

ESCOLA, COMUNIDADE E TERRITÓRIO: DINÂMICAS EDUCATIVAS LOCAIS NA INTEGRAÇÃO DE POPULAÇÕES IMIGRANTES NA ÁREA METROPOLITANA DE LISBOA

Maria João Barroso Hortas

Escola Superior de Educação de Lisboa - IPL
Centro de Estudos Geográficos – UL
mjhortas@eselx.ipl.pt

Célia Martins

Escola Superior de Educação de Lisboa - IPL
Centro de Estudos Geográficos – UL
celiamartins@eselx.ipl.pt

Alfredo Dias

Escola Superior de Educação de Lisboa - IPL
Centro de Estudos Geográficos – UL
adias@eselx.ipl.pt

Resumo

No presente artigo pretende-se refletir sobre o contributo da educação para a integração local de populações imigrantes. Esta reflexão assenta no pressuposto que a abertura da escola à comunidade local, através do estabelecimento de parcerias com as instituições e organizações que no território atuam na área da educação, potencia importantes mais valias nos percursos de integração de populações de origem imigrante. A partir da análise de projetos de inclusão social, implementados em dois contextos territoriais distintos da Área Metropolitana de Lisboa, são identificadas as potencialidades decorrentes da articulação de práticas de educação formal e não formal, assim como os desafios colocados à escola perante a emergência da sua abertura aos contextos locais onde se insere.

Palavras-chave: Imigrante; Diversidade; Integração; Local; Educação não formal.

Abstract

This article aims to elaborate a reflection about the contribution of education to the integration of immigrant population. This reflection presupposes that an open school to the local community, establishing partnerships with institutions and



organizations related to education, can be a potential way to integrate this immigrant population. From the analysis of social inclusion projects, developed in two different contexts of Lisbon Metropolitan Area, it is possible to identify: i) the good results obtained when the formal education is crossed with the non-formal; ii) the challenges that schools face when asked to relate with the local context around.

Keywords: Immigrant; Diversity; Integration; Local; Non-formal education.

Introdução

As populações migrantes têm tido um papel importante no crescimento urbano, gerando significativas mudanças de âmbito social, económico e espacial nas cidades. Espaço de residência, lugar de relação, de práticas sociais, e de oportunidades de mobilidade geográfica, económica e social, a cidade reflete o encontro de comunidades diversas. Esta convivência entre população imigrante e comunidades de acolhimento reclama, à escala local, novas dinâmicas que mobilizem populações e instituições.

É ao nível local que os espaços de educação (formais e não formais) são confrontados com a imigração, emergindo a necessidade de coordenação de políticas e estratégias que criem condições para a integração dos recém-chegados.

Em resposta a este desafio a União Europeia sugere aos governos locais e instituições não governamentais um trabalho multidisciplinar, facilitador de uma abordagem crítica a partir de diferentes perspectivas, que inclua a diversidade nos programas e sistemas de ensino formais e não formais, e a definição de políticas educativas mais inclusivas, promotoras de laços, de diálogo, de conhecimento e de descoberta da diversidade. Estas medidas, em conjunto com outras, conduzirão à promoção do diálogo entre migrantes e sociedade de acolhimento (nomeadamente ao nível local) e proporcionarão os meios para uma participação ativa no processo de integração, quer dos migrantes recém-chegados, quer daqueles que já residem no território há alguns anos.

Enquanto tempo e espaço de encontro de uma comunidade – alunos, professores, famílias, interesses sociais, económicos e culturais –, a escola pública deve valorizar a sua abertura ao exterior numa óptica ampla das relações locais, mobilizando outras instituições na concepção e realização de projectos de educação.

O conhecimento das realidades locais, das relações institucionais entre os grupos ou subgrupos da comunidade, das interdependências entre recém-chegados e residentes locais, assim como da diversidade de iniciativas levadas a cabo pelos atores para contrariar ou potencializar as oportunidades apresentadas pelo exterior, revelam-se estruturantes na construção de sociedades plurais.

Procuramos neste estudo refletir sobre as dinâmicas educativas que se geram à escala local, entre as instituições e a população imigrante, no sentido da integração. Para tal assumimos que é na escola pública que diariamente convivem os imigrantes ou os seus descendentes e a população local e, neste sentido, é ao nível da escola que também emerge a necessidade de coordenação de políticas e estratégias potenciadoras da integração de populações de origens diversas. É nosso objectivo compreender o modo como a escola se abre ao exterior e interage com as instituições/organizações locais ou comunitárias no sentido de acolher a população imigrante e seus descendentes.

A análise centra-se em dois territórios distintos da Área Metropolitana de Lisboa (AML), o centro da cidade de Lisboa e uma área suburbana do concelho de Sintra. Nestes territórios a presença de imigrantes de origens diversas marca as vivências quotidianas de todos aqueles que neles se movimentam. Para dar resposta ao objetivo definido estruturamos a presente análise em três pontos (i) as características da população imigrante residente nestes territórios e que frequenta as escolas públicas; (ii) as respostas de integração da escola e das instituições/organizações locais; (iii) as relações da escola com o local e o seu envolvimento em projectos com a comunidade.

Metodologia e Recolha de Informação

Considerando o objectivo definido, estruturado nos três itens de análise apresentados, organizámos a recolha de informação em três momentos: i) para a caracterização da população residente em cada território, recorreremos aos dados estatísticos publicados pelo INE, no Recenseamento da População de 2011;¹ ii) para a definição dos quantitativos e origens dos alunos estrangeiros na AML, socorremo-nos da informação estatística cedida pelo GEPE² para o ano lectivo de 2008-09;³ iii) para

¹ INE – Instituto Nacional de Estatística. Informação estatística disponível em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_censos_indicadores&xpid=CENSOS

² Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.



o estudo das políticas e estratégias das escolas e instituições locais que intervêm no âmbito da educação não formal recorreremos à análise de projectos educativos dos agrupamentos de escolas e dos projectos e relatórios de instituições que atuam nos territórios em estudo, e pela realização de entrevistas semi estruturadas aos diretores de agrupamentos de escolas e aos técnicos e coordenadores de projectos locais de educação não formal (realizadas durante o ano lectivo de 2009-10).

A definição dos territórios para caso de estudo na AML teve em conta a ponderação de um conjunto de factores: i) a presença de população imigrante nos agrupamentos de escolas e em projectos locais de educação não formal; ii) a existência de projectos locais de natureza diversa que atuam na integração de populações imigrantes; iii) os percursos realizados no acolhimento de população imigrante, resultado de uma experiência recente ou de trajetórias prolongadas no tempo; iv) a localização geográfica no contexto da AML; v) a diversidade de população estrangeira que acolhem.

Ponderadas as condições apresentadas, seleccionámos para a presente análise dois territórios: i) uma área do centro histórico da cidade de Lisboa, “porta de entrada para muitos imigrantes”, com uma população autóctone envelhecida, na qual residem diversos grupos culturais e étnicos em constante mobilidade, que revelam carências a vários níveis e problemas de desintegração social (Mouraria, Graça e Bairro Alto); ii) uma área suburbana de elevada densidade populacional, com um peso significativo de população de origem africana, confrontada na atualidade com a chegada de novas populações quer de origem africana quer de outras nacionalidades, aumentando a diversidade cultural e o aparecimento de novas tensões interétnicas e pelo uso do espaço (Tapada das Mercês-Sintra).

Imigração, Educação e Integração

As cidades são hoje, como nos refere Paul White (2002), “produtos das migrações”. A cidade contemporânea reflete na sua população, nas suas atividades económicas e nos seus espaços públicos o encontro de comunidades diversas. Comunidades que têm desempenhado um papel fundamental no crescimento urbano

³ A informação estatística relativa às origens dos alunos que frequentam as escolas portuguesas não está publicada, tendo sido cedida pelo GEPE a base de dados mais recente e que utilizamos no presente estudo.

e também na reabilitação de áreas abandonadas pela população local ou tornadas obsoletas (Barata Salgueiro, 2006).

