estudo segundo os mesmos critérios que os nacionais. Segundo o mesmo inquérito cerca de 2 em cada 3 estrangeiros beneficiam de uma bolsa de estudos. A percentagem de Portugueses nessas condições aproxima-se desse valor (60%).

## CARACTERÍSTICAS DA ESCOLARIDADE

Estas medidas são contudo insuficientes para colocar as crianças de migrantes e as autóctones em pé de igualdade. O itinerário escolar das primeiras está marcado por dificuldades que são tanto maiores quanto mais elevada é a idade da chegada a França. Vamos recorrer sobretudo aos dados do inquérito do INED, para descrever a situação.

De 76/77 a 79/80, a população estrangeira no ensino francês eleva-se de modo contínuo de 807 000 a 925 000, ou seja um aumento de 15%. O aumento da taxa de alunos estrangeiros passa progressivamente de 6,6% a 7,6%.

Segundo o recenseamento de 1975 a proporção de estrangeiros em cada geração aumenta dos menos jovens aos mais jovens de 5% aos 16 anos, 7% aos 9 anos e mantém-se depois a 7,7% para as crianças de 2 a 6 anos. Aí reside a explicação do aumento de efectivos na escola francesa e o aumento da proporção destes alunos no conjunto.

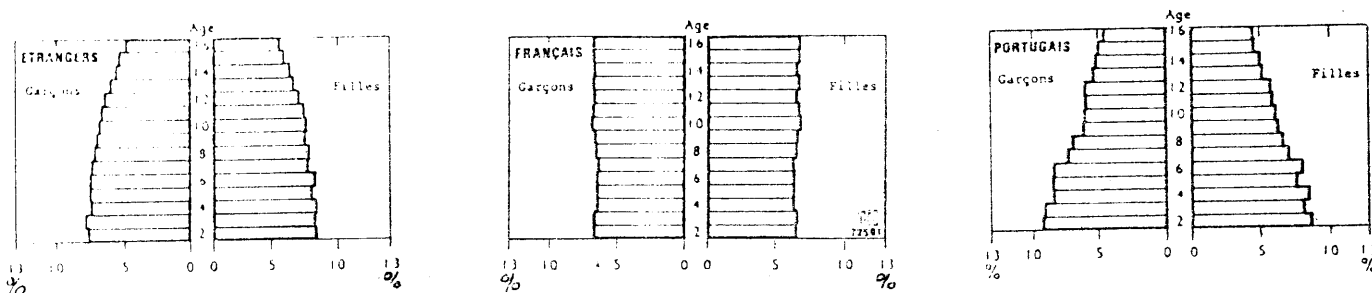
Os franceses de 2 a 16 anos têm efectivos muito semelhantes uns aos outros, oscilando à volta de 6,6%, enquanto que o número de estrangeiros diminui de modo contínuo, dos mais novos 7,6%, aos menos novos, 4,8%. Os Portugueses têm uma pirâmide de idade que tem uma base mais longa, diminuindo gradualmente até aos 16 anos. São um pouco mais jovens que os Franceses, pois à medida que a idade se eleva o número de Portugueses diminui de modo contínuo, o que não é o caso daqueles.

26% dos alunos escolarizados no ensino público e privado dos primeiro e segundo graus de 1976 a 79 são Portugueses. Neste breve período os Portugueses aumentaram sensivelmente os seus efectivos passando de 213 000 em 1976 a 240 000 em 1979.

Estas taxas que dão uma visão de conjunto variam no entanto segundo a posição dos alunos no ensino. Assim de 1976/77 a 1979/80 a taxa dos estrangeiros no ensino primário eleva-se de 7,9% a 9,0% enquanto que no ensino do segundo grau somente de 4,7% a 5,5%. Das classes elementares às do primeiro ciclo e às do segundo ciclo depois, as taxas baixam de 9 a 6 e a 3 depois, em 1979. As taxas dos alunos estrangeiros diminuem à medida que se sobe na hierarquia dos ciclos de estudos gerais. Os estrangeiros são proporcionalmente menos numerosos a prosseguirem estudos longos. A maior parte das vezes, no quadro do ensino obrigatório, depois da sua escolaridade no ensino geral, recebem uma formação profissional curta, preparando-os por conseguinte para o mercado do trabalho com um menor grau de qualificação.