A chegada de populações imigrantes à cidade e a necessidade que estas revelam em assegurar um lugar na nova sociedade, não apenas no sentido físico (casa, emprego e ordenado, equipamentos de educação e saúde) como também no sentido social e cultural exige respostas que reclamam, à escala local, novas dinâmicas que mobilizem populações e instituições. Os recém-chegados aspiram ao reconhecimento na nova sociedade e à aceitação com base nas suas diferenças (Penninx & Martiniello, 2010). Neste sentido, a coexistência numa cidade multicultural remete-nos para a necessidade de interação, relação positiva entre dois grupos: o imigrante e a sociedade de acolhimento. Estas observações permitem-nos assumir a integração como um processo complexo, interativo, que envolve diversas facetas, os imigrantes e seus descendentes mas também os indivíduos, grupos e instituições da sociedade de acolhimento (Fonseca & Malheiros, 2005). Um processo que se joga sempre entre dois pilares, num situamos o imigrante com as suas características individuais, as suas aspirações e predisposição para fazer parte de uma nova sociedade e, no outro pilar, a sociedade de acolhimento constituída pelos indivíduos, pelos grupos e pelas instituições. É deste jogo de aceitação e reconhecimento entre, por um lado, o imigrante e, por outro, a sociedade de acolhimento que se processa a integração. Este processo de “se tornar parte aceite da sociedade” envolve três dimensões fundamentais: as dimensões político-legal, socioeconómica, cultural e religiosa (Penninx & Martiniello, 2010).

São diversos os atores que interferem na integração da população imigrante podendo considerar-se, segundo Penninx e Martiniello (2010), três níveis nesse processo: o individual que se refere ao imigrante, o coletivo referente ao grupo de imigrantes e o institucional que remete para as instituições públicas gerais ou específicas dos imigrantes. É ao nível institucional que a escola, instituição pública, se situa e que o sistema de educação se confronta com a imigração.

As escolas, principais organizações educativas do território, são hoje espaços de significativos intercâmbios culturais e, como tal, devem desempenhar em articulação com outras instituições locais um papel importante na criação e sustentabilidade de uma sociedade multicultural tolerante. Quando localizadas em territórios de imigração, as escolas são, por excelência, palcos de encontro de comunidades diversas e, como tal, desempenham perante o bairro e em articulação com este um papel fundamental



na viabilização de oportunidades que assegurem os percursos de integração do seu público. Defendemos, nesta perspectiva, que uma escola enraizada no bairro onde se localiza deve projetar a sua atividade no território (Rodríguez, 2009) e que a sua ação educativa não se pode entender como um compartimento fechado a este (Soler, 2009). Assim, a articulação da escola com a comunidade corresponde: i) do ponto de vista pedagógico, a uma valorização da diversidade de experiências e saberes dos alunos, construídos em contextos formais, não formais e informais de educação e, ii) do ponto de vista organizacional, a uma abordagem articulada e interativa, territorialmente integrada, que mobiliza de forma concertada diferentes parceiros (Canário, 2005).

As respostas a este desafio implicam o envolvimento da escola, da comunidade e das restantes instituições locais na produção de políticas de integração e de mecanismos de inclusão social ajustados à realidade local. É ao nível da freguesia, dos bairros e núcleos de vizinhança que se expressa quotidianamente grande parte da inclusão ou da exclusão (Gimenez Romero, 2010) e que se desenvolvem importantes relações interétnicas (Fonseca & McGarrigle, 2012). É neste sentido que os atores e agentes que operam à escala local e que contribuem para o processo de integração devem organizar-se em rede, uma rede na qual a escola deve ser um dos parceiros fundamentais numa lógica de valorização das suas linhas de atuação e da sua abertura ao exterior.

O consenso em torno do reconhecimento das possibilidades de aquisição de habilitações conhecimentos e competências fora da educação e sistema de aprendizagem formais (Werquim, 2008) conjugado com a emergência à escala local de instituições de natureza diversa que atuam no sentido da educação e formação das populações, reforçam a necessidade de abertura da escola ao meio em que se insere e do seu envolvimento em projectos que integrem as dimensões formal e não formal da educação, contribuindo para uma efetiva integração local das populações de origem imigrante.

Ao nível europeu as sucessivas conferências do Conselho da Europa, realizadas no âmbito da temática das migrações, têm-nos confrontado com recomendações que valorizam o papel da escola na inclusão social das populações migrantes nomeadamente: i) na sensibilização dos alunos para as diferenças culturais; ii) na promoção das relações intracomunitárias; iii) na manutenção do bem-estar social nas sociedades pluriculturais contemporâneas; iv) na luta contra o racismo e xenofobia.

Neste sentido, a Declaração de Istambul (2008)⁴ reforça a importância do envolvimento das escolas e restantes instituições locais no processo de integração dos imigrantes, apelando à participação de todos os grupos nas tomadas de decisão. São estas instituições, públicas, privadas e da sociedade civil que, ao nível local, atuam na construção dos quadros de vida das populações. Seguindo estes princípios, defendemos à escala local a participação concertada das organizações que agem nos domínios da educação e formação na definição de políticas locais, valorizando a importância estratégica da educação na integração de populações migrantes. O reforço da base comunitária, através do estabelecimento de parcerias entre órgãos das autarquias e organizações locais, revela-se fundamental na concepção e realização dessas políticas.

A revisão da literatura em torno da construção do conceito de educação não formal conduziu-nos para uma definição do mesmo conjugando a perspectiva de Castanheira Pinto (2007), como qualquer atividade educativa organizada e sistemática desenvolvida fora do enquadramento do sistema formal com o objectivo de promover diversos tipos de ganhos para subgrupos particulares de população, tanto adultos como crianças, e a proposta de Trilla como o conjunto de processos, meios e instituições específicas e diferencialmente desenhadas em função de objetivos explícitos de formação ou instrução, que não diretamente dirigidos à provisão de graus próprios do sistema educativo regulamentado (Lopes, 2008).

Dinâmicas Educativas Locais: Os Casos de Estudo na AML

Retomando o objectivo a que nos propomos, compreender o modo como a escola se abre ao exterior e interage com as instituições/organizações locais ou comunitárias no sentido de acolher a população imigrante e seus descendentes, o estudo das dinâmicas educativas desencadeadas nos territórios que definimos para casos de estudos estrutura-se em três pontos fundamentais. No primeiro procura-se caracterizar cada território, dando particular atenção à população estrangeira que neles reside e que frequenta os agrupamentos de escolas que aí se localizam, dando a conhecer as suas origens e alguns traços do seu perfil socioeconómico. O segundo ponto, centra-se na análise das opções de política dos agrupamentos de escolas que

⁴ Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Documents/2008_Istanbul_Declaration_en.pdf



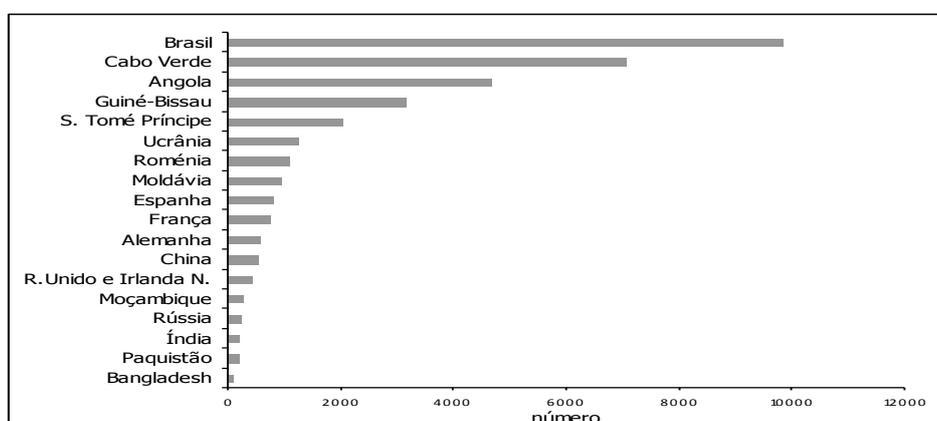
servem os dois territórios, em particular nas orientações que definem para o acolhimento da diversidade sociocultural e nos processos que desencadeiam na sua articulação com o local. No terceiro ponto, são apresentados e analisados três projectos que se inscrevem em práticas de educação não formal procurando compreender a natureza das interações estabelecidas com a escola e outras instituições presentes no território, e explorando as mais valias incorporadas nos percursos de integração de populações com *background* imigrante.

Os territórios de estudo

Na AML os quantitativos de alunos estrangeiros acompanham de perto os números da imigração em geral para esta região. Tratando-se de um território que, desde sempre, exerceu uma grande atração sobre a população estrangeira é também nele que se regista a maior diversidade étnica e cultural. O recenseamento de 2011 identifica um total de 188 391 cidadãos estrangeiros, valor que se traduz na população total do território metropolitano num peso relativo de 6,7% (Hortas, 2013).

Centrando-nos apenas na análise das dezoito principais nacionalidades de origem dos alunos a frequentar o ensino regular, com idades entre 5 e 18 anos, (Fig.1) é notória a presença da comunidade brasileira, que antecede os nacionais de países africanos (Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe), e do grupo oriundo de países europeus de leste (Ucrânia, Roménia, Moldávia). Os alunos com origem em países da UE(15), principalmente Espanha, França e Alemanha, ocupam as posições seguintes (9.º, 10.º e 11.º lugar respectivamente). Seguem-se então os estudantes provenientes da China (Hortas, 2013).

Fig.1 – Principais nacionalidades dos alunos estrangeiros, nas escolas do ensino básico e secundário, da AML (5 a 18 anos), 2008-09. Fonte: GEPE, 2008-09. Construção própria.



O centro histórico de Lisboa

A área do centro histórico de Lisboa⁵ é, reconhecidamente, um local da cidade com uma forte concentração de populações estrangeiras. Uma presença marcada pelo número de estabelecimentos de comércio étnico, pela apropriação dos espaços públicos, transformados em importantes locais de encontro, socialização e difusão de informações inter e intra grupos migrantes, e também pela ocupação residencial, tanto em pensões como em habitações alugadas, formal ou informalmente. Neste território residem estrangeiros de origens diversas (africanos, asiáticos, brasileiros, etc.), com diferentes tempos de permanência no País (desde os recém chegados até grupos de fixação mais antiga) e também com situações de regularização de permanência distintas.

No território em estudo residia à data dos Censos de 2011, uma população de 123 556 indivíduos, 22,6% da população da cidade de Lisboa. Entre esta população contam-se 13 301 cidadãos naturais de um país estrangeiro, totalizando 10,8% dos residentes. No território concelhio, esta área acolhe 41,8% dos estrangeiros residentes. Destaca-se ainda a presença de um quantitativo significativo de população com dupla nacionalidade (portuguesa e outra), que no total de residentes no território tem um peso de 25,5%.

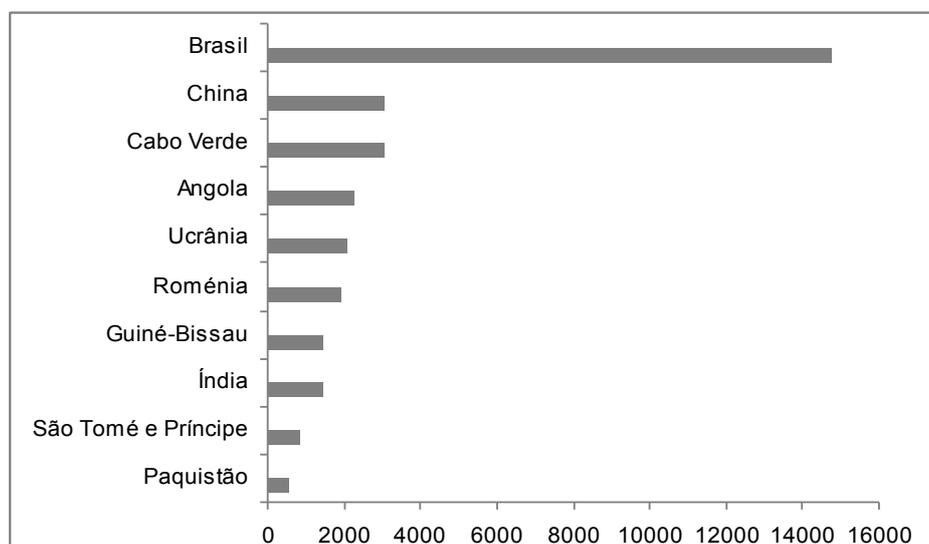
No conjunto dos estrangeiros residentes na área central da cidade, o grupo mais representativo é proveniente do Brasil (33,7%), em segundo lugar posicionam-se os imigrantes asiáticos (22,3%), em terceiro lugar os cidadãos oriundos de países da UE(15) (15%), seguidos dos provenientes dos PALOP⁶ (12%) e de países europeus de leste (6,3%). O padrão de distribuição das diversas nacionalidades presentes neste território central não é idêntico ao que caracteriza a cidade de Lisboa, impondo-se com maior peso relativo brasileiros e asiáticos. Entre as cinco principais nacionalidades a brasileira apresenta maiores quantitativos, seguida da chinesa, da cabo-verdiana, da angolana e da ucraniana (Fig. 2).

⁵ Integram este território as freguesias dos Anjos, Castelo, Coração de Jesus, Encarnação, Graça, Madalena, Mártires, Mercês, Pena, Penha de França, Sacramento, Santa Catarina, Santa Engrácia, Santa Isabel, Santa Justa, Santiago, Santo Estevão, Santos-o-Velho, São Cristóvão e São Lourenço, São João, São Jorge de Arroios, São José, São Mamede, São Miguel, São Nicolau, São Paulo, São Vicente de Fora, Sé e Socorro.

⁶ PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.



Fig. 2 – Dez principais nacionalidades da população estrangeira residente nas freguesias do centro de Lisboa, 2011



Fonte: INE, Recenseamento da População, 2011. Construção própria.

Entre as freguesias que concentram o maior número de estrangeiros residentes destacam-se S. Jorge de Arroios, Pena, Anjos, Penha de França e Socorro, que acolhem cerca de 57% do grupo. A aceleração acentuada dos índices de envelhecimento, a perda de população, a degradação do parque habitacional e o valor das rendas praticado nesta área da cidade têm-se tornado factores de atratividade para a fixação de populações imigrantes de origens diversas. Contrariando a tendência para a desertificação demográfica do centro da cidade, no período intercensitário 2001/2011 a população estrangeira cresceu 105% neste território, enquanto a população portuguesa continuou a diminuir (-14,9%).

Apresentando um padrão residencial disperso, associado a diferentes momentos de chegada, percursos migratórios particulares e perfis socioeconómicos distintos (Fonseca & Silva, 2010), esta população imigrante confere hoje, à área central da cidade e à sua envolvente imediata, dinâmicas próprias de apropriação e ocupação do espaço que dificilmente encontramos no restante território urbano (Hortas, 2013).

A Tapa das Mercês em Sintra

A Tapada das Mercês caracteriza-se por uma significativa diversidade étnica, social e cultural, tendo em conta a evolução recente deste território: na primeira metade da década de noventa, verifica-se um primeiro momento de fixação de

população imigrante, tendência que se intensificou e diversificou mais recentemente. Em 2009⁷, entre a população residente na Tapada das Mercês 37,3% tinha nascido no estrangeiro, 26,7% dos indivíduos tinha nacionalidade estrangeira, contando-se 23 nacionalidades diferentes, em 42% das famílias existia pelo menos um elemento no seu agregado de nacionalidade estrangeira. Esta população caracteriza-se ainda por uma média de idades baixa, por baixas qualificações escolares e fraco domínio da língua portuguesa.

A Tapada das Mercês é uma localidade do concelho de Sintra que integra a área urbana da freguesia de Algueirão-Mem Martins. O crescimento da Tapada insere-se no processo de expansão suburbana que se intensificou a partir dos anos 80 na parte norte de Lisboa, em particular na linha de Sintra, seguindo a linha de caminho-de-ferro e difundindo-se a partir desta em todas as direções como uma mancha de óleo (Barata Salgueiro, 1992). Desde então que a intensificação da construção em altura, numa zona economicamente mais acessível, e o melhoramento das acessibilidades com a ligação ao IC19⁸ atraíram para o território uma população essencialmente jovem oriunda de diferentes regiões do país, mas também do interior da cidade de Lisboa onde os mais jovens não conseguem responder ao elevado aumento do custo da habitação. A esta população, frequentemente de nível socioeconómico médio-baixo, têm-se juntado mais recentemente nacionais de países diversos no contexto das novas vagas imigratórias com destino à AML. A diversidade cultural é hoje uma característica dos residentes neste território, aos quais se associam alguns problemas decorrentes das trajetórias de integração social que desenvolvem.