O posicionamento escolar dos alunos estrangeiros, segundo o ciclo de estudos em que se encontram, é

GRÁFICO 1 — Pirâmides das idades das crianças dos 2 aos 16 anos (Janeiro de 1975).



bastante semelhante, seja qual seja a sua nacionalidade. Em cada 100 alunos Portugueses frequentam:

- 22 o ensino pré-escolar
- 48 as classes elementares
- 17 o primeiro ciclo
- 9 o ensino profissional
- 2 o segundo ciclo longo
- 2 o ensino especial

A diferença mais notória em relação ao conjunto das outras crianças migrantes é que são menos numerosas no segundo ciclo longo. As crianças Portuguesas encontram-se pois não só em desvantagem em relação aos autóctones como ao conjunto dos migrantes quanto à frequência de estudos longos.

O ensino especial destina-se a crianças atingidas de desvantagens de ordem psicológica, socio-cultural, ou orgânica graves. A percentagem das crianças migrantes portuguesas que frequentam o ensino especial é semelhante à do conjunto da população estrangeira. Esta está no entanto sobre-representada em relação à população autóctone. No primeiro grau a população estrangeira representa 9,2% dos efectivos escolares, atingindo contudo 16,7% no ensino especial. Este fenómeno amplifica-se ainda mais no secundário onde as percentagens variam de 6% (conjuntos de todos os ciclos) a 15,8% para o ensino especial (Marange, Lebon, 1982). Estes resultados parecem inquietantes dadas as dificuldades de comunicação e inserção destas crianças.

O ensino público escolariza quase todas as crianças estrangeiras (95% em 79/80) tendo-se mantido essa percentagem praticamente constante nos quatro anos anteriores. Nesse mesmo período, 17% dos Franceses frequentam o ensino privado. O ensino privado acolhe pois, proporcionalmente aos seus efectivos, muito menos crianças estrangeiras que o ensino público.

Todos os dados existentes convergem em apontar que os atrasos escolares afectam particularmente as crianças de migrantes, variando no entanto segundo o grau de ensino.

Será suficiente apontar os resultados do INED. No conjunto do ciclo elementar cerca de 1 estrangeiro em cada 2 está «atrasado», nos Franceses 1 em cada 4. Este atraso ultrapassa um ano, uma em cada três vezes, e aumenta em valor relativo com a subida das classes. No segundo grau, 3/4 dos alunos estrangeiros estão atrasados, contra metade dos Franceses. Mas ao contrário do que se observa nas classes

elementares, a proporção dos alunos atrasados não aumenta com o agravamento do atraso de uma classe à seguinte. Diminui até no segundo ciclo longo em relação ao primeiro ciclo. Trata-se dumha contradição aparente pois à medida que os alunos passam de uma classe à seguinte o seu número diminui o que se explica por dificuldades escolares ou um atraso demasiado grande. Quando atingem 16 anos, abandonam o ensino; os outros, segundo o nível em que se encontram são dirigidos para as secções «aliviadas» (CPPN — classes profissionais de nível, CAP — certificado de aptidão profissional). Enfim, só vão preparar o BEP (diploma de estudos profissionais) e sobretudo o bacharelato (nosso 11.º ano) os alunos não atrasados ou cujo atraso está dentro de limites aceitáveis.