A freguesia de Algueirão-Mem Martins é uma das mais populosas do país, nela residia em 2011 uma população de 66 250 indivíduos, 17,5% dos residentes no concelho. Os estrangeiros, num total de 5 781 indivíduos, têm um peso de 8,7% no conjunto da população da freguesia. Relativamente ao concelho, Algueirão-Mem Martins acolhe 17,7% da população com nacionalidade num país estrangeiro. Regista-se ainda a presença de população com dupla nacionalidade (portuguesa e outra), que no total de residentes da freguesia tem um peso de 3,1%.

O grupo de estrangeiros residente neste território tem origens diversas porém, quase 50% é oriundo dos PALOP (46,6%). Os cidadãos com origem no Brasil surgem

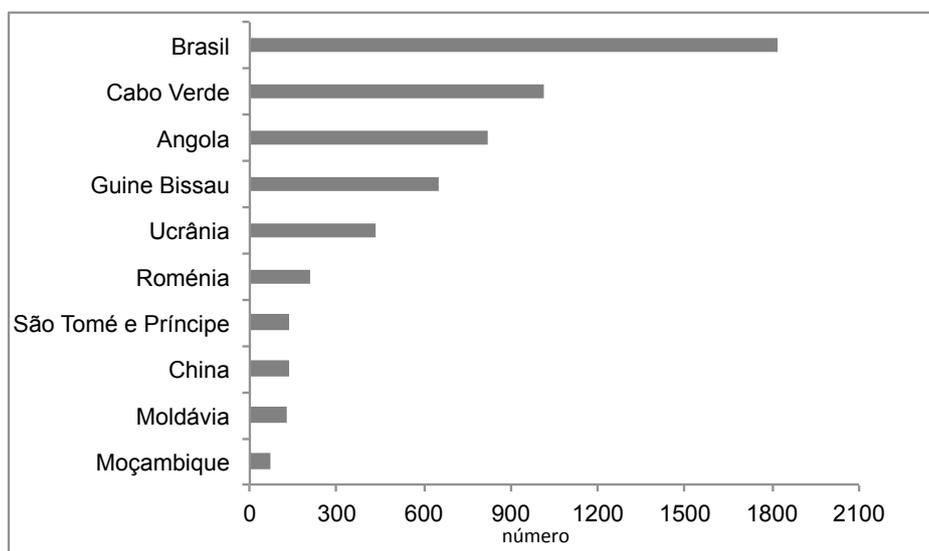
⁷ Segundo dados do relatório de caracterização da Tapada das Mercês, elaborado pelo CEDRU – Centro de Estudos e Desenvolvimento Regional e Urbano, Lda., de 2009.

⁸ IC19 – Itinerário Complementar. Via de ligação entre Lisboa e o concelho de Sintra.



em segundo lugar, com um peso relativo de 31,4%, seguindo-se os nacionais de países do leste europeu (13,2%). Os estrangeiros oriundos do continente asiático e da UE(15) ocupam a quarta e quinta posições respetivamente (3,1% e 2,3%). O padrão de distribuição das diversas nacionalidades presentes neste território suburbano não é idêntico ao que caracteriza o concelho de Sintra, impondo-se com maior peso relativo os cidadãos nacionais do Brasil relativamente à população oriunda de alguns países africanos. Entre as cinco principais nacionalidades a brasileira apresenta maiores quantitativos, seguida da cabo-verdiana, da angolana e da guineense (Fig. 3).

Fig.3 – Dez principais nacionalidades da população estrangeira residente na freguesia de Algueirão-Mem Martins, 2011



Fonte: INE, Recenseamento da População, 2011. Construção própria.

As escolas: política de acolhimento da diversidade sociocultural e estratégias de articulação com o local

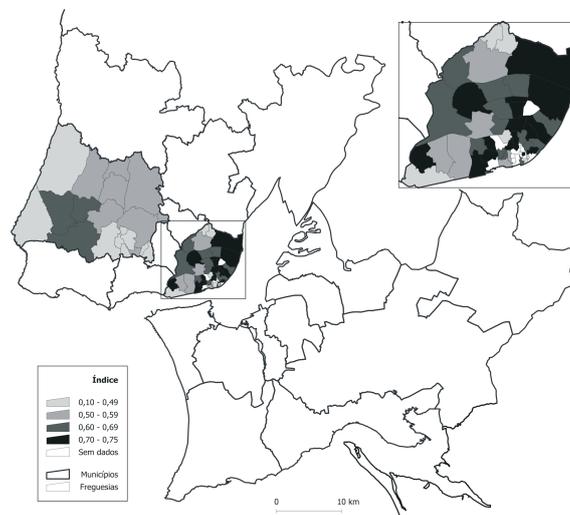
A diversidade e concentração de população imigrante a que fizemos referência anteriormente encontra-se representada nas escolas dos agrupamentos que servem os territórios em estudo. Nos três agrupamentos de escolas localizados no centro de Lisboa (L1, L2, L3) e no agrupamento localizado na Tapada das Mercês (S1) entre 10 a 25% das crianças e jovens não têm nacionalidade portuguesa e mais de 30% são

descendentes de pais estrangeiros.⁹

Uma primeira análise da diversidade de origens dos alunos que frequentam as escolas públicas dos concelhos de Lisboa e de Sintra, atendendo à nacionalidade, revela que no primeiro, contam-se 73 nacionalidades diferentes e, destas, 42 (57,5%) nos agrupamentos do centro histórico. No município de Sintra, são 65 as nacionalidades dos estudantes e, deste conjunto, 27 (41,5%) encontram-se representadas no agrupamento de escolas que serve a Tapada das Mercês.

A cartografia do índice de diversidade,¹⁰ em função das regiões de origem dos estudantes, para as freguesias dos concelhos de Lisboa e Sintra comprova as diferenças referidas. Este índice apresenta valores superiores no concelho de Lisboa (0,71) relativamente ao de Sintra (0,51) e, nos territórios em estudo evidenciam-se tendencialmente menores valores do índice em Sintra que em Lisboa (Hortas, 2013). O padrão territorial da diversidade que existe nas escolas, evidencia uma maior concentração de origens diferentes nas freguesias de Lisboa, com particular relevância na área central da cidade (Fig. 4).

Fig. 4 – Índice de diversidade dos estudantes no concelho de Lisboa e Sintra, 2009-10



Fonte: Hortas, 2013, p.230.

⁹ Informação disponível nos projetos educativos de agrupamento e cedida em entrevistas realizadas aos diretores de agrupamento.

¹⁰ Índice de Diversidade - $D = 1 - \sum_{i=1}^n p_i^2$ (p = proporção de pessoas de cada nacionalidade; n = número de nacionalidades)

O índice de Diversidade varia entre 0 e 1. Quanto mais próximo de 1 maior a diversidade de origens dos estudantes estrangeiros.



Para a escola, a presença de alunos de origem imigrante é, em muitas situações, acatada como uma realidade que caracteriza hoje a população escolar. Associam-se frequentemente à presença de alunos imigrantes as fragilidades no domínio da Língua Portuguesa e todas as dificuldades que daí advêm para os docentes na definição e articulação das suas estratégias para um grupo de alunos que não tem a Língua Portuguesa como língua materna. Os problemas de indisciplina e de abandono escolar não são tidos pelos entrevistados como um exclusivo destes grupos – os representantes da escola reforçam a ideia de que se tratam de questões que são independentes das origens étnico-culturais.

Nos objetivos definidos nos projectos educativos é reforçada a intenção de acolhimento de todos os alunos, assumindo a escola o compromisso em assegurar a integração e sucesso escolar da sua população. De um modo geral os alunos estrangeiros são entendidos como parte integrante da comunidade escolar, surgindo assim as questões relativas à sua integração contempladas nos princípios que orientam a política geral de agrupamento. Apesar das referências explícitas à integração e respeito pelos alunos oriundos de diferentes culturas, a valorização das mesmas e a sua mobilização numa aprendizagem conjunta da diversidade, promotora de laços sociais e de uma cidadania plural, na perspectiva defendida por Banks (2004, 2011, 2012) é ainda um percurso pouco evidente nas estratégias que definem a operacionalização da política educativa dos agrupamentos.