Certos inquéritos mostram o fracasso relativo da escolarização das crianças migrantes (Courbin, 1978). No fim da escolaridade obrigatória, no conjunto da população estrangeira escolarizada, pode-se constatar:

- 20% de fracassos totais (as crianças não sabem ler quando deixam a escola).
- 60% de fracassos parciais (grandes dificuldades ortográficas e de expressão escrita).
- 20% de sucessos (possibilidades de aceder ao nível de ensino superior).

Segundo estes dados cerca de três quartos das crianças da segunda geração não estão, após a escolaridade obrigatória, armados para afrontar as dificuldades de inserção profissional.

Há um acordo entre autores, sobre a frequência das inadaptações escolares e o seu carácter relativo à situação dos migrantes.

Não se pode perder do horizonte que a noção de insucesso escolar é relativa: «Quando se fala de insucesso escolar é preciso ter em conta dois níveis:

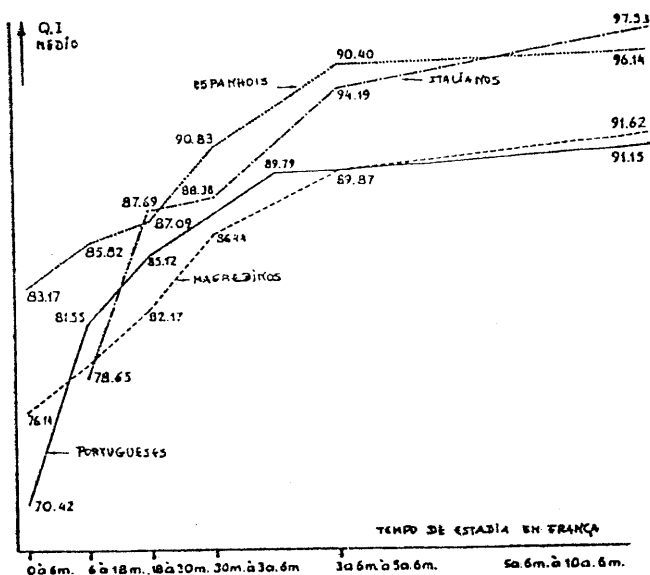
- aqueles que são designados como indivíduos com insucesso, mas como desviados em relação à instituição escolar. Tais sujeitos talvez não sintam um sentimento de insucesso em relação aos seus projectos e ambições.
- Por outro lado, e é neste sentido que o insucesso escolar é uma mistificação, o discurso normalizador da instituição apresenta-nos o insucesso escolar como uma falha individual, quando ele não é senão um produto da instituição, um produto social» (Malewska-Peyre, 1982, p. 169).

O percurso escolar das crianças portuguesas está pois marcado por dificuldades. Estas dificuldades vão traduzir-se, não só em atrasos escolares maiores do que os dos autóctones, como também, em resultados mais medíocres nos testes de Quociente Intelectual. Os resultados a estes testes têm contudo de ser interpretados prudentemente. Se as crianças de migrantes não obtêm resultados tão bons quanto as outras nas provas verbais, obtêm resultados idênticos nas provas ditas de «performance». Estes resultados podem reflectir que as dificuldades particulares experimentadas em testes verbais advêm mais de problemas de adaptação do que do seu nível intelectual. Assim se compreende o interesse de utilizar com estas crianças os testes de «performance». Neste sentido, efectuou-se recentemente, em colaboração com o INETOP (Instituto Nacional de Estudo do Trabalho e de Orientação Profissional de Paris), uma adaptação portuguesa do RNV1 (Mullet, Neto, 1983).

Vale a pena lembrar aqui um inquérito do INED (1973), sobre o nível intelectual das crianças migrantes em idade escolar, que mostrou uma adaptação ao sistema escolar tão insuficiente para os jovens portugueses como para os jovens magrebinos. Este estudo mostrou também como o QI evolui em função do tempo passado em França.

O gráfico 2 representa a evolução do QI medido com a ECNI IV. O QI médio de cada um dos grupos nacionais aumenta regularmente com o alongamento do tempo de estadia em França. Contudo, para além dos 5 anos a influência desta variável desaparece. Este estudo põe em evidência as reais capacidades de adaptação das crianças portuguesas que passam de um QI médio de 70, com um tempo de estadia de 0 a 6 meses, para um QI=90, correspondente a um tempo de estadia de 3 anos e meio a 5 anos e meio. Neste lapso de tempo o ganho em QI médio é de 20 pontos.

**GRÁFICO 2 — Evolução dos QIs médio de quatro grupos nacionais de crianças de migrantes, em função do tempo de estadia em França (1973).**



FONTE: I.N.E.D. (1973)

Este estudo mostra igualmente que quanto mais novas as crianças chegam a França, tanto melhor é o seu QI.

O QI das crianças de uma dada nacionalidade aumenta quando o nível social se eleva. A superioridade dos resultados das crianças italianas e espanholas em relação às magrebinas e portuguesas, explica-se, em parte, pelas diferenças no nível social e na idade de entrada em França.

Os resultados deste estudo mostram pois que o QI está ligado a variáveis próprias à transplantação: idade de entrada em França, tempo de estadia e categoria sócio-profissional. Seria pois perigoso utilizar o QI para decidir a orientação escolar da criança, dada a relatividade deste instrumento de medida. É

**Como fazer com que o ensino tenha em conta não só as suas origens culturais e linguísticas diversas, o nível de escolarização que precedeu a sua chegada a França, mas também e igualmente das condições materiais de vida que têm em França (condições de alojamento, saúde, vida familiar, etc...), que influem no comportamento da escola?**

de evitar o risco de, a partir de diferenças de QI, etiquetar essas crianças como deficientes e orientá-las para classes destinadas a crianças inadaptadas. Uma vez entradas nas classes «especiais», estas crianças encontram-se no círculo vicioso da inadaptação escolar (Veil, Beauchesne, Veil-Barat, 1977).

Segundo um inquérito efectuado junto dos conselheiros de orientação em França, o estudo que acabamos de descrever ilustra, no seu entender, a importância fundamental da necessidade da observação contínua. Nada deve ser decidido demasiado cedo, nada devia ser irreversível (Icard, Mullet, 1979).

Em suma, verifica-se que o ensino curto, o ensino prático, técnico e profissional, o ensino especial e o ensino público, em proporção, caracterizam mais as crianças de migrantes que o conjunto da população. Os atrasos escolares também são mais frequentes na segunda geração.

**FACTORES EXPLICATIVOS**

Os factores responsáveis pela escolarização menos boa das crianças de migrantes, em relação às francesas, são múltiplos e inter-ligados. Podem no entanto reagrupar-se à volta de uma dupla constelação, presente aliás, em qualquer domínio considerado:

- a que está ligada à sua pertença a meios sociais mais desfavorecidos;
- a que é inerente à sua situação de estrangeiros.

Efectivamente, parece que as dificuldades encontradas devem ser imputadas não só à sua origem estrangeira, mas também e em grande parte, ao meio sócio-económico dos pais. As investigações em sociologia da educação puseram em evidência os mecanismos da selecção social na escola. As crianças oriundas de meios desfavorecidos só raramente têm acesso aos níveis secundário e superior. Os filhos de migrantes, pertencentes na sua grande maioria a esta camada da população, sofrem essa selecção.

É irrefutável o efeito da origem socio-profissional das crianças migrantes sobre a mediocridade dos seus resultados escolares.

O inquérito sobre o nível intelectual das crianças em idade escolar, efectuado em 64/65, mostrava que as percentagens das crianças que tinham pelo menos um ano de atraso, eram oriundas, respectivamente, de operários especializados (49,2%), de operários qualificados (42,1%) e de quadros (20,5%).