Relativamente à abertura da escola ao exterior e ao envolvimento da e com a comunidade, os representantes das escolas do centro da cidade elencam, nas entrevistas que concederam, um conjunto de observações que consideram caracterizar este domínio da sua intervenção. Começando por se reportar às “Reduzidas expectativas de um número significativo de Encarregados de Educação em relação à escola” e à “Fracá participação das famílias na vida escolar”, assumem, num segundo momento, que também existem fragilidades na sua atuação decorrentes da “Fracá abertura da escola à comunidade” / “Inexistente intervenção da escola na comunidade”.

A análise dos projectos educativos de agrupamento acrescenta ainda, às informações obtidas através das entrevistas, algumas das intenções definidas para o relacionamento com os atores locais no sentido da construção de um papel mais ativo junto da comunidade, mobilizador e potencializador dos recursos endógenos. As informações que retiramos dos projectos educativos e que transcrevemos a seguir

confirmam estas intenções:

“Mobilização dos agentes da comunidade educativa para o estabelecimento de parcerias e reforçar as existentes”. (L2)

“Estabelecimento de parcerias e protocolos de cooperação com entidades locais”. (L1, L2, L3, S1)

“Articulação do trabalho das várias parcerias com vista à rentabilização de recursos e à eficácia das acções a desenvolver”. (L1)

“Dinamização local de projectos: culturais; desportivos; empreendedorismo; alfabetização de adultos; universidade sénior”. (L2, S1)

“Desenvolvimento de competências pessoais, familiares e comunitárias”. (S1)

Localizadas em territórios com evidentes fragilidades sociais e económicas, uma população residente com baixo grau de instrução, desenvolvendo atividades profissionais pouco qualificadas e auferindo de baixos salários, a política dos agrupamentos de escolas orienta a sua intervenção para a atenuação/resolução de um conjunto de fragilidades comuns: (i) insucesso e abandono escolar; (ii) expectativas por parte das famílias relativamente à escola; (iii) interação escola-família e, iv) articulação entre a escola e a comunidade envolvente.

O estabelecimento de uma rede de parcerias, identificada como uma necessidade nos projectos de agrupamento, surge no contexto global da política de escola e não como uma necessidade decorrente da presença de comunidades imigrantes. Tal como tivemos oportunidade de constatar, a partir das entrevistas concedidas e pela análise dos projectos educativos, os alunos imigrantes são entendidos como parte integrante do grupo e não como uma exceção ao mesmo. A escola assume aqui uma postura que também nos é preconizada pela legislação nacional referente à integração dos alunos imigrantes no sistema de ensino.¹¹ Uma atitude que nem sempre deixa em aberto a possibilidade de uma intervenção que valorize a diversidade cultural que a escola encerra.

¹¹ Os documentos legais não definem “aluno imigrante”, referem-se a filhos de imigrantes, alunos cuja língua materna não é a Língua Portuguesa e alunos estrangeiros. A Constituição da República Portuguesa (CPR) define, no Artigo 74.1 que “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.” Assim, todas as crianças e jovens imigrantes ou descendentes de imigrantes que se encontrem a residir em Portugal têm, perante a lei, direito ao ensino e a frequentar qualquer escola em situação de igualdade para com a restante população.



Projectos locais de educação não-formal: repostas à integração da diversidade sociocultural

Existem nos territórios em estudo diversas instituições públicas, privadas e da sociedade civil, de apoio à educação não formal de crianças, jovens e adultos. Entre estas destacamos as juntas de freguesia, os clubes desportivos e recreativos, as bibliotecas, as ludotecas, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, os grupos de teatro e as associações de imigrantes. Algumas destas instituições são parceiras das escolas, outras fazem parte de consórcios que integram também instituições localizadas fora do bairro e/ou mesmo de âmbito nacional.

Entre as diferentes instituições inseridas na **área central da cidade**, encontramos dois consórcios que envolvem instituições locais e que orientam a sua intervenção nos domínios da integração e inclusão de crianças, jovens e respectivas famílias, em particular de imigrantes.

Estes consórcios foram criados para dinamizar projectos no âmbito do Programa Escolhas (4.^a Geração), em particular os projectos *+Skillz (A)* e *Contacto Cultural (B)*. Estes projectos, construídos para dar resposta a um conjunto de aspectos para os quais o sistema de educação formal não tem conseguido solução, centram a sua intervenção em torno de três grandes objetivos gerais:

- promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social;
- apostar na mobilização das comunidades locais e no modelo de envolvimento das instituições em consórcios locais;
- promover a co-responsabilização de todos os intervenientes, procurando assegurar a rentabilização dos recursos existentes nos territórios.

A aposta na mobilização e capacitação comunitária, privilegiada nestes projectos, revela-se fundamental no envolvimento da comunidade nas ações promovidas pelo projeto, mas também no encontro de meios e respostas necessárias à implementação do mesmo. A figura do dinamizador comunitário,¹² integrado na

¹² Define-se como dinamizador comunitário um jovem oriundo da comunidade, com perfil de liderança positiva e facilidade de relacionamento interpessoal, capacidade de negociação e de representação institucional e de mediação social. Deverá também possuir competências que demonstrem uma efetiva

equipa técnica, surge neste contexto, com um papel fundamental na articulação entre o território, os destinatários diretamente envolvidos e a equipa técnica responsável pela implementação do projeto.

Os projectos desenvolvidos no âmbito do Programa Escolhas centram a sua ação em cinco grandes áreas:¹³

- I. Inclusão Escolar e Educação Não Formal
- II. Formação Profissional e Empregabilidade
- III. Dinamização Comunitária e Cidadania
- IV. Inclusão Digital (transversal)
- V. Apoio ao Empreendedorismo e Capacitação

Os dois projectos que nos encontramos a analisar têm características um pouco diferentes, quer no âmbito da sua ação, quer no público que mobilizam.

O projeto B não inclui na sua ação a Inclusão Escolar e Educação Não Formal, tem como principais destinatários os jovens e centra grande parte da sua intervenção no território integrado nas freguesias dos Anjos, Socorro e Pena, envolvendo um público que frequenta maioritariamente os agrupamentos de escolas Nuno Gonçalves e Gil Vicente. O projeto A responde às cinco áreas de ação, mobiliza crianças e jovens, um público que reside maioritariamente nas freguesias do Bairro Alto e que frequenta o agrupamento de escolas Baixa-Chiado.

O consórcio que dinamiza o projeto B envolve quatro parceiros formais: a Junta de Freguesia dos Anjos, o Sport Clube do Intendente, a Associação Solidariedade Imigrante e a Kalpa, grupo de comunicação e imagem. Além destes parceiros, identificamos outros que intitulamos de parceiros informais e que são solicitados ou se disponibilizam para intervir no âmbito das atividades e ações específicas que são dinamizadas pelo projeto. São exemplo a Câmara Municipal de Lisboa, as associações recreativas e desportivas de bairro, a academia de produtores culturais, o Arquivo Fotográfico da Câmara Municipal de Lisboa, o gabinete Encruzilhada Mundos e outros atores individuais da sociedade civil. Os contributos destes atores revelam-se fundamentais no âmbito das ações de dinamização comunitária e cidadania que

mais-valia para o desenho do projeto ao nível da implementação de atividades.
http://programaescolhas.pt.s3.amazonaws.com/candidatura/E4G_NE2.pdf

¹³ <http://www.programaescolhas.pt/apresentacao>



mobilizam os recursos endógenos e a população local. Entre as atividades implementadas neste âmbito podemos referir os workshops de música, som e imagem, as atividades desportivas, os jogos de rua e os festivais, os encontros intergeracionais e as exposições. Todas estas promovidas em espaços do bairro que se encontram obsoletos, em desuso e que necessitam de revitalização no contexto urbano. Espaços que muitas vezes os próprios jovens desconhecem, que não são atrativos e/ou que, pelas características do público que os frequenta, são marginalizados. As intervenções que têm sido levadas a cabo no âmbito deste projeto têm, por um lado, permitido uma aproximação dos jovens ao bairro e, por outro lado, mobilizado também alguma população sénior que até então olhava para estes jovens como uma ameaça à sua segurança nos espaços que frequenta. Também tem sido objetivo deste projeto a promoção de ações que tenham efeitos multiplicadores na revitalização de antigos clubes de bairro, ruas e praças, que são escolhidos para palco das atividades que dinamizam.

Neste projeto não encontramos as escolas como parceiras, apesar dos destinatários serem jovens que se encontram em idade escolar. A mobilização destes para o projeto é feita fundamentalmente a partir do bairro, da divulgação das atividades que desenvolvem, das redes de contatos que os jovens estabelecem entre si, da abertura do espaço do projeto à comunidade e da atratividade que os recursos disponíveis (ao nível do som, imagem e informática) exercem sobre os jovens. Contudo, os técnicos locais reconhecem que a presença da escola é fundamental no consórcio do projeto, pelas potencialidades que desta podem advir em termos da articulação de ações no sentido de uma melhor integração dos jovens, assim como na mais valia que a abertura de uma instituição como a escola a um projeto na comunidade sempre pode dar aos jovens em particular e ao projeto e à comunidade em geral.

Por sua vez, o projeto A, é dinamizado por um consórcio onde se encontra presente um agrupamento de escolas (L1), uma junta de freguesia (Sta. Catarina), a direção regional do Instituto Português da Juventude (IPJ), a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) de Lisboa Centro, uma fundação ligada às tecnologias de informação, duas associações de âmbito cultural e intervenção comunitária (Associação Entremundos e Associação Mais Cidadania). Este projeto conta também com a colaboração de um conjunto de parceiros informais locais e externos à comunidade que intervêm na dinamização de algumas atividades no bairro e na resposta à formação profissional e empregabilidade. Entre estes podemos citar os

centros de emprego locais, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML), os clubes desportivos, os centros culturais, os empresários do comércio e restauração locais.

Este projeto centra a sua ação nas cinco áreas de intervenção do Programa Escolhas. Procura assim responder também à Inclusão Escolar e Educação Não Formal, mobilizando como parceiro o agrupamento de escolas do bairro. Os seus espaços de intervenção situam-se na escola e na comunidade, promovendo a articulação entre as três instituições/eixos fundamentais de intervenção educativa na vida da criança e do jovem (família, escola e comunidade) (Gervilla, 2008). Na escola, as atividades de animação de pátio desenvolvidas e a articulação com o gabinete de apoio à família facilita a mobilização das crianças, jovens e respectivas famílias para as atividades que são disponibilizadas fora deste espaço, em contexto de educação não formal.

No bairro vivem-se problemas de exclusão social associados à pobreza e à diversidade étnica, problemas que são transportados para a escola e que se refletem no abandono escolar precoce e no insucesso escolar.¹⁴ A abertura ao envolvimento em projectos com a comunidade é fundamental na construção de uma política educativa que facilite, quer às crianças, quer aos membros dessa comunidade, a possibilidade de aceder a níveis de formação e crescimento pessoal adequados. As atividades dinamizadas fora do espaço escolar, em articulação com a própria escola, podem ser mobilizadoras destas crianças e jovens para as aprendizagens escolares e, contribuir para o seu crescimento humano, proporcionando-lhe vivências em contextos de maior afeto, segurança e tranquilidade (que muitas vezes não encontram na família e no bairro).

Os dois projectos analisados, na óptica do contributo para a integração ao nível local das populações imigrantes e seus descendentes, revelam-nos dois processos possíveis de mobilização e envolvimento dos atores locais.

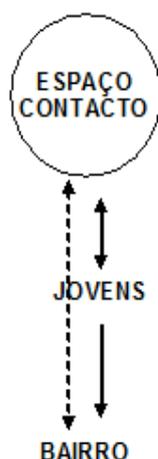
No primeiro caso, os jovens são mobilizados a partir do bairro para as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto e que claramente pretendem ter impacto e envolver a comunidade local (Fig. 5). Neste, a escola não surge como um parceiro, não sendo possível uma partilha e concertação na definição e concretização dos

¹⁴ O agrupamento Baixa-Chiado passou a Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) em 2009, reflexo das características socioeconómicas da população escolar e de um conjunto de problemas associados ao absentismo, abandono escolar precoce e insuficientes resultados escolares. O documento do projeto encontra-se disponível em http://www.abc.edu.pt/media/files/TEIP/Projecto_TEIP_-_PASSOS_XXI.pdf



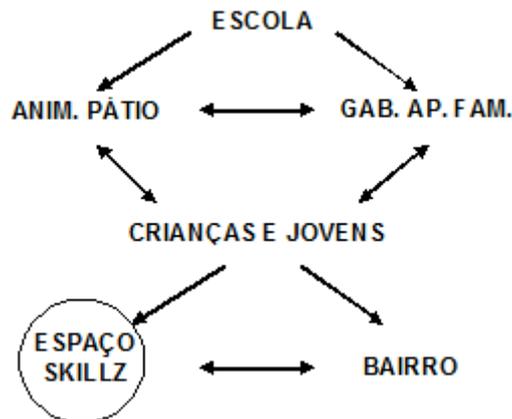
objetivos e estratégias de intervenção com as instituições que ao nível local atuam no sentido da integração. O investimento que é feito ao nível da integração dos jovens imigrantes e famílias no bairro surge à margem do trabalho que pode estar a ser desenvolvido pela escola nesse sentido. Não só não é possível uma partilha na condução do processo como também escola e comunidade podem atuar em sentidos opostos, não mobilizando e rentabilizando as mais valias que os diferentes atores ajudam a construir.

Fig.5 – Esquema organizativo do projeto A



No segundo projeto, a mobilização da escola revela-se fundamental (Fig. 6), na articulação de tarefas e, acima de tudo, na condução de um processo que é partilhado pelos diferentes atores no local. A abertura da escola ao exterior revela-se fundamental para a construção da integração e permite gerar dinâmicas de aceitação, reconhecimento e confiança entre os diferentes agentes locais. A organização em rede com os restantes parceiros revela-se facilitadora da atuação da escola na comunidade permitindo, ao mesmo tempo, a mobilização das mais valias que resultam da intervenção dos restantes atores para a escola.

Fig. 6 – Esquema organizativo do projeto B



A importância do valor criado a partir das redes sociais e dos contatos entre indivíduos que são proporcionados a partir de projectos com esta natureza, têm claramente efeitos multiplicadores no desenvolvimento económico e social, político e cultural da comunidade local. Por outro lado, a mobilização de capacidades relacionais, de trabalho em equipa, de autonomia,

de responsabilidade, de decisão, de criatividade, de abertura a parcerias múltiplas poderá ser geradora de respostas eficazes e criativas face à diversidade, também elas desencadeadoras de mudanças que não retiram ao meio a sua coerência/identidade (Cros, 2002).

Se remetermos para esta análise o conceito de capital social, definido por Putnam (1993), poderemos adiantar que as relações de confiança estabelecidas a partir das redes sociais são facilitadoras das formas de coordenação e cooperação, com benefícios para ambas as partes e com reflexos positivos na integração social das populações imigrantes.

No território da **Tapada das Mercês**, em Sintra desenvolvem-se projectos diversos de educação não formal, no âmbito do Programa Escolhas e do Programa K’Cidade. Escolhemos para uma análise sumária neste estudo, pela natureza da intervenção que desenvolve e pelo público que mobiliza, o projeto dos Cursos de Português Língua Não Materna e de Alfabetização, que resulta de uma parceria entre o K’Cidade – Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano da Fundação Aga Khan, o agrupamento de escolas S1 e a associação *A Comunidade Islâmica da Tapada das Mercês e Mem Martins*.



O K’Cidade, cuja finalidade consiste em “promover iniciativas e dinâmicas de desenvolvimento local, centradas no *empowerment* das pessoas, organizações e comunidades, no sentido da apropriação sustentada dos processos em que estão envolvidas, com base na mobilização e expansão das suas capacidades” (Marques e Martins, 2009, p. 14), tem uma perspectiva integrada de intervenção nos domínios da educação, desenvolvimento económico e cidadania/coesão social sobre públicos vulneráveis ou em situação de exclusão, direccionando-se a sua intervenção para territórios marcados por situações de pobreza e exclusão social na Área Metropolitana de Lisboa.