É conhecido que a grande maioria dos migrantes (pais) são operários (Rocha Trindade, 1973; Neto, Mullet, 1982). Por exemplo, no estudo do INED (1982), 86% dos portugueses são operários. Ora tal estudo põe em evidência, no seguimento de outros trabalhos anteriores, que à semelhança do que se passa para os franceses, a orientação dos alunos estrangeiros e a sua possibilidade de prosseguirem estudos longos, aumenta à medida que se sobe na hierarquia social e, para os operários, à medida que melhora a qualificação profissional do pai.

A origem sócio-profissional da grande maioria dos pais — operários — explica por uma boa parte a elevada taxa de insucesso escolar da segunda geração.

Mas há também factores «específicos» ligados ao facto de as crianças serem «estrangeiras», que não são o resultado da pertença às categorias sociais mais desfavorecidas. Nomeadamente:

- O «efeito próprio» ligado à condição de criança migrante.
- A atitude dos pais face aos estudos.
- O racismo.
- A idade.
- Dificuldades de adaptação linguística.
- O momento da entrada na escolarização no país de migração.
- Pedagogia familiar/pedagogia nacional.

Mullet (1980), observa que para resultados iguais, constituindo amostras de franceses de origem popular e de estrangeiros, as probabilidades de orientação para «filières» nobres, são inferiores para as crianças de origem estrangeira em relação às de origem francesa. «E se continuarmos a análise das razões deste fenómeno, que se denomina, em termos de formalização sociológica, análise de causalidade, apercebemos que é devido ao facto de os educadores, na maioria dos casos, não avaliarem as crianças estrangeiras segundo os mesmos critérios quando se trata da sua orientação. Grosso modo, pode-se dizer que o critério dominante na orientação de uma criança francesa é feito sobre a sua inteligência, que já de si está estreitamente correlacionada com o desempenho, en-

quanto que a avaliação da criança estrangeira, é primeiramente orientada em função de uma certa estimativa feita pelo educador francês, onde é emitido um juízo sobre o trabalho, sobre uma eventual aptidão para «prosseguir», isto é, à sua capacidade para se conformarem aos sistemas de práticas e atitudes exigidos pelo respeito global da instituição escolar ela própria» (Oriol, 1980, p. 111).

Marange e Lebon (1982, p. 39), por seu lado, falam da atitude dos pais face aos estudos e à «utilidade» destes — os portugueses parecem estar mais impacientes que outros para verem os seus filhos contribuírem para os rendimentos da família — bem como da atitude das crianças e da distância cultural.

Dificuldades interpessoais com os colegas, motivadas pelo racismo, podem também suscitar dificuldades de aprendizagem. Nas investigações feitas por Malewska-Peyne et al. (1982), se os magrebinos ressentem mais o racismo que os portugueses (comparação em ambos os sexos), tal não quer dizer que estes últimos não se sintam alvo de atitudes racistas. Assim, 67,4% dos portugueses do «grupo de justiça», 58,3% dos portugueses do grupo de referência e 54,7% das portuguesas do grupo de referência, já ressentiram o racismo. É interessante verificar até que ponto as reacções xenófobas podem provocar mal-estar e nervosismo. Eis o exemplo de Maria, portuguesa, falando da sua nacionalidade: «Quando no princípio do ano os professores perguntavam a minha nacionalidade, eu dizia portuguesa, e lembro-me que sentia um certo mal-estar. Não que não tivesse orgulho nisso, ao contrário, mas por causa do que se passara, tinha medo de o dizer, é normal não...». Uma outra passagem sobre a sua nacionalidade: «Geralmente eu não falava muito porque quando o fazia enervava-me e eu não acho isso normal (insiste neste aspecto). Diziam-me muitas vezes: tu és portuguesa, não gostamos dos portugueses, mas gostamos muito de ti, mas...» (Malewska-Peyre et al., 1982, pp. 122-123).