A intervenção deste programa na Tapada das Mercês, teve início em Junho de 2008, enquadrada por um Contrato Local de Desenvolvimento Social,¹⁵ que, entre outros objectivos gerais, prevê o aumento da escolaridade e a melhoria das qualificações das comunidades residentes neste território, no âmbito do Eixo 1 – Aprendizagem ao Longo da Vida e Empregabilidade.

Com base no diagnóstico feito do território, o projeto dos Cursos de Português Língua Não Materna e de Alfabetização¹⁶ surge da necessidade verificada, de consolidar as competências linguísticas da população imigrante como forma de facilitar a integração na sociedade de acolhimento, nomeadamente no que diz respeito ao acesso ao emprego ou à melhoria da condição profissional.

O surgimento deste projeto está associado ao processo de capacitação da Associação *A Comunidade Islâmica da Tapada das Mercês e Mem Martins*, levado a cabo pelo K’Cidade, mas responde também às necessidades sentidas pela restante população imigrante a residir no local, decorrentes da inexistência de iniciativas para a alfabetização (certificadas ou não) no território, uma área-chave para o desenvolvimento de competências essenciais.

O trabalho em parceria deste projeto tem-se revelado fundamental, uma vez que, por um lado, a maioria das pessoas que manifestaram a necessidade de adquirir e consolidar competências ao nível da língua pertencem à associação parceira, e, por outro, o agrupamento de escolas dispõe de recursos potenciadores da

¹⁵ Iniciativa governamental, tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social – Instituto de Segurança Social, I.P. e instituída pelas Portarias N.º 396/2007, de 2 de Abril, e N.º 285/2008, de 10 de Abril, que visa “...impulsionar uma maior coesão territorial em todo o país, bem como uma mudança social efectiva nos territórios mais deprimidos, confrontados com graves situações de pobreza e exclusão social e promover a melhoria da sua qualidade de vida e bem estar...” (Instituto de Segurança Social, I.P., consultado a 8 de Setembro de 2011 em: <http://clds.seg-social.pt/apresentacao.aspx>)

¹⁶ Aprovado, pela DREL – Direcção Regional de Educação de Lisboa.

sustentabilidade de iniciativas como esta.

O projeto dos Cursos de Português Língua Não Materna e de Alfabetização iniciou-se em 2008 e teve continuidade, com posteriores edições dos cursos. A primeira fase de implementação ocorreu de Novembro de 2008 a Julho de 2009, período sobre o qual iremos centrar a nossa análise.

Tanto o Curso de Português Língua Não Materna como o Curso de Alfabetização tiveram a duração de um total de 100 horas, distribuídas por dois momentos semanais. O grupo de formandos do Curso de Português Língua Não Materna era maioritariamente natural da Guiné Conacri, mas também da Guiné Bissau e da Índia, sendo que apenas um dos formandos tinha nacionalidade portuguesa (ainda que seja natural da Guiné Conacri). As idades destes formandos oscilavam entre os 18 e os 44 anos. A distribuição por género deste grupo era bastante desequilibrada, com prevalência das mulheres (75% dos formandos), sendo também significativamente diversas as suas habilitações, desde pessoas que nunca frequentaram a escola até outras com o grau de bacharelato. O tempo de permanência em Portugal variava entre formandos fixados em Portugal há cerca de 20 anos e outros chegados mais recentemente (menos de 3 anos).

Os formandos do Curso de Alfabetização apresentavam características distintas do grupo anterior. Ao nível das nacionalidades, existia uma representação muito expressiva de formandos naturais da Guiné Conacri, existindo, à semelhança do perfil anterior de formandos, apenas um com nacionalidade portuguesa (mas natural da Guiné Conacri). Neste grupo, verificava-se um equilíbrio entre géneros, ainda que a presença das mulheres fosse ligeiramente superior à dos homens, oscilando as suas idades entre os 24 e 45 anos. A totalidade dos formandos possuía habilitações muito baixas, alguns nunca ter frequentaram a escola outros, não concluíram o 1.º ciclo (habilitações da maioria dos formandos) e um grupo mais reduzido concluiu o 1.º ciclo (apenas 10%).

O processo de avaliação da primeira fase de implementação do projeto dos Cursos de Português Língua Não Materna e de Alfabetização, de acordo com Marques e Martins (2009), envolveu 17 pessoas, entre formandos, técnicos ou dirigentes da Associação, docentes ou membros dos órgãos de gestão do Agrupamento de Escolas S1 e técnicos do K' Cidade. A sistematização dos principais resultados permite salientar um conjunto de benefícios decorrentes da implementação deste projeto. Ao nível individual, destacam-se: o reforço das competências dos



formandos, tanto ao nível das *soft-skills* – desenvolvimento pessoal, cívico e cultural – como das *hard-skills* – literacias; maior facilidade e autonomia na resolução de problemas no dia-a-dia; maior facilidade no processo de obtenção da nacionalidade; maior facilidade na procura de emprego e na integração profissional; e possibilidade de existir uma participação mais ativa na vida escolar dos filhos.

Do ponto de vista organizacional, salientam-se como benefícios: o maior conhecimento, por parte dos vários atores, dos problemas da comunidade e a possibilidade de desenvolvimento de iniciativas de acordo com as suas necessidades; a sensibilização dos atores locais para novas abordagens e metodologias de trabalho com a comunidade mais desfavorecida e de origem imigrante; o maior conhecimento por parte do Agrupamento de Escolas dos contextos familiar e cultural dos seus alunos; e o reconhecimento, por parte da Associação, da importância do acesso das mulheres às ofertas formativas.

Destacam-se ainda como benefícios do ponto de vista comunitário: os indícios de maior integração dos formandos na comunidade de acolhimento e a maior abertura da escola à comunidade, através da cedência de espaços para atividades diversificadas e do maior envolvimento dos formandos na vida escolar dos seus filhos.

Decorrente também da avaliação do primeiro momento de implementação do projeto, foram identificadas dificuldades, ao nível pedagógico, organizacional e comunitário. Ao nível pedagógico, salientam-se: a fraca participação dos formandos na definição dos conteúdos e no desenvolvimento dos materiais; as metodologias não centradas na mobilização dos interesses dos formandos; o fraco reforço das competências na turma de Alfabetização; as necessidades e os ritmos de aprendizagem muito diferenciados entre os formandos da turma de Português Língua Não Materna, decorrente dos diferentes níveis de escolarização e do tempo de permanência em Portugal; a carga horária reduzida para o aprofundamento e consolidação das aprendizagens; e a instabilidade das turmas no arranque dos cursos, devido às dificuldades na conciliação das esferas pessoal/familiar e profissional.

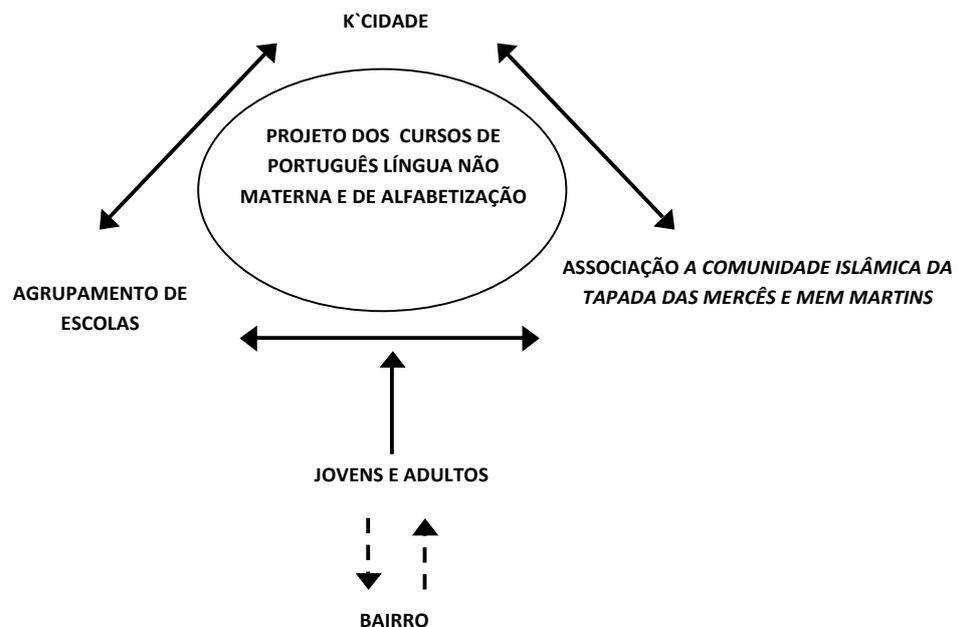
A fraca apropriação do projeto, por parte dos parceiros locais, constitui a fragilidade mais significativa do ponto de vista organizacional, enquanto, ao nível comunitário, se pode destacar a dificuldade em chegar à comunidade no seu todo, mobilizando formandos que não sejam associados da Associação.