A idade com que um aluno atinge uma determinada classe resume o desenrolar da escolaridade anterior e comanda o futuro. O inquérito do INED (1982) mostra que as crianças estrangeiras são 6 meses mais velhas que as francesas quer no primário quer no secundário. Em cada classe são sempre os mais novos que, globalmente, têm melhores resultados. Dado o papel das idades, não é de admirar que encontremos as crianças migrantes nos cursos de formação curta.

A adaptação linguística e consequentemente a correcta aprendizagem do francês funciona como uma chave de todas as aquisições futuras e daí os seus efeitos directos sobre o rendimento escolar.

Quando as crianças devem aprender uma língua diferente da língua materna, podem-se distinguir os casos de bilinguismo, em que se faz simultaneamente a aprendizagem de duas línguas diferentes, e de biglotismo em que se adquire uma nova língua depois da língua materna. As crianças migrantes encontram-se hoje na maior parte dos casos numa situação de semilinguismo (Beauchesne, Esposito, 1981). Não possuem igualmente dois sistemas linguísticos: têm um conhecimento aproximado da sua língua materna e da língua do país de origem.

Faremos referência a dois estudos que ilustram dificuldades de adaptação linguística muito fortes em crianças recém-chegadas e que subsistem em crianças nascidas em França devido ao seu meio familiar.

No primeiro (Zirotti, 1978), efectuado com 200 crianças migrantes dos Alpes-Marítimos e seus condiscipulos franceses (N=100), verifica-se, por parte dos primeiros, uma «deficiência» em todas as actividades de francês que põem em jogo a escrita e leitura incluída.

No segundo, Bastide (1982) demonstra que mais de 1/3 das crianças portuguesas no 1.º grau (38 %) e mais de 1/4 no 2.º grau (26 %), tinham um conhecimento médio, medíocre ou mau do francês falado, resultados que eram praticamente idênticos aos observados para o conjunto das crianças estrangeiras. Essas percentagens variam segundo o lugar de nascimento, sendo mais elevadas para os jovens nascidos no estrangeiro e menor para os que nasceram em França mas ainda assim elevada.

Também o momento de entrada na escolarização no país de migração irá influenciar o desenrolar do processo de adaptação. Beauchesne e Esposito (1981, p. 39) verificam que para aqueles que chegam entre os 9 e 14 anos a aprendizagem de uma nova língua é «vívida como uma ameaça para a sua identidade cultural».

Finalmente, Barros Ferreira (1980) aponta outras causas do insucesso escolar específicas das crianças migrantes. Assim, são referenciados factores ligados a uma pedagogia familiar — a chegada a França a meio do ano e o balanceamento Portugal/França — e a

### **Como fazer com que a presença de crianças com origens culturais diversas seja considerada como um enriquecimento para as crianças francesas e que o ensino tente valorizar essa situação?**

uma pedagogia nacional — má escolarização ou mesmo a sua ausência no país de origem bem como a inexistência de estrutura escolar adaptada à criança estrangeira —. O atraso escolar poderia ser evitado se houvesse esforços «pedagógicos» ao nível da família para que as crianças não chegassem a França a meio do ano escolar. O balanceamento de idas e vindas entre Portugal e França, podendo levar a sucessivas «percas de objectos», é de molde a colocar as crianças em situações paradoxais (na linguagem da teoria da comunicação).

A escolarização das crianças portuguesas no seu país é ainda deficiente. A entrada na escola é tardia, 6/7 anos. A escola pré-primária ainda não está generalizada. Os filhos do povo devem esperar a idade oficial para começarem a penetrar os segredos da leitura e da escrita. Sendo assim, não se pode acusar exclusivamente as estruturas escolares francesas dos atrasos e do insucesso escolar.

A uma criança marcada pelo insucesso escolar restam duas possibilidades: ou o envio para uma classe de aperfeiçoamento junto de verdadeiros débeis, ou para uma secção de educação especializada. É aqui que, segundo Barros Ferreira, a escola francesa está inadapta. A solução apontada consistiria na criação

de classes especializadas, nem para débeis, caracteriais ou psicóticos, mas para crianças normais que não puderam adquirir os conhecimentos da sua idade. E o autor conclui este fecundo artigo: «Se certos aspectos da educação das crianças estrangeiras não mudam, o seu futuro só poderá ser o dos seus próprios pais, isto é, o do sub-proletariado de amanhã, na melhor das hipóteses. Em certos casos, irão do insucesso escolar, pouco a pouco, à revolta, à delinquência à prostituição, à toxicomania, à marginalização completa. Quem tem a culpa?» (Barros Ferreira, 1980, p. 13).

Por vezes evoca-se também o absentismo, para justificar os resultados escolares dos estrangeiros. Parece porém difícil poder dizer-se que as crianças de migrantes falem mais às aulas que as crianças francesas. Mullet (1980, p. 16) refere um inquérito no qual entre 2 221 crianças de migrantes no primário, só 50 tinham uma assiduidade má. Entre os 1 157 dum colégio do ensino secundário, só 68 eram julgados pouco assíduos e 21 muito pouco assíduos. Segundo o estudo do INED (1982), o absentismo dos alunos estrangeiros, apreciado relativamente ao dos seus colegas de estabelecimento de ensino, não põe problemas sérios de frequência escolar.

### **CONCLUSÃO**

Factores ligados à pertença a meios sociais mais desfavorecidos e ligados à situação de estrangeiros, explicam a má escolarização das crianças de migrantes levando-as ao primeiro fracasso social e podendo, conseqüentemente, marcá-las pela vida adiante. Terminaremos este artigo com três interrogações que põe o estudo do IRFED (1976, pp. 2-3):

- Como permitir às crianças imigradas entrar no sistema de escolarização e de educação de uma sociedade diferente sem perder o contacto com a língua e cultura do seu país, guardando as oportunidades de ter acesso nas melhores condições possíveis, ao mercado de trabalho e à participação social, quer em relação ao seu país de origem quer ao de acolhimento?
- Como fazer com que o ensino tenha em conta, não só as suas origens culturais e linguísticas diversas, o nível de escolarização que precedeu a sua chegada a França, mas também e igualmente das condições materiais de vida que têm em França (condições de alojamento, saúde, vida familiar, etc...), que influem no comportamento na escola?
- Como fazer com que a presença de crianças com origens culturais diversas seja considerada como um enriquecimento para crianças francesas e que o ensino tente valorizar essa situação?

Esta triade de questões levanta o problema de uma nova forma de ensino adaptado a novas situações.

### **NOTA**

(1) Utilizaremos aqui o termo genérico de segunda geração no sentido lato do Relatório do Ministério do Trabalho Francês: «Os jovens quer nascidos em França de pelo menos um pai estrangeiro quer entrados no quadro da imigração familiar, independentemente da sua nacionalidade actual que, em certos casos, só será determinada com certeza no dia da sua maioridade» (Marange, Lebon, 1982, p. 14).