As características dos cursos nos anos lectivos seguintes, no que respeita à

procura dos mesmos e ao perfil dos formandos tem sido semelhante, no entanto tem sido desenvolvido um esforço no sentido da melhoria da qualidade da formação e da consolidação das aprendizagens, decorrente do balanço feito após o primeiro momento de avaliação do projeto (Marques e Martins, 2009).

Neste projeto, a população adulta é mobilizada para a escola a partir do bairro, de modo a realizar a sua formação (Fig.7). A escola, parceira no projeto, desenvolve neste âmbito um papel fundamental que vai além da formação proporcionada. Como espaço onde diariamente convivem as crianças e jovens descendentes dos adultos imigrantes envolvidos nos cursos de formação, as oportunidades de contacto entre famílias e escola desencadeadas a partir do projecto têm importantes efeitos multiplicadores nos percursos de integração dos mais jovens. A possibilidade de um melhor conhecimento por parte da escola, das características socioculturais das famílias, do seu modo de relacionamento com a escola e das expectativas que têm relativamente aos percursos escolares dos seus filhos torna-se referência fundamental na definição de políticas e estratégias educativas.

Fig. 7 – Esquema organizativo do projeto dos Cursos de Português Língua Não Materna e de Alfabetização





Considerações Finais

A integração de populações imigrantes remete-nos para a interação, relação positiva entre dois grupos, o imigrante e a sociedade de acolhimento. Na construção deste diálogo a dimensão local, os agentes e os atores que diariamente convivem com a população imigrante, têm um papel decisivo.

Os projectos analisados evidenciam as importantes mais valias, para os percursos de integração realizados por populações de origem imigrante, que decorrem do estabelecimento de parcerias entre a escola e as instituições/organizações locais ou melhor, da articulação entre práticas de educação formal e não formal.

A inclusão dos imigrantes na vida local é uma das dimensões fundamentais do seu sucesso na sociedade de acolhimento, e é ao nível da freguesia e dos bairros que se expressa quotidianamente grande parte da inclusão ou exclusão. É neste sentido que defendemos que os atores e agentes que operam à escala local em projectos de educação devem organizar-se em rede. Uma rede que envolva o complexo conjunto de atores e agentes que atuam no espaço urbano e na qual a escola e as instituições presentes na comunidade devem perspectivar as suas linhas de ação disponibilizando-se para o estabelecimento de parcerias.

No exercício de análise que acabamos de fazer a escola reconhece a importância de se “virar para o meio”, de se organizar em rede com instituições locais e participar em projectos comuns. Estas intenções são evidentes em algumas estratégias de atuação que são definidas. Contudo, a própria escola assume que existem ainda fragilidades no estabelecimento de parcerias locais, na mobilização da comunidade, na sua organização para o exterior, no sentido da sua integração como um nó de uma rede de relações organizada à escala local.

Algumas das instituições locais que atuam na comunidade integram projectos com características diversas, mobilizando a comunidade local para a participação nos projectos que dinamizam. No bairro, procuram atores e agentes que envolvem na construção e condução das suas estratégias e atividades, e mobilizam a escola para o estabelecimento de parcerias, reconhecendo a importância de se organizar em rede e participar em projectos comuns.

Os projectos analisados confirmam as mais valias decorrentes da inclusão da escola como parceira, pela maior proximidade entre a comunidade local e a comunidade educativa, pelo conhecimento mútuo das ações desenvolvidas e,

consequentemente, pelas oportunidades de reflexão e discussão conjunta sobre os papéis desempenhados pelos vários atores.

O desafio que se coloca à escola passa pela sua afirmação no contexto local, pela capacidade de conhecer e de se adaptar ao meio, de se articular com os parceiros/instituições locais organizando-se em rede, rentabilizando e potencializando os recursos endógenos e as relações sociais no sentido de ajudar a construir comunidades social e culturalmente diversas que recorrem à escola como espaço de aprendizagem mas que reclamam, à escala local, a sua integração. Um processo de integração que deve ser partilhado, reforçando a necessária articulação entre educação formal e educação não formal proporcionando espaços para o desenvolvimento de uma sociedade mais coesa.

Referências Bibliográficas

- Banks, J. (2012). Ethnic studies, citizenship education and the public good. *Intercultural Education*, 23 (6), 467-474.
- Banks, J. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22 (4), 243-251.
- Banks, J. (2004). *Diversity and citizenship education. Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barata Salgueiro, T. (2006). Oportunidades de transformação na cidade centro. *Finisterra - Revista portuguesa de Geografia*, XLI(81): 9-32.
- Barata Salgueiro, T. (1992). *A cidade em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?* Porto: Porto Editora.
- Cros, F. (2002). L'innovation en éducation et en formation: topiques et enjeux. In Norbert Alter (direct) *Les Logiques de L'Innovation, Approche Pluridisciplinaire*, Éditions La Découverte, Paris : 213-239.
- Fonseca, M.L. & Malheiros, J. (2005). Introduction. In *Social Integration & mobility: education, housing & health* (pp.3-5). State of the Art Report. Estudos para o planeamento regional e urbano (67). Lisboa: Centro de Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa.
- Fonseca, M.L. & McGarrigle, J. (coord.). (2012). *Modes of inter-ethnic coexistence in three neighbourhoods in the Lisbon Metropolitan Area: a comparative perspective*. Lisboa: Edições Colibri/Centro de Estudos Geográficos.
- Fonseca, M.L. & Silva, S. (2010). Saúde e imigração: utentes e serviços na área de



- influência do Centro de Saúde da Graça. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural.
- Gervilla, A. (2008). *Família e Educación Familiar*. Narcea, S.A. Ediciones, Madrid.
- Giménez Romero, C. (2010). Interculturalidade e Mediação. Cadernos de apoio à formação (04). Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (IP), Lisboa.
- Hortas, M.J. (2013). *Educação Diversidade e Território – O caso da Área Metropolitana de Lisboa*. (tese de doutoramento). Lisboa: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território. Universidade de Lisboa.
- Hortas, M.J. (2008). Territories of integration: the children of immigrants in the schools of the Metropolitan Área of Lisbon. *Intercultural Education*. Routledge. London, 19(5): 421- 433.
- INE (2001). Recenseamento Geral da População e da Habitação. Lisboa.
- INE (2011). Recenseamento Geral da População e da Habitação. Lisboa.
- Lopes, M. S. (2008) *Animação Sociocultural em Portugal*. Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural. Amarante.
- Marques, M.J. & Martins, F. (2009). Relatório de Avaliação Interna. Cursos de Português Língua Não Materna e de Alfabetização. Lisboa: K`Cidade – Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano, Fundação Aga Khan.
- Penninx, R. & Martiniello, M. (2010). Processos e Políticas Locais de Integração: estado do conhecimento e ilações. In Marques, M. (coord.) *Estado-Nação e Migrações Internacionais*. Livros Horizonte, Lisboa: 127-159.
- Putman, R. (1993). *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton University Press, New York.
- Rodrigues, D. (2006). *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?*: FMH Edições, Lisboa.
- Rodriguez, F. (2009). Introducción. In *Escuela y território* (pp. 9-13).Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Werquin, P. (2008). Recognition of non-formal and informal learning. In *OECD countries: a very good idea in jeopardy? Lifelong Learning in Europe*, vol.3. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/9/16/41851819.pdf>.
- White, P. (2002). Migration and mediterranean urban societies: policy, contexts and concerns. In Fonseca M. L *et al (ed.) Immigration and place in Mediterranean metropolises* (p.13-30). Lisboa: Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento.



Soler, J. (2009). Escuela, participación y territorio: algunas reflexiones y una experiencia. In *Escuela e território* (pp.25-30). Barcelona: Editorial GRAÓ.