## BIBLIOGRAFIA

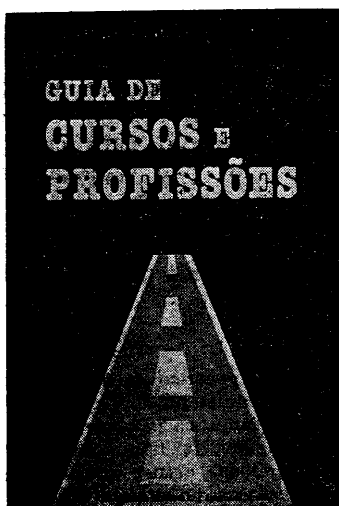
- BARROS FERREIRA M., (1980) — L'échec scolaire de l'enfant portugais, in *Migrations Santé*, 25, Octobre, Comité Médico-Social pour la Santé des Migrants, Paris, pp. 11-13.
- BASTIDE H., (1982) — Les enfants d'immigrés et l'enseignement français: Enquête dans les établissements du premier et du deuxième degré, Paris, PUF/INED.
- BEAUCHESNE H., ESPOSITO J., (1981) — Enfants de migrants, Paris, PUF.
- CHARBIT Y., (1978) — Les enfants de migrants et les pays d'origine, Ankara, Hacettepe Press.
- COUREBIN J., (1978) — Quel avenir pour les jeunes migrants, in *Revue des Affaires Sociales*, 32, pp. 127-137.
- HUART M., (1982) — Scolarisation et scolarité des enfants étrangers et d'origine étrangère, in MARANGE J., LEBON A., L'insertion des jeunes d'origine étrangère dans la société française, Paris, La Documentation Française, pp. 93-112.
- ICARD A., MULLET E., (1979) — La scolarisation et l'orientation des enfants de travailleurs migrants, Laboratoire de Psychologie Différentielle, Service de recherches de l'INOP, Document ronéoté.
- INED-INETOP, (1973) — Enquête Nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire, Paris, PUF.
- IRFED, (1976) — Migration Portugaise en France de travailleurs, mais aussi des familles, Paris.
- MALEWSKA-PEYRE H. et al., (1982) — Crise d'identité et problèmes de déviance chez els jeunes immigrés, Vaucresson, Centre de Formation et de recherches de l'éducation surveillée, pp.
- MARANGE J., LEBON A., (1982) — L'insertion des jeunes d'origine étrangère dans la société française, Paris, La Documentation Française.
- MULLET E., (1980) — Les enfants de travailleurs migrants et l'enseignement secondaire, in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 9, n.º 3, pp. 195-252.
- MULLET E., NETO F., (1983) — Une adaptation portugaise du R.N.V. 1, in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 12, 2, pp. 177-185.
- NETO F., MULLET E., (1982) — Résultats d'une enquête sur les conditions de vie des migrants portugais, in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 11, 4, pp. 355-368.
- ORIOU M., (1980) — La marginalisation de l'enfant et de l'adolescent immigré par l'appareil scolaire du pays de résidence, in *Migrants de la deuxième génération*, Symposium, Athènes, Centre Européen Culturel de Delphes, pp. 109-116.
- RAVEAU F., (1976) — Ethnicité et mécanismes de défense, in *L'autre et l'ailleurs*, Hommage à Roger Bastide, Paris, Berger-Levrault, pp. 475-479.
- ROCHA TRINDADE M B., (1973) — Immigrés portugais, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina.
- SANCHES J., (1983) — Scolarisation des enfants d'immigrés portugais, in *Transit*, n.º 3, pp. 58-73.
- VEIL Cl., BEAUCHESNE G., VEIL-BARAT C., (1977) — L'école folle, Paris, Editions Sociales Françaises.
- ZIROTTI J., (1978) — Enquête sur l'orientation scolaire des adolescents immigrés, in *Migrants-Formation* n.º 29-30, Octobre.

## ABSTRACT

The authors analyse the problem of school's adaptation regarding portuguese second generation's migrants in France using as a basis for this study the evolution of procedures tending to ease this adaptation.

They verify that, in proportion, these children don't attend private schools as much as french pupils do, but their education is turned to short-term courses, e. g., technical, practical, professionalizing or special ones.

These facts seem to be explained by a group of factors connected to their lower social background and to their situation of «strangers».



AO SEU DISPOR:

## Guia de Cursos e Profissões

Por José M. Castro, Maria do Céu Taveira e Pedro Pinho

UMA PUBLICAÇÃO COM 144 PÁGINAS  
DE INFORMAÇÕES ÚTEIS!

ensino secundário complementar, ensino médio e superior!

Uma edição «Jornal de Psicologia» com o apoio da Fundação Eng.º António de Almeida

À venda nas livrarias!

PREÇO: 300\$00

Desconto para assinantes do J. P.: 240\$00  
(porte de correio incluído